



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

MARILENE DANTAS SEPULVIDA

**AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AS IMPLICAÇÕES NO
RENDIMENTO DOS ESTUDANTES DAS PRIMEIRAS SÉRIES DOS CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFTO - CAMPUS PORTO
NACIONAL**

**PALMAS - TO.
2024**

MARILENE DANTAS

**AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AS IMPLICAÇÕES NO
RENDIMENTO DOS ESTUDANTES DAS PRIMEIRAS SÉRIES DOS CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFTO - CAMPUS PORTO
NACIONAL**

Relatório de Pesquisa Aplicada apresentado ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins
(UFT) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em
Educação**.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem

Linha de Pesquisa: Métodos e Técnicas de Ensinar e Aprender na Educação
Básica

Produto Final: E-book em Tertúlia Dialógica Pedagógica, de formação
contínua reflexiva e problematizadora.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire

PALMAS - TO.
2024

MARILENE DANTAS

**AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AS IMPLICAÇÕES NO
RENDIMENTO DOS ESTUDANTES DAS PRIMEIRAS SÉRIES DOS CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFTO - CAMPUS PORTO
NACIONAL**

Relatório de Pesquisa Aplicada apresentado ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins
(UFT) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em
Educação**.

Aprovado em 07 de novembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire
Universidade Federal do Tocantins
Orientador

Profa. Dra. Dilsilene Maria Ayres de Santana
Universidade Federal do Tocantins

Profa. Dra. Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna
Instituto Federal do Tocantins

PALMAS - TO.
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S479e Sepulvida, Marilene Dantas.

As estratégias de ensino-aprendizagem e as implicações no rendimento dos estudantes das primeiras séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTO - Campus Porto Nacional. / Marilene Dantas Sepulvida. – Palmas, TO, 2024.

166 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Educação, 2024.

Orientador: José Carlos da Silveira Freire

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Métodos e técnicas de ensino. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Gratidão por tudo, à Gaia, a Deus, e especialmente àqueles que já se foram e que muito contribuíram na minha trajetória. Dedico este trabalho à minha ancestralidade, na qual está o meu pai (*in memoriam*), e a todos os que sonharam o meu sonho e não puderam realizá-lo, mas abriram o caminho para a minha conquista. Um feito, em um país que, ainda hoje, insiste em negar o direito à educação de qualidade aos nascidos em meios menos abastados, que carregam em suas origens fenotípicas as marcas indelévels de pessoas sujeitas à escravidão. Refiro-me, ainda, aos que viveram no meu tempo e que, de alguma forma, caminharam comigo na jornada, atravessaram a minha vida pessoal, atravessaram a minha trajetória profissional e presenciaram as tentativas constantes de humanização pelas quais passei por meio da Educação formal e informal.

Longas foram as horas de sonhos e desejos costuradas, sob o alcance, nem sempre tão perto, como é o céu, mas da resistência e insistência de linhas que teceram cuidadosamente o caminho persistente da realização por meio dessa entidade que chamamos de Educação. Uma realização comparada a um quadro pintado não apenas à mão, mas com diferentes possibilidades no uso do pincel, instrumento astuto como a caneta ou o lápis, que aprendeu a fazer arte ainda que em meio às adversidades. Eu jamais teria conseguido realizar este feito sozinha, por isso agradeço profundamente a todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente nesta teccedura.

Ao meu nobre, querido e respeitoso orientador, professor Dr. José Carlos da Silveira Freire, que acreditou no meu projeto e confiou em mim para fazer parte da sua seleta galeria de orientandos. A ele dedico profunda admiração pela trajetória e muito carinho pela paciência, que não economizou ao me acompanhar nessa expedição de descobertas.

À professora Dra. Paula Karini, minha amiga, que acreditou no meu potencial de pesquisadora desde sempre.

Ao meu companheiro Wallas Reis, por me ajudar a perseverar, porque acompanhou minhas agonias e deu o tom da continuidade, quando, em muitos momentos, eu pensei em desistir.

Ao meu filho amado, Nikolas Dantas, um motivo que a vida me deu, e que não sai de mim, na manutenção da minha chama de esperança sempre acesa de que dias melhores virão.

À minha mãe, Francisca Dantas que, mesmo sem saber os meandros da coisa, sempre será uma referência de coragem diante da vida, seja nas minhas tentativas de erros ou nas de acertos.

Aos meus irmãos que, em condições semelhantes às da minha mãe, sempre torcem por mim: Miracy, Martinha, Marcelo, Valdete, Donizete, Josias, Josélia e Adalberto Magalhães. Às minhas amadas sobrinhas pela responsabilidade que tenho em ser ponte: Mariane, Mayara e Gabriela. E aos meus amigos que muito sentiram o distanciamento provocado pelas horas de dedicação às leituras, ao pensar e à escrita deste trabalho de pesquisa.

Às professoras e aos professores da UFT, que muito me ensinaram no percurso desta empreitada: Juciley Silva Evangelista Freire, Adriano Batista Castorino, Dilsilene Maria Ayres de Santana, José Damião Trindade Rocha, Katia Cristina Custodio Ferreira Brito, Marluce Evangelista Carvalho Zacariotti, Marciel Barcelos Lano, bem como aos colegas de curso pelas trocas permanentes e a todos os teóricos que, de alguma forma, acrescentaram e melhoraram o processo de sistematização do meu conhecimento.

À banca avaliadora, composta pelo professor Dr. José Carlos da Silveira Freire, orientador da Universidade Federal do Tocantins, e pelas professoras Dra. Dilsilene Maria Ayres de Santana, da Universidade Federal do Tocantins, e Dra. Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna, do Instituto Federal do Tocantins, que gentilmente aceitaram o desafio de fazer a crítica e a pensar melhor o trabalho.

Ao IFTO, à UFT, e ao Campus Porto Nacional do IFTO pela oportunidade.

Enfim, agradeço a toda a minha família, a Sara Soares, pela exigência na edição e preciosas contribuições nesta produção, aos inúmeros colegas de dentro e de fora do ambiente de trabalho que, de uma forma ou de outra, torceram a favor.

Um agradecimento especial aos colegas de trabalho e aos estudantes que participaram diretamente desta pesquisa.

“Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra.”

Conceição Evaristo

“Ô meu corpo, faz sempre de mim um homem que questiona!”

Frantz Fanon

“Ver aquilo que temos diante do nariz requer uma luta constante.”

George Orwell

“Mas a prática educativa é, antes de tudo, profissional”

José Carlos Libâneo

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a
responsabilidade por ele.”

Hannah Arendt

“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos
de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e
ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.”

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa, de natureza quali-quantitativa, objetivou analisar as implicações das estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes das primeiras séries dos cursos técnicos do ensino médio integrado do *Campus* Porto Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entende-se como rendimento dos estudantes tudo o que é feito no processo de ensino-aprendizagem e que se apresenta nos resultados de aprovação/reprovação dos estudantes. Trata-se de um objeto situado no campo da didática, particularmente, no campo da avaliação da aprendizagem. A teoria de base do tema da avaliação da aprendizagem ancora-se na pesquisa pedagógica de Libâneo (2013, 2014) e Luckesi (2011). Charlot (2000, 2001, 2013) amplia a discussão em termos de relação com o saber, com o aprender e com a escola, no contexto sociocultural. Optou-se pela abordagem quali-quanti do fenômeno, a partir de uma perspectiva didática crítica. A coleta dos dados foi feita com o emprego de questionários e entrevistas semiestruturadas. O resultado do estudo indica que, quando há adequação entre planejamento e estratégias de ensino-aprendizagem, há implicações favoráveis que conduzem ao rendimento satisfatório dos estudantes. Como contribuição ao campo da didática e da prática de ensino, oferecemos como produto final da pesquisa uma Proposta Pedagógica, de caráter inovadora e reflexiva, por meio de um E-book de Tertúlia Dialógica Pedagógica Reflexiva e Problematicadora, por meio do qual se possa promover o diálogo com os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino médio integrado. Métodos e técnicas de ensino.

ABSTRACT

The research, of a qualitative and quantitative nature, aimed to analyze the implications of teaching-learning strategies on the academic performance of students in the first grades of integrated high school technical courses at the Porto Nacional Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins, of the Federal Network of Professional and Technological Education. Student performance is understood as the result of everything that is done in the teaching-learning process and which is presented in the students' approval/fail results. It is an object located in the field of didactics, particularly in the field of learning assessment. The basic theory of the theme of learning assessment is anchored in the pedagogical research of Libâneo (2013, 2014) and Luckesi (2011). Charlot (2000, 2001, 2013), expands the discussion in terms of the relationship with knowledge, learning and school, in the sociocultural context. He opted for a qualitative approach to the phenomenon, from a critical didactic perspective. The data search was carried out using questionnaires and semi-structured interviews. The result of the study indicates that when there is an adjustment between planning and teaching-learning strategies, there are favorable implications that lead to satisfactory student performance. As a contribution to the field of didactics and teaching practice, we offer as the final product of the research a Pedagogical Proposal, of an innovative and reflective nature, through an E-book of Reflective and Problematising Pedagogical Dialogical Tertúlia, in which dialogue can be promoted with those involved in the teaching-learning process.

Keywords: Learning assessment. Professional and Technological Education. Integrated secondary education. Teaching methods and techniques.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes para a revisão sistemática de literatura	36
Quadro 2 -	Cronologia da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e no Tocantins	46
Quadro 3 -	Levantamento do rendimento dos estudantes 1º bimestre 2022/2023	56
Quadro 4 -	Recebimento de auxílio estudantil no 1º bimestre 2022/2023	59
Quadro 5 -	Estratégias de ensino e aprendizagem na prática de ensino e no rendimento dos estudantes	64
Quadro 6 -	Outras estratégias de ensino-aprendizagem no plano de trabalho/ensino	65
Quadro 7 -	As estratégias de ensino-aprendizagem e a reprovação	66
Quadro 8 -	Estratégias de ensino e aprendizagem no rendimento dos estudantes	67
Quadro 9 -	Estratégias de ensino e aprendizagem de conhecimento dos estudantes	69
Quadro 10 -	Implicações das estratégias de ensino-aprendizagem na reprovação	70
Quadro 11 -	Onde é mais fácil estudar	72
Quadro 12 -	O IFTO e a diferença da escola onde estudava	73
Quadro 13 -	O Curso técnico e o mercado de trabalho	74
Quadro 14 -	Estratégias do ensino de redução da reprovação	76
Quadro 15 -	Implicação das estratégias de ensino-aprendizagem na reprovação	77
Quadro 16 -	Estratégias de aprendizagem que o professor recomenda aos estudantes	78
Quadro 17 -	Recursos recomendados pelos professores aos estudantes	80
Quadro 18 -	Matérias com maior dificuldade e acompanhamento do professor	81
Quadro 19 -	Estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes	82
Quadro 20 -	Outras estratégias utilizadas pelos estudantes	84
Quadro 21 -	Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores	86
Quadro 22 -	A realização da avaliação diagnóstica	87
Quadro 23 -	Prejuízos na reprovação para os estudantes	90

Quadro 24 -	Prejuízos na reprovação para os estudantes	92
Quadro 25 -	Prejuízos na reprovação para a equipe pedagógica	94
Quadro 26 -	Proposta de Formação em Formato de Tertúlia Dialógica Pedagógica	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Prática pedagógica e docência	75
Gráfico 2 -	Desempenho nas avaliações do 1º bimestre 2023	89

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
CNE - Conselho Nacional de Educação
EMI - Ensino Médio Integrado
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
FIES - Fundo de financiamento estudantil
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
ODP - Organização Didático Pedagógica
PEBTT - Professor de Ensino Básico Técnico e tecnológico
PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil
POLAE - Política de Assistência Estudantil
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem
Comercial SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem
Industrial SIGA- Sistema integrado de gestão acadêmica
SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública
TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs - Tecnologias digitais da Informação e comunicação
ZDP - Zona de desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Memorial de Vida e Formação Humano-Profissional	15
1.2 Cartografia introdutória da pesquisa	17
1.3 Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da formação humana omnilateral, politécnica e integral	20
1.4 Revisão sistemática da literatura:	34
1.5 Metodologia da pesquisa	40
2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EPT NO BRASIL E NO TOCANTINS	44
2.1 Cronologia da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e no Tocantins	45
3 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INTEGRAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS AO ENSINO MÉDIO	48
3.1 Do currículo e da matriz curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio	49
3.2 As teorias da aprendizagem	50
3.3 O ensino e suas concepções	52
3.4 Levantamento da situação do rendimento dos estudantes das primeiras séries nas disciplinas do primeiro bimestre de 2022 e de 2023	56
3.5 Levantamento da Assistência Estudantil demonstrando a situação dos estudantes das primeiras séries nos anos de 2022 e 2023	57
3.6 Estratégias de ensino/aprendizagem/avaliação na perspectiva dos professores, estudantes e equipe pedagógica	61
3.6.1 Estratégias de ensino	63
3.6.2 Estratégias de aprendizagem	78
3.6.3 Estratégias de avaliação da aprendizagem	85
3.6.3.1 Da reprovação	90
4 O PRODUTO FINAL EM UMA TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA	96
4.1 Proposta para o Produto Final - requisito do PPPGE/UFT	96
4.2 Contexto da proposta	98
4.3 Tertúlia Dialógica Pedagógica	99
4.4 Proposta de trabalho a ser realizado	101
4.5 Da aplicação do Produto Final	104
5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	106
5.1 Contribuições da Pesquisa	109
5.2 Trabalhos futuros	110
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	118
Apêndice A - Questionário para os estudantes	119
Apêndice B - Questionário aos professores	122
Apêndice C - Questionário à equipe pedagógica	125
Apêndice D - Roteiro semiestruturado para entrevistas (estudantes)	127

SUMÁRIO

Apêndice E - Roteiro semiestruturado para entrevistas (professores)	128
Apêndice F - Roteiro semiestruturado para entrevistas (equipe pedagógica)	129
Apêndice G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	130
Apêndice H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - estudante menor	132
Apêndice I - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - estudante menor	134
Apêndice J - Termo de consentimento de uso de banco de dados	136
Apêndice K - Declaração de compromisso do pesquisador responsável	137
Apêndice L - Declaração de concordância da coparticipante	138
Apêndice M - Termo de compromisso de utilização de dados	139
Apêndice N - E-book Tertúlia Dialógica Pedagógica	140

1 INTRODUÇÃO

1.1 Memorial de Vida e Formação Humano-Profissional

A conexão da minha vida com a educação formal se estabeleceu no início da minha caminhada, quando recebi o nome de uma mulher negra, uma professora chamada Marilene, que passava na frente da nossa casa com os livros nos braços. Meu pai, semianalfabeto, achava a cena a coisa mais bonita. Por ele, fui incentivada, na mais tenra idade, ao “ABC”.

Sou filha de um casamento inter-racial. Minha mãe, sendo branca, só começou a se dar conta dos desafios que eu, sendo uma criança negra, enfrentaria na relação com os parentes próximos ao observar a diferença de tratamento. Já meu pai parecia ter uma consciência maior dos pesadelos que eu enfrentaria ao longo da vida. Então, tratou de incentivar o caminho do estudo. Na escola, nas séries iniciais, eu costumava ajudar as professoras, ora porque terminava antes de todos, ora porque não ficava quieta mesmo, e a professora procurava um jeito de me ocupar.

Saindo do interior do antigo Goiás, da cidade de Gurupi, aos 10 anos, fomos para a periferia do Distrito Federal. Lá comecei a trabalhar em casa de família e estudei em várias escolas e classes, pois mudávamos demais de domicílio. Ao concluir a 8ª série, eu queria fazer o “Normal”, nome que se dava ao curso de Magistério de nível médio. No entanto, eu precisava trabalhar e, por isso, estudar o dia todo estava fora de cogitação. Optei por um curso técnico em eletrônica. Mesmo estudando meio período numa escola pública de Taguatinga-DF, fiz o teste de seleção e passei, mas quase não logrei êxito e quase fui reprovada em Física 3. Fui para o exame final. Consegui o livro, estudei muito e passei nos exames em janeiro. Ao conseguir ir para o 2º ano do segundo grau, mudei de escola e fui cursar o Segundo Grau Acadêmico, curso que privilegiava apenas os componentes curriculares da base comum e que subsidiou minha preparação para enfrentar o vestibular na única instituição pública de ensino superior no Distrito Federal: a Universidade de Brasília (UnB). Sim, lá era o único lugar onde eu poderia estudar, pois era “de graça”. Passei no vestibular em 1995, e fui a primeira da família a fazer um curso superior em uma universidade pública. Escolhi Pedagogia, mas, para fazer o vestibular, pedi isenção da taxa de inscrição. No entanto, tive que parar no mesmo ano, pois casada, desempregada e grávida era difícil continuar. Em 1998, tentei de novo, passei e concluí o curso em 2001. Na UnB, tive acesso ao pensamento elitizado e só me dei conta dessa façanha porque um ilustríssimo professor, chamado Renato Hilário, fez o favor de abrir essa porta para quem chegava (considero

importante os mais sabidos compartilharem os seus saberes e assim ajudarem a desvelar a realidade em toda a sua forma). Lá na Faculdade de Educação, longe da periferia, tive a oportunidade de vivenciar vários acontecimentos importantes que não chegam para quem é marginalizado. Lá, tive a oportunidade de conhecer muitas cabeças pensantes e isso me deixava orgulhosa por poder aprender a pensar coisas diferentes. E foi assim que descobri que também havia muitos pensantes perto de mim que não tinham oportunidade de sistematizar seu pensamento. Por pouco não conheci Paulo Freire em 30/08/1996, quando ele esteve no Centro de Educação Paulo Freire, em Ceilândia-DF, bem pertinho do meu domicílio, mas, como estava longe da universidade devido ao trancamento, não pude vivenciar aquela experiência, visto que não fiquei sabendo do acontecimento. Mas conheci Darcy Ribeiro, um dos fundadores e primeiro reitor da UnB, em 1995, no campus da universidade, em decorrência da construção do que seria a Fundação Darcy Ribeiro, que abrigaria o memorial que leva o seu nome. Na ocasião, ele disse: “Nas próximas décadas, também serão de lutas”. Porém, o seu valor como pensador brasileiro só descobri depois.

Na universidade, conheci muita gente comprometida com as ‘gentes’, aprendi a integrar meus saberes com os novos saberes, uma tarefa nem sempre fácil, pois exige muito rigor. No contato com a universidade, quebrei muitas barreiras e mostrei para minha comunidade que era possível. Depois de mim, muitos outros ousaram e quem não conseguiu adentrar a UnB se forjou na faculdade privada, graças ao Fies ou ao Prouni.

Fiz estágio no Serviço Social do Comércio (SESC) e, ao concluir o curso de Pedagogia, fui efetivada lá mesmo, meu primeiro emprego como professora. Depois fui contratada pelo Centro Educacional da Católica de Brasília (CECB). Na UnB, em função do contexto socioeconômico vivido, não consegui participar de nenhum projeto de extensão e nem de pesquisa, mas participei de vários programas que assistiam estudantes em situação de vulnerabilidade. Logo depois de concluir a Pedagogia, fiz um MBA a distância pela PUC-RS e, em seguida, Psicopedagogia pela Católica de Brasília.

Em 2005, retornei ao Tocantins como professora concursada do município de Palmas. Lá fui trabalhar em uma escola chamada Paulo Freire, localizada na região norte, onde aprendi a fazer educação popular na prática. O magistério é um instrumento muito importante e uma oportunidade ímpar de humanização. Em 2008, fiz Especialização em PROEJA/IFTO, e, em 2012, ingressei no Curso de Direito da Faculdade Católica do Tocantins (Facto).

Em 2013, ingressei no serviço público como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), quando comecei a ter experiência com o Ensino Médio Integrado (EMI) e com o Ensino Superior, trabalhando

em setores ligados diretamente aos estudantes, como membra da Coordenação Técnico Pedagógica do Campus Porto Nacional e como Pró-Reitora de Assuntos Estudantis do IFTO. Em 2022, aos 50 anos, formada em Pedagogia e Direito, esta última graças ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ingressei no Mestrado Profissional da UFT.

Devido aos anos de experiência com a educação, de forma geral, e, em específico, com a Educação Profissional e Tecnológica, e aos estudos realizados no mestrado, surgiram inquietações diante da problemática relacionada às questões que afetam o rendimento escolar dos estudantes, o que me levou a propor uma análise sobre as implicações das estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes, utilizando como recorte de estudo as primeiras séries dos cursos técnicos do ensino médio integrado do *Campus* Porto Nacional do IFTO.

1.2 Cartografia introdutória da pesquisa

Este trabalho discute uma dimensão estruturante da prática educativa-docente. Trata-se de práticas que estão sob a responsabilidade imediata do professor e caracterizam o seu fazer pedagógico. As práticas didáticas referem-se ao contexto imediato da atividade pedagógica e supõem uma visão processual da prática educativa. A elas, estão interligados o planejamento, a aplicação e a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Ao problematizar as variáveis que configuram a prática educativa, delimitamos as estratégias de ensino-aprendizagem que informam o rendimento escolar de estudantes da primeira série dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Porto Nacional do IFTO. O objeto do trabalho se situa no campo científico das ciências humanas, ou seja, da Educação, cujo fulcro está no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um olhar pedagógico sobre os métodos e técnicas de ensino e sua relação com os resultados da avaliação da aprendizagem. Portanto, o estudo situa-se no campo da Didática Crítica.

A escolha desses sujeitos da investigação se deu porque a realidade empírica da educação escolar tende a mostrar que, nesse contexto, se encontram muitos desafios institucionais para a melhoria da educação. Além disso, nessas séries se apresentam os maiores índices de reprovação, principalmente, nos primeiros bimestres. E foi problematizando essa realidade, vivida profissionalmente como gestora, que chegamos ao seguinte problema de pesquisa: *As estratégias de ensino-aprendizagem implicam no rendimento escolar (aprovação ou reprovação) dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Porto Nacional do IFTO?*

Assim, o objetivo principal foi analisar as implicações das estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes das primeiras séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus* Porto Nacional do IFTO, que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - Rede EPT.

Os objetivos específicos foram:

- Examinar o contexto histórico, social, educacional da Educação Profissional e Tecnológica e do ensino técnico integrado ao ensino médio da Rede EPT no Brasil e no Tocantins;
- Discutir e analisar as implicações das estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento dos estudantes das primeiras séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Porto Nacional do IFTO; e
- Propor formação pedagógica, em formato de Tertúlia Dialógica Pedagógica, para a comunidade escolar do IFTO.

A preocupação geral foi discutir a relação entre a didática utilizada e o rendimento dos estudantes¹, ou seja, apreender a variável *estratégias de ensino-aprendizagem* e sua implicação no rendimento escolar dos estudantes. As inquietações tiveram início nos conselhos de classe dessas turmas, pois são nesses momentos que se chega a um panorama do resultado bimestral: o final do processo de ensino-aprendizagem, do rendimento dos estudantes no calendário letivo. Contudo, logo após ou concomitante a esses conselhos, o ideal seria ter um momento de reflexão. No entanto, observa-se pouco investimento em momentos de reflexão sobre as ações didáticas-pedagógicas, as queixas e os resultados a que se chegam. Tampouco se tem um olhar mais sistêmico das relações sociais, econômicas, culturais que engendram e estão presentes na realidade escolar.

A falta de diálogo sobre o contexto escolar e de tudo que o envolve é um dado no ambiente escolar, e não se trata de espaço, trata-se de cultura dialógica. A necessidade de dialogicidade é uma máxima que exige investimento, envolvimento por parte de todos os que integram o processo escolar. Por isso, esta pesquisa traz como produto final uma proposta pedagógica de formação reflexiva e problematizadora, por meio de um E-book de Tertúlia Dialógica Pedagógica, que possibilita promover diferentes temas de debate dentro do ambiente escolar, visto que é preciso integrar outras relações inseridas no processo, ponto fundamental no campo da Pedagogia, um campo possível de intervenção pedagógica.

A realidade mostra a reprovação escolar, comumente, sendo muito exaltada nos

¹ Ressalta-se que neste trabalho o termo ‘aluno’(s) será usado pelos teóricos e pesquisados, e o termo ‘estudante’(s) será usado no contexto da pesquisa.

resultados do rendimento escolar, mas sem tratar, evidentemente, dos prejuízos para os estudantes, sobretudo os mais pobres, legitimando, ainda, a ideia do senso comum de que o fracasso escolar é de responsabilidade do estudante e/ou de seu responsável. Além disso, existem questões relacionadas à aprendizagem dos estudantes que precisam ser inseridas no debate. Charlot (2013, p.159) pontua que “Só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso”. Para o autor, muitos alunos nunca entenderam o que está acontecendo na escola, não compreendem o que fazem lá, o que torna difícil empreender esforço intelectual, embora se saiba que a escola não é o único lugar de aprender. Mas, como conseguir internamente que o estudante se mobilize, desperte seu desejo para aprender? A esse respeito, Charlot ressalta que:

[...] na escola, quem aprende não é o eu empírico, o eu da experiência cotidiana; quem aprende na escola é o eu epistêmico, o eu racional, pensante. [...] como fazer advir o Eu epistêmico a partir do Eu empírico? [...] na relação com o mundo, na relação consigo mesmo, na relação com os outros, o aluno precisa ascender ao eu epistêmico, porém sem perder a experiência cotidiana (Charlot, 2013, p.160).

O aprender e as suas variantes passam então a ser um ponto de suma importância nesse contexto, mas há outros pontos consideráveis que devem ser verificados criticamente quando se desloca a atenção para uma dada realidade da educação formal. Nesse sentido, a fim de verificar e analisar criticamente as implicações das estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar (ensino/aprendizagem/avaliação), foi possível fazer uma análise ancorada no pensamento de autores como Libâneo (2013, 2014), no qual se encontra aprofundamento teórico, metodológico, crítico. Um teórico que tem contribuído no campo da Didática com questões relacionadas à prática pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, ao contexto social, aos métodos e técnicas de ensino, à avaliação da aprendizagem e tantos outros temas importantes por ele teorizados. Charlot (2000, 2001, 2013) discute a relação do sujeito com o saber, com o aprender, com a escola, numa relação estreita com diferentes contextos culturais e também aborda o fracasso escolar. Luckesi (2011) é especialista na discussão da avaliação da aprendizagem escolar democrática e defensor do uso dessa ferramenta para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral do educando. Ramos (2007, 2014) é uma pesquisadora que investiga diversos aspectos da EPT, comprometida com a formação humana e a integração com o mundo do trabalho. Moreira (2016) contribui com o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel. Vygotsky (2003, 2008) traz contribuições no que tange à sua tese central de que a aprendizagem promove o desenvolvimento. Os teóricos aqui arrolados e outros que foram se

juntando ao longo do trabalho integram a perspectiva da pedagogia progressista, que busca uma educação democrática, inclusiva, emancipadora e transformadora, visando contribuir para o aprimoramento e a qualidade do ensino-aprendizagem vinculados às realidades sociais.

1.3 Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da formação humana omnilateral, politécnica e integral

Historicamente, Saviani (2007) coloca que, em comunidades primitivas, os seres humanos trabalhavam e aprendiam concomitantemente e que, após o advento da terra como propriedade privada e, possivelmente, das classes sociais, a educação se separa do trabalho, e a escola é quem irá lidar com a parte da educação. Porém, os avanços científicos e tecnológicos ocorreram e, em um dado momento, surgiu a necessidade de juntar essas duas ações humanas novamente. Nesse contexto, vale lembrar o italiano de pensamento socialista Antonio Gramsci, abordado por Manacorda (2019), defensor da escola unitária, cujos princípios eram contrários ao modelo de escola que cindia o processo de educação em uma escola para as classes privilegiadas, que formava os dirigentes, e outra destinada à classe trabalhadora, aos operários de serviços, sem necessidade de conhecimentos avançados.

No Brasil, são as escolas de aprendizes e artífices, criadas em 1909, que inauguram os esforços da Educação Profissional, mas o ensino profissional somente se torna obrigatório e mantido pela União em 1927. Contudo, apenas em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, é que se dá a expansão de oferta de vagas por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), nascendo, assim, o IFTO. Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, promovendo a ampliação de consideráveis oportunidades de acesso ao ensino técnico, ao ensino médio, ao Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e ao tecnólogo e superior. Nesse sentido, o Campus Porto Nacional do IFTO foi implantado como UNED (Unidade de Ensino Descentralizada) em 2008, mas tem seu registro de criação em 2010, totalizando, assim, em 2024, seus 14 anos de contribuição à educação do município de Porto Nacional e circunvizinhança.

No Brasil, os Institutos Federais desempenham um papel crucial na formação humanística e omnilateral, integrando ensino, pesquisa e extensão para promover uma educação inclusiva e cidadã, uma vez que “A base da compreensão da formação omnilateral e do Ensino Médio Integrado no âmbito do materialismo histórico funda-se no fato de que

vida de todos os seres da natureza, da qual o ser humano é parte, está conectada ou integrada.” (Frigotto, 2024, p.3).

Gramsci entendia a formação humanística em uma escola unitária, de formação omnilateral, aquela na qual o filho do trabalhador e o filho do rico pudessem entrar em níveis diferentes e sair em pé de igualdade. Assim, os cidadãos poderiam ter as mesmas condições de acesso ao conhecimento e às mesmas oportunidades na sociedade. Manacorda (2019) coloca que Gramsci não romantizou essa transformação, pelo contrário, deixou claro que, sem consciência de classe, luta e rupturas, a transformação não aconteceria.

Os Institutos Federais buscam desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas valores éticos, críticos e reflexivos, contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e cultural das comunidades onde estão inseridos. Além disso, promovem a inclusão social por meio de políticas de acesso e permanência para grupos historicamente marginalizados. A formação humanística se dá pela ênfase em disciplinas que cultivam o pensamento crítico e a consciência social, enquanto a formação omnilateral visa o desenvolvimento integral do indivíduo, abrangendo aspectos culturais, sociais, emocionais e intelectuais, preparando os estudantes para uma participação ativa e consciente na sociedade. Desta forma, os IFs visam não apenas a formação técnica e profissional, mas a formação integral dos estudantes, valorizando a diversidade cultural e social. Formação integral que busca abranger todas as dimensões da vida humana (omnilateralidade), tratando-se de uma integração entre a natureza e o ser humano, imbricadas nas relações sociais capitalistas. Em se tratando do processo educativo, o desafio é pensar nas áreas do conhecimento, nas suas diferenças, mas com a mesma relevância..

O conceito de politecnia está alinhado e particularmente influenciado pelas teorias de Karl Marx sobre a educação omnilateral e a pedagogia socialista, cujas ideias foram incorporadas por Antonio Gramsci, um filósofo e teórico marxista italiano que propôs uma educação que integrasse a formação técnica à formação intelectual e moral, visando o desenvolvimento integral do indivíduo. Ele defendia uma educação omnilateral que preparasse os trabalhadores não apenas para o trabalho, mas para a participação ativa e crítica na sociedade. Gramsci acreditava que a educação deveria capacitar os indivíduos a entender e transformar a realidade social e produtiva, alinhando-se, assim, ao conceito de politecnia.

No Brasil, no contexto dos Institutos Federais, esse conceito foi adaptado por educadores e legisladores que trabalharam na formulação das políticas educacionais dos IFs, inspirando-se em uma abordagem educacional que visa integrar a formação técnica e científica à formação crítica e humanística.

O ensino médio no Brasil é uma etapa da Educação Básica que merece um olhar atento, visto que o abandono e a exclusão educacional são características históricas relacionadas a essa etapa (Silva, 2019). Porém, quando se trata da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da Rede Federal, o foco não é só no ensino médio regular, mas nos cursos técnicos que são integrados ao ensino médio (EMI), ponto específico de discussão nessa modalidade, que corresponde ao período final do processo de educação básica no Brasil. O EMI da Rede Federal é uma modalidade curricular que visa a integração entre a formação geral e a formação profissional, ou seja, objetiva um projeto unitário, que busca superar a dualidade histórica entre formação básica e profissional, numa perspectiva de uma educação emancipatória, que tenha o trabalho como princípio educativo, como pontuam Milliorin e Silva:

No entanto, é preciso considerar que os IF's estão inseridos numa sociedade em que o mercado exerce grande influência sobre as pessoas, comunidades e governos. Isso resulta em ambiguidades que vão se apresentando na implementação dos campi, na alternância de governos, na prática pedagógica e que refletem as disputas ideológicas, políticas e econômicas presentes na sociedade (Milliorin; Silva, 2021, p. 662).

Nesse contexto, Saviani (2007, p. 152) pontua que “[...] o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas”. O trabalho, no seu sentido ontológico, está na essência do homem, faz parte do seu ser, pois “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho.” (Saviani, 2007, p. 154). De acordo com Ramos (2007, p. 8), o projeto unitário do EMI valoriza o diverso e elege “[...] o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social”. É, portanto, o homem um ser histórico, constituindo-se por e pelo trabalho. Ramos (2014, p. 94) defende também que “[...] o conceito de formação humana integral sugere superar o ser humano, dividido historicamente pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Assim, o EMI é discutido dentro da problemática da concepção ideológica que atravessa os objetivos do ensino básico e do ensino profissional.

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também pode vir a se constituir como contexto, justificando a formação específica para atividades diretamente produtivas (Ramos, 2007, p.9).

A defesa da concepção de educação integrada no EMI vem da ideia de que “[...] a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída

continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (Ramos, 2007, p. 23). O posicionamento da autora rompe com a ideia que dissocia cursos propedêuticos e técnicos da construção do conhecimento, tendo como ponto de partida as diversas partes da ciência, propondo, ao invés disso, a emancipação do sujeito a partir da Educação Básica integrada à Educação Profissional, uma formação ampla para a própria vida, sem que haja a clássica divisão entre os que concebem e controlam e os que executam o processo de trabalho, na qual politecnia não se associa a ideia de múltiplas técnicas, visto que

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica [...] Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (Saviani, 2003, p.140).

No caso exclusivo do EMI, não é possível pensar em formação profissional em detrimento da formação geral, na qual as práticas sociais transformadoras, em conformidade com as práticas pedagógicas focadas na formação das pessoas, despertam a capacidade de compreensão da realidade conectadas com a totalidade social.

O trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo. Essa perspectiva de formação que possibilite o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação profissionalizante, posto que tal participação exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral (Ramos, 2007, p. 8)

No caso da realidade brasileira, é preciso que os estudantes se apropriem de conhecimentos que amparem a sua inserção na vida produtiva com dignidade. Em pesquisa publicada pela Agência Brasil (Albuquerque, 2023, n.p.) consta que “[...] há no Brasil 35 milhões de jovens de 14 a 24 anos sem emprego [...] entre ocupados e desempregados, aqueles que entraram para o mundo do trabalho, ainda há muitas pessoas que não completaram o nível médio”. Nessa direção, Ramos (2007) ressalta

[...] então, não podemos dizer que no Brasil a juventude brasileira oriunda da classe trabalhadora pode adiar para depois da educação básica ou do ensino superior o ingresso na atividade econômica. Enquanto o Brasil for um país com as marcas de uma história escrita com a exploração dos trabalhadores, no qual estes não têm a certeza do seu dia seguinte, o sistema sócio-político não pode afirmar que o ensino médio primeiro deve “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois (Ramos, 2007, p. 12).

Embora o projeto dos Institutos Federais vislumbre o ideal pontuado pela autora,

observa-se que, na prática, há uma sobrecarga dos estudantes, visto que as matrizes curriculares de cada curso têm excessiva carga horária e exigências, não oportunizando que os estudantes dos cursos técnicos possam estudar e trabalhar quando há essa necessidade em seu contexto familiar, econômico e social. Então, se pensarmos que formar para vida deve estar inserido no contexto da profissionalização, é salutar colocar o processo de ensino-aprendizagem no rol das importâncias das práticas educativas.

O processo de ensino-aprendizagem exige considerável investimento por parte das instituições de ensino, do professor, do estudante, das famílias, seja no campo da formação, no campo dos saberes, no campo das relações sociais e de outros possíveis aspectos. Conhecer e poder intervir em uma dada realidade na perspectiva da superação de problemas e transformação é um requisito importante.

Nesse sentido, a escolha do tema desta pesquisa se deu pela experiência vivida no contexto laboral e pela curiosidade de identificar as implicações das estratégias de ensino-aprendizagem no que tange ao rendimento dos estudantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFTO e, mais precisamente, no *Campus* de Porto Nacional do IFTO. Ao fazer essa discussão, a tentativa é criar uma oportunidade de promover a humanização do olhar, seja no campo social, econômico, político, pedagógico, e a possibilidade de ampliação da visão de mundo conectada com a realidade em que a escola e os sujeitos estão inseridos, e, conseqüentemente, visando a promoção de uma escola mais inclusiva, mais igualitária, que empreenda esforços e garanta o sucesso dos sujeitos envolvidos. Uma escola democrática na qual, ao final do processo educativo, todos tenham acesso ao mesmo conhecimento em condição de sê-lo, como considera Gramsci (1991) na sua proposta de escola unitária e como pensa o teórico brasileiro Libâneo:

[...] a escola pública deve ser unitária. O ensino básico é um direito fundamental de todos os brasileiros e um dever do Estado para com a sociedade, cabendo-lhe assegurar a escolarização da população. É unitária porque deve garantir uma base comum de conhecimentos expressos em um plano de estudos básicos de âmbito nacional, garantindo um padrão de qualidade do ensino para toda a população (Libâneo, 2013, p. 36).

Para este trabalho, foi considerada a hipótese de que as estratégias de ensino-aprendizagem produzem implicações para a aprovação ou reprovação do estudante, e a fundamentação teórica tem como base de investigação “[...] a Didática, disciplina que estuda as tarefas da instrução e do ensino, cuida de extrair dos diversos campos de conhecimento humano [...] conhecimentos e habilidades que devem constituir o saber escolar para fins de ensino.” (Libâneo, 2013, p. 104) e que:

[...] a metodologia compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação dos métodos. No campo da Didática, há uma relação entre os métodos próprios da ciência que dá suporte à matéria de ensino e os métodos de ensino. [...] técnicas, recursos ou meios de ensino são complementos da metodologia, colocados à disposição do professor para o enriquecimento do processo de ensino (Libâneo, 2013, p. 54).

E ainda sobre esses aspectos, o autor enfatiza:

O processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Estes, pelo estudo das matérias, sob a direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. A direção eficaz desse processo depende do trabalho sistematizado do professor que, tanto no planejamento como no desenvolvimento das aulas, conjuga objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino (Libâneo, 2013, p. 164).

Percebe-se, então, que, para o processo de aprendizagem, é crucial o processo de ensino, realizado de forma dependente, em busca de objetivos comuns. Para Libâneo (2013), aprender é o processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento.

Para que se possa haver a aprendizagem é preciso um processo de assimilação ativa ou apropriação de conhecimentos e habilidades, o processo de percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais, atitudinais do próprio alunos, sob a direção e orientação do professor (Libâneo, 2013, p. 89).

Portanto, para Libâneo (2013, p. 95), “[...] o trabalho docente [...] dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, [...] na transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, [...] de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo”. Portanto, ensinar e aprender é falar de didática. Nesse sentido, o autor coloca que “a relação entre ensino e aprendizagem [...] é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos. [...]. O ensino visa impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos.” (Libâneo, 2013, p. 97).

Aos educadores cabe a tarefa de se situar e situar os estudantes naquilo que sabem e precisam saber, como coloca Vygotsky (2003) na sua proposta de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual o conhecimento se apresenta em níveis e existe uma distância entre o que se consegue compreender, resolver e fazer sozinho ou somente com a ajuda de um mediador. E o professor atua como mediador quando coloca o estudante no centro do processo e atua em parceria com os estudantes na construção da sua aprendizagem.

A tese central da teoria de aprendizagem de Vygotsky, conhecida como teoria sociocultural, enfatiza a importância do ambiente social e cultural no desenvolvimento cognitivo, entendendo a aprendizagem como um processo que antecede o desenvolvimento.

Para Vygotsky (2008), a interação com o ambiente social leva ao desenvolvimento cognitivo, e a aprendizagem poderia impulsionar o desenvolvimento, desafiando a visão tradicional de que o desenvolvimento é um pré-requisito para a aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento é visto como um processo dinâmico e em constante mudança.

Nesse sentido, o autor pontua que o desenvolvimento cognitivo das crianças é altamente influenciado pelas interações sociais, visto que elas aprendem por meio de interações com pessoas mais experientes, como pais, professores e colegas. Desta forma, o desenvolvimento cognitivo é mediado por ferramentas culturais, como a linguagem, os sistemas de numeração e símbolos e as ferramentas que ajudam as crianças a internalizar novas habilidades e conhecimentos.

Vygotsky diferencia as funções psicológicas elementares (inatas) e as funções psicológicas superiores (desenvolvidas por meio da interação social). As funções superiores, como pensamento abstrato e raciocínio lógico, são construídas por meio da mediação cultural e da internalização de processos sociais, ou seja, a cultura desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo. Diferentes culturas proporcionam diferentes ferramentas e contextos sociais, moldando a forma como as crianças pensam e aprendem. Esses pontos ressaltam como Vygotsky considerava o ambiente social e cultural fundamental para o desenvolvimento cognitivo, com a aprendizagem ocorrendo de forma colaborativa e mediada por ferramentas culturais.

Ainda em Vygotsky (2003) é possível associar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo com o processo de ensino-aprendizagem, dada a importância do ambiente sociocultural em que se vive, pelo fato de que se aprende através de interações sociais com os outros seres da espécie.

Segundo Libâneo (2013), o processo de ensino é constituído por um sistema articulado, efetivado pelo trabalho do professor, que engloba os objetivos, os conteúdos, os métodos e as condições, no qual a responsabilidade social e política da escola e dos docentes consiste em escolher qual concepção de sociedade será desenvolvida com os alunos e, conseqüentemente, quais os métodos e os conteúdos que favorecem o domínio dos conhecimentos e o raciocínio necessários à compreensão da realidade, como ele destaca:

[...] uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais. (Libâneo, 2002, p.74)

Portanto, é preciso mais do que lousa e giz para se fazer educação de qualidade, educação emancipatória. É preciso que as engrenagens atuem de forma coordenada, consciente. Nesse sentido, no contexto da formação de professores, a contribuição do autor português António Nóvoa vai no sentido de:

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1995, p.27).

Para Nóvoa, não adianta falar de formação de professores fora do contexto do projeto de escola, visto que as coisas precisam estar imbricadas, relacionadas, comprometidas uma com a outra. Não basta formar ou mudar o profissional, esse professor precisa estar ciente e ser participativo nas decisões que lhe cabe, é preciso também intervir no ambiente em que sua ação é colocada em prática, ou seja, a prática didática deve estar em consonância com outras práticas no âmbito organizacional, institucional. O desafio consiste em conceber o professor e a escola em um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, entendendo a formação como um processo permanente (Nóvoa, 1995).

Neste trabalho, em específico, com as primeiras séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Porto Nacional do IFTO, totalizando três turmas dos cursos de Meio ambiente, Informática para Internet e Administração foi possível notar empiricamente uma prática marcada pela tendência liberal tecnicista, que Libâneo explica da seguinte forma:

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de ‘recursos humanos’ (mão de obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos o comportamento de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. Ela ‘é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão de obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da ‘consciência política’ indispensável à manutenção do Estado autoritário’. Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento (Libâneo, 2014, p. 24).

Vários são os indícios que representam as práticas tecnicistas no cotidiano da EPT, contudo só iremos abordar mais à frente, quando estivermos discutindo sobre as concepções do ensino.

Segundo Libâneo (2014), o debate, na perspectiva da democratização da escola pública, requer um aprofundamento acerca das tendências pedagógicas e da concepção de um ensino crítico.

Mas o ensino crítico, expressão do caráter educativo do ensino, não possui fórmulas miraculosas que se distingam daquilo que é básico na conceituação do processo de ensino. O ensino é crítico porque implica objetivos sociopolíticos e pedagógicos, conteúdos e métodos escolhidos e organizados mediante determinada postura frente ao contexto das relações sociais vigentes na prática social (Libâneo, 2013, p.108).

Nesse sentido, é fundamental compreender teoria e prática, compreender as diferenças e semelhanças das tendências pedagógicas, discutir pontos importantes relacionados à ação pedagógica, movimento que, por meio da amplitude de olhares, resulta na possibilidade de compreensão do que interfere no rendimento escolar. Desta forma, entender o processo de saber, de aprender, de saber fazer dos estudantes, as realidades dos estudantes e de como isso se conecta com as relações sociais na sociedade capitalista é o contexto em que estão os Institutos Federais, fazendo um trabalho de mediador, capacitando para a sociedade capitalista. No entanto, não é somente essa a sua função social, embora seja parte importante do processo da manutenção da vida. Para tanto, a Rede Federal, em seus regulamentos, está calcada em ditames de uma educação democrática e humanizadora, porém,

A ‘democratização da escola’ tem sido encarada sob diferentes ângulos. Os órgãos oficiais, por exemplo, embora a proclamem, e mesmo favoreçam o acesso à escola das camadas mais pobres da população, não oferecem as condições mínimas que a assegurem (funcionamento da escola, salário dos professores e condições de trabalho, condições de aprendizagem dos alunos, etc.) [...] na verdade, não é suficiente a democratização do processo de tomada de decisões, é preciso democratizar o conhecimento, isto é, buscar uma adequação pedagógica-didática à clientela majoritária que hoje frequenta a escola pública. Dessa forma, a contribuição essencial da educação escolar para a democratização da sociedade consiste no cumprimento de sua função primordial, o ensino (Libâneo, 2014, p. 12).

Nos Institutos Federais, por exemplo, os estudantes são atendidos em suas demandas de vulnerabilidades sociais: recebem auxílio estudantil em pecúnia, como forma de permanecerem e obterem o êxito estudantil. As instalações físicas, em grande parte, proporcionam consideráveis condições de trabalho e de aprendizagem. No entanto, embora os seus regulamentos não se pautem por uma educação técnica e instrumental, ainda falta o olhar para a oferta de uma educação escolar humanizada, em consonância com os princípios omnilateral, integral, democrático e politécnico, para que os estudantes se desenvolvam e desenvolvam o gosto pelo estudo, pelo domínio do saber, que não sirva apenas para a escola, mas para a vida social, em especial, a dos mais pobres, com vistas para a melhoria das suas condições de sobrevivência. A escola é, então, o espaço onde todo mundo se encontra e

diversidade está presente. Nesse contexto, é salutar se pensar que é imprescindível que todos tenham as mesmas condições de acesso ao conhecimento e saiam preparados para as oportunidades..

Aprender é então uma atividade de vida, por meio da qual exploramos o mundo, usando nossos sentidos, nossa mente e tudo aquilo que está associado a ela, como pensar, querer, desejar, escolher, julgar.... Portanto, não se aprende somente na escola. Nessa direção, Bordenave e Pereira (2015, p. 39) colocam que “[...] teorias apontam a necessidade de prestar atenção às diferenças individuais entre os alunos e de acompanhar de maneira mais individualizada sua aprendizagem”. Para que ocorra a aprendizagem, o estudante necessita ser estimulado com conteúdos que estejam ao seu alcance, que tenham conexão com o contexto da sua realidade de vida e do que ele é capaz de entender, saber e daí assumir novas aprendizagens, novos desafios ao aprender.

É nesse contexto que a estratégia faz a diferença. A depender do conteúdo, a estratégia deve se adequar ao seu ensino, por isso é importante que o professor informe ao estudante o que quer daquele ensino, o objetivo, pois a falta de conhecimento dos estudantes a respeito do que é ensinado pode ser um problema enfrentado pelo professor, visto que ele precisa facilitar a aprendizagem dos estudantes. E aqui se entende que facilitar não é “dar de graça”, “dar a resposta” sem que o estudante a construa, mas, sobretudo, favorecer o alcance daquilo que está sendo esperado daquele processo de construção de conhecimento.

Nesse processo, é necessário, ainda, levar em consideração que o estudante precisa ser estimulado para aprender um determinado conteúdo, como ressalta Zabala (1998) sobre a importância do equilíbrio entre os conteúdos quando se trabalha sob uma perspectiva de formação integral. Para ele, o ensino tem uma função social, portanto, deve ir além de instrumentalizar os estudantes.

Os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (Zabala, 1998, p. 30).

No trabalho envolvendo o processo de ensino-aprendizagem, é necessário que haja ferramentas de auxílio, ou seja, as estratégias. Derivada do grego e do latim, a palavra *strategía* - estratégia “[...] significa a arte de aplicar ou explorar os meios e as condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos.” (Anastasiou e Alves, 2012, p. 75-76). De acordo com essas autoras, as estratégias de ensino são métodos ou técnicas desenvolvidas para serem utilizadas como meio de impulsionar o ensino e a

aprendizagem, sendo o docente considerado o verdadeiro estrategista, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras da aprendizagem. Através delas, “[...] aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo.” (Anastasiou e Alves, 2012, p. 77).

Nas reflexões de Frigotto e Araújo (2018) encontramos que, assim como há a importância da ressignificação das estratégias de ensino-aprendizagem, é preciso lembrar que não é a escolha da técnica que define o compromisso com a transformação social, mas a funcionalidade que se atribui a estes procedimentos. Desta forma, mais importante do que a técnica que se escolhe, é a prática integradora de revelar uma atitude humana transformadora, visto que as práticas educativas têm implicações que não se encerram na escola, mas se revelam na realidade social.

Ensinar exige método e técnica, demanda alcançar objetivo. Nesse sentido, Libâneo (2013) pontua que, para que este objetivo seja alcançado, o professor irá se utilizar de um método, que, de forma simples, é o caminho realizado para atingi-lo, ou seja, os métodos são os meios para realizar objetivos. Nessa seara do ensino, há muitas relações permeando a aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, a realidade local, social, cultural, econômica, entre outros fatores de ordem física, psicológica, etc. Nesse sentido, Libâneo (2013) ressalta que é preciso ter consciência de que cada método ou técnica se adequa a um conteúdo, sendo necessário que o professor entenda que o mesmo método pode não funcionar com outro conteúdo.

Analisar se as estratégias de ensino-aprendizagem implicam na aprovação e reprovação dos estudantes é jogar luz, não somente às tendências pedagógicas, às práticas pedagógicas, mas, sobretudo, olhar o que envolve, numa ordem sistêmica, a ação pedagógica, a prática escolar, a prática social, podendo se observar o quanto estão alinhadas com um projeto de ser humano emancipado ou um ser humano utilitário. E a escola é ponto importante de se enxergar as contradições da realidade, pois:

Vivemos num país em que a distância entre o dito e o feito, entre o que rezam as leis e o cumprimento delas, entre as medidas democratizantes anunciadas e as realizadas por órgãos governamentais é abissal. As contradições e o descaso que atravessam a história das políticas públicas no país há muito são estudadas e denunciadas por intelectuais, pesquisadores e cidadãos críticos da realidade do país (Patto, 2015, p. 448).

Se quisermos fazer descobertas, análises mais realistas do que está encoberto e que precisa ser desvelado, é necessário ver através das antinomias das contradições. Embora
a

abordagem psicológica da obra de Patto (2015) trazer uma discussão imperiosa no campo do fracasso escolar, chamando a atenção para os determinantes institucionais e sociais na produção desse fenômeno, tais como problemas emocionais, orgânicos e neurológicos. a autora ressalta, sobretudo, a manipulação das classes dominantes e as consequências disso no desempenho escolar dos mais pobres.

A rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo. Palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas públicas (Patto, 2022, p. 554).

Portanto, a estudiosa Maria Helena Patto convida a escola a fazer análises e reflexões mais aprofundadas da realidade na qual está inserida, levando em consideração aspectos pouco abordados em seu cotidiano.

Frigotto (2010, p. 49), por sua vez, coloca que a escola não é capitalista, e que “[...] a contradição consiste no fato de que não é da natureza da escola ser capitalista, senão que por ser o modo de produção social da existência predominantemente capitalista, tende a mediar os interesses do capital”. Na perspectiva de Libânio, a escola tem também outra finalidade.

A escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto. O ensino, como mediação técnica, deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível; a socialização, como mediação sociopolítica, deve cuidar da formação da personalidade social em face de uma nova cultura (Libâneo, 2014, p. 80).

Nesse sentido, não há quem duvide da reflexão acima como força propulsora de transformação social na vida das pessoas que buscam na escola e na relação com os saberes uma forma de dar sentido à própria existência, na qual vemos latente os princípios da omnilateralidade.

Para Charlot (2000, p. 78), a relação com o saber é relação com o aprender e não apenas relação com o saber objeto, mas uma forma de relação com o mundo e “[...] exatamente para marcar essa ‘exterioridade’ do mundo e do sujeito é que eu falo em ‘relação’ com o saber [...], indica melhor que o sujeito se relaciona com algo que lhe é externo”. Charlot (2000, p. 86) ressalta ainda que “[...] a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber”. A relação com o saber é o mesmo que a relação com o aprender, e aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior. Ensinar é externo ao sujeito,

mas só acontece se encontra receptividade interior do sujeito, cuja uma das questões centrais é a *mobilização*.

Charlot (2013, p. 160) destaca que "[...] o problema não é de motivação, mas de mobilização, que é uma coisa muito diferente. A motivação é externa, ao passo que a *mobilização é um fenômeno interno*: motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro". E é na relação do sujeito consigo, com os outros e com o mundo que acontece a ligação de exterior a interior. O autor ainda acrescenta mais um ingrediente na efetivação do aprender em que "[...] o desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito 'engajado' no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo." (Charlot, 2000, p. 82).

Estando no mundo, o sujeito tem uma história singular, uma posição objetiva e subjetiva, "[...] o que vai decidir na mobilização intelectual dessa pessoa é a interpretação de sua posição social objetiva e, portanto, sua posição social subjetiva." (Charlot, 2013, p. 166). Ou seja, mesmo estando em um meio adverso, o indivíduo está em relação com o meio e nessa relação muitos eventos poderão influenciar na sua vida, posto que aprender é um processo singular e social desenvolvido por um sujeito. E não é porque não haja igualdade social no acesso aos saberes que vai haver determinismo social. Ou seja, determinar que o êxito vem de classes favorecidas e o fracasso de classes menos favorecidas não é correto. Pode-se encontrar situações similares em diferentes contextos. Não é nessa perspectiva reducionista que se resolve quem gosta ou não de aprender saber(es). Ir mal na escola, por exemplo, não significa ir mal em outros espaços da sociedade.

Ao ensinar um conteúdo, há opções de estratégias a ser pensadas, deve-se levar em consideração o contexto da turma, conhecer os estudantes, promover avaliação diagnóstica, como sugere Luckesi (2011). Para o autor, com o fim limitante dos exames escolares, a avaliação da aprendizagem na escola poderia, finalmente, ser um recurso de sucesso no contexto das atividades educativas.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem exige reflexão, pois é quando se faz a avaliação do processo e não só do estudante como costumeiramente se pensa. A avaliação incide sobre o processo, sobre a aprendizagem do estudante, sobre o ensino do professor, sobre o estudante se autoavaliar, sobre o professor se autoavaliar, sobre o estudante avaliar o ensino do professor, e, nesse contexto, avaliar as estratégias de ensino-aprendizagem e suas implicações se tornam imprescindíveis.

Segundo o professor Cipriano Carlos Luckesi, a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia

o professor a tomar decisões sobre seu trabalho. [...] A apreciação qualitativa desses dados, através da análise de provas, exercícios, respostas dos alunos, realização de tarefas etc., permite uma *tomada de decisão* para o que deve ser feito em seguida. (Libâneo, 2013, p. 217).

A avaliação não é mera atribuição de notas e não funciona apenas de uma maneira. Avaliar é parte do processo, ir e vir, parar para analisar, refletir, propor nova estratégia, verificar, etc. Lembrando que, nesse processo, vai se observando a evolução dos estudantes, vai-se percebendo quem não está avançando, quem já avançou mais do que os demais. Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 216) pontua que “A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar, passo a passo, o processo de ensino e aprendizagem”. Já a reprovação, no processo de avaliação escolar, é só o sintoma aparente. O que se configura ao final, em um conselho de classe, é a avaliação mais como função de seleção do que de avaliação. Nessa direção, Luckesi (2011) ressalta que fomos muitos mais examinados do que avaliados na vida escolar e que, portanto, os educadores têm que investir na aprendizagem da avaliação, pois acabam por fazer o mesmo que os seus professores fizeram com eles, perpetuando, assim, a ideia de examinar ao invés de avaliar.

No IFTO, o que regulamenta e disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, é o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos da Educação Básica articulados com a Educação Profissional, presencial (ODP/IFTO) (IFTO, 2015), entre eles os do ensino técnico integrado ao ensino médio. Em conjunto com a ODP, está o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de cada curso. A ODP estabelece que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho, ao mercado de trabalho e à prática social. No Art. 8º define que o ensino no IFTO será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência no campus; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas/andragógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - gratuidade do ensino público; VI - valorização do profissional da educação ministrada no IFTO; VII - gestão democrática do ensino público; VIII - garantia de padrão de qualidade; IX - valorização da experiência extraescolar; X - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (IFTO, 2015).

No IFTO, segundo a ODP, a avaliação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio deverá ser desenvolvida numa perspectiva processual, diagnóstica, contínua, cumulativa, formativa e somativa, voltada para a (re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos, por meio de um processo interativo, considerando o (a) estudante como ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo. O professor do Ensino

Básico, Técnico e Tecnológico (PEBTT) deverá utilizar instrumentos avaliativos diversificados que lhe possibilitem observar e registrar o desempenho do estudante nas atividades desenvolvidas e que permitam contribuir com o seu desenvolvimento cognitivo, reorientando-o diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas, reconhecendo as formas diferenciadas de aprendizagem, em seus diferentes processos, ritmos, lógicas, exercendo, assim, o papel de orientador e mediador no processo educacional (IFTO, 2015). Em consonância com as reflexões de Libâneo (2013, p. 216) de que “A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.” a ODP/IFTO coloca que:

Art. 60. O processo de ensino/aprendizagem/avaliação deverá ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Art. 61. A operacionalização do aspecto qualitativo levará em conta: I – presença em sala de aula; II – realização das atividades propostas pelos professores; III – envolvimento do estudante em eventos prioritariamente internos: a) atividades de ensino, pesquisa e extensão; b) olimpíadas educativas; c) eventos culturais e artísticos; d) atividades esportivas; e) pontualidade, assiduidade e responsabilidade; f) outros definidos em PPC ou em outros projetos e programas institucionais. IV – a autoavaliação do estudante. Parágrafo único. Para fins de juízo sobre o aspecto qualitativo, considerar-se-ão: I - as reuniões registradas dos Conselhos de Análise de turma; II – o posicionamento da maioria dos docentes nos casos em que não houver consenso; III – a autoavaliação do estudante. (IFTO, 2015, p. 21).

Embora desatualizada, a ODP do IFTO tem um rol de opções regulamentadas para operacionalizar a avaliação do processo educativo, porquanto a EPT da Rede Federal tem compromisso com a formação de caráter humanístico, dentro dos princípios da omnilateralidade, politecnia e integração dos saberes científicos, históricos, sociais e culturais com a vida. E isso não está alinhado com a propositura de apenas formar para o mercado de trabalho, mas se conecta com os ditames da sobrevivência.

1.4 Revisão sistemática da literatura:

No contexto desta pesquisa, a revisão sistemática da literatura teve como objetivo fazer uma revisão pontual do que se estava sendo publicado sobre o tema. Por outro lado, trata-se de uma metodologia que utiliza métodos sistemáticos e explícitos para selecionar e avaliar os resultados de estudos relevantes a respeito da temática. Revisão que exige a formulação de uma pergunta norteadora, que, neste caso, é a seguinte: As estratégias de ensino-aprendizagem implicam no rendimento escolar (aprovação ou reprovação) dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio da educação profissional?

O levantamento dos trabalhos foi realizado, em março de 2023, no banco de dados do Portal de Periódicos da Capes, com a utilização das seguintes palavras-chaves e operadores booleanos, em seis tentativas:

- 1ª: estratégias AND ensino AND aprendizagem AND ensino médio integrado AND educação profissional AND reprovação (não houve resultado para essa busca);
- 2ª: estratégias AND ensino AND aprendizagem AND ensino médio integrado AND educação profissional AND rendimento escolar (não houve resultado para essa busca);
- 3ª: estratégias AND ensino AND aprendizagem AND ensino médio integrado AND rede EPT (não houve resultado para essa busca);
- 4ª: estratégias AND ensino AND aprendizagem AND ensino médio integrado AND rede federal (não houve resultado para essa busca);
- 5ª: estratégias AND ensino AND aprendizagem AND ensino médio integrado (houve 65 resultados, mas não corresponderam ao tema de forma geral, por isso, foram desconsiderados);
- 6ª tentativa: estratégias AND ensino AND aprendizagem AND ensino médio integrado AND educação profissional (houve 18 resultados: 17 artigos e 1 dissertação de mestrado). Nesta última tentativa, como um dos critérios era identificar trabalhos publicados nos últimos 6 anos, foram descartados 7 trabalhos e 11 permaneceram, escolhidos com data de publicação entre 2018 a 2023, os quais estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes para a revisão sistemática de literatura

ARTIGOS SELECIONADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES PARA A REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA					
Base de dados	Título	Autores	Objetivos	Ano	Considerações/resultados
1 capes	Avaliação do ensino remoto emergencial de química: uma experiência na educação profissional. https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/81110	Patrícia Anselmo Zanotta	O objetivo é analisar os aspectos positivos e negativos para que as estratégias de ensino possam ser reformuladas a partir desses resultados, de forma a otimizar a permanência e êxito dos alunos nessa nova forma de ensino	2021	Os principais resultados indicam a necessidade de um contínuo diálogo entre todos os envolvidos no processo, de aplicação de estratégias diversificadas, da realização de encontros síncronos esporádicos para a manutenção do vínculo, do estímulo para o desenvolvimento de trabalhos em grupos e da assunção de uma postura aberta às críticas. Conclui-se assim que, no contexto do ensino remoto emergencial, mais do que nunca, o professor precisa atuar como mediador das demandas, e os alunos, como corresponsáveis pelas próprias aprendizagens num processo de interações dialógicas.
2 capes	Estudo do ensaio de tração do aço LN-28 por meio da Modelagem Matemática: uma experiência com alunos do Curso Técnico em Fabricação Mecânica. https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/3355	João Cândido Moraes Neves <i>et al.</i>	O objetivo da pesquisa consistiu em proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem de Matemática de forma contextualizada com outras áreas do conhecimento, utilizando a Modelagem Matemática para a resolução/entendimento de problemas de disciplinas dos cursos técnicos e de tecnologia do Campus.	2019	Com o uso da Modelagem Matemática, foi possível mostrar aos alunos a aplicabilidade da Matemática no entendimento de problemas relacionados à sua atuação profissional
3 capes	Experimentação no ensino de ciências: possibilidades e desafios. https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12562	Laura Jamilly Alves Moisés <i>et al.</i>	O objetivo foi diagnosticar seus respectivos pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem da Química e a relevância da utilização de atividades experimentais como estratégias.	2022	O trabalho resultou na idealização de uma unidade de laboratório móvel didático a fim de fomentar a ação docente, viabilizando práticas experimentais em sala de aula.
4 capes	Metodologias ativas e	Ricardo de	Teve como objetivo analisar e	2020	Conclui-se que a implementação de metodologias ativas

	tecnologias digitais como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado. https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiaridodevisu/article/view/1359	Macedo Machado; Adriana de Carvalho Figueiredo Rodrigues	discutir os benefícios e desafios de efetivação das metodologias ativas e das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem no EMI.		no EMI, assim como a utilização pedagógica das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como ferramentas mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem, constituem importantes estratégias para o fortalecimento da aprendizagem, da autonomia e do protagonismo estudantil.
5 capes	Unidade didática baseada em metodologias ativas para aprendizagem da língua espanhola no ensino médio integrado. https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/83090	Anna Carolina Rodrigues Boldrini do Nascimento; André Fernando Uebe Mansur	O objetivo deste artigo é apontar as metodologias ativas como recurso potencial para aprendizagem do espanhol no Ensino Médio Integrado	2022	Os resultados da aplicação da unidade evidenciam que metodologias ativas configuram como alternativa potencial para promover a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no ensino integrado.
6 capes	O jogo digital como estratégia para o ensino da história. https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1190	Roselene Moreira Gomes Pommer; Luana Lopes	O objetivo foi relatar a experiência de aplicação do jogo “Quiz Digital: sociedades sambaquianas”, desenvolvido por estudantes do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica, como estratégia facilitadora para o processo de construção de conhecimentos históricos.	2019	Se obteve como resultado avaliações e sugestões para o aprimoramento do jogo, dadas por alunos trabalhadores que, em geral, são tidos como imigrantes digitais que, somente após a popularização das novas tecnologias, vêm adotando-as gradativamente.
7 capes	Reflexões sobre a atuação docente em estágio realizado em instituição da rede federal de educação tecnológica. https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6333	Luis Rafael Bonetto; Cristiane Backes Welter; Cineri Fachin Moraes	O objetivo principal foi identificar os tipos de erros sistemáticos que ocorrem em análises químicas a fim de desenvolver a capacidade de reconhecê-los, evitá-los e corrigi-los.	2018	Como resultado, foram observados diversos aspectos importantes, como a necessidade de o professor estar preparado para o surgimento de imprevistos e conhecer meios de motivar seus alunos a se interessarem pelo conteúdo
8 capes	Educação Física ambiental e inclusiva: um relato de experiência interdisciplinar no desenvolvimento e apresentação	João Paulo dos Santos Oliveira; Rafaela Dias	O objetivo era que essa realidade pudesse superar barreiras atitudinais e estruturais que pudessem trazer dificuldades à aprendizagem da	2020	Como resultado se obteve que a abordagem interdisciplinar dos temas foi uma experiência exitosa por permitir oportunizar a ampliação do repertório de conhecimentos dos estudantes acerca da educação

	de jogos sensoriais adaptados a uma estudante com deficiência visual. https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8987	Melo	estudante.		ambiental no contexto inclusivo.
9 capes	Associações entre o resgate de memórias e a motivação no Ensino Médio Integrado: uma discussão à luz do Curso Técnico em Metalurgia do IFMG – Campus Ouro Preto. https://memoria.ifmg.edu.br/centro-de-memoria/publicacoes/	Carla Cristina Vicente; Ana Paula Lelis Rodrigues de Oliveira	O objetivo era apresentar uma discussão teórica sobre as possíveis associações entre o resgate de memórias, motivação e ensino-aprendizagem à luz do curso técnico integrado do IFMG	2019	Resultou que os problemas enfrentados não serão sanados apenas pelo resgate de memórias, entretanto, por acreditar que o ambiente escolar deve realizar ações que contribuam para a construção do conhecimento, o resgate de memórias pode até influenciar no processo de ensino-aprendizagem.
10 capes	Metodologias ativas que empregam tecnologia digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino médio integrado. https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/295	Simone Rodrigues de Magalhães; Laerte Mateus Rodrigues; Cláudio Alves Pereira	O objetivo deste trabalho é apresentar o uso de metodologias ativas que empregam tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais.	2021	Os resultados apontam que o planejamento de práticas pedagógicas, que alie metodologias ativas e tecnologia, potencializam o processo de ensino-aprendizagem de estudantes em diferentes disciplinas com diferentes meios de aprendizagem, seja por gamificação, <i>peer instruction</i> , aprendizagem baseada em projetos ou produção autoral por meio de dispositivos computacionais.
11 capes	A experiência de um curso sobre saúde do trabalhador em uma perspectiva ampliada para estudante de um curso técnico integrado ao ensino médio. https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9596	Almir Ferreira Luz Junior; Pollyana dos Santos	O objetivo era relatar a experiência de realização de um curso com a temática saúde do trabalhador sob uma perspectiva ampliada.	2020	Resultou que essa experiência demonstrou que a metodologia utilizada permitiu que os alunos aprendessem aspectos da realidade que, segundo eles, não poderiam apreender somente com as aulas teóricas.

Fonte: Portal de Periódicos da Capes (2023).

A revisão sistemática da literatura revelou que tanto em situação da Pandemia da Covid-19², como o abordado no trabalho *Avaliação do ensino remoto emergencial de química: uma experiência na educação profissional* (Zanotta, 2021), quanto em situação sem pandemia, como no trabalho *Reflexões sobre a atuação docente em estágio realizado em instituição da rede federal de educação tecnológica* (Bonetto, Welter; Moraes, 2018), há a tendência da necessidade de o professor estar preparado para o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, para o surgimento de imprevistos e conhecer formas de motivar seus estudantes a se interessarem pelo conteúdo e, consequentemente, pelo seus processos de aprendizado.

Nos trabalhos de experimentação de estratégias, observa-se que, no processo ensino-aprendizagem, podem surgir outros mecanismos didáticos que o aprimoram, como *A experiência de um curso sobre saúde do trabalhador em uma perspectiva ampliada para estudante de um curso técnico integrado ao ensino médio* (Luz Junior, Santos, 2020) e a *Experimentação no ensino de ciências: possibilidades e desafios* (Moisés et al., 2022).

Alguns dos trabalhos colocaram o potencial das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. São eles: *Metodologias ativas e tecnologias digitais como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado* (Machado; Rodrigues, 2020) e *Metodologias ativas que empregam tecnologia digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino médio integrado* (Magalhães; Rodrigues; Pereira, 2021).

A interdisciplinaridade também apareceu como sendo uma abordagem a ser considerada no trabalho *Educação Física ambiental e inclusiva: um relato de experiência interdisciplinar no desenvolvimento e apresentação de jogos sensoriais adaptados a uma estudante com deficiência visual* (OLIVEIRA; MELO, 2020).

Há trabalhos que mostra ainda que, embora se possa utilizar de uma estratégia, nem sempre ela será a grande responsável, pois é preciso ter um ambiente propício à construção de conhecimento, como apresenta a pesquisa *Associações entre o resgate de memórias e a motivação no Ensino Médio Integrado: uma discussão à luz do Curso Técnico em Metalurgia do IFMG – Campus Ouro Preto* (Vicente; Oliveira, 2019) e a investigação *A experiência de*

² Aqui se faz referência ao contexto em que o mundo viveu com a Pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021. A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Nesse período, houve necessidade de mudanças nos formatos de ensino, devido à necessidade do distanciamento social, que levou a maioria das escolas a trabalharem de forma remota, por meio das tecnologias educacionais, embora, em muitos contextos, não tivessem condições favoráveis para o ensino remoto, ocasionando quase dois anos de muitas dificuldades aos professores e alunos para manter o processo de ensino e aprendizagem, causando, portanto, muito atraso educacional. Mais informações nos sites: <https://covid.saude.gov.br/> e <https://www.paho.org/pt/covid19>).

um curso sobre saúde do trabalhador em uma perspectiva ampliada para estudante de um curso técnico integrado ao ensino médio (Luz Junior; Santos, 2020), que demonstrou que somente as aulas teóricas não ajudam a aprender aspectos da realidade.

Todos os trabalhos mostraram que é possível apostar em estratégias que favoreçam o ensino e a aprendizagem dos estudantes na tentativa de contribuir para resultados exitosos no Ensino Médio Integrado da Rede EPT. As estratégias mais usadas foram as seguintes: aula expositiva, utilização pedagógica de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), aulas síncronas e assíncronas, modelagem matemática, atividades práticas experimentais, dentre outras que foram consideradas como metodologias ativas (sala de aula invertida, método do caso, gamificação, *peer instruction*, aprendizagem com problemas, mapa conceitual, estudo dirigido, seminário, ensino com projetos, ensino com jogos, dentre outros.

Mergulhando um pouco mais na abordagem das metodologias ativas, encontramos diferenças de concepções ligadas à escola nova e ao estudo ativo proposto pela crítico-social. Embora ambos enfoquem a importância da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, ao se fazer uma comparação e tendo como exemplo o enfoque na transformação social, é possível se verificar que, enquanto as metodologias ativas da escola nova focam na autonomia e no interesse individual do estudante, a crítico-social coloca ênfase maior na educação como ferramenta de transformação social e política. No que tange ao papel do professor, na escola nova, ele é, principalmente, um facilitador que permite a aprendizagem autodirigida, mas, para a crítico-social, o professor, além de mediador, tem um papel ativo na orientação crítica do aprendiz. Por fim, no que tange ao conteúdo e ao contexto, a escola nova enfatiza o aprendizado através da experiência e do interesse do estudante, já a crítico-social ressalta a contextualização crítica do conteúdo, relacionando-o com a realidade social e cultural dos estudantes.

Mediante os resultados dessa revisão, verifica-se que as estratégias de ensino e aprendizagem têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem e de forma positiva implicam no sucesso da aprendizagem dos estudantes, ou seja, no rendimento aprovativo.

1.5 Metodologia da pesquisa

O método científico é uma ferramenta fundamental na pesquisa científica. E, quanto a isso, Marconi e Lakatos (2007, p. 83) concluem “[...] que a utilização de métodos científicos

não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos”.

Neste trabalho de pesquisa, ouviu-se as vozes do *campus* inseridas no processo de ensino-aprendizagem das primeiras séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (Meio ambiente, Administração e Informática para Internet). Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem condutora do processo de investigação é numa perspectiva crítica, que tem como premissa um olhar atento sobre a realidade investigada.

A pesquisa fundamentou-se na análise quali-quanti dos dados. Segundo Creswell e Clark (2013), os dados quali-quantitativos podem ser analisados simultaneamente, desde que tenham correlação e diálogo, complementando-se em busca de promover respostas ao problema pesquisado. Enquanto a análise quantitativa se utiliza de dados estatísticos, a qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que o eu-pesquisadora estuda as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes conferem, pois o método qualitativo busca entender o fenômeno em profundidade (Marconi; Lakatos, 2007).

Já em relação à natureza, a pesquisa foi aplicada, ou seja, buscou compartilhar os resultados. Para isso, propôs, como Produto Final, a apresentação da metodologia de uma Tertúlia Dialógica Pedagógica, cuja proposta se encontra detalhada no Capítulo 4.

Observação, análise documental, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário semiestruturado, com foco nos 3 (três) grupos (professores, estudantes e equipe pedagógica), foram os instrumentos de coleta de dados com o fim de analisar as implicações das estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes das primeiras séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus* Porto Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO.

A observação foi feita na relação com os estudantes, professores e equipe pedagógica, nos conselhos de classe, dentro do contexto de trabalho, com maior rigor no primeiro bimestre de 2023.

Inicialmente, foi realizado o levantamento dos dados dos primeiros bimestres de 2022/2023, a partir dos sistemas institucionais: o SUAP e o SIGA-EPT. Depois, foi feita a aplicação dos questionários online (semiestruturados) nos grupos. No total, foram enviados para 99 estudantes das 3 primeiras séries, dos quais recebemos devolutiva de 40. Dos 27 professores que lecionam nessas turmas, visto que dois estavam de licença, recebemos retorno 11. Em relação à equipe pedagógica, composta por oito servidores, recebemos devolutiva de quatro.

Após essa etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 15 estudantes, sendo 5 de cada curso, com nove (9) professores e com quatro (4) coordenadores, sendo três de cursos e um pedagógico.

Na pesquisa documental, foram analisados documentos oficiais do IFTO, que versam sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, do rendimento, da reprovação e do currículo, da assistência estudantil. Também foi realizado um levantamento de dados na assistência estudantil para visualizar a situação socioeconômica dos estudantes, público-alvo do Plano Nacional da Assistência Estudantil (PNAES), e verificar o desempenho no primeiro bimestre, com vistas a analisar o rendimento dos estudantes que recebem auxílio estudantil em pecúnia e verificar a relevância nos resultados.

As três (3) turmas, que representam o recorte da amostragem, foram escolhidas por se tratar de turmas bastante heterogêneas que, ao chegarem ao Instituto Federal, se depararam com uma realidade diferente do ensino fundamental, como costumam relatar, dentro e fora do *campus*, que o EMI da rede EPT é “mais difícil”.

O processo de participação na pesquisa contou com a ciência dos mesmos, por meio do TCLE, sendo facultado a todos, estudantes, professores e membros da equipe pedagógica, não participarem, caso não se sentissem à vontade, respeitando as normas previstas no comitê de ética da pesquisa do IFTO. Como foi colocado para o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/IFTO e para a Plataforma Brasil³, possíveis intercorrências poderiam acontecer no percurso da pesquisa. Nesse sentido, destaca-se que os participantes apresentaram alguma dificuldade para participar de todas as etapas. Nem todos os professores responderam ao questionário e muitos estudantes não devolveram os termos de assentimento, o que causou uma redução no número de participantes.

A pesquisa foi executada com recursos próprios, e a infraestrutura disponível para desenvolvê-la foi na própria instituição, onde a pesquisadora trabalha.

Para realizar as análises, caminhamos com as categorias de Libâneo (2013, 2014) cuja essência do pensamento é política, filosófica, científica, numa perspectiva crítica. O autor categoriza a teoria pedagógica em várias dimensões. Da didática crítica, que dá enfoque a prática pedagógica reflexiva e crítica, que facilita o trabalho de análise dos dados da pesquisa; da integração entre teoria e prática de interdependência e aplicação mútua; do planejamento, que se dá pela organização e estruturação do ensino; da execução do planejamento, que se dá pela implementação e mediação do conhecimento; da avaliação, que é o monitoramento contínuo e formativo da aprendizagem; da relação professor-aluno dentro da interação e

³ Parecer CEP/IFTO nº 6.259.011/2023.

diálogo como centrais no processo educativo; dos conteúdos e métodos de ensino; e da educação e sociedade, ou seja, a educação como instrumento de transformação social. Categorias que fornecem uma base sólida para entender e aplicar a teorização de José Carlos Libâneo acerca da prática pedagógica, visando uma educação que seja crítica, reflexiva e transformadora.

O Relatório Final da Pesquisa está estruturado em seções, conforme os números arábicos. Primeiramente, é apresentado o texto introdutório, contendo as informações iniciais relacionadas à pesquisadora, a revisão da literatura e a metodologia.

Na seção 2, abordaremos o contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e no Tocantins para subsidiar o contexto do recorte da pesquisa.

Na seção 3, estão os levantamentos do rendimento dos estudantes nos primeiros bimestres de 2022 e 2023 e da assistência estudantil. Também é apresentado a matriz curricular dos cursos técnicos e realizada a discussão e a análise das estratégias de ensino-aprendizagem no enquadramento do ensino/aprendizagem/avaliação e reprovação na perspectiva dos professores, estudantes e equipe pedagógica.

Na seção 4, é apresentado o produto final, o *E-book* de uma proposta pedagógica de formação contínua em formato de Tertúlia Dialógica Pedagógica.

Na seção 5, é feita a exibição das contribuições da pesquisa e dos trabalhos futuros.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EPT NO BRASIL E NO TOCANTINS

Com o objetivo de examinar o contexto histórico, social, educacional da Educação Profissional e Tecnológica e do ensino médio integrado da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no Brasil e no Tocantins, esta seção buscou situar o contexto da EPT, contextualizando os desdobramentos desde o seu surgimento.

Iniciando sobre as aprendizagens profissionais em Roma e Grécia, verifica-se em Manacorda (2010, p.133) que, embora haja poucas informações, a aprendizagem de um ofício excluem os que frequentam uma escola liberal, ou seja, “[...] as coisas que não são convenientes que um jovem não livre aprenda. Os dois mundos deviam ficar separados. A sua articulação e a reproposição do problema exigirão milênios”.

A educação profissional se consolidou na Europa em meados do final do século XVIII, a partir da Revolução Industrial, ocorrida principalmente na Inglaterra, e foi marcada por mudanças dos processos de produção manufatureira e da produção por máquinas. E foi também nesse contexto, como assinala Manfredi (2016, p. 22), que “Surgem, então, as corporações de ofício (base das futuras categorias socioprofissionais) e a separação de uma vez por todas entre o trabalho manual e o intelectual”. É sob o chão da nação mais evoluída industrialmente, portanto, mais avançada no início do século XIX, a Inglaterra, que se levanta a instrução elementar técnico-profissional, com a criação por particulares de institutos de mecânica para instruir os operários nos princípios científicos da matemática e das manufaturas. Inclusive, as crianças eram obrigadas a frequentar, tendo, na sua jornada de trabalho, acréscimo de horas para a escola (Manacorda, 2010). E foi assim que a escola foi atingindo todas as classes produtoras e disseminando o novo em conteúdos técnicos e científicos. Isso ocasionou profundas mudanças nas relações de produção e capital e surgiu a necessidade da formação de mão-de-obra para a nova realidade social econômica que chegava.

É nesse momento histórico que aparecem as primeiras noções de profissões e de especializações profissionais: o ferreiro, o mecânico, o tecelão, o comerciante, o banqueiro. No passado, como na atualidade, as especializações profissionais surgem em decorrência de mudanças de ordem técnico-organizativa no sistema econômico das sociedades, afetando igualmente as condições materiais de trabalho e os tipos de profissionais necessários (Manfredi, 2016, p.23).

Surge, então, já no século XIX, nos Estados Unidos, os primeiros cursos profissionalizantes à distância. Antes disso, no Brasil, por exemplo, em Minas Gerais, já no final do século XVII, algumas iniciativas no sentido de formação profissional foram criadas.

[...] foram criados os centros de Aprendizes de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir (Brasil, 2009, p.1).

Mas, é com a vinda da família real portuguesa para o Brasil no início do século XIX que foi criado, por D. João VI, o Colégio das Fábricas, por consequência do Alvará de 1º de abril de 1808, cuja finalidade era “[...] promover e adiantar a riqueza nacional, e sendo um dos mananciais dela as manufaturas e a indústria que multiplicam e melhoram e dão mais valor aos gêneros e produtos da agricultura e das artes.” (Brasil, 1891, p. 10). Considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal, teve como primeira regulamentação o Decreto de 23 de março de 1809.

Já o Decreto nº 7.566 de 1909, nas suas considerações, colocou:

Que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Brasil, 1909).

O referido Decreto é considerado o marco legal que instituiu a Rede Federal de EPT no Brasil, pelo então presidente Nilo Peçanha, criando 19 Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito, tendo como público-alvo, as camadas populares, os “desfavorecidos da fortuna”, com o objetivo de formar operários e contramestres. Apesar dos avanços da EPT por meio deste ato, não se pode deixar de verificar o caráter assistencialista e com oferta direcionada para formar mão de obra para o mercado de trabalho, atendendo, assim, aos interesses capitalistas.

2.1 Cronologia da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e no Tocantins

Para uma melhor contextualização, o Quadro 2 apresenta, em ordem cronológica, eventos importantes que interferiram, direta ou indiretamente, na constituição da história da EPT no Brasil, e, conseqüentemente, na do IFTO e do Campus Porto Nacional.

Quadro 2 - Cronologia da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e no Tocantins

CRONOLOGIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL E NO TOCANTINS		
Ano	Fundamento	Evento
1909	Decreto nº 7.566 em 23 de setembro	O presidente Nilo Peçanha cria as, já mencionadas, <i>19 Escolas de Aprendizizes e Artífices</i> .
1927	Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927	Definiu que “[...] o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União” (Brasil, 1927, ementa.).
1937	Constituição Federal de 1937	Promulgada pelo Governo Getúlio Vargas, tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizizes na esfera da sua especialidade.
1937	Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937	Transformou as escolas de aprendizizes e artífices, mantidas pela União, em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional do ensino profissional, de todos os ramos e graus.
1942	Reforma Capanema, implementada pelo Decreto-lei nº 4.422.	Remodelou o ensino no país. Nessa nova estruturação do ensino, foram criados os cursos médios de 2.º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normais, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior (Escott Moraes, 2012, p. 1495).
1942	Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.	Conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico.
1942	Decreto-Lei nº 4.127/42.	Estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.
1942	Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.	Foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).
1946	Decreto-Lei nº 9.613/46.	Conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais.
1946	Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946.	Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, bem como a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada por ele.
1946	Constituição Federal de 1946.	Definiu que “[...] as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores” (Art. 168, inciso IV).
1959	Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.	Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.
1961	Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.	Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior.

1967	Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967.	As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas.
1968	Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968	Permitiu oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos.
1971	Lei nº 5.692/71.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).
1975	Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975.	Definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.
1978	Lei nº 6.545, de 30 de junho	As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).
1982	Lei nº 7.044/82	Reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
1991	Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991	O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) foi criado nos termos do Art. 62, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac.
1994	Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.	Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal, houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.
1996	Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente, esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que inclui a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio.
1998	Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99	Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
2002	Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002	Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico
2004	Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004	Definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio.
2005	Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.
2008	Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008	Disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) nas redes públicas e privadas de Educação Profissional.
2008	Lei nº 11.741/2008	Introduziu importantes alterações no Capítulo III, do Título V, da LDB, o qual passou a tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”, além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a

		seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".
2008	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) foi criado, conceituando-se como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.
2010	Portaria n.º 102 de 29 de janeiro de 2010, do Ministério da Educação publicada no Diário Oficial da União de 1º de fevereiro de 2010	O dia 1º de fevereiro de 2010 marca a criação do Campus Porto Nacional do IFTO.
2012	Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.	Definiu as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
2014	Lei nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014	Foi sancionada a o novo Plano Nacional de Educação, no qual se prevê na Meta 10 “[...] oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. E, prevê na Meta 11 “[...] triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.
2017	Lei nº 13.415/2017	Introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “[...] a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (Brasil, 1996, Art. 36 §6º inciso I)”, bem como [...] a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (Brasil, 1996, Art 36 §6º inciso II)”.

Fonte: Adaptada pela autora (MEC, 2023).

A criação do Institutos Federais tem sua legitimidade na lei nº 11.892 de 2008. A Rede Federal está presente em todos os estados brasileiros. Em 2023, completou 15 anos. Essa instituição debutante conta mais de 600 *campi* que atende em torno de 1.437.395 estudantes, distribuídos em 10.422 cursos (EBC, 2023). A sua interiorização promoveu o acesso, para muitos brasileiros, à formação que lhes garante sonhar com dias melhores, pois tem, entre outras finalidades, oferecer oportunidades educacionais para uma variedade de públicos, incluindo jovens e adultos, contribuindo para reduzir as disparidades educacionais, promovendo o desenvolvimento social e econômico regional e do país como um todo.

3 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INTEGRAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS AO ENSINO MÉDIO

A presente seção tem por objetivo discutir as implicações das estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento dos estudantes das primeiras séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Porto Nacional do IFTO.

3.1 Do currículo e da matriz curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio

O Regulamento da Organização Didático-Pedagógica do IFTO, aprovado pela Resolução nº 38/2013/CONSUP/IFTO, de 20 de agosto de 2013, alterado pela Resolução ad referendum nº 7/2015/CONSUP/IFTO, de 23 de abril de 2015, convalidada pela Resolução nº 23/2015/CONSUP/IFTO, de 25 de junho de 2015, “Dispõe sobre Organização Didático-Pedagógica (ODP) dos Cursos da Educação Básica (Fundamental e Médio) articulados com a Educação Profissional: Técnicos de Nível Médio e Profissionalizantes; Formas de articulação: integrada, concomitante e subsequente; Modalidade Educação de Jovens e Adultos (proeja); PRESENCIAIS, no âmbito do IFTO e dá outras providências” (IFTO, 2015, preâmbulo).

Vale ressaltar o quanto a ODP/IFTO se encontra defasada em face do tempo e das mudanças no âmbito educacional que têm ocorrido, às vezes, muito mais rápido do que as instituições podem alcançar na sua tentativa de adequação. O fato é que a ODP/IFTO carece de atualização e, assim, mitigar os diversos aspectos da realidade escolar que chegam e carecem de tomadas de decisão consistentes e seguras. Esse regulamento teve sua última alteração em 2015 e já se passaram nove anos de mudanças, inclusive atravessamos uma pandemia e mudamos o jeito de ensinar, aprendemos o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é preciso que haja uma atualização deste dispositivo.

Segundo a ODP, o currículo é estruturado, integrando-se os objetos de estudo de cada componente curricular, a partir de uma visão transdisciplinar, na qual teoria e prática deverão, de forma imparcial e equilibrada, fazer parte do itinerário formativo, evitando-se sua dicotomização (IFTO, 2015).

Sobre a matriz curricular, a ODP coloca que essa é um elemento do currículo em que se dispõe as unidades curriculares de cada curso com as respectivas cargas horárias, propiciando a visualização do curso como um todo (IFTO, 2015). Contrária à visão de “grade

curricular”, a matriz é compreendida como sendo geradora e dinâmica, permitindo-se a interlocução entre as áreas do conhecimento e outras unidades do currículo.

As matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio das primeiras séries são compostas de 20 disciplinas, sendo algumas distribuídas anualmente e outras semestralmente, tendo cada curso uma carga horária diferenciada: Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, 1140h; Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, 1050h; Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, 1110h. Embora a concepção que norteia a prática pedagógica dos Institutos Federais seja numa visão de EPT na perspectiva da formação humana omnilateral, politécnica integral, há que se fazer um adendo a respeito da carga horária, visto que, mesmo por força de norma, considera-se excessiva, por conseguinte, corre-se o risco de se voltar para uma formação tecnicista, possivelmente deixando de lado a concepção formação integral, omnilateral, humanizadora.

3.2 As teorias da aprendizagem

As teorias da aprendizagem são abordagens que explicam como as pessoas adquirem, processam e retêm conhecimento ao longo do tempo. Elas são fundamentais para a compreensão dos processos educativos e para a elaboração de práticas pedagógicas eficazes. Uma teoria da aprendizagem é uma tentativa de descrever o que acontece quando se aprende e como se aprende. Em áreas como a psicologia, explica-se diferentes padrões do processo de aprendizagem dos indivíduos. Aqui não faremos uma abordagem em todas elas, mas colocaremos aquelas que acreditamos nortear o trabalho: a aprendizagem significativa e a sociointeracionista.

Marco Antônio Moreira é um pesquisador e autor brasileiro conhecido por seu trabalho na área de educação, especialmente no campo das teorias da aprendizagem e ensino de ciências. Em seus trabalhos, frequentemente, discute a integração de diferentes teorias da aprendizagem, argumentando que nenhuma teoria pode abranger todas as complexidades. Por isso, faz um apanhado dessas teorias e coloca à disposição do leitor atento. Moreira (2011) ressalta ainda que as teorias da aprendizagem são um jeito de sistematizar uma área do conhecimento, uma visão, uma forma de explicar, de resolver problemas. Ele aborda diversas teorias da aprendizagem, de diferentes correntes, tais como comportamentalista, humanista e cognitivista, enfatizando suas aplicações práticas e implicações pedagógicas. Inspirado por David Ausubel, Moreira discute a teoria da aprendizagem significativa.

O conhecimento prévio é, na visão de Ausubel, a variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. Isto é, se fosse possível isolar uma única variável como sendo a que mais influencia novas aprendizagens, esta variável seria o conhecimento prévio, os subsunçores já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (Moreira, 2016, p. 7).

A aprendizagem significativa, portanto, se concentra na integração de novos conhecimentos com a estrutura cognitiva preexistente do aluno. Para Moreira (2011), a aprendizagem significativa é fundamental para o ensino eficaz, especialmente em áreas como a ciência, cuja compreensão conceitual é crucial. Assim "[...] a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se relaciona de maneira substantiva e não-arbitrária à estrutura cognitiva do aprendiz" (Moreira, 2011, p. 15). A importância do contexto é um ponto relevante na visão desse estudioso, visto que "[...] para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que os conteúdos escolares sejam apresentados em contextos que façam sentido para os alunos, [...] entre o que aprendem na escola e suas experiências de vida." (Moreira, 2011, p. 45). Para esse autor, a interação social também faz parte dos pontos a serem considerados, porquanto "[...] a interação social desempenha um papel crucial na aprendizagem significativa, pois através do diálogo e da troca de experiências, os alunos podem compartilhar e construir coletivamente significados que são mais profundos e duradouros." (Moreira, 2011, p. 82). E é nessa seara a que se acresce mais alguns elementos que se coadunam:

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho." (Libâneo, 2013, p. 88).

Portanto, para além de estar inserido em um contexto crítico, este trabalho orienta-se pela abordagem da teoria crítico-social da educação de Libâneo (2014) e combina elementos de teorias críticas com perspectivas sociointeracionistas advindas dos estudos de Vygotsky (2003, 2008). No contexto da teoria crítico-social, há relação entre educação, sociedade e transformação social, como, por exemplo, a educação como prática transformadora, uma vez que a educação, segundo a perspectiva crítico-social, discute a importância de uma pedagogia que não se limite à transmissão de conteúdos, mas que também promova a reflexão crítica e o engajamento social dos alunos, cujo "[...] processo educativo deve ser contextualizado, partindo das experiências e do conhecimento prévio dos alunos, promovendo uma compreensão crítica da realidade" (Libâneo, 2012, p. 56).

A prática dialógica na educação, valorizada por Libâneo, inspirando-se em Paulo Freire, defende que o diálogo entre professor e aluno é fundamental para a construção do conhecimento e para a formação crítica dos estudantes, posto que "[...] o diálogo é essencial no processo educativo, pois é através da interação dialógica que se constrói o conhecimento e se promove a formação crítica dos alunos." (Libâneo, 2010, p. 45).

O autor pontua ainda a importância da interdisciplinaridade e a contextualização do currículo, de modo a tornar o aprendizado mais relevante e integrado às experiências dos alunos, pois "[...] a interdisciplinaridade e a contextualização são essenciais para uma educação que vise a formação integral dos alunos, conectando os conteúdos escolares às suas vivências e à realidade social" (Libâneo, 2012, p.102).

As teorias da aprendizagem mostram as diferentes perspectivas no que tange à aprendizagem. Nas que foram apresentadas, pode-se notar o quanto estão imbricadas. Na da aprendizagem significativa e da crítico-social da educação, observa-se que ambas primam pela interação social, pelo papel ativo do estudante, pela importância da mediação do professor e do processo de assimilação do contexto social e histórico-cultural e pelo papel transformador da educação.

3.3 O ensino e suas concepções

O ensino deve ser contextualizado, levando em consideração o ambiente cultural, social e econômico dos estudantes, tornando a educação mais relevante e eficaz, conectando o aprendizado escolar com a vida e com a experiência dos estudantes. O ensino, portanto, tem suas próprias concepções, das quais veremos algumas.

O ensino, no sentido originário, é uma palavra derivada do verbo ensinar, que tem raiz latina *in-signare* e cujo sentido coloquial equivale a transmitir conhecimentos, instruir, informar. Contudo, no campo pedagógico, há algum tempo, tem sido superada a concepção de transmissão de conhecimento.

Segundo De La Torre (1993), existem diferentes concepções para o ensino, entre elas o ensino pode ser visto como aquisição de aprendizagem, e aí a carga da ação de ensinar se volta para a ação de aprender. Nesse sentido, a crítica se faz pela contribuição à descaracterização do ensino como trabalho docente.

Como atividade intencional, o ensino coloca a intencionalidade como sendo uma ação indutora da aprendizagem, contudo esse é um elemento que nem sempre é considerado

exitoso, pois não se deve reduzir o ensino às intenções do professor, visto que, nem sempre, as condutas e o planejamento são garantidores de aprendizagem.

O ensino como atividade normativa pode mascarar valores individuais dos professores e assim selecionar elementos que guiam a sua prática docente, que podem ocultar certos conceitos de ensino diluídos nessa perspectiva, ou seja, formação, instrução, doutrinação, treinamento e, até mesmo, adestramento.

Como atividade interativa que determina o desenvolvimento social e cognitivo dos sujeitos, ensinar é realizar intercâmbio, compartilhar, confrontar, debater ideias, o que faz gerar novas estruturas mentais.

O ensino como atividade prática-reflexiva coloca o professor numa situação de reflexão sobre a sua prática, sobre o que ele faz e pode significar que, nesse caso, o professor e os alunos partilham suas experiências, estruturam ideias e vão além no processo de ensinar e aprender.

O ensino como transmissão parte da ideia de que o conhecimento humano acumulado possa ser transmitido às gerações e cabe à escola transmiti-lo. Orientação que tem no ensino tradicional o seu representante e, normalmente, leva os alunos a aprenderem conteúdos de forma arbitrária, superficial e fragmentada, reduzindo-se, muitas vezes, à memorização.

O ensino como treinamento de destrezas ou habilidades, sejam as destrezas tradicionais mais elementares e as cognitivo-acadêmicas mais complexas, pode resultar em uma formação eminentemente técnica, quando se tenta conectar destrezas e propósito, o que pode resultar numa formação eminentemente técnica.

O ensino como fomento do desenvolvimento natural diz que os sujeitos já nascem com as estruturas cognitivas, e o ensino, então, preparará o meio para que o aluno se desenvolva sem intervenção, o que pode levar os professores a ocultarem ou minimizarem os problemas referentes ao ensino.

O ensino como gerador de mudança conceitual coloca a aprendizagem como um processo de transformação de conceitos e não como simples acumulação de conteúdo. Assim, os novos conhecimentos são incorporados aos anteriores, sendo o nível de compreensão dos alunos impactado qualitativamente. Os problemas surgem quando se prioriza em excesso o desenvolvimento das capacidades formais e não os conteúdos culturais.

Importa ressaltar que essas concepções não se esgotam aqui. Na literatura, há outros entendimentos, a exemplo de Nóvoa (1995) e Sacristán (1995), que consideram o ensino como uma das dimensões do trabalho docente. Sacristán (1995) traz a importância da cultura e das habilidades relativas ao ensino, que não se limitam aos professores, mas abrangem toda

construção social e o grupo cultural, cujos professores fazem parte. Este autor discorda quando o conceito de prática se restringe à técnica, visto que o ensino pode ser uma prática condicionada pelo sistema de produção e pelos sistemas educativos, inclusive, pelas escolas. Nesse contexto, surgem problemas que nem sempre são da ordem dos professores. Segundo o autor,

O conceito mais imediato de prática remete-nos para as atividades docentes realizadas num contexto de comunicação interpessoal; este conteúdo na prática tem sido veiculado pela investigação educacional dominante e traduz uma redução dos professores ao papel de técnicos que desenvolvem um currículo preparado noutros espaços. Essa perspectiva encerra algumas contradições, na medida em que os professores são, simultaneamente, chamados a desempenhar uma multiplicidade de tarefas educativas, no interior e no exterior da sala de aula e da escola. Por outro lado, a restrição técnica do papel dos professores verifica-se numa altura em que tem lugar o alargamento das missões de socialização dos professores no âmbito da escolaridade obrigatória (Sacristán, 1995, p. 73).

Assim, os professores deveriam ter sobre a sua tutela o pensar e o fazer da docência, tomando parte na decisão de escolhas dos temas, dos problemas, espaços e contextos sobre os quais devem pensar e intervir. Para Nóvoa (1995), a docência e sua história, desde séculos passados, tem sido marcada pela produção de conhecimentos e técnicas produzidas externamente ao universo dos professores. Isso mostra o quanto os professores precisam ainda trabalhar para conquistar as reais condições de participação e intervenção nas dimensões relacionadas ao ensino.

Para Libâneo (2013), o ensino é um processo complexo e dinâmico que vai além da simples transmissão de conhecimentos. Trata-se de uma atividade mediadora cujo objetivo é a formação integral dos alunos, a qual contempla o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Ensinar é uma atividade que tem por finalidade ajudar o outro a construir conhecimento, mediar essa construção, pois é na relação sujeito-objeto que se constrói conhecimento. Daí a necessidade de utilizar métodos e técnicas adequadas, que tenham base no contexto geral e local. Acessar a realidade do estudante é inseri-la no contexto da construção do conhecimento possível, concreto, entendendo concreto como algo já assimilado, aprendido, que se tornou saber. Assim, o estudante compreenderá o desafio como agregador e não um obstáculo na relação com o ensino, porém:

Deve-se alertar, ainda que nem sempre é necessário iniciar o processo de assimilação pela atividade perceptiva, material, concreta (manipular objetos, examinar, observar, representar graficamente objetos e fenômenos etc.) Há situações de ensino em que os alunos já possuem conceitos e operações mentais, bastando avivá-los e recordá-los. Por isso, é importante que o professor tenha perspicácia para captar as características específicas de cada situação didática (Libâneo, 2013, p. 92).

É premissa que o professor conheça seus estudantes, tenha em mãos um diagnóstico do quanto eles já sabem sobre o assunto e, assim, poder intervir da melhor maneira para que haja aprendizagem significativa, que é contrária à aprendizagem mecânica e que leva em consideração os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos.

Nas reflexões de Libâneo (2016), encontra-se um dos problemas recorrentes ligados ao ensino, que é a separação entre as orientações da didática e as ligadas às didáticas específicas. Problema que reflete a desconexão entre o ensino de maneira ampla e as estratégias específicas aplicadas a diferentes áreas do conhecimento, dicotomia que pode dificultar a construção de um processo de ensino-aprendizagem integrado e significativo. Fundamentação que está baseada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, que entende o desenvolvimento humano como um processo social e culturalmente mediado. Para esse autor, a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação de conceitos, o que exige uma abordagem pedagógica que considere tanto os aspectos gerais do ensino quanto as especificidades de cada área de conhecimento. Nesse sentido, as didáticas específicas são essenciais para contextualizar e tornar o ensino mais relevante e acessível para os alunos, enquanto a didática geral fornece as bases teóricas e metodológicas para organizar o ensino como um todo. Ambos estudos se fundamentam numa perspectiva didática para o desenvolvimento humano, cuja referência se dá em Vygotsky, atravessado pela teoria do ensino desenvolvimental, na perspectiva sócio-histórica cultural de outro russo, o Vasili Davydov, para o qual, segundo Libâneo (2015, p. 630), “[...] as dificuldades dos professores de incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos”. Segundo o autor, esse é um problema que tem origens longínquas, mas ainda hoje está presente na concepção formativa dos professores, nos currículos, mesmo com as mudanças legais e com as recomendações de movimentos de educadores. Desta forma, as licenciaturas em Pedagogia continuam mantendo seu caráter generalista de cunho pedagógico didático e as demais licenciaturas, seu caráter conteudista.

O que a teoria do ensino desenvolvimental na perspectiva sócio-histórica cultural de Vasili Davydov pontua é que “[...] o professor deve não só dominar o conteúdo mas, especialmente, os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados.” (Libâneo 2015, p. 640). Baseado em Davydov, Vygotsky ampliou suas ideias concluindo que a educação e o ensino atuam no desenvolvimento humano por meio do processo da

apropriação do conhecimento teórico-científico, e a aprendizagem, portanto, antecede o desenvolvimento.

3.4 Levantamento da situação do rendimento dos estudantes das primeiras séries nas disciplinas do primeiro bimestre de 2022 e de 2023

Antes de aplicar os questionários e realizar as entrevistas, foi necessário buscar alguns dados institucionais e sistematizar os resultados da pesquisa realizada no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica (SIGA-EPCT) e no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IFTO, no ano de 2023. Neles, foram feitas as busca dos dados a respeito da situação do rendimento dos estudantes nas disciplinas do primeiro bimestre de 2022 e de 2023, sendo possível visualizar um cenário preliminar da realidade pesquisada.

Quadro 3 - Levantamento do rendimento dos estudantes 1º bimestre 2022/2023

SÉRIE/CURSO	ANO/BIM	SITUAÇÃO
1ª Série Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	2022 1º bimestre	Total de 42 estudantes. Destes, 19 foram aprovados e 23 tiveram reprovações em uma ou mais disciplinas.
	2023 1º bimestre	Total de 34 estudantes. Destes, 8 foram aprovados e 26 tiveram reprovações em uma ou mais disciplinas.
1ª Série Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio	2022 1º bimestre	Total de 34 estudantes. Destes, 18 foram aprovados e 16 tiveram reprovações em uma ou mais disciplinas.
	2023 1º bimestre	Total de 32 estudantes. Destes, 13 foram aprovados e 19 tiveram reprovações em uma ou mais disciplinas.
1ª Série Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio	2022 1º bimestre	Total de 42 estudantes. Destes, 10 foram aprovados e 32 tiveram reprovações em uma ou mais disciplinas.
	2023 1º bimestre	Total de 33 estudantes. Destes, 6 foram aprovados e 27 tiveram reprovações em uma ou mais disciplinas.

Fonte: Adaptado pela autora do SUAP (2023) e SIGA-EPCT (2023).

Em 2022, a média de estudantes oriundos de escola pública nas turmas de primeira série foi de 88% e de escola privada, 12%, do total de 118 estudantes. Em 2023, a média de estudantes oriundos de escola pública nas turmas de primeira série foi de 87% e de escola privada, 13%, do total de 99 estudantes.

O levantamento destes dados foram pensados, inicialmente, para dar visibilidade ao panorama no que diz respeito aos estudantes serem ou não oriundos de escola pública e de como esse contexto pode incidir no seu rendimento no IFTO, visto que a principal queixa dos estudantes dessas primeiras séries é de que o IFTO é mais difícil em vários aspectos. Dentre elas, destaca-se o método de ensino e a carga horária integral, que pode ou não estar relacionado com o sistema de ensino de origem anterior.

Com esses dados, podemos verificar que o elevado número de reprovações se repete nas três (3) primeiras séries nos primeiros bimestres de 2022 e 2023. Em 2022, do total de 118 estudantes nas três primeiras séries dos cursos técnicos, 40% foram aprovados e 60% reprovados no bimestre. Em 2023, do total de 99 estudantes nas três primeiras séries dos cursos técnicos, 30% foram aprovados e 70% reprovados.

Observa-se que, no primeiro bimestre do ano de 2023, apesar de ter contado com um número menor de estudantes, 19 reprovaram, montante proporcionalmente maior do que no primeiro bimestre de 2022. Aqui também é possível constatar que é maciça a quantidade de estudantes oriundos de escola pública em relação ao de escola privada. Nota-se que apenas no primeiro bimestre de 2022 do curso de Informática para Internet, o número de aprovados foi superior à metade do total de estudantes, mas, em 2023, voltou a ser inferior. Contexto similar ao das outras turmas analisadas.

Constatou-se que o caso mais emblemático foi identificado no curso Técnico em Meio Ambiente, que, no primeiro bimestre de 2022, teve em torno de 23% de aprovação e, em 2023, em torno de 20% de aprovação, com níveis altos de reprovação, contexto em que a intervenção pedagógica é necessária. Por outro lado, os dados oficiais parecem demonstrar que os estudantes têm razão em indicar o IFTO como uma instituição difícil, mas veremos adiante como isso se imbrica nas implicações das estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes.

3.5 Levantamento da Assistência Estudantil demonstrando a situação dos estudantes das primeiras séries nos anos de 2022 e 2023

Fazer o levantamento que se segue, ligado à questão social dos estudantes que chegam ao IFTO, é relevante, pois muitos acessam à instituição porque sabem das garantias da assistência estudantil e buscam o auxílio para a manutenção de sua permanência formativa. O IFTO possui, em suas unidades, profissionais da assistência social que cumprem o papel de

verificar a situação socioeconômica dos estudantes que buscam a assistência estudantil com o objetivo de garantir que o processo contemple os que mais necessitam dos auxílios.

Vale esclarecer que, no recorte desta pesquisa, as estratégias da assistência estudantil não têm ligação direta com o processo de ensino-aprendizagem, visto que a proposta é investigar os métodos e técnicas de ensino. No entanto, a estratégia de oportunizar auxílio financeiro atravessa esse processo e, de alguma forma, pode implicar no rendimento escolar dos estudantes, fator que será levado em consideração nas análises.

Corroborando nessa perspectiva, Patto (2015, p. 159) aborda, na teoria da carência cultural, que “[...] no período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural”.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados nas instituições federais de ensino e tem como objetivo, de acordo com parágrafo único do artigo 4º “[...] viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão [...]” (Brasil, 2010).

Portanto, para além do decreto presidencial, o estudante do IFTO conta com a Política de Assistência Estudantil (POLAE), especialmente, o que se encontra em situação de vulnerabilidade social, a qual inclui a possibilidade de um auxílio pecuniário, na tentativa de assegurar a permanência, evitar a evasão, e, em última análise, a reprovação, na garantia do êxito. Segundo esta política,

A concessão dos auxílios financeiros seguirá faixa de valores de acordo com o grupo de vulnerabilidade em que o estudante se encontra no momento do estudo socioeconômico cultural: I - Grupo 3 Entre 40% e 50% do valor do salário mínimo vigente; II - Grupo 2 Entre 30% e 40% do valor do salário mínimo vigente; III - Grupo 1 Entre 20% e 30% do valor do salário mínimo vigente; IV - Auxílio Emergencial: Até 150% do salário mínimo vigente, podendo ser dividido em até três vezes no ano letivo (IFTO, 2020, Art. 65).

Em relação aos estudantes das primeiras séries dos três cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Porto Nacional, verificou-se as situações, elencadas no Quadro 4, que mostram o atendimento por meio de auxílios em pecúnia.

Quadro 4 - Recebimento de auxílio estudantil no 1º bimestre 2022/2023

ESTUDANTES QUE RECEBERAM AUXÍLIO ESTUDANTIL NO ANO DE 2022 (1º SEMESTRE)			
Total de 31	Curso	Informações complementares	Rendimento desses estudantes no 1º bimestre de 2022
13	Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	- Sendo 26 pertencentes ao grupo 1 de vulnerabilidade, com auxílio no valor de R\$ 243,00. - Sendo 4 pertencentes ao grupo 2 de vulnerabilidade, com auxílio no valor de R\$ 364,00. - Sendo 1 pertencente ao grupo 3 de vulnerabilidade, com auxílio no valor de R\$ 485,00. - Sendo 1 deficiente. - Com renda per capita familiar que variou de R\$ 33,00 a R\$ 444,40. - Com grupo familiar que variou de 2 a 6 pessoas. - Com 28 alunos oriundos de escola pública e 3, de escola privada.	10 foram aprovados em todas as disciplinas. Ou seja, 35%. 21 foram reprovados em uma ou mais disciplinas. Ou seja, 65%.
11	Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio		
7	Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio		
ESTUDANTES QUE RECEBERAM AUXÍLIO ESTUDANTIL NO ANO DE 2023 (1º SEMESTRE)			
Total de 23	Curso	Informações complementares	Rendimento desses estudantes no 1º bimestre de 2023
7	Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	- Sendo todos pertencentes ao grupo 1 de vulnerabilidade, com auxílio no valor de R\$ 243,00. - Sendo 2 deficientes. - Com renda per capita familiar que variou de R\$ 120,00 a R\$ 1000,00. - Com grupo familiar que variou de 2 a 6 pessoas. - Com 21 alunos oriundos de escola pública e 2, de escola privada.	6 foram aprovados em todas as disciplinas. Ou seja, 30% 17 foram reprovados em uma ou mais disciplinas. Ou seja, 70%
6	Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio		
10	Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio		

Fonte: Adaptado pela autora de SUAP (2023) e SIGA-EPCT (2023).

É importante ressaltar que esses dados dizem respeito aos estudantes mais vulneráveis, segundo o levantamento da Coordenação de Assistência Estudantil do Campus Porto Nacional do IFTO, e se referem somente aos primeiros semestres de 2022 e 2023, visto que os editais da assistência estudantil são semestrais. Assim sendo, diz respeito às primeiras séries dos três cursos técnicos integrados ao ensino médio.

O levantamento, conforme indica a sua organização, sugere que, no primeiro semestre de 2022, no Campus Porto Nacional, tiveram mais estudantes vulneráveis nas primeiras séries

dos cursos técnicos do que no primeiro semestre de 2023. Outro fator relevante a ser observado é o número de estudantes oriundos de escola pública que, embora seja maior, não isenta de ter estudantes de escola privada como recebedores de auxílio estudantil, subentendendo que a condição financeira pode ser melhor, mas não garantida, pois há especificidades a serem consideradas no processo e no público selecionado. Portanto, esses elementos, de alguma forma, atravessam o processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, Libâneo reflete que

[...] a consciência política dos professores deve convergir para o trabalho que se faz dentro da escola. Numerosos contingentes de alunos provenientes das camadas populares se matriculam na escola e os próprios pais fazem sacrifícios para mantê-los estudando. O ensino é uma tarefa real, concreta, que expressa o compromisso social e político do professor (Libâneo, 2013, p. 38).

No que diz respeito ao rendimento escolar no primeiro bimestre, percebe-se que, em ambos os anos, o número de aprovados é bem menor que os de reprovados. Em 2022, do total de estudantes recebedores de auxílio estudantil, apenas 35% lograram êxito no primeiro bimestre e 65% reprovaram. Em 2023, do total de estudantes recebedores de auxílio estudantil, apenas 30% lograram êxito no primeiro bimestre e 70% reprovaram.

Observa-se assim que a possibilidade de incentivo em pecúnia parece não ter sido suficiente para interferir positivamente nos resultados do rendimento dos estudantes. Além do contexto socioeconômico, outros fatores corroboram no rendimento escolar, a depender da circunstância, podendo ser positiva ou negativamente. Sobre isso, Charlot (2013) diz que estando no mundo o sujeito tem uma história singular, uma posição objetiva e subjetiva, então “[...] o que vai decidir na mobilização intelectual dessa pessoa é a interpretação de sua posição social objetiva e, portanto, sua posição social subjetiva.” (Charlot, 2013, p. 166). Ou seja, mesmo estando em um meio adverso, o indivíduo está em relação com o meio e nessa relação muitos eventos poderão influenciar na sua vida, posto que aprender é, para o autor, um processo singular e social desenvolvido por um sujeito. E não é o fato de não haver igualdade social no acesso aos saberes que vai haver determinismo social. (Charlot, 2001).

Felizmente, a Política de Assistência Estudantil do IFTO (POLAE/IFTO) não veda a concessão do auxílio financeiro às reprovações durante o semestre, mas apenas na análise que fazem no semestre seguinte.

Art. 68. A concessão de qualquer auxílio ao estudante que já tenha sido contemplado anteriormente estará condicionada ao rendimento acadêmico/escolar satisfatório, conforme estabelecido abaixo: I - aproveitamento de pelo menos 50% das disciplinas cursadas no ano ou semestre anterior, conforme regras do curso; II - a não reprovação por faltas (IFTO, 2020, Art. 68).

De todo modo, essa situação de vulnerabilidade pode nos indicar, por exemplo, que a condição socioeconômica desses estudantes pode estar diretamente ligada ao seu rendimento na escola, mas, só com um atendimento específico desse público, a partir de uma coleta de dados, é que se pode fazer essa afirmação.

Por fim, sem desconsiderar as implicações dos fatores socioeconômicos, culturais e outros, a seguir, iremos tratar das estratégias de aprendizagem na perspectiva do professor, do estudante e da equipe pedagógica, no que tange ao ensino, à aprendizagem e à avaliação da aprendizagem.

3.6 Estratégias de ensino/aprendizagem/avaliação na perspectiva dos professores, estudantes e equipe pedagógica

O presente estudo ampara-se no entendimento do *ensino* na perspectiva teórico de Libâneo (2013, p.84) que pontua que “o processo de ensino como o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados”. Segundo o autor (2013, p. 95), o ensino caracteriza-se como “[...] um meio fundamental do progresso intelectual dos alunos [...] a assimilação ativa dos conhecimentos é o núcleo do ensino”. Nessa concepção, o ensino é visto como um processo intencional e sistemático de mediação entre o conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade e o aluno. Entende o ensino como uma prática social que não se limita à simples transmissão de conteúdos, mas envolve a formação integral do aluno, um ensino crítico, capacitando-o a pensar criticamente e atuar de forma consciente na sociedade. Nesse sentido, um ensino ativo se alinha ao papel ativo do estudante, visto que, segundo Libâneo (2013, p. 117), “[...]o estudo ativo não se reduz ao estudo individual nem dispensa a explicação da matéria pelo professor. O estudo ativo requer planejamento, organização e controle, pois ele é um dos pilares de estruturação do trabalho docente”. Libâneo (2013, p. 118) alerta ainda que “[...] os alunos devem dominar os conhecimentos exigidos pela tarefa e meios de resolvê-la, além de compreender os objetivos esperados pelo professor. É preciso permanente acompanhamento por parte do professor”. No estudo ativo, não interessa apenas a autonomia e o interesse individual do estudante, enfatiza-se a educação crítica e transformadora, com uma forte orientação para a justiça social e a formação de uma consciência crítica e com ênfase maior na educação como ferramenta de transformação social e política. Para Libâneo, o professor também é um mediador, tem um papel ativo na orientação crítica do aprendiz e deve enfatizar a

contextualização crítica do conteúdo, relacionando-o com a realidade social e cultural dos estudantes.

Assim a *aprendizagem* trata-se de “[...] um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino.” (Libâneo, 2013, p. 88). Nesse sentido, o conceito de aprendizagem está profundamente interligado à concepção de ensino como prática social e pedagógica, ou seja, a aprendizagem como um processo dinâmico e ativo, que constrói o conhecimento de forma consciente e crítica em interação com o professor, colegas e o ambiente sociocultural.

Nessa perspectiva, a relação entre *ensino-aprendizagem* é um processo interativo em que a ação “[...] não é mecânica, não é simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.” (Libâneo, 2013, p. 97). O autor considera que o processo de ensino-aprendizagem dinâmico, dialético e profundamente social não se resume à transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, mas envolve a construção ativa do conhecimento, mediada pelo professor e contextualizada pelas condições sociais e culturais dos estudantes.

Nesse contexto, o professor é um mediador ativo entre o conhecimento sistematizado e o estudante. A aprendizagem significativa se situa não somente em virtude de colocar o estudante no centro do processo, visto que Libâneo defende que o conteúdo deve fazer sentido para o estudante e estar relacionado ao seu conhecimento prévio e às suas vivências, na qual o processo de ensino-aprendizagem seja visto como instrumento de transformação social, com vistas à emancipação dos indivíduos através do conhecimento.

A avaliação da aprendizagem na perspectiva desse teórico “[...] visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.” (Libâneo, 2013, p. 217). Assim, a avaliação da aprendizagem é um componente essencial do processo educativo, visto não somente como uma ferramenta para medir o desempenho dos estudantes, mas como meio de acompanhar, orientar e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, a avaliação desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos estudantes e na melhoria contínua da qualidade do ensino. Nessa direção, Libâneo (2013) critica os modelos tradicionais de avaliação, que se concentram exclusivamente em testes e provas padronizadas que, muitas vezes, medem apenas a memorização de conteúdos.

Sobre os métodos de ensino, o autor pontua que “[...] não se reduzem a quaisquer medidas, procedimentos, e técnicas. Eles decorrem [...] da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade.” (Libâneo, 2013, p.166). Nesse sentido, o autor destaca a importância de métodos que promovam a participação ativa dos alunos e a construção crítica do conhecimento. Para ele, os métodos de ensino não são apenas técnicas isoladas, mas estratégias pedagógicas que devem ser pensadas em função dos objetivos educacionais, do conteúdo a ser ensinado e das características dos alunos, permitindo, aos estudantes, a aplicação de conhecimentos teóricos em situações práticas.

Entraremos agora na apresentação dos dados coletados por meio de entrevistas e questionários com professores, estudantes e equipe pedagógica, a fim de analisar se as estratégias de ensino implicam no rendimento escolar, seja em termos de aprovação ou de reprovação.

Ressalta-se que as discussões foram organizadas de acordo com as temáticas elencadas, trazendo as vozes dos sujeitos da pesquisa e dialogando com os estudos teóricos. Portanto, não há uma ordem específica das questões dispostas nos questionários e no roteiro de entrevista. Vale informar que das questões dos questionários, 13 foram selecionadas (7 abertas e 6 fechadas) e, das entrevistas foram elencadas 10, cujo critério foi maior relevância e maiores subsídios à análise.

3.6.1 Estratégias de ensino

A ODP/IFTO separou um capítulo inteiro para tratar do rendimento escolar, que engloba métodos e técnicas de ensino/aprendizagem/avaliação, abordando no seu Art. 60 que o processo de ensino/aprendizagem/avaliação deverá ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Ainda que a ODP/IFTO não mencione no seu rol de verificação de rendimento escolar, no Art. 65, a aula expositiva existe na prática educacional.

A esse respeito, na 11ª questão do questionário, foi colocada para os professores a seguinte pergunta: *“Além da aula expositiva, marque quais estratégias de ensino-aprendizagem você utiliza na sua prática para o melhor rendimento dos seus estudantes?”*. Os professores poderiam marcar mais de uma alternativa. As respostas estão no Quadro 5.

Quadro 5 - Estratégias de ensino-aprendizagem na prática de ensino e no rendimento dos estudantes

RESPOSTAS DA QUESTÃO 11	RESPOSTA(S)
I - Atividades individuais e em grupo	8
II - pesquisa bibliográfica, demonstração prática e seminários;	5
III - pesquisa de campo, elaboração e execução de projetos;	4
IV - provas escritas individual;	8
V - provas escritas em equipe;	3
VI - provas orais individual ou em equipe;	0
VII - provas orais em equipe;	0
VIII - produção de textos, relatórios;	7
IX - práticas em laboratório;	5
X - produção científica, artística ou cultural;	3
XI - simulados;	2
XII - estudos de caso;	6
XIII - atividades virtuais;	3

Fonte: Autora (2024).

Duas dessas estratégias tiveram maior incidência de uso: a estratégia I - *atividades individuais e em grupo* e a estratégia IV - *provas escritas individual ou em equipe*. Essas respostas evidenciam uma possível predileção pela tendência liberal tradicional, visto que quando juntas com a aula expositiva se tornam estratégias muito utilizadas nessa tendência, o que não quer dizer que seja ruim, apenas vale lembrar que, para Libâneo (2014), nessa perspectiva, o professor transmite conhecimento de forma unidirecional para os alunos. A depender da forma como é feito, a intencionalidade no uso da estratégia diz muito. Segundo Libâneo (2013, p. 150), “O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos [...]”, ou seja, a prática de ensino não pode estar deslocada da realidade social. Libâneo (2013, p. 167) ressalta ainda que “[...] a transmissão e assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, deve ter em vista a preparação [...] para uma compreensão mais ampla da realidade social [...] se tornem agentes ativos de transformação dessa realidade”. Sobre essa questão Charlot (2002, p.19) traz a seguinte provocação: “já encontrei professores rotulados de tradicionais que davam mais oportunidades para alunos terem uma atividade intelectual do que outros rotulados de

construtivistas”. Nesse sentido, a forma e não a fôrma é um princípio importante na relação de ensinar e aprender.

Um dado interessante foi perceber que as atividades virtuais não ganharam tanto espaço, conforme os dados, como era de se esperar após a pandemia. E embora haja espaço para essas atividades na prática pedagógica na escola, não apareceram no rol das sugestões das estratégias com relevância.

Nas entrevistas, verificou-se que a técnica menos usada pelos professores é a *XI - simulados*. Dado interessante e contraditório, porque, na realidade pedagógica, com a corrida pelos resultados no vestibular e no ENEM, é possível ver essa estratégia sendo muito utilizada, visto que fazer vestibular, concurso, participar de seleções faz parte da vida em sociedade. Os cidadãos precisam se preparar para lograr êxito junto à concorrência e numa instituição que prima pelos valores da omnilateralidade é preciso que haja um olhar atento a essas questões.

Acerca de outras estratégias de ensino-aprendizagem, o tema foi abordado na 12ª questão do questionário: “*Se outras estratégias de ensino-aprendizagem não listados acima, mas definidos em plano de trabalho/ensino*”. Os resultados estão apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 - Outras estratégias de ensino-aprendizagem no plano de trabalho/ensino

RESPOSTAS DA QUESTÃO 12	RESPOSTA(S)
Jogos, produção de podcast, filme-debate, leitura (literatura) apresentação, visita técnica, projetos de ensino, projeto de solidariedade, socialização (lanche coletivo).	1
Produção de materiais didáticos, conteúdos para redes sociais, cartilhas, materiais didáticos táteis, maquetes, cartazes, jogos digitais, passeios em ambientes virtuais usando Google Earth, nuvem de palavras, confecção de gráficos, e outros.	1
Uso os jogos como forma de revisar conteúdo e dar mais leveza ao processo.	1
Resoluções de questões no quadro.	1
Não.	6
Não respondeu.	1

Fonte: Autora (2024).

De modo geral, as respostas privilegiaram o protagonismo estudantil no uso de estratégias para a realização das atividades. Identifica-se um interesse dos estudantes no campo ativo da construção de conhecimento, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem, que Libâneo (2013, p. 113) denomina de estudo ativo, que são as atividades que possibilitam “[...] o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas como a percepção das coisas, o pensamento, a expressão do pensamento por palavras, o reconhecimento das propriedades e

relações entre fatos e fenômenos da realidade”. Porém, mais da metade dos respondentes colocaram que ‘*NÃO*’, ou seja, que não fazem uso de outras estratégias, além das elencadas na questão de número 11. Nesse sentido, Libâneo (2013) ressalta que o professor, no processo de ensino-aprendizagem, é mediador, a ponte que liga o aluno em formação e o meio social no qual está inserido e, portanto, para a participação consciente na vida social na qual prevaleça uma formação reflexiva, crítica, de atuação emancipadora, longe da submissão e do conformismo.

Ainda na seara das estratégias de ensino e aprendizagem, na 11ª questão das entrevistas, perguntou-se aos professores: *“As estratégias de ensino-aprendizagem implicam ou não na reprovação dos estudantes? Como você acredita que as estratégias de ensino-aprendizagem implicam na reprovação dos estudantes?”*. As respostas estão no Quadro 7.

Quadro 7 - As estratégias de ensino-aprendizagem e a reprovação

RESPOSTAS DA QUESTÃO 11	RESPONDENTE
Implicam. Quando não são bem colocadas em prática, quando dá um conteúdo e cobra outra coisa na avaliação.	R1
Implicam sim. E muitas vezes as metodologias não surtem efeitos.	R2
Implicam. A forma de avaliar é fundamental nessa conta, a depender de como avalia muda a quantidade de alunos reprovados ou não.	R3
Implicam quando o professor não muda a estratégia prejudica o aluno.	R4
Implicam, diretamente, mas é uma via de mão dupla, depende do aluno.	R5
Implicam sim, com certeza. Quando se é técnico demais, rígido demais, isolamento entre professor/aluno.	R6
Implicam sim.	R7
Implicam sim. Uma estratégia de ensino que prejudica o aluno mesmo ele sabendo, tem que ser mudada, pois pode prejudicar o aluno. Mudar para ajudar o aluno.	R8
Sim, com certeza. Os alunos são diferentes e as estratégias devem ser diferentes também.	R9

Fonte: Autora (2024).

Nessa questão, 100% dos professores entrevistados concordaram que as estratégias de ensino-aprendizagem implicam na reprovação do estudante, dependendo da forma como o professor trabalha. No entanto, a reprovação é entendida como um fator negativo e não as estratégias de ensino-aprendizagem. Desta forma, deixa-se de entender que pode ser justamente a forma como se usa as estratégias o ponto de partida para a reflexão e a tomada

de decisão, ou seja, a estratégia pode até ser viável, mas não contempla aquele estudante, aquele grupo, aquela classe, aquele conteúdo. Daí, equivocadamente, se chega a um resultado não satisfatório no que diz respeito à aprendizagem dos alunos.

Acerca do processo de ensino, Libâneo (2013, p. 165) coloca que “[...] a direção do processo de ensino requer, portanto, o conhecimento de princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas”. Nesse sentido, a estratégia escolhida pelo professor leva a uma intencionalidade, que pode também ser equivocada, entendendo que equívoco relaciona-se à sua própria concepção de ensino e da teoria da aprendizagem que embasa a sua prática, levando a um resultado diferente do que se espera, como pontua Libâneo (2013, p. 168) ao analisar “[...] que nenhum ensino pode ser bem sucedido se não partir das condições prévias dos alunos para enfrentar conhecimentos novos”. Para isso, é preciso conhecer as capacidades e os potenciais dos estudantes. Nesse sentido, a docência exige rigor e conhecimento acerca das concepções do ensino e situá-las na prática pode render resultados mais satisfatórios na aprendizagem dos estudantes, principalmente, se se objetivar a aprendizagem significativa, na qual o ensino, voltado para a realidade escolar do estudante, faz dele um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, é necessário rigor na escolha do método de ensino e alinhar com os objetivos, estabelecer metas e promover o seu alcance. Deve-se ainda considerar o perfil dos estudantes, suas necessidades, seus interesses, estilos de aprendizagem, as condições materiais, organizacionais e socioculturais.

No contexto do ensino, na 11ª questão do questionário, foi feita a seguinte questão para os estudantes: *Além da aula expositiva, marque quais estratégias de ensino-aprendizagem os seus professores utilizam para melhor rendimento dos estudantes?* As respostas estão no Quadro 8.

Quadro 8 - Estratégias de ensino e aprendizagem no rendimento dos estudantes

RESPOSTAS DA QUESTÃO 11	RESPOSTA(S)
I - Atividades individuais e em grupo	31
II - pesquisa bibliográfica, demonstração prática e seminários;	23
III - pesquisa de campo, elaboração e execução de projetos;	15
IV - provas escritas individual;	18
V - provas escritas em equipe;	14
VI - provas orais individual ou em equipe;	6

VII - provas orais em equipe;	5
VIII - produção de textos, relatórios;	20
IX - práticas em laboratório;	21
X - produção científica, artística ou cultural;	3
XI - simulados;	15
XII - estudos de caso;	8
XIII - atividades virtuais;	17

Fonte: Autora (2024).

Diferente das respostas dos professores quando questão semelhante foi perguntada, os estudantes apontaram que os docentes fazem uso de todas as estratégias, inclusive da VI - *provas orais individual ou em equipe* e da VII - *provas orais em equipe*, que os professores responderam não utilizar. Entre os pontos de concordância, está o uso da estratégia I - *Atividades individuais e em grupo* - como uma das mais usadas. No entanto, os estudantes discordam que os professores usam a estratégia IV - *provas escritas individual* na mesma proporção. Os estudantes pontuam ainda o uso de mais atividades virtuais do que os professores identificaram. E, diferente da percepção dos docentes, os estudantes apontam o menor uso do item X - *produção científica, artística ou cultural*.

Analisando as respostas de professores e estudantes acerca dessa questão, identifica-se que estudantes e professores têm percepções diferentes quanto ao uso das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes na sua prática para o melhor rendimento dos seus estudantes. Nesse sentido, Libâneo (2013) ressalta que professor e aluno caracterizam o processo de ensino e que é o trabalho sistematizado do docente que dá direcionamento e eficácia a esse processo, levando o aluno ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas. Além disso, o autor pontua que cabe ao professor planejar, desenvolver as aulas, trabalhar os métodos e as técnicas que organizam o ensino.

Em relação ao baixo índice de utilização da estratégia do item X - *produção científica, artística ou cultural*, identificada pelos estudantes, Charlot (2000) nos traz questões relevantes quando aborda a importância da relação entre os alunos e o conhecimento no contexto das práticas educativas. O autor argumenta que a maneira como os alunos se relacionam com o saber é influenciada por uma série de fatores, incluindo o ambiente escolar, as expectativas dos professores, as demandas curriculares e as experiências individuais. Nessa direção, Charlot destaca a necessidade de os educadores compreenderem essa relação para

desenvolverem práticas educativas mais eficazes e significativas, apresentando como diferentes abordagens pedagógicas podem afetar esse processo e enfatizando a importância de uma educação que leve em consideração as experiências e os interesses dos alunos, promovendo assim engajamento mais profundo e aprendizagem mais significativa.

A 12ª pergunta do questionário - *Se souber, escreva outras estratégias de ensino e aprendizagem que não foram listadas acima, mas definidos pelo professor em plano de trabalho/ensino que você tenha conhecimento.*” - teve como intuito identificar se os estudantes tinham conhecimento dos planos de trabalho/ensino dos professores e, portanto, de outras estratégias usadas no processo de ensino e aprendizagem. As respostas estão no Quadro 9.

Quadro 9 - Estratégias de ensino-aprendizagem de conhecimento dos estudantes

RESPOSTAS DA QUESTÃO 12	RESPOSTA(S)
Não sei	7
Acho que foi só isso mesmo	3
Nenhum	2
Debates	1
Não tenho conhecimento	1
Passar para casa	1
Trabalhos individuais	1
Não	1

Fonte: Autora (2024).

As respostas dos estudantes apontam para a falta de conhecimento do plano de trabalho/ensino do professor, no qual devem estar elencadas as estratégias que serão usadas no processo de ensino-aprendizagem. Isso possibilita ao estudante se adiantar no processo, porém, as respostas demonstram desconhecimento acerca da questão de mais de 50% dos entrevistados. Sete (7) estudantes responderam “*Não Sei*” e um (1) estudantes respondeu “*Não tenho conhecimento*”, ou seja, não souberam identificar as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas.

Respostas que sugerem que há uma falta de clareza ou de comunicação acerca das estratégias de ensino-aprendizagem, o que pode indicar que os métodos utilizados não são suficientemente transparentes ou que os alunos não estão engajados de forma eficaz com as estratégias educacionais.

Fator que pode sugerir uma desconexão entre o que é praticado e a percepção dos estudantes. É possível que os estudantes não estejam cientes das estratégias específicas ou que essas não sejam claramente comunicadas. O estudante que mencionou *"Passar para casa"* parece referir-se à prática de trabalhos ou tarefas a serem realizadas fora do horário escolar, indicando uma abordagem tradicional de atribuição de tarefas.

A alta frequência de respostas como *"Não sei"* e *"Não tenho conhecimento"* indica que os alunos podem não estar cientes das estratégias aplicadas, o que vai contra a proposta de Libâneo (2013) que defende a importância de uma prática pedagógica bem planejada e transparente, na qual os objetivos e métodos sejam bem definidos e comunicados, visto que o compartilhamento de informações entre professores e alunos é essencial para o sucesso do processo educativo e emancipação dos sujeitos.

Em relação ao ensino, a 9ª questão da entrevista trouxe a seguinte indagação para os estudantes: *As estratégias de ensino-aprendizagem implicam ou não na reprovação dos estudantes?* As respostas estão no Quadro 10.

Quadro 10 - Implicações das estratégias de ensino-aprendizagem na reprovação

RESPOSTAS DA QUESTÃO 9	RESPONDENTE
Sim	A1, A2, A9
Não	A3, A4, A8, A13
Sim, muito. A forma como ensinam pode ajudar ou não.	A5
Sim. Da forma como acontece.	A6
Não, muitas vezes é falta de interesse dos alunos, muitos não querem nada.	A7
Sim, influencia sim, dependendo da dificuldade que o aluno tenha.	A10
Depende da forma que o aluno desempenha, como vai nas provas, nos trabalhos.	A11
Sim, elas servem para melhorar a aprendizagem dos alunos.	A12
Não, o aluno não entende e não pergunta, fica com vergonha de perguntar.	A14
Sim. Mas depende muito do aluno, depende dele estudar e conseguir passar.	A15

Fonte: Autora (2024).

A maioria dos estudantes concorda que as estratégias de ensino-aprendizagem implicam na reprovação e acreditam que elas são importantes para que eles tenham sucesso ou não. Três respondentes apontaram a responsabilidade do aluno em se comprometer mais com sua aprendizagem. Uma parte significativa dos estudantes, no entanto, coloca que o

aluno pode apresentar dificuldade de aprender, de perguntar e que a forma como o professor ensina pode ajudar ou não a superar desafios encontrados no processo de ensino-aprendizagem. Libâneo (2013) não aborda diretamente essa questão, no entanto, frequentemente, discute a importância de estratégias de ensino centradas no aluno, o ‘estudo ativo’ para promover o aprendizado significativo e reduzir as taxas de reprovação.

Os respondentes A1, A2, A9 afirmam que as estratégias de ensino-aprendizagem têm um impacto significativo na reprovação, sugerindo que abordagens eficazes podem melhorar a compreensão dos alunos e o envolvimento com o conteúdo, contribuindo para redução da reprovação.

“*A forma como ensinam pode ajudar ou não*”, respondida pelo A5, destaca que a maneira como o ensino é conduzido pode ter um impacto substancial na reprovação, indicando que métodos pedagógicos eficazes podem ser cruciais para o sucesso dos alunos. Percepção similar a do estudante A6, cuja resposta sugere que o impacto das estratégias depende da forma como são implementadas, indicando que uma aplicação apropriada e adaptada das metodologias pode influenciar positivamente na diminuição da taxa de reprovação. Já A10 respondeu que “*Sim, influencia sim, dependendo da dificuldade que o aluno tenha*”, resposta que sugere que o impacto das estratégias de ensino pode variar de acordo com as dificuldades individuais dos alunos, indicando a necessidade de abordagens diferenciadas e personalizadas. “*Sim. Elas servem para melhorar a aprendizagem dos alunos*” foi a resposta de A12, a qual indica que o respondente acredita que as estratégias são projetadas para melhorar a aprendizagem, o que pode reduzir a reprovação ao facilitar a compreensão e o desempenho dos alunos. A resposta do entrevistado A15 - “*Sim. Mas depende muito do aluno, depende dele estudar e conseguir passar*”- reconhece o papel das estratégias no processo de aprendizagem, mas também enfatiza que o sucesso depende fortemente do esforço e da dedicação do estudante.

Já os respondentes A3, A4, A8, A13 apontam que as estratégias de ensino-aprendizagem não têm impacto direto na reprovação. Percepção que pode sugerir que fatores externos ou individuais são mais determinantes para o sucesso ou fracasso acadêmico. A resposta do entrevistado A7 - “*Muitas vezes é a falta de interesse do aluno, muitos não querem nada*”- aponta a falta de interesse dos alunos como um fator mais significativo do que as estratégias de ensino. Isso sugere que a motivação e o engajamento dos alunos podem ser mais críticos do que as metodologias pedagógicas em si. A resposta de A14 - “*O aluno não entende e não pergunta, fica com vergonha de perguntar*”- coloca o foco na falta de compreensão e na hesitação dos alunos em buscar ajuda, sugerindo que problemas de

comunicação e apoio podem ser mais relevantes para a reprovação do que as estratégias de ensino.

Nota-se que esses respondentes tendem a jogar a responsabilidade para o aluno, como fez A7. Quanto a essa questão, Charlot (2001, p. 17) avalia que “[...] mas mesmo quando as condições didáticas ótimas são assim definidas e implementadas, não impede que certos alunos fracassem”. Em suas obras, o autor destaca que, mesmo em condições ideais, alguns alunos ainda podem enfrentar dificuldades significativas. Para Charlot, o fracasso escolar não é apenas resultado de deficiências individuais dos alunos, visto que é influenciado por uma série de fatores contextuais, sociais e estruturais, incluindo desigualdades socioeconômicas, diferenças culturais, políticas educacionais inadequadas e práticas pedagógicas desfavoráveis realizadas pelos professores.

Libâneo (2013) argumenta que os métodos de ensino precisam ser bem planejados e adaptados às necessidades dos discentes para realmente cumprirem seu papel de ensino crítico. Os respondentes A1, A2, A5, A6, A10, A12 e A15 afirmam que as estratégias têm um impacto na reprovação, percepção que está alinhada com a visão de Libâneo, que considera as estratégias de ensino como um fator crucial para a melhoria do aprendizado e, conseqüentemente, para a redução da reprovação.

No decorrer da entrevista com os estudantes, a 3ª questão - “*É mais fácil aqui no IFTO ou na escola onde você estudava?*” serviu de norte para verificar como eles avaliam o grau de dificuldades. As respostas estão no Quadro 11.

Quadro 11 - Onde é mais fácil estudar

RESPOSTAS DA QUESTÃO 2	RESPONDENTE
Na escola que estudava.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A9, A11, A12, A13, A14, A15
Aqui no IFTO.	A7, A8, A10

Fonte: Autora (2024).

Do total de 15 (quinze) estudantes entrevistados, sendo 5 (cinco) de cada curso técnico, 12 (doze) relataram que os estudos no IFTO são mais difíceis do que na escola onde tinham estudado anteriormente e apenas 3 (três) consideraram ser mais fácil no IFTO. As respostas demonstram que um número considerável de estudantes considera difícil o processo de ensino-aprendizagem no IFTO, percepção que vai ao encontro de comentários similares que se escuta nos corredores do campus.

A análise das respostas indica que a maioria dos alunos se sentia mais confortável e eficiente quando estudavam na escola que frequentaram anteriormente, enquanto uma minoria

valoriza as novas oportunidades e recursos oferecidos pelo IFTO. A diferença de percepção entre os estudantes ressalta a importância de se considerar a familiaridade e o suporte emocional dos discentes, além dos recursos e metodologias oferecidos. Nesse sentido, as instituições educacionais podem se beneficiar ao buscar formas de combinar a continuidade com a inovação, proporcionando um ambiente de aprendizado que maximize o conforto e o engajamento dos alunos.

Em relação a essa questão, os teóricos que embasam esse estudo destacam a relevância do ambiente de aprendizagem. Libâneo pontua a importância de um ambiente acolhedor e a adaptação das práticas pedagógicas. Vygotsky enfatiza a importância do suporte e da mediação no novo ambiente. Ausubel foca na relevância e na continuidade do conhecimento para um aprendizado significativo. Integrar esses aspectos pode ajudar a criar um ambiente de aprendizado que seja tanto familiar quanto inovador, maximizando a eficácia do processo educativo.

Na entrevista com os estudantes, a 2ª questão serviu de norte para verificar se o IFTO é ou não diferente da escola anterior: *Em que aspectos o IFTO é diferente da escola que você estudava?* As respostas estão no Quadro 12.

Quadro 12 - O IFTO e a diferença da escola onde estudava

RESPOSTAS DA QUESTÃO 2	RESPONDENTE
É sim diferente. O período, agora, é o dia todo.	A1
É diferente. Praticamente tudo é diferente. O tempo, método de ensino.	A2
Em tudo, ensino, carga horária, é mais difícil.	A3
Em muita coisa, o ensino é melhor.	A4
Aqui tem mais estrutura, tem auxílio para os alunos.	A5
O ensino é mais alto.	A6
É sim, ensino e disciplina.	A7
É sim. Qualificação dos professores.	A8
Aprendizado.	A9
Todos, estrutura, aprendizagem.	A10
Muita coisa nova, muito diferente.	A11
Muitos aspectos, principalmente estrutura para o ensino.	A12
É integral, é um curso técnico.	A13

O curso e a unidade diversificada.	A14
Em termos de oportunidades, objetivos.	A15

Fonte: Autora (2024).

Nota-se que todos os estudantes foram unânimes em considerar que o IFTO é diferente da escola onde estudavam. Os entrevistados A3 e A4 responderam, respectivamente, que o *“IFTO é mais difícil”* e *“O ensino é melhor”*.

Alguns levaram em consideração os seguintes aspectos: *“o ensino é melhor”* (A4), *“qualificação dos professores”* (A8), *“estrutura para o ensino”* (A12), demonstrando que consideram que as condições de trabalho dos professores são importantes para o desenvolvimento do trabalho docente e para a garantia da valorização profissional. Valorização que atravessa as formas de mobilizar o estudante e a família para a importância do esforço por aprender, estimulando a busca dos bons resultados.

Na 10ª questão da entrevista foi realizada a seguinte pergunta para o aluno: *Você acredita que a conclusão do ensino médio nesse curso técnico pode garantir a você uma vaga no mercado de trabalho?* As respostas estão no Quadro 13.

Quadro 13 - O Curso técnico e o mercado de trabalho

RESPOSTAS DA QUESTÃO 2	RESPONDENTE
Sim.	A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A14
Sim, vou sair na frente de quem não tem um diploma pra mostrar o de um curso técnico.	A1
Sim, a escolha foi feita pra isso, pra minha carreira.	A12
Sim. Muito se aprende aqui dentro.	A15

Fonte: Autora (2024).

Nota-se que os alunos são unânimes em acreditar que terão maior garantia de uma vaga no mercado de trabalho. Ressalta-se que o termo *“mercado de trabalho”*, usado na formulação da questão, teve como objetivo facilitar o entendimento dos estudantes, mas o conceito que adotamos nesse estudo é *“mundo do trabalho”*. Sobre a relação entre educação, trabalho e jovens, Ramos (2007) destaca

É importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com

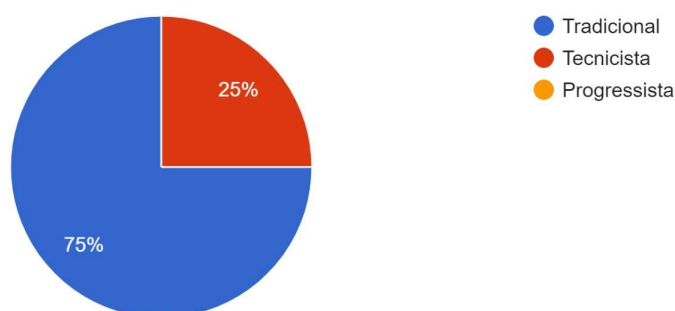
a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento. (Ramos 2007, p. 14)

As respostas dos estudantes A13, A14, A1, A12 e A15 podem revelar o quão grandes são as expectativas e o quanto desejam ter sucesso na empreitada. Nesse sentido, ao analisar os depoimentos dos estudantes, constata-se que eles almejam uma formação que lhes garanta uma vaga no mercado de trabalho, o que nos remete à pesquisadora Ramos (2007), que pontua que a juventude brasileira não pode esperar para ingressar na atividade econômica só após o ensino superior, ou seja, que o sistema sócio-político não tem como afirmar que é pilar do ensino médio formar para a vida e deixar a profissionalização para depois. Nesse sentido, é importante destacar que, no IFTO, a carga horária é alta, o que deixa o estudante dos cursos técnicos que precisa trabalhar em situação complicada. Para esse perfil, existe a possibilidade do auxílio estudantil, caso o estudante se encaixe nas exigências para lograr esse benefício. Porém, quando isso não se concretiza, o risco de evasão aumenta.

Ainda sobre as estratégias de ensino, indagou-se à equipe pedagógica, na 8ª questão, o seguinte tema: *Dentro do IFTO, como você vê a prática pedagógica da maioria dos docentes?* As respostas estão apresentadas no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Prática pedagógica e docência

8- Dentro do IFTO, como você vê a prática pedagógica da maioria dos docentes?
4 respostas



Fonte: Autora (2024).

Percebe-se que, a partir da prática ensino dos docentes, a equipe pedagógica da instituição identifica as seguintes tendências pedagógicas: tradicional, com 75%, e a tecnicista, com 25%, apontando que as ideias progressistas estão longe da materialização.

Para Libâneo (2014), a tendência pedagógica liberal tradicional enfatiza a memorização de conteúdos prontos e acabados, sem relação com a realidade social. Já a tendência tecnicista busca apenas treinar habilidades específicas para o mercado de trabalho,

sem promover uma compreensão crítica e reflexiva do conhecimento. Ou seja, ambas abordagens são criticadas por limitarem o papel do aluno a um receptor passivo de informações, sem estimular sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Para Libâneo (2014), as tendências progressistas na educação representam uma ruptura com os modelos tradicionais e tecnicistas, oferecendo uma visão mais humanizadora e transformadora da prática educativa, que visa à formação integral e emancipatória dos sujeitos. Porém, é preciso investimento nas formações pedagógicas com vistas a contribuir para que os princípios da EPT se materializem na realidade institucional.

Indagou-se, também, à equipe pedagógica, na 2ª questão da entrevista, acerca do tema: *"O que o Campus Porto Nacional do IFTO está fazendo e ainda pode fazer para melhorar a qualidade do ensino e reduzir os índices de reprovação no ensino médio integrado, especialmente nas primeiras séries?"* As respostas estão no Quadro 14.

Quadro 14 - Estratégias do ensino de redução da reprovação

RESPOSTAS DA QUESTÃO 2	RESPONDENTE
De forma que cada professor entenda essas dificuldades, projetos de nivelar já acontecem alguns.	P1
Poucos professores moram em Porto, esse distanciamento dos professores dos alunos é um dos problemas da aprendizagem.	P2
Diferentes setores mobilizados para ajudar nessa redução, também os pais dos alunos.	P3
Nos primeiros anos já foi feito nivelamento, mas não foi feito na integralidade. Outra questão é assumir que os alunos entram com baixo nível e por isso os professores precisam fazer um trabalho de recuperação.	P4

Fonte: Autora (2024).

Nas duas respostas - *"De forma que cada professor entenda essas dificuldades, projetos de nivelar já acontecem alguns"* e *"Nos primeiros anos já foi feito nivelamento, mas não foi feito na integralidade. Outra questão é assumir que os alunos entram com baixo nível e por isso os professores precisam fazer um trabalho de recuperação"* - o nivelamento é colocado como solução para o problema da qualidade do ensino-aprendizagem. Percebeu-se ainda que a Equipe Pedagógica espera que haja maior engajamento dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem dos estudantes e que os pais precisam colaborar. A esse respeito, Libâneo (2014) aborda as desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro e discute formas de enfrentar o problema da reprovação escolar, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que leve em consideração as diferentes realidades dos alunos.

Charlot (2001), pontua que “[...] uma coisa é certa: a relação dos alunos com o(s) saber(es) e com a escola não é a mesma nas diferentes classes sociais”. No entanto, ressalta que isso não é determinante, ou seja, não é porque é rico que tem êxito e porque é pobre que fracassa, visto que há a possibilidade dos alunos serem “ruins” na escola e bons fora dela. Na perspectiva de Charlot (2000) e Libâneo (2013), para melhorar o ensino e evitar a reprovação, é necessário a valorização das experiências dos estudantes na abordagem do ensino. Além disso, destacam que as práticas de ensino devem ser adaptadas às necessidades e interesses dos discentes e considerar os seus contexto social, cultural e individual.

Na 5ª questão da entrevista fez-se a seguinte pergunta à equipe pedagógica: *Você acredita que as estratégias de ensino-aprendizagem implicam na reprovação dos estudantes?* As respostas estão no Quadro 15.

Quadro 15 - Implicação das estratégias de ensino-aprendizagem na reprovação

RESPOSTAS DA QUESTÃO 5	RESPONDENTE
Sim, implicam porque tem professor que trata o aluno de forma madura quando ele não tem essa maturidade.	P1
Sim, implicam com certeza. Temos alunos diferentes, com natureza diferente. As estratégias devem estar alinhadas, tudo deve ser pensado em prol do aluno.	P2
Sim.	P3
Sim, só implicam. As estratégias são fundamentais para a elevação do rendimento dos estudantes.	P4

Fonte: Autora (2024).

As respostas demonstram que todos avaliam que as estratégias de ensino-aprendizagem implicam na reprovação dos estudantes. O respondente P1 pontua que o professor trata o aluno imaturo de “*forma madura*”, recorrendo à psicologia como apoio. Já P2 relatou que, quando “*temos alunos diferentes*”, não se leva em consideração essas diferenças no processo. O respondente P4 avalia que, quando “*as estratégias são fundamentais*” e colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem como o maior beneficiário, há possibilidade de aumentar a qualidade do seu rendimento.

Observa-se nos posicionamentos de P2 e P4 certo protagonismo em relação ao aluno, deixando crer que, quando o ensino promove esse processo, a probabilidade de sucesso é maior. Nesse sentido, Libâneo (2013) considera que a reprovação, muitas vezes, reflete a inadequação do sistema escolar em lidar com as diferenças individuais dos alunos, seja por meio de métodos de ensino descontextualizados, currículos pouco flexíveis ou avaliações que não levam em consideração as múltiplas formas de aprender. Ademais, Libâneo (2013, p. 152)

destaca que “[...] os métodos de ensino dependem dos objetivos que se formulam tendo em vista o conhecimento e a transformação da realidade”. O ensino não pode estar descolado da realidade, do mundo e da vida dos estudantes.

3.6.2 Estratégias de aprendizagem

Aqui iremos tratar das estratégias de aprendizagem na perspectiva dos entrevistados, lembrando que a separação é apenas para facilitar o processo de entendimento do fenômeno, pois tudo pertence a categoria de ensino-aprendizagem.

Na questão 9ª do questionário, fez-se a seguinte indagação aos professores: *Que estratégias de aprendizagem você recomenda para o estudante que queira aprender melhor sobre o conteúdo que você ensina?*. Vale situar que essas estratégias vêm da pesquisa realizada no trabalho da Grehs (2020, p. 40). As respostas estão no Quadro 16.

Quadro 16 - Estratégias de aprendizagem que o professor recomenda aos estudantes

RESPOSTAS DA QUESTÃO 9	RESPOSTA(S)
a- fazer anotações enquanto o professor ensina.	3
b- escrever com as suas próprias palavras o que entendeu na leitura de um texto.	4
c- anotar em uma agenda ou planner as tarefas, provas e trabalhos a fazer.	3
d- decorar, memorizar regras, fórmulas, fatos ou datas.	0
e- ler novamente, quando percebe que não entendeu o que leu.	2
f- criar perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando.	4
g- pedir em sala de aula, para que o professor repita a explicação.	3
h- anotar o conteúdo que não está conseguindo entender para solicitar ajuda de um colega ou nova explicação do professor(a) em aula ou em atendimento.	3
i- resolver o mesmo exercício, ou outros exercícios, com diferentes níveis de dificuldade, por várias vezes.	3
j- ler outros textos e conteúdos sobre o assunto que o(a) professor(a) explicou em aula.	4
k- verificar os erros que cometeu quando recebe uma prova/simulado ou outra forma de avaliação.	2
l- não apenas decorar fórmulas, mas tentar entender a origem, o raciocínio que a gerou.	4
m- tentar relacionar o novo conteúdo com algo que já sabe/ com o cotidiano, com a realidade.	5
n- se preparar antes para o próximo conteúdo a ser abordado em aula.	3

Fonte: Autora (2024).

Nota-se que a estratégia de letra ‘d’ - *“decorar, memorizar regras, fatos ou datas”* - não foi marcada por nenhum professor, demonstrando esse tipo de estratégia de aprendizagem não é incentivada para os estudantes. Entende-se assim que os docentes consideram que a memorização pode não ser considerada uma boa estratégia, especialmente, se for meramente mecânica e estiver dissociada da realidade social. Ao encontro disso, Libâneo (2014, p. 41) coloca que “[...] a escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições”. Daí a importância de promover o pensamento crítico, a reflexão e a construção ativa do conhecimento pelo estudante.

Em compensação, os professores disseram que a estratégia ‘m’ - *“tentar relacionar o novo conteúdo com algo que já sabe/ com o cotidiano, com a realidade”*, que teve cinco (5) marcações, é bastante utilizada, dando a entender que a prática de ensino está preocupada em relacionar os conteúdos com a realidade. Sobre esse tema Libâneo (2014, p. 41) diz que “[...] não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados, é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social”. Neste sentido, a aprendizagem significativa também é relevante, visto que “[...] para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que os conteúdos escolares sejam apresentados em contextos que façam sentido para os alunos, [...] entre o que aprendem na escola e suas experiências de vida.” (Moreira, 2011, p. 45).

As estratégias ‘b’ - *“escrever com as suas próprias palavras o que entendeu na leitura de um texto”*; ‘f’ - *“criar perguntas e respostas sobre o exercício”*; ‘j’ - *“ler outros textos e conteúdos sobre o assunto que o(a) professor(as) explicou em aula”*; e ‘l’ - *“não apenas decorar fórmulas, mas entender a origem, o raciocínio que a gerou”* - receberam quatro (4) marcações, indicando que também são muito utilizadas pelos professores. Com menor recorrência, as estratégias ‘a’, ‘c’, ‘g’, ‘h’, ‘i’, ‘n’ ficaram com três (3) marcações, e, por último, as de letras ‘e’ - *“ler novamente, quando percebe que não entendeu”* - e ‘k’ - *“verificar os erros que cometeu quando recebe uma prova /simulado ou outra forma de avaliação”* - tiveram menos recorrência, totalizando duas (2) marcações.

Nas estratégias com menor incidência de recomendação por parte dos professores aos estudantes, que são a, c, g, h, i, n, e, k, é que reside boa parte da preocupação, visto que deixam de incentivar que os estudantes realizem as seguintes atividades: *“façam anotações enquanto o professor ensina; anotem em uma agenda ou planner as tarefas, provas e trabalhos a fazer; peça, em sala de aula, para que o professor repita a explicação; anotem o conteúdo que não está conseguindo entender para solicitar ajuda de um colega ou nova explicação do professor(a) em aula ou em atendimento; resolvam o mesmo exercício, ou*

outros exercícios, com diferentes níveis de dificuldade, por várias vezes; preparar antes para o próximo conteúdo a ser abordado em aula; leiam novamente, quando perceberem que não entendeu o que leu; verifiquem os erros que cometeu quando recebe uma prova/simulado ou outra forma de avaliação”.

Nota-se que essas estratégias são cruciais e permeiam não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas da avaliação da aprendizagem, como é o caso de uma das estratégias menos recomendada pelos professores, contida na letra ‘k’ - “*Verifiquem os erros que cometeu quando recebe uma prova/simulado ou outra forma de avaliação*”. Essa é uma estratégia que, para os teóricos da área de avaliação, seria o ponto principal da questão, como vemos em Libâneo quando cita Cipriano Carlos Luckesi: “[...] a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho” (Luckesi *Apud* Libâneo 2013, p. 217). Desta forma, aplicar um instrumento e quantificá-lo ainda não é avaliação, mas sim um olhar qualitativo, mas é a tomada de decisões a respeito dos dados que poderá propiciar que o aproveitamento por parte do ensino seja de maior alcance e o rendimento dos estudantes mais exitoso.

Para saber um pouco mais sobre a aprendizagem, a questão 10^a do questionário dos professores traz a possibilidade dos docentes se lembrarem de outras estratégias: *Há algum outro recurso não listado acima, que você recomendaria?* As respostas estão no Quadro 17.

Quadro 17 - Recursos recomendados pelos professores aos estudantes

RESPOSTAS DA QUESTÃO 10	RESPOSTA(S)
Estudar com os outros alunos, cooperativismo, ensinar e aprender;	1
Indicação de sites, jogos, filmes;	1
Para estudos recomendo: i) Fazer cartões/cartas (cards) - com anotações ou pequenos conteúdos, e ler estes cartões nos seguintes intervalos, segundo o grau de dificuldade: a cada 5 dias (nível fácil); a cada 3 dias (nível médio); diariamente (nível difícil); Fazer mapas mentais; Não gaste horas estudando a mesma matéria, estude diferentes matérias de forma intercalada, e gaste apenas de 30 a 45 minutos para cada matéria. ii) Para dificuldades de concentração - recomendo utilizar a técnica Pomodoro: estude 25 minutos e pause por 05 minutos (rodada); após 03 rodadas, aumente a pausa da rodada seguinte (04 rodada) para 30 minutos. Durante o estudo, se surgir demandas, anote em um papel o que precisa ser feito, nas pausas realize essas atividades.	1
Recomendaria praticamente todos da questão anterior;	1
No momento não;	1
Não.	6

Fonte: Autora (2024).

Ao analisar as respostas, verifica-se que mais da metade dos professores não recomendam estratégias diferentes das que haviam sido colocadas na questão anterior. Nesse sentido, Libâneo (2013) ressalta que a organização intencional, planejada e sistemática das finalidades e condições da aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino, visto que o professor é o responsável pela condução do processo, pela relevância do conteúdo e pelo contexto de aprendizagem. É o docente que pensa e planeja a ação pedagógica.

A análise das respostas sobre recursos recomendados pelos professores revela uma combinação de estratégias colaborativas, tecnológicas e técnicas específicas de estudo. Importante ressaltar que integrar uma variedade de recursos e técnicas, junto com uma avaliação contínua das necessidades dos alunos, pode ajudar a criar um ambiente de estudo ativo, como propõe Libâneo, e as práticas que facilitam a construção de uma rede de conhecimentos interconectados é essencial para a aprendizagem significativa.

A questão 8ª do questionário, aplicado aos estudantes, traz a seguinte pergunta: "Nas matérias que você teve dificuldade no primeiro bimestre de 2023, responda sim ou não". O intuito foi identificar o atendimento individualizado que eles têm do processo de ensino-aprendizagem. As respostas estão no Quadro 18.

Quadro 18 - Matérias com maior dificuldade e acompanhamento do professor

RESPOSTAS DA QUESTÃO 8	RESPOSTA(S)
1 - Teve acompanhamento individual do professor	9 sim, 31 não
2 - Participou de algum tipo de reforço?	8 sim; 32 não
3 - Buscou acompanhamento da equipe pedagógica?	16 sim, 24 não
4 - Teve auxílio da família nos estudos em casa?	21 sim, 19 não

Fonte: Autora (2024).

Verifica-se que apenas um pequeno grupo participou de atividades de reforço. A maioria não teve acesso a esse tipo de apoio, o que pode limitar a possibilidade dos estudantes superarem dificuldades em matérias específicas. Um número razoável buscou acompanhamento da equipe pedagógica, mas ainda há uma quantidade significativa que não acessou esse serviço. Destaca-se que, neste contexto, o acompanhamento da equipe pedagógica pode ser crucial para identificar e abordar as dificuldades de forma mais ampla.

No que diz respeito ao apoio fora da escola, a maioria contou com o auxílio da família nos estudos em casa, o que pode ser um fator positivo no enfrentamento das dificuldades. A participação familiar pode ajudar a criar um ambiente de estudo mais favorável e apoiar a

aprendizagem. No entanto, o fato de que a maioria dos estudantes ter respondido que não recebeu acompanhamento individual ou participou de reforço pode sugerir que muitos não receberam o suporte necessário para alcançar seu potencial máximo. Observa-se que os estudantes ainda dependem muito das famílias para superar as dificuldades de aprendizagem.

Mesmo que o IFTO tenha estrutura para o atendimento individualizado e acompanhamento da equipe pedagógica, identifica-se que apenas oito (8) estudantes buscaram reforço. Resultado que parece apontar para o fato de que essas estratégias não estão sendo bem utilizadas, e os motivos podem ser diversos, o que torna o tema relevante para outra investigação.

Sobre a aprendizagem também foi realizada a seguinte indagação para os estudantes na 9ª questão: “*Que estratégias de aprendizagem você utiliza para estudar e aprender melhor o que lhe é ensinado?*”. Vale situar que essas estratégias vêm da pesquisa realizada no trabalho da Grehs (2020). As respostas estão no Quadro 19.

Quadro 19 - Estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes

RESPOSTAS DA QUESTÃO 10	RESPOSTA(S)
a- Fazer anotações enquanto o professor ensina.	24
b- Escrever com as suas próprias palavras o que entendeu na leitura de um texto.	9
c- Anotar em uma agenda ou planner as tarefas, provas e trabalhos a fazer.	11
d- Decorar, memorizar regras, fórmulas, fatos ou datas.	11
e- Ler novamente, quando percebe que não entendeu o que leu.	16
f- Criar perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando.	4
g- Pedir em sala de aula, para que o professor repita a explicação.	14
h- Anotar o conteúdo que não está conseguindo entender para solicitar ajuda de um colega ou nova explicação do professor(a) em aula ou em atendimento.	5
i- Resolver o mesmo exercício, ou outros exercícios, com diferentes níveis de dificuldade, por várias vezes.	7
j- Ler outros textos e conteúdos sobre o assunto que o(a) professor(a) explicou em aula.	13
k- Verificar os erros que cometeu quando recebe uma prova/simulado ou outra forma de avaliação.	11
l- Não apenas decorar fórmulas, mas tentar entender a origem, o raciocínio que a gerou.	10
m- Tentar relacionar o novo conteúdo com algo que já sabe/ com o cotidiano, com a realidade.	8
n- Se preparar antes para o próximo conteúdo a ser abordado em aula.	5

Fonte: Autora (2024).

Vamos fazer essa análise comparando com os resultados da mesma Questão 9, aplicada aos professores. Nesse tema, os estudantes disseram fazer uso de todas as estratégias

elencadas e, mesmo os professores não recomendando, 11 (onze) estudantes fazem uso da estratégia contida na letra ‘d’, ou seja, *“decoram, memorizam regras, fórmulas, fatos ou datas”*. Enquanto a estratégia na letra ‘a’ ficou entre os professores como uma das menos recomendadas, essa foi para os estudantes a mais utilizada, ou seja, 24 estudantes fazem *“anotações enquanto o professor ensina”*. Embora a estratégia da letra ‘e’ – *“ler novamente, quando percebe que não entendeu”* – não seja muito recomendada pelos professores, 16 dos 40 estudantes assumiram utilizá-la.

As estratégias que se seguem são indicadas pelos professores, mas os estudantes as usam em menor quantidade: b - *“escrever com as suas próprias palavras o que entendeu na leitura de um texto”* respondida por nove (9); f - *“criar perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando”*, respondida por quatro (4); h - *“anotar o conteúdo que não está conseguindo entender para solicitar ajuda de um colega ou nova explicação do professor(a) em aula ou em atendimento”*, respondida por cinco (5); i - *“resolver o mesmo exercício, ou outros exercícios, com diferentes níveis de dificuldade, por várias vezes”*, respondida por sete

(7); m - *“tentar relacionar o novo conteúdo com algo que já sabe/com o cotidiano, com a realidade”*, respondida por oito (8); n - *“se preparar antes para o próximo conteúdo a ser abordado em aula”*, respondida por cinco (5).

Algumas estratégias são menos recomendadas e utilizadas por ambas categorias, ou seja, professor e estudantes. São elas: ‘h’ - *“anotar o conteúdo que não está conseguindo entender para solicitar ajuda de um colega ou nova explicação do professor(a) em aula ou em atendimento”*; ‘n’ - *“Se preparar antes para o próximo conteúdo a ser abordado em aula”*; ‘k’ - *“verificar os erros que cometeu quando recebe uma prova/simulado ou outra forma de avaliação”*.

Uma preocupação recaiu sobre a estratégia contida na letra ‘h’- *“os estudantes não estão anotando as dificuldades para então pedir ajuda, seja para o professor, ou para outro estudante, para outra pessoa”*. Importante destacar que para Charlot (2013 p. 178) “[...]são imprescindíveis, ao mesmo tempo, a mobilização pessoal do aluno e a ação do professor (ou qualquer incentivo de aprender); o resultado do processo de ensino-aprendizagem decorre dessas duas atividades, intimamente articuladas”. O professor, nesse caso, precisa incentivar o estudante a buscar soluções para suas inquietações, ainda que o estudante não esteja mobilizado.

No caso da estratégia da letra ‘k’, pode-se pensar que os professores não estão incentivando a verificação dos erros que o estudante comete quando recebe uma prova/simulado ou outra forma de avaliação. Nessa direção, Luckesi (2011) pontua que

avaliar não é apontar resultados de acertos e erros e dizer uma nota para o aluno, visto que ela inicia a partir desse resultado, ou seja, o que será feito após descobrir que muitas questões ainda não foram aprendidas, verificar se já é possível avançar no conteúdo, se é preciso voltar em algum ponto, enfim trabalhar os erros, e, nesse sentido, o posicionamento do professor é fundamental na primazia da aprendizagem dos alunos. Libâneo (2013, p. 216), por sua vez, pontua que “[...] a avaliação é uma tarefa tão complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas. A mensuração apenas fornece dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa”.

Em relação à estratégia da letra ‘n’ –“*se preparar antes para o próximo conteúdo a ser abordado em aula*”, os professores parecem incentivá-la, mas, como verificado, os estudantes não parecem utilizá-la. Uma hipótese para essa questão é a quantidade de componentes curriculares, dos quais muitos estudantes reclamam, visto que a matriz curricular tem 20 componentes/disciplinas anuais, um número elevado e de complexidade bem diferente do ensino fundamental.

Dando continuidade à investigação sobre as estratégias usadas pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, foi feita, na 10ª Questão, a seguinte pergunta: “*Há alguma outra estratégia não listada, e que você utiliza, qual seria?*”. O Quadro 20 apresenta as respostas dos 40 estudantes:

Quadro 20 - Outras estratégias utilizadas pelos estudantes

RESPOSTAS DA QUESTÃO 10	RESPOSTA(S)
4 Assistir vídeo aulas pelo Youtube;	4
4 eu gosto de assistir vídeos sobre os assuntos;	4
2 ver vídeos curtos sobre o assunto;	2
2 Fazer mapa mental;	2
1 Dependendo da situação eu assisto algumas vídeos aulas;	1
1 Procurar opiniões e outros tipos de pesquisas relacionadas ao conteúdo. & - Estudar com livros ou conteúdos em diferentes linguagens;	1
1 revisar o que foi abordado na aula quando termina;	1
1 Foi citado, mas, eu não consigo por duas. "Anotar com minhas palavras sobre o texto";	1
1 pedir ajuda para os antigos professores;	1
1 fazer vários exercícios;	1
1 É prestar mais atenção;	1
1 debater o tema com as amigas;	1

1 Fazer um resumo sobre o assunto;	1
1 estudar em casa;	1
1 Não tem;	1
1 Nenhuma;	1
16 Não	16

Fonte: Autora (2024).

Em comparação com os resultados da mesma Questão 10, aplicada aos professores, mais da metade dos estudantes recomendariam outras estratégias, para além das colocadas na questão 9. Observa-se que 11 dos 40 estudantes sugerem recorrer aos vídeos, aulas gravadas, seja no youtube ou outra plataforma. Em menor número, há a sugestão de se recorrer aos antigos professores.

O uso de estratégias como debater o tema com colegas e buscar opiniões e pesquisas relacionadas ao conteúdo reflete uma possível ênfase da Pedagogia Crítico-Social, na reflexão crítica e na formação de um pensamento autônomo. Essas práticas ajudam os alunos a desenvolver habilidades de análise crítica e a construir uma compreensão mais profunda dos temas estudados. Abordagem que, tendo como referência as reflexões de Libâneo (2013, p. 118), vai ao encontro do estudo ativo que “envolve uma série de procedimentos que visam despertar nos alunos habilidades e hábitos de caráter permanente, tais como: fazer anotações no caderno, consultar mapas, fazer esquemas [...]”. Nesse sentido é importante levar em consideração aspectos como o incentivo para estudar, as condições propícias para aprender e ainda a influência do ambiente e do professor. Para Moreira (2011, p. 82) “[...] a interação social desempenha um papel crucial na aprendizagem significativa, pois através do diálogo e da troca de experiências, os alunos podem compartilhar e construir coletivamente significados que são mais profundos e duradouros”.

3.6.3 Estratégias de avaliação da aprendizagem

A organização didático-pedagógica (ODP) do IFTO que orienta e norteia, entre outros aspectos, o ensino/aprendizagem/avaliação, coloca as seguintes estratégias na verificação do rendimento escolar, que se relacionam com a avaliação da aprendizagem:

Art. 65. A verificação do rendimento escolar será feita de forma diversificada, de acordo com as peculiaridades de cada processo educacional, contendo as seguintes estratégias:

I - atividades individuais e em grupo; II - pesquisa bibliográfica, demonstração prática e seminários; III - pesquisa de campo, elaboração e execução de projetos; IV

- provas escritas e orais, individual ou em equipe; V - produção de textos, relatórios, práticas em laboratório; VI - produção científica, artística ou cultural; VII - simulados, estudos de caso; VIII - outros definidos em plano de trabalho/ensino.

Art. 66. Caberá ao PEBTT o registro das atividades desenvolvidas em instrumento próprio estipulado pelo Campus (IFTO, 2015).

Para iniciar a análise dessa questão, apresentamos algumas considerações a respeito do que preconiza a ODP/IFTO e o que alguns dados coletados mostraram.

É possível identificar que, segundo a ODP do IFTO, quando se trata da avaliação, o rendimento escolar é colocado de maneira que o ensino tenha ao seu alcance uma série de métodos e técnicas, instrumentos diversificados, meios que podem ajudar o professor a potencializar o ensino, e os estudantes a aprenderem mais e com qualidade. No decorrer da entrevista com os professores, a 5ª Questão serviu de norte para verificar os tipos de estratégias utilizadas na avaliação da aprendizagem: “*Que instrumentos de avaliação você utiliza para avaliar os seus estudantes?*” As respostas estão no Quadro 21.

Quadro 21 - Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores

RESPOSTAS DA QUESTÃO 16	RESPONDENTE
Atividades práticas, prova objetiva, prova prática.	R1
Atividades diversificadas (podcasts) não utiliza provas.	R2
Prova contextualizada.	R3
Qualitativo/quantitativo. Não sair bem numa prova não é o fim.	R4
Provas e trabalhos em sala de aula.	R5
Provas, trabalhos, participação, esses eu procuro beneficiar.	R6
Experimentos, teoria e prática, experimentais, prova.	R7
Atividades em grupo em sala de aula, jogos manuais e digitais, provas. Diversificar para atender a diversidade.	R8
Avaliação tradicional teórica - prova, pesquisa, trabalhos em grupo, apresentações.	R9

Fonte: Autora (2024).

A “*prova*” aparece em todas as respostas, independente do contexto, o que dá indícios de que a prova é uma estratégia utilizada por grande parte dos professores entrevistados para aferir o rendimento dos estudantes, com exceção do respondente R2 que “*não utiliza provas*”. Para Libâneo (2013, p. 216), “[...] a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas [...]”, é mais que isso, é pegar o resultado e fazer um julgamento qualitativo na continuidade e qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A prova em si não é uma estratégia boa e nem ruim, usada

adequadamente pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem. Porém, muitas vezes, não é isso que ocorre. Sobre o uso dessa estratégia, Libâneo (2013, p. 219) alerta que “[...] o mais comum é tomar a avaliação unicamente como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos”.

A segunda estratégia que mais aparece são os “trabalhos”. Independente do contexto, essa é uma estratégia que parece ser de preferência dos professores para aferir o rendimento dos estudantes e, possivelmente, deve constar nos planos de trabalho/ensino, embora não conste na ODP/IFTO.

A diversificação das atividades aparecem com uma terceira estratégia de possibilidade de aferição da avaliação da aprendizagem. Nota-se que, no contexto de entrevista, quase não foram citadas as estratégias elencadas no Art. 65 da ODP/IFTO (IFTO, 2015), diferente de quando foi perguntado aos professores na 11ª Questão do questionário acerca de quais as estratégias de ensino e aprendizagem são utilizadas na sua prática para o melhor rendimento dos seus estudantes. Nas respostas, foi quase unânime citar o rol do Art. 65 da ODP/IFTO, o que não quer dizer que há uma obrigação de citá-lo, mas deixa uma questão, no mínimo, curiosa.

Acerca das estratégias de avaliação diagnóstica, que trata o Art. 62, reforçado no § 1º do Art. 68 da ODP (IFTO, 2015), na 16ª questão, perguntou-se aos professores: *Você realiza avaliação diagnóstica no início do ano, semestre letivo, com os estudantes?* As respostas estão no Quadro 22.

Quadro 22 - A realização da avaliação diagnóstica

RESPOSTAS DA QUESTÃO 16	RESPOSTA(S)
Ainda não cheguei nessa etapa.	1
Nem sempre.	1
Pouco.	1
Apenas com turmas de calouros.	1
Não.	3
Sim.	3
Sim, nas primeiras aulas de forma dialogada, e de forma sutil para o aluno não perceber que está sendo avaliado, então avalio as habilidades e mudo o planejamento se for preciso, em novas adaptações.	1

Fonte: Autora (2024).

Ao analisar esses dados, nota-se que quatro (4) professores realizam a avaliação diagnóstica. Porém, sete (7), mais da metade, ainda têm dificuldade quanto à realização dessa prática pedagógica para aferir as condições de ensino-aprendizagem.

Esse universo de dados nos leva a refletir que a baixa adesão da avaliação diagnóstica por parte dos professores pode implicar desvantagem para os estudantes ingressantes nas turmas de primeira série dos cursos técnicos, como pudemos identificar na análise do rendimento dos estudantes no primeiro bimestre de 2022/2023, quando se verificou a mesma situação de alta reprovação no primeiro bimestre, contexto que se repetiu nas três primeiras séries dos cursos técnicos.

Acerca da importância da avaliação diagnóstica, Libâneo (2013, p. 218) diz que “[...] a avaliação diagnóstica ocorre no início, durante e no final”, ou seja, em todo o processo de ensino-aprendizagem. A ODP/IFTO preconiza no seu Art. 62 que “[...] a avaliação deverá ser desenvolvida numa perspectiva processual, diagnóstica, contínua, cumulativa, formativa e somativa, voltada para a (re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos”.

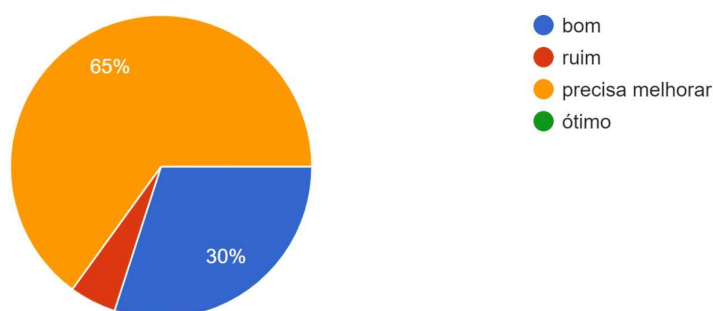
Para Luckesi (2011), o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem com vistas a subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Assim, a avaliação, segundo o autor, deve ser processual e dinâmica, ou seja, no ato de se avaliar um estudante, não se julga nem se classifica, mas, se diagnóstica e se intervém em favor da melhoria dos resultados do desempenho dos estudantes. Vale ressaltar que a função classificatória, segundo Luckesi (2011), vem da prática de aplicar “exames”, prática muito antiga e ainda hoje usada. Portanto, não se deve confundi-la com a avaliação da aprendizagem. Porém, essa prática de exames, usada na perspectiva da avaliação da aprendizagem, não auxilia o avanço e o crescimento do educando, nem tampouco é democrática e inclusiva, apenas tutela a aprovação ou a reprovação, deixando de lado a compreensão do processo de crescimento do aluno. Desta forma, a avaliação da aprendizagem na perspectiva diagnóstica serve para promover o avanço e o sucesso do aluno e também contribui para a sua inclusão e emancipação como pontua Libâneo (2013, p. 218) “[...] a função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos”. Assim, a avaliação diagnóstica cumpre seu papel numa concepção pedagógica progressista.

Como foi seu desempenho nas avaliações de modo geral no primeiro bimestre de 2023? corresponde a 13ª questão do questionário aplicado aos estudantes. O intuito foi

investigar acerca do seus rendimentos e, no mesmo gesto, ter informações para se contrapor com os resultados da pesquisa realizada nos sistemas institucionais. As respostas estão no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Desempenho nas avaliações do 1º bimestre 2023

13- Como foi o seu desempenho nas avaliações de modo geral no primeiro bimestre de 2023?
40 respostas



Fonte: Autora (2024).

A grande maioria, 65% dos estudantes das primeiras séries dos cursos técnicos, respondeu que precisava melhorar. Já 30% avaliaram que o desempenho foi bom, e 5% que foi ruim. Nenhum entrevistado considerou ótimo o seu desempenho. A autoavaliação do estudante está presente no inciso IV do art. 61 da ODP/IFTO, que trata dos aspectos qualitativos da avaliação da aprendizagem (IFTO, 2015).

Anteriormente, quando analisamos os dados institucionais de rendimento dos estudantes das primeiras séries dos cursos técnicos, nos primeiros bimestres de 2022/2023, encontramos que, em 2022, do total dos 118 estudantes nas três primeiras séries dos cursos técnicos, 40% foram aprovados e 60% foram reprovados. Já em 2023, do total de 99 estudantes nas três primeiras séries dos cursos técnicos, 30% foram aprovados e 70%, reprovados. Observa-se que, no primeiro bimestre do ano de 2023, apesar de ter contado com um número menor de estudantes, houve um aumento, visto que dezenove (19) reprovaram mais do que no primeiro bimestre de 2022. Portanto, este questionário foi aplicado no segundo semestre de 2023, e os estudantes já conheciam o contexto dos seus rendimentos no primeiro bimestre.

3.6.3.1 Da reprovação

Sobre a reprovação, o termo por si só já lembra sensações não muito boas. E é polêmico falar dela no contexto escolar. Porém, é quase impossível discordar que a escola é boa quando todos os estudantes aprendem e, por isso, quem sabe nem precisaria haver reprovações. No entanto, do ponto de vista qualitativo, a reprovação poderia ser questionada, pois pode ser vista como uma solução ultrapassada, cômoda, cara e ineficiente “[...] não é aprender a mesma coisa, como também não é aprender da mesma maneira” (Charlot, 2001, p. 17).

A ODP do IFTO para os cursos de educação básica articulados com a educação profissional aborda, no Art.71, das condições de aprovação/reprovação. No geral, os índices de reprovação também estão relacionados com a qualidade do ensino, mas, quase sempre, a culpa da reprovação recai sobre o estudante. Nesse sentido, é preciso fazer um adendo, pois, ao se verificar um número alto de reprovações, nem sempre demonstra que os estudantes não gostam de estudar. Vale ressaltar que a questão não é fácil e também tem a ver com a qualidade do que é ensinado, com o contexto cultural, social, econômico, que estão relacionadas com as circunstâncias do ensino-aprendizagem. Portanto, esses posicionamentos e têm como base epistemológica dos teóricos visitados na construção deste trabalho.

Na entrevista com os estudantes, a 8ª questão traz a seguinte indagação: *Pra você há prejuízos na reprovação? Quando?* O intuito foi identificar os impactos da reprovação. As respostas estão no Quadro 23.

Quadro 23 - Prejuízos na reprovação para os estudantes

RESPOSTAS DA QUESTÃO 8	RESPONDENTE
Sim. Perda de um ano.	A1
Sim. Atrasa, fica parado, não evolui.	A2
Sim. Porque perde o ano, vai fazer tudo de novo.	A3
Sim. Perde o ano, repetir tudo de novo.	A4
Sim. Muito, perde a vida, passar mais um ano estudando a mesma coisa.	A5
Sim. Quando fica de recuperação e não alcança a nota máxima pra alcançar a média. Fica com a nota que tirou na prova.	A6
Sim, quando tem que voltar e fazer tudo de novo que já fez.	A7
Sim. Não sabe explicar.	A8
Sim. Quando você reprova e tem que fazer tudo de novo.	A9

Sim, tudo, atrapalha a vida, atrasa muita coisa.	A10
Sim, muito, praticamente é um atraso de vida.	A11
Sim, a reprovação prejudica o aluno.	A12
Sim, perde um ano todo, fica atrasado.	A13
Sim, o aluno fica mais na bad, pensativo, é ruim.	A14
Sim. Em todos os sentidos, esforço perdido.	A15

Fonte: Autora (2024).

Entre os estudantes, houve unanimidade na avaliação que fazem a respeito dos prejuízos causados pela reprovação, sobretudo, quando se sabe que terá que repetir a mesma série no ano seguinte. “*Perda de um ano*”, a resposta de A1 exemplifica o que eles pensam a respeito. Verifica-se ainda que as demais respostas vão no mesmo sentido: “*sentimento de fracasso, sentimento de perda, de estagnação, de ficar para trás, de não ter conseguido*”. Apenas um estudante, o respondente A8, que também concorda que há prejuízos na reprovação, relata que não sabe explicar. De qualquer forma, observa-se que nenhum estudante gosta ou quer reprovar.

Numa entrevista ao Jornal do Brasil, em 2000, Luckesi coloca que “[...] o professor detém o poder: escolhe os assuntos das provas, elabora questões, julga se elas são adequadas, aplica-as, corrige, qualifica, aprova ou reprova. Ao educando cabe submeter-se a esse ritual e temer a exclusão” (Luckesi, 2016, n.p.). Esse cenário, repetido em muitas classes, escolas, sistemas de educação, é prejudicial ao educando.

A analisar as respostas dos estudantes, nota-se que o fenômeno da reprovação é como algo externo à sua própria condição de estudante, relacionando-se à falta de controle sobre o fato, “*Sim, o aluno fica mais na bad, pensativo, é ruim*”, como relata A5, fazendo com que o estudante se sinta impotente diante do fato. Em Luckesi (2011), encontramos que a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento.

Na entrevista com os professores, a 10ª questão trouxe a mesma questão: *Para você há prejuízos na reprovação? Quando?*. O objetivo foi identificar a percepção dos professores acerca da questão. As respostas estão no Quadro 24.

Quadro 24 - Prejuízos na reprovação para os estudantes

RESPOSTAS DA QUESTÃO 10	RESPONDENTE
Sim. “Quando tem aluno bom que não consegue alcançar a média por capricho de um professor ou outro muito rígido”.	R1
Sim. “Sempre e não só para o aluno, mas para todos os envolvidos”.	R2
Sim. “Quando o professor não dá a oportunidade do aluno progredir, mas a reprovação também serve para mostrar a realidade para o aluno acordar”.	R3
Sim. “Quando o aluno se frustra, não acredita no potencial dele. O modelo de avaliação formal é reprovável”.	R4
Sim. “Quando eu vejo que o meu trabalho não foi bom”.	R5
Sim. “Mas não tanto quanto dizem, pode ser traumática, mas o professor tem o controle”.	R6
Sim. “Sempre”.	R7
Sim. “Mas tem dois lados: se o aluno não quer e tem condições tem que ser reprovado. Isso servirá para ele melhorar. Seguir sem aprender um conteúdo é prejudicial para o aluno, mas também pode atrasar a vida do aluno”.	R8
Não. “Não vejo como prejuízo, vejo como uma maneira de complementar aquilo que o aluno não conseguiu absorver, vejo como uma oportunidade de refazer, aprender, absorver aquilo que não conseguiu”.	R9

Fonte: Autora (2024).

Nota-se que dos 9 (nove) professores entrevistados, 8 (oito) avaliam que há prejuízos na reprovação, porém 1 (um), o respondente R9 avalia que o “*aluno terá uma nova oportunidade de aprender o que não aprendeu*”. É interessante observar que os estudantes não percebem assim, visto que a maioria a considera um atraso e até perda de tempo. Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 219) ressalta que “[...] o professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memoriza e usa a nota somente como instrumento de controle”.

Nota-se que três (3) respostas positivas demonstraram ambiguidade. Os respondentes R3, R6 e R8, mesmo considerando que a reprovação traz prejuízos, também apontam benefícios: “[...] a reprovação também serve para mostrar a realidade para o aluno acordar” (R3); “[...] mas não tanto quanto dizem, pode ser traumática, mas o professor tem o controle.” (R6); e “[...] se o aluno não quer e tem condições, tem que ser reprovado. Isso servirá para ele melhorar. Seguir sem aprender um conteúdo é prejudicial para o aluno” (R8). Contrário a essa percepção, Libâneo (2013, p. 43) avalia que “[...] o ensino contribui para a superação do fracasso escolar se os objetivos e conteúdos são acessíveis, socialmente significativos e assumidos pelos alunos [...]”. Isto significa que o que o estudante conhece

depende muito da sua vida real. Desta forma, sem uma prática educativa articulada com as realidades fica muito difícil para o estudante acessar os saberes e construir conhecimentos.

“Mas, quando há prejuízos? Essa é a questão foi respondida pelos entrevistados da seguinte forma: “[...] um professor ou outro muito rígido” (R1); “[...] não só para o aluno, mas para todos os envolvidos” (R2); “[...] o professor não dá oportunidade do aluno progredir” (R3); “[...] o modelo de avaliação formal é reprovável” (R4); “[...] vejo que o meu trabalho não foi bom” (R5); “[...] o aluno não quer e tem condições” (R8); “[...] pode atrasar a vida do aluno”(R8). A ideia que se deixa perceber nessas respostas é que há prejuízos na reprovação que estão no campo da subjetividade, na vontade, ora do estudante, ora do professor. Para Luckesi (2011), o aluno reprovado não é interessante para o sistema de ensino, muito pelo contrário, interessa que o aluno aprenda e, por isso, seja aprovado. Assim, ao invés de ver negativamente o insucesso do aprendizado, é hora de aproveitar para ver os potenciais, e o professor descobrir outras formas de ajudar o educando naquilo que não aprendeu. Luckesi (2011) salienta ainda a necessidade dos educadores investirem na “aprendizagem da avaliação” e superar a prática de examinadores, e, para isso, sugere uma reflexão: que os professores quando estudantes foram examinados, agora examinam.

Dentro da escola, a condução do ensino se materializa de várias maneiras e, em diferentes situações, acredita-se que o sucesso dos estudantes depende unicamente deles, como expõe Libâneo.

[...] quando um aluno não consegue aprender, abandona os estudos ou se interessa pouco pela escola, considera-se que são problemas individuais dele, descartando-se outras explicações como as condições socioeconômicas, a desigualdade social e a responsabilidade da própria escola. Esta é uma visão conservadora da escola. [...] que o aproveitamento escolar depende exclusivamente do esforço individual do aluno. Esta ideia não corresponde à realidade. Primeiro porque em uma sociedade marcada pela desigualdade social e econômica as oportunidades não são iguais e muito menos são iguais as condições sociais, econômicas e culturais de ter acesso e tirar proveito das oportunidades educacionais. Segundo, a educação não depende apenas do interesse e esforço individual porque [...] condições sociais de vida e de trabalho interferem nas possibilidades de rendimento escolar (Libâneo, 2013, p. 35).

Por meio de suas instituições educacionais, ocasionalmente, a sociedade reforça situações de fracasso na escola como algo que ocorre por força de determinantes exclusivamente individuais, como vemos nessa resposta: “[...] se o aluno não quer e tem condições tem que ser reprovado” (R8). Abordagem que, de certa forma, isenta a escola e seus sujeitos, bem como as circunstâncias, reforçando a responsabilidade do estudante no fracasso escolar.

Com o intuito de compreender a percepção da equipe pedagógica acerca dos impactos da reprovação, fizemos a mesma pergunta na 4ª questão: “*Para você há prejuízos na reprovação? Quando?*”. As respostas estão no Quadro 25.

Quadro 25 - Prejuízos na reprovação para a equipe pedagógica

RESPOSTAS DA QUESTÃO 4	RESPONDENTE
Sim, mas há casos e casos, é muito individual. Tem aluno que se esforça mais no ano seguinte.	P1
Sim. Há prejuízo. O aluno pode não se rematricular, não avançar junto com os colegas. Prejuízo psicológico.	P2
Sim. Na autoestima do aluno, um ano é muita coisa. Desmotiva, desistência.	P3
Sim. Muito, a reprovação faz o aluno perder um ano de estudo, retarda as perspectivas de futuro dele.	P4

Fonte: Autora (2024).

Na equipe pedagógica, há unanimidade acerca de ter prejuízos, mas também se identifica- benefício, como na resposta de P1: “[...] *tem aluno que se esforça mais no ano seguinte*”. Resposta que traz um ponto de ambiguidade, pois, ao mesmo tempo que acredita que pode ser bom para o estudante, pontua que o esforço pode levá-lo à superação.

Mas, quando há prejuízos? As respostas dos entrevistados foram as seguintes: “[...] *pode não se rematricular*” (P2); “[...] *não avança junto com os colegas*” (P2); “[...] *prejuízo psicológico*” (P2); “[...] *autoestima do aluno*” (P3); “[...] *desmotiva*” (P3); “[...] *desistência*” (P3); “[...] *perde um ano de estudo*” (P4); “[...] *retarda as perspectiva de futuro*” (P4). A ideia que se identifica nessas colocações é que há prejuízos causados pela reprovação, que também impactam no campo da subjetividade, e o estudante é apontado como o principal prejudicado dentro do processo, e a evasão aparece como uma consequência preocupante.

No entanto, mesmo que estudantes, professores e equipe pedagógica concordem que a reprovação traz prejuízos para o rendimento dos estudantes, pelos menos no primeiro bimestre dessas turmas ingressante, a reprovação prevalece nos resultados.

Na perspectiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos, cujo defensor teórico é Libâneo (2014, p. 87), encontra-se uma perspectiva salutar a respeito do trabalho pedagógico: “muito do que o professor fará na sala de aula, enquanto ator direto da prática, poderá ter uma ajuda expressiva dos orientadores, que possuem uma visão mais integrada do currículo, conhecimento mais amplo do meio educativo”. Sabe-se que ideias como essa são fáceis de receberem concordância, mas, na prática pedagógica, têm pouca influência.

Charlot (2000, p. 80), por sua vez, ressalta que “[...] a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. Pode-se pensar então que resultados negativos do rendimento dos estudantes implicam vários responsáveis e nenhum em específico. Desta forma, não é justo que só o estudante seja visto como culpado.

O fracasso escolar, materializado na reprovação, tem como causa uma síntese de múltiplas determinações, sejam elas sociais, educacionais, políticas, econômicas, históricas, e necessita de uma reflexão crítica e uma práxis transformadora, procurando compreender os aspectos envolvidos. Segundo Charlot (2000, p. 16) “[...] o ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”. Coadunando assim que esse é um fato complexo e que o processo de ensino-aprendizagem é profundamente marcado por ele.

4 O PRODUTO FINAL EM UMA TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA

O presente capítulo tem o objetivo propor uma Formação Pedagógica, em formato de Tertúlia Dialógica Pedagógica, para a comunidade escolar do IFTO. Um produto pensado na perspectiva do diálogo, de integrar, apoiar, acolher, aproximar e superar desafios da realidade em momentos de formação, de encontros, de trocas e de aprendizagem no contexto educacional.

A Tertúlia Dialógica Pedagógica, enquanto conceito e prática educacional, é uma metodologia baseada nos princípios da educação dialógica, que se orientam pela teoria de Paulo Freire. Promovida e desenvolvida especialmente dentro do contexto das Comunidades de Aprendizagem, tem suas raízes na filosofia educacional que enfatiza a importância do diálogo como ferramenta para a construção coletiva do conhecimento. A iniciativa foi adaptada e promovida pelas Comunidades de Aprendizagem, um projeto desenvolvido pelo Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona.

Essa prática pedagógica tem, na sua implementação, o direito de acesso livre à metodologia das tertúlias dialógicas, amplamente divulgada e incentivada em diversos contextos educacionais como uma prática pedagógica inclusiva e participativa. Não há restrições legais ou patentes que limite sua implementação por educadores ou instituições. Há ainda muitos recursos, guias e tutoriais sobre como organizar e conduzir tertúlias dialógicas, disponíveis publicamente, promovendo a disseminação desta prática.

Portanto, a tertúlia dialógica é uma prática educacional que se baseia em princípios abertos e acessíveis a todos e busca promover a inclusão e a participação ativa, alinhando-se com os ideais de uma educação transformadora e democrática.

4.1 Proposta para o Produto Final - requisito do PPPGE/UFT

O Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação (PPPGE) exige, na sua integralização do mestrado profissional, nos moldes de pesquisa aplicada, a submissão de um produto final, em conformidade aos padrões da Capes.

Assim, este Relatório Final de Pesquisa faz a indicação de uma produção metódica e intencional de uma Proposta Pedagógica por meio de um E-book (Apêndice N) de formação reflexiva e problematizadora, ancorada na metodologia de formação conhecida como Tertúlia Dialógica Pedagógica, envolvendo o rendimento escolar dos estudantes no que tange ao

ensino/aprendizagem/avaliação, tripé indissociável da prática educativa e presente nos dados coletados deste relatório de pesquisa.

As práticas de formação, ao assumirem como referência as dimensões coletivas, estão contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção dos seus saberes e valores. Os professores precisam se assumir como produtores da sua própria profissão (Nóvoa, 1995). Portanto, não só os professores, mas todos os envolvidos no processo educativo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Público-alvo: professores, equipe pedagógica, coordenadores de curso, comunidade escolar e de outros interessados interno e externo à Rede Federal de EPT.

Objetivo: promover o diálogo, a reflexão entre os professores, a equipe pedagógica, os coordenadores de curso e os estudantes a fim de problematizar e pensar sobre temas relevantes no campo de atuação.

Justificativa: observa-se, no cotidiano da escola, uma dificuldade em parar e refletir sobre suas práticas, seus resultados, seja no campo objetivo, seja no campo subjetivo da prática educativa. Observa-se, comumente, uma baixa adesão nas jornadas pedagógicas dos *campi* do IFTO. Por outro lado, embora seja feito um acompanhamento dos estudantes, ainda não se materializou, na cultura institucional, uma prática de diálogo entre o corpo docente, coordenações de curso e o setor pedagógico.. Recentemente, uma pesquisa colocou em xeque a necessidade de estreitamento dessas áreas para melhores resultados do processo de ensino-aprendizagem (Da Silva, 2024). Por conseguinte, também se faz levantamentos de dados estatísticos, elabora-se indicadores e até se tenta alcançá-los, mas não se faz uma discussão, uma crítica relevante que leve em conta o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes que buscam formação, o papel institucional relativo à vida, a realidade social e econômica onde a instituição está inserida, o papel dos agentes públicos, servidores que fazem parte diretamente dessa formação cidadã, e de como o diálogo pode fazer diferença nesse contexto pela busca do êxito.

Finalmente, se estamos revestidos institucionalmente por uma EPT pautada por princípios da politecnia, da omnilateralidade, da integração curricular a própria vida, em um processo humanizador, temos que dialogar e, se não sabemos fazê-lo, temos que aprender, e só aprendemos se o fizermos na prática reflexiva, a partir da realidade na qual estamos inseridos.

Formato do produto final: Para garantir que este material também possa ser usado por outras instituições, outros grupos, outras pessoas interessadas, a estratégia foi elaborada através de um E-book, um livro digital, cujo conteúdo se apresenta em forma de texto e tem

como objetivo disseminar informações mais completas sobre um determinado assunto. Segundo o site Educamaisbrasil (2022), esse tipo de material oferece conteúdo educativo de fácil acesso, democratiza o conhecimento, possibilita uma leitura fluida e oferece produção de conhecimento prático e aplicável. Por isso, esse formato foi estrategicamente pensado para essa realidade de formação.

4.2 Contexto da proposta

A instituição escolar é o lugar que todos frequentam. Assim, ao longo da experiência com a escola, ora se é parte do público atendido, ora se é parte do público que atende. Os Institutos Federais da Rede Federal de EPT têm por missão ofertar de uma educação de qualidade, em consonância com os princípios da omnilateralidade, integralidade, numa perspectiva humanística, voltada para a emancipação e valorização dos seus estudantes. O desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, concebendo a formação como um processo permanente (Nóvoa, 1995). Sendo assim, destaca-se a importância de ambientes dialógicos na promoção de formação pedagógica no ambiente educacional..

Paulo Freire, um dos mais influentes educadores do século XX, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, publicado originalmente em 1968, abordou o conceito de diálogo como central para o processo educativo. Nele, Freire explora o diálogo como um componente central para a educação que visa a emancipação e a conscientização dos educandos.

Segundo Freire (2005), o diálogo não é apenas uma troca de palavras, mas uma prática de liberdade que envolve amor, humildade, esperança, fé e confiança. Ou seja, o diálogo deve ser reflexivo e problematizador, deve desafiar o participante a identificar, analisar e questionar problemas reais do seu contexto, aspectos essenciais para promover uma educação libertadora e emancipatória. O autor defende que o diálogo deve ser um processo reflexivo, no qual educadores e educandos se engajam em uma análise crítica da realidade. Tanto o educador quanto o educando devem refletir sobre suas próprias ações, pensamentos e contextos, desenvolver a capacidade de questionar e entender profundamente as estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam a realidade. O diálogo, para Freire, promove a construção coletiva do conhecimento, o desenvolvimento da consciência crítica, a relevância prática do aprendizado e a igualdade nas relações de poder na sala de aula. Sem diálogo, a educação corre o risco de se tornar um processo alienante, desmotivador e ineficaz, incapaz de promover a transformação social e pessoal.

Contudo, conhecer o contexto escolar, a realidade educacional e suas relações leva tempo. É preciso empreender esforços, visto que na escola também manipulamos e somos manipulados, mas não se pode perder de vista o projeto de mudança e de transformação, na promoção de uma consciência coletiva na qual os sujeitos envolvidos se autoreconheçam e se reconheçam. Parafraseando Paulo Freire (1996), o patrono da educação brasileira, dialogar é preciso, seja na leitura das palavras, seja na leitura de mundo.

4.3 Tertúlia Dialógica Pedagógica

A Tertúlia Dialógica Pedagógica é uma metodologia de aprendizagem dialógica que potencializa a relação entre teoria e prática, cujos princípios consistem em um diálogo igualitário, focado na inteligência cultural, na transformação, na dimensão instrumental, na busca pela criação de sentido, de solidariedade, da igualdade de diferenças. Há diferentes formatos de Tertúlias para se realizar um trabalho dialógico: Tertúlia Literária Dialógica, Tertúlia Dialógica Musical, Tertúlia Dialógica de Artes, Tertúlia Dialógica Científica, e, no caso deste trabalho, Tertúlia Dialógica Pedagógica.

A finalidade de usar uma Tertúlia está no fato de contribuir para que os participantes possam expor as suas interpretações sobre o que se está a trabalhar. Pode ser por meio de um texto teórico, um texto literário, uma obra de arte, uma peça musical, um contributo matemático, etc. As opções são diversas, mas o funcionamento se baseia na aprendizagem dialógica. Aubert *et al.* (2008) colocam que a aprendizagem dialógica ocorre em interações que aumentam a aprendizagem instrumental e favorecem a criação de sentido pessoal e social, guiadas por princípios de solidariedade e de que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e, mutuamente, enriquecedores.

A necessidade de Tertúlias Dialógicas Pedagógicas se dá, principalmente, porque a metodologia possibilita a promoção da consciência crítica por meio do incentivo ao pensamento crítico, da discussão de textos e ideias, do questionando e da reflexão sobre diferentes perspectivas. Além disso, contribui para o desenvolvimento da consciência social e para a troca de experiências e de visões de mundo, que podem aportar ferramentas para os estudantes entenderem melhor as desigualdades e injustiças sociais. Segundo Paulo Freire (2005), a educação deve ser um processo de conscientização, no qual os educandos desenvolvem a capacidade de refletir criticamente sobre sua realidade.

As Tertúlias favorecem ainda a participação igualitária, defende a horizontalidade nas relações educativas, visto que todos têm voz, e democratizam o conhecimento, pois todos os

participantes têm o direito de falar e de serem ouvidos, independente de sua posição social ou nível de conhecimento. Dinâmica que empodera os participantes ao valorizar suas contribuições, fortalecendo assim a autoestima e a autoconfiança. Elas promovem a aprendizagem significativa, possibilitando aos participantes relacionarem os conteúdos discutidos com suas próprias vivências, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa. Nesse sentido, ao compartilhar ideias e experiências a Tertúlia facilita a integração social e a inclusão, desenvolvendo nos alunos um sentimento de pertença e solidariedade e estimulando a cooperação e a colaboração, criando assim um sentido de comunidade.

Para implementar Tertúlias Dialógicas Pedagógicas, como formação no ambiente escolar, é necessário adotar alguns procedimentos e promover o diálogo. Dentre eles, destaca-se a escolha de textos relevantes, selecionando os que sejam significativos e desafiadores para os participantes, com vistas a promover a reflexão crítica. É fundamental a formação de grupos diversificados para garantir o compartilhamento de diferentes perspectivas. Nas Tertúlias, o papel do educador é facilitar o diálogo, assegurando que todos tenham a oportunidade de participar e que o ambiente seja respeitoso e acolhedor. Nesse sentido, é importante reconhecer e valorizar as contribuições de cada um, reforçando a importância da participação igualitária. Após as Tertúlias, deve-se promover momentos de reflexão coletiva sobre o processo e os conteúdos discutidos, consolidando a aprendizagem.

Finalmente, a Tertúlia Dialógica Pedagógica é uma prática que pode transformar a dinâmica escolar, promovendo um ambiente de diálogo, participação e aprendizagem significativa. Fundamentada nos princípios freirianos de educação emancipadora, essa metodologia tem o potencial de superar a falta de diálogo no ambiente escolar, contribuindo para a formação integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Vale ressaltar que promover o diálogo em um ambiente escolar onde ele está ausente requer uma abordagem intencional e multifacetada, requer um esforço contínuo e deliberado. Ao criar um ambiente acolhedor, capacitar os professores, envolver a comunidade escolar e valorizar a voz dos estudantes, é possível transformar a dinâmica escolar e fomentar um espaço no qual o diálogo, a reflexão crítica e a aprendizagem significativa prosperem.

Pensando em estratégias fundamentadas nos princípios de Paulo Freire e em práticas educacionais contemporâneas, buscar um ambiente acolhedor e seguro, no qual todos se sintam seguros e respeitados, é fundamental para o diálogo. Um ambiente físico agradável, uma organização que promova a interação, como as pessoas organizadas em círculos ou grupos pequenos, lembrando que as tecnologias podem ser aliadas na promoção do diálogo, e,

nesse sentido, as plataformas de discussão *online* podem ser utilizadas, tais como fóruns, blogs e outras ferramentas digitais para complementar as discussões presenciais.

Além disso, é necessário estabelecer normas de respeito mútuo e escuta ativa e promover a capacitação em técnicas de facilitação para que os professores estejam preparados para promover as discussões, mediar conflitos e explorar as possibilidades da reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, incentivando-os a refletirem sobre suas práticas e de como podem estimular um ambiente mais dialógico. É imprescindível o envolvimento da comunidade escolar na promoção do diálogo, não só entre alunos, professores, mas entre todos os membros da comunidade escolar, por meio da organização de reuniões e fóruns comunitários, bem como reuniões nas quais pais, professores e alunos possam discutir temas relevantes e contribuir com suas perspectivas.

4.4 Proposta de trabalho a ser realizado

Pontos relevantes da proposta:

- Trata-se de uma estratégia de formação educativa;
- Para cada tema, deve-se reservar um tempo em torno de 2 a 3 horas, a depender do número de participantes e das discussões;
- Quem irá executar a Tertúlia deve escolher o que será lido pelos participantes, de acordo com o objetivo estabelecido;
- Quando a prática de Tertúlia se consolida, todos devem fazer indicações de temas e leituras que considerarem relevantes;
- De posse do que será lido, todos devem ler o texto previamente e marcar os trechos que considerarem importantes;
- O encontro poderá ser presencial ou virtual. Caso seja presencial, o indicado é que seja em formato de círculo para que todos fiquem em pé de igualdade e facilitar as interações;
- O mediador/facilitador terá a responsabilidade de organizar o “turno de palavra”, que consiste na organização das inscrições para leitura do trecho e a realização dos comentários, ou seja, organizar o tempo e a ordem da participação de cada um. De um lado uma lista com os nomes na ordem de quem vai ler e apresentar o seu trecho e do outro a lista de quem irá comentar;
- A função do mediador é seguir a organização e lembrar a todos das regras;

- No dia do encontro, o mediador abre perguntando quem gostaria de compartilhar o primeiro trecho escolhido. Anota-se a ordem e é dada a palavra ao primeiro;
- Na ordem, um lê e apresenta e depois outro(s) comentam, daí volta para o próximo que irá ler outro trecho;
- Assim sucessivamente, até concluir o diálogo e ninguém mais queira falar;
- Ao final, essa ação pode gerar outras Tertúlias, podendo surgir questões para pesquisar. Enfim, são inúmeras as possibilidades.

A forma como o mediador/facilitador organiza o diálogo garante a predominância da igualdade, por isso, é importante que quem esteja neste papel não proponha nenhuma análise do texto que lhe pareça mais crítica e profunda, evitando estabelecer uma hierarquia de poder com os participantes.

Incorporadas na rotina de formação contínua da instituição educacional, as Tertúlias podem se transformar em um processo regular de estudo coletivo, na qual a oportunidade de renovação é possível na construção de novos conhecimentos e de análise de opiniões a partir de novas leituras e discussões.

Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa e a errônea (Flecha, 1997, p. 17-18).

Com o trabalho de reflexão realizado por meio de uma tertúlia, o participante repensa as suas interpretações, reflete sobre a sala de aula, pensa diferentes pontos de vista, sem contar que pode contribuir com a ampliação do repertório de estratégias para qualificar melhor a prática educativa, ou seja, pode rever e transformar a sua prática pedagógica. Assim, quanto mais heterogêneo for o grupo, mais rica poderá ser a discussão.

A busca por textos clássicos da educação não é apenas uma exigência, mas um meio de garantir que todo educador tenha sua formação fundamentada em bases científicas e não só em opiniões pessoais, ou seja, um profissional crítico que reflete sobre a sua prática e amplia o seu repertório pessoal. Ler, em conjunto, textos de qualidade garante compreensões profundas e críticas.

O Quadro 27 apresenta uma forma de organizar uma Tertúlia Dialógica Pedagógica e poderá auxiliar no planejamento de outras tertúlias. Para esta proposta, foi escolhido como primeiro tema, os dados levantados durante a construção do trabalho na realização do

Mestrado e como forma de possibilitar o acesso de toda a comunidade escolar à realidade pesquisada.

Quadro 27 - Proposta de Formação em Formato de Tertúlia Dialógica Pedagógica

PROPOSTA EM FORMATO DE TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA		
Tema:	Vai depender do que será interessante no momento da realização da tertúlia.	
Duração total:	2 a 3 horas	
Formato:	Presencial/Online	
Participantes:	Professores, equipe pedagógica, coordenadores de curso, comunidade escolar	
Mediador(a):	Aquele que irá executar a ação. Na continuidade da prática de tertúlias, outros mediadores podem ser escolhidos dentro do grupo	
Objetivos	Promover o diálogo, a reflexão entre os professores, coordenadores de curso, equipe pedagógica e estudantes a fim de problematizar e pensar a prática educativa e social.	
ETAPAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
1. Sensibilização: Como é ser aluno? Como é ser professor? (vale para a execução de qualquer tertúlia.	- Possibilitar a reflexão do participante sobre suas próprias experiências enquanto professor, técnico pedagógico, coordenador de curso e estudante. - Possibilitar que o leitor identifique os próprios processos de ensino-aprendizagem, criando uma identificação com o estudante e o professor que ensina e que aprende.	Essa atividade de sensibilização resgata as experiências pessoais dos participantes enquanto sujeitos que ensinam e aprendem. Pedir que registrem essas impressões através de desenho, texto etc.
2. Com a leitura da palavra, do texto, do contexto e do mundo.	Estimular, a partir da leitura do texto, contendo os dados da pesquisa, a revelação de experiências, impressões e valores sobre os diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, relacionando-os com a prática da sala de aula, com as práticas educativas e sociais.	O mediador/facilitador dá início ao trabalho de diálogo com os presentes. É importante subsidiar teoricamente a reflexão sobre os conceitos abordados. O texto a ser compartilhado e lido será escolhido pelo mediador ou mesmo pelo grupo quando assim for decidido.
Referências AUBERT, A., <i>et al.</i> . Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información . Barcelona: Hipatia, 2008. CREA. Comunidades de Aprendizagem. Universidade de Barcelona. Disponível em: http://www.comunidadesdeaprendizaje.net . Acesso em: 10 jun. 2024. EDUCAMAISBRASIL. O que é e-book e como funciona? : conheça a vantagem de investir nesse material. 2022. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/o-que-e-ebook-e-como-funciona . Acesso em: 10 jan. 2024. FLECHA, R., García, R.; GÓMEZ, A. Transferência de tertúlias literárias dialógicas . (2013)		

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

GIROTTTO, Vanessa Cristina. **Leitura Dialógica: primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula..** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.

MELLO, Roseli. R. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. **Contrapontos (UNIVALI)**, Itajuí, v. 3, n.3, p. 449-457, 2003. Acessível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/740/591>. Acesso em: 03 jan. 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

UNIVERSIDADE DE BARCELONA. **A aprendizagem dialógica na sociedade da informação: Formação em comunidades de aprendizagem**. Community of Research on Excellence for All, 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_2_-_a_aprendizagem_dialogica_na_sociedade_da_informacao.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

Fonte: Autora (2024).

4.5 Da aplicação do Produto Final

Como os dados da pesquisa ainda não eram publicizáveis, tendo em vista a defesa do trabalho ainda não ter ocorrido à época, se promoveu então a Tertúlia com o tema *Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva Diagnóstica*, conforme a Imagem 1.

Imagem 1 - Card informativo sobre a realização da Tertúlia Dialógica Pedagógica



Fonte: Autora (2024).

A formação foi proposta à Direção-geral e à gestão de ensino do Campus Porto Nacional em meados de fevereiro/março de 2024. Aceita a proposta, foi realizada a divulgação à comunidade nas redes sociais do campus e nos grupos de *WhatsApp*.

O

planejamento primou por atender todas as fases da formação, portanto, a escolha da forma virtual teve como objetivo facilitar o acesso de todos os interessados.

A formação recebeu 12 inscrições e, em seguida, criou-se o grupo de *WhatsApp* com os inscritos para que todos pudessem receber o texto, e receber as devidas orientações às possíveis dúvidas.

O texto compartilhado foi o e-book com o tema: *A avaliação da aprendizagem: superando a lógica excludente e classificatória refletindo sobre uma avaliação emancipatória* (Oliveira, 2019). Entre os dias 22 a 30 de abril, os participantes tiveram tempo para ler o texto e apontar, previamente, os trechos a serem discutidos no encontro.

No dia da formação, 30 de abril, participaram dois professores que estavam fazendo doutorado, compareceram, e os demais inscritos apresentaram justificativas para a ausência. Na ocasião, eles pediram para que apresentasse a metodologia da Tertúlia Dialógica Pedagógica, da qual não tinham conhecimento. Após a explanação, realizamos a discussão sobre o texto, partindo da leitura prévia realizada por eles. Ao final, os participantes avaliaram a metodologia como ótima, ressaltando que o texto contribuiu para a temática que eles estavam estudando e para o trabalho que desenvolvem em sala de aula.

O importante de promover essa experiência de formação foi possibilitar o diálogo, que é sempre um desafio, mas se não fizermos, não aprendemos. Muito embora a prática de formação contínua seja inerente ao ambiente escolar, torná-la participativa e dialógica é uma provocação à problematização. Assim, aos poucos, vamos criando espaços coletivos de discussão, com temas relevantes para o grupo e para a instituição, com vistas a instituir uma rotina em que dialogar se torne uma prática comum e necessária para todos

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Para este trabalho foi considerada a hipótese de que as estratégias de ensino-aprendizagem produzem implicações para a aprovação ou reprovação do estudante. O presente estudo mostrou que, se forem bem escolhidas e bem utilizadas, os resultados podem ser muito positivos, caso contrário serão resultados negativos.

No trabalho de colaborar com o estudante a construir o seu próprio conhecimento, o professor desenvolve e aplica várias estratégias de ensino-aprendizagem. Estas metodologias e técnicas têm como finalidade fazer com que os estudantes alcancem melhores resultados no processo de avaliação da aprendizagem. Contudo, nem sempre o uso das estratégias traz bons resultados, visto que são diversas, assim como os contextos de aplicação.

Essas estratégias podem se constituir na mediação que o professor faz, e as suas escolhas no processo de mediação da prática educativa podem tanto reforçar e repetir padrões que favoreçam uma atitude passiva, acrítica e conformista do estudante, como a uma prática educativa emancipatória e transformadora.

Na produção de dados da pesquisa, advindos tanto dos levantamentos dos sistemas institucionais, da aplicação dos questionários, quanto da realização das entrevistas, há várias considerações a serem analisadas. Inicialmente, verificamos que o alto índice de reprovação se repete nas 3 (três) primeiras séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nos primeiros bimestres. Do total de 118 estudantes cursando nas 3 (três) primeiras séries dos cursos técnicos do Campus Porto Nacional do IFTO, em 2022, 40% foram aprovados e 60% foram reprovados no primeiro bimestre. Em 2023, do total de 99 estudantes das três primeiras séries dos cursos técnicos, 30% foram aprovados e 70% foram reprovados no primeiro bimestre.

O levantamento da CAE aponta que, no primeiro semestre de 2022, no Campus Porto Nacional, houve mais estudantes vulneráveis nas primeiras séries dos cursos técnicos do que no primeiro semestre de 2023. Na maioria das vezes, esses estudantes já chegam na instituição com expectativa em relação ao recebimento de auxílio estudantil em pecúnia. De qualquer forma, esses elementos também atravessam o processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao rendimento escolar dos estudantes que receberam auxílio estudantil, percebe-se que, em ambos os anos, o número de aprovados é menor que os de reprovados. Em 2022, do total de estudantes recebedores de auxílio estudantil, apenas 35% lograram êxito no primeiro bimestre e 65% reprovaram. Em 2023, do total de estudantes

recebedores de auxílio estudantil, apenas 30% lograram êxito no primeiro bimestre e 70% reprovaram.

No que diz respeito ao rendimento escolar, verifica-se que, em ambos os anos, o número de aprovados é menor que os de reprovados. Essa situação de vulnerabilidade social pode nos indicar, por exemplo, que a condição socioeconômica desses estudantes pode estar diretamente ligada ao seu rendimento na escola.

Os professores, ao serem entrevistados, concordaram que as estratégias de ensino-aprendizagem implicam e podem, dependendo da forma de manejo dos docentes, levar à aprovação ou à reprovação do estudante. Entendendo a reprovação aqui como um fator negativo no rendimento escolar e não às estratégias de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se que a estratégia pode até ser viável, mas não contempla aquele estudante, aquele grupo, aquela classe, daí, equivocadamente, se chega a um resultado não muito satisfatório. Assim, a estratégia usada pode não ser a melhor.

A maioria dos estudantes concorda que as estratégias de ensino-aprendizagem implica na reprovação e que são importantes para terem sucesso ou não. A maioria dos entrevistados coloca que o estudante pode apresentar dificuldade de aprender, de perguntar e que a forma como o professor ensina pode ajudar ou não o estudante a superar desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem. Já os estudantes que acreditam que as estratégias de ensino-aprendizagem não implicam na reprovação tendem a colocar a responsabilidade no próprio estudante, como respondeu o entrevistado A7.

Observa-se que os estudantes ainda dependem muito das famílias para superarem as suas dificuldades de aprendizagem. No IFTO, há estrutura para o atendimento individualizado e acompanhamento da equipe pedagógica, mas, pelo resultado, parece que essas estratégias não estão sendo bem utilizadas. Os motivos podem ser diversos, temática que pode ser objeto de outra investigação.

Os estudantes demonstram que consideram as condições de trabalho de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho docente e para a garantia da valorização profissional. Essa valorização atravessa formas de influenciar o estudante e a família para a importância do esforço por aprender, descortinando a busca dos bons resultados. Há unanimidade em acreditar que terão maior garantia de uma vaga no mercado de trabalho após concluir o curso. Entre os estudantes ficou demonstrado que grande parte deles considera difícil o processo de ensino-aprendizagem no IFTO, porém sobre os fatores relacionados a isso, suponho caber uma nova investigação.

Percebe-se que o olhar da equipe pedagógica consegue verificar como acontece a prática de ensino, conceituando-a como tradicional, 75%, e tecnicista, 25%. A tendência pedagógica liberal tradicional enfatiza a memorização de conteúdos prontos e acabados sem relação com a realidade social, enquanto a tendência tecnicista busca apenas treinar habilidades específicas para o mercado de trabalho, sem promover uma compreensão crítica e reflexiva do conhecimento. Ou seja, ambas abordagens são criticadas por limitarem o papel do estudante a um receptor passivo de informações, sem estimular sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Em duas respostas da equipe pedagógica, o nivelamento é colocado como solução para o problema da qualidade do ensino. Percebeu-se, ainda, que eles apontam a necessidade de maior engajamento dos professores em relação ao problema de baixo rendimento dos estudantes e que os pais também precisam colaborar para o enfrentamento do problema da reprovação escolar, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que leve em consideração as diferentes realidades dos estudantes.

Os membros da equipe pedagógica acreditam que as estratégias de ensino-aprendizagem implicam na reprovação dos estudantes e colocam o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem como o maior beneficiário da qualidade do seu rendimento. Observa-se, nos posicionamentos da equipe pedagógica, certo protagonismo em relação ao estudante, deixando crer que quando o ensino é pensado nesse sentido a probabilidade de sucesso é maior.

A equipe pedagógica também demonstrou unanimidade ao acordar sobre os prejuízos à reprovação. A ideia que se deixa perceber nas colocações é que há prejuízos causados pela reprovação, que também estão no campo da subjetividade. O estudante é apontado como o principal prejudicado dentro do processo, e a evasão aparece como uma consequência preocupante.

O cenário pesquisado é fecundo e mais fecunda ainda é a possibilidade de desvelar essa realidade. Portanto, ao analisar as implicações das estratégias de ensino aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes das primeiras séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Porto Nacional do IFTO, verificamos diversos pontos controversos, principalmente, no campo da reprovação, que, ao ser analisado frente à avaliação da aprendizagem, percebeu-se o quanto ela é uma estratégia cheia de significância no resultado do processo de ensino-aprendizagem tanto para o estudante como para o professor.

Em Nóvoa (1995), encontramos que a formação de professores tem ignorado tanto o desenvolvimento pessoal do professor quanto a articulação entre a formação e os projetos das

escolas, sem levar em consideração dimensões importantes do professor, como o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Para esse autor, esses são eixos importantes e estratégicos na busca pela formação individual e coletiva. Nesse sentido, propõe que a formação seja na perspectiva crítica reflexiva, que contribua para o pensamento autônomo, participativo e de autoformação e contribua para troca de experiências e a partilha dos saberes e produção de saberes, transformando o professor no construtor de sua formação. Para isso, é necessário reconhecer que a prática didática precisa ser compreendida em referência às outras práticas institucionais e organizativas.

O estudo evidenciou que há relevância/implicação das estratégias de ensino-aprendizagem e destacou a importância do professor atuar como mediador, com entendimento de problemas relacionados à sua atuação profissional, da importância de estar preparado para o surgimento de imprevistos e conhecer meios de motivar os estudantes a se interessarem pelo conteúdo, que devem ser corresponsáveis pelas próprias aprendizagens num processo de interações dialógicas. Desta forma, a metodologia utilizada permitirá que os alunos aprendam aspectos da realidade que só com as aulas teóricas não poderiam apreender.

Pode-se perceber que as estratégias de ensino-aprendizagem quando bem utilizadas, bem localizadas na prática educativa pode implicar e levar o estudante ao êxito estudantil e o professor ao sucesso na sua prática de ensino.

5.1 Contribuições da Pesquisa

As contribuições desta pesquisa perpassam a possibilidade de tomada de decisão no âmbito da reflexão da práxis no ensino em continuadas situações do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo estudantes, professores, equipe pedagógica, as famílias, inclusive de avaliação do trabalho pedagógico institucionalizado, seja materializado nas práticas educativas ou mesmo em dispositivos legais/administrativos.

Temática que impacta socialmente na medida em que conscientiza, sendo ele mesmo um vetor da possibilidade de reflexão. Embora o tema não seja inédito, pode ser considerada inédita a abordagem no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Nesse sentido, essas ideias podem chegar em vários setores e sujeitos dessa rede por analogia, já que o caso do Campus Porto Nacional pode ser similar ao de outras unidades da rede federal.

No que tange ao estado da arte, este trabalho pode ser pensado do ponto de vista de mais uma produção que se junta na luta de agregar valor ao tema da Didática e suas especificidades em relação aos métodos, às técnicas do ensino-aprendizagem e à avaliação da aprendizagem. Temas relevantes e cotidianamente executados em espaços educacionais, sociais e outros.

Contribui, ainda, com a elaboração de um e-book, um livro digital, versando sobre uma metodologia de formação contínua dentro da proposta pedagógica: Tertúlia Dialógica Pedagógica, cuja finalidade é promover a discussão de um tema em pé de igualdade, objetivando alcançar níveis mais complexos de compreensão na promoção de mudanças e transformação da prática educativa.

5.2 Trabalhos futuros

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, puderam ser identificadas algumas possibilidades de melhoria e de continuação a partir de futuras pesquisas, as quais incluem:

- A situação de vulnerabilidade social dos estudantes pode indicar, por exemplo, que a condição socioeconômica pode estar ou não diretamente ligada ao seu rendimento na escola.
- Observa-se que os estudantes ainda dependem muito das famílias para superarem as suas dificuldades de aprendizagem. O uso das estratégias e as circunstâncias podem não estar sendo bem pensadas.
- No aspecto da avaliação da aprendizagem, esse tema merece um pouco mais de atenção. Poucos professores assumidamente realizam a avaliação diagnóstica. Mais da metade ainda tem dificuldade quanto à realização dessa prática pedagógica para aferir condições de ensino-aprendizagem. Isso pode ser um ponto a ser trabalhado em uma outra pesquisa para se entender o contexto e fazer intervenção.
- A realização de um trabalho que verse sobre as metodologias ativas e o estudo ativo, embora de concepções diferentes, não é difícil encontrá-las em suas diversas possibilidades e coexistência na prática pedagógica escolar cotidiana.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Flávia. Pesquisa mostra 5,2 milhões de jovens entre 14 e 24 anos sem emprego: entre os desempregados, 52% são mulheres e 66% são pretos e pardos. Entre os desempregados, 52% são mulheres e 66% são pretos e pardos. 2023. **Agência Brasil**, São Paulo-SP. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-05/pesquisa-mostra-52-milhoes-de-jovens-entre-14-e-24-anos-sem-emprego#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Subsecret%C3%A1ria,trabalho%2C%20ainda%20h%C3%A1%20muitas%20pessoas>. Acesso em: 27 jan. 2024.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville, SC: Univille, 2012.
- AUBERT, A., *et al.*. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia, 2008.
- BERTOTI DA CUNHA, F.; DE FREITAS, K. C.; FRANZONI PESCUIMO, F.; DOS SANTOS, I. L. Os estudantes do ensino médio integrado falam! Percepções sobre atividades remotas realizadas durante a pandemia de COVID 19. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 10, n. 23, p. 25–45, 2022. DOI: 10.33361/RPQ.2022.v.10.n.23.480. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/480> . Acesso em: 3 maio. 2023.
- BRASIL. **Alvará de 1º de abril de 1808**. Permite o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Estado do Brasil. *Coleção das leis do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 10, 1891.
- _____. **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. 1909. Recuperado em 04 de maio de 2023 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>
- _____. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 10 abril 1942. Recuperado em 16 Novembro, 2016, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>
- _____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Recuperado em 18 de abril, 2023, em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf
- _____. **Decreto-lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 19 de julho de 2010; 189o da Independência e 122o da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em 25/01/2024.
- _____. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 23 abr. 2014.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm. Acesso em: 7 ago. 2020.

BONETTO, Luis Rafael; WELTER, Cristiane Backes; MORAES, Cineri Fachin. Reflexões sobre a atuação docente em estágio realizado em instituição da rede federal de ensino. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** (Online) 1.14 (2018): e6333. Print.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Câmara dos Deputados. Pandemia agravou desigualdades na área da educação, dizem especialistas. **Agência Câmara de Notícias**, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/840316-pandemia-agravou-desigualdades-na-area-da-educacao-dizem-especialistas/>. Acesso em: 03 dez. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. — Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. (Org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad. — Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. — São Paulo: Cortez, 2013. — (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

_____. Relação com a escola e saber nos bairros populares. **Perspectiva** 20 (2002): 17-34.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa** – Escolhendo entre Cinco Abordagens. 3. Ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Plano. Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DA SILVA, Wesley Vieira. ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO TÉCNICO PEDAGÓGICA DO CAMPUS PORTO NACIONAL, DO IFTO: CONSTRUÇÃO DE UM EBOOK COMO FORMA DE APOIO E DIVULGAÇÃO / Wesley Vieira da Silva, Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna. — Palmas, TO, 2024.

DE LA TORRE, S. **Didactica y currículo**. Madri: Dykinson, 1993.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EBC. Empresa Brasil de Comunicação. MEC destaca importância dos Institutos Federais no Brasil. **Agência Gov EBC**, 2023. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202312/mec-destaca-importancia-dos-institutos-federai-s-no-brasil>. Acesso em: 07 jan. 2024.

EDUCAMAISBRASIL. **O que é e-book e como funciona?**: conheça a vantagem de investir nesse material. 2022. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/o-que-e-ebook-e-como-funciona>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. de. (2012). História da educação profissional no Brasil: as políticas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”**. (pp. 1492-1508). João Pessoa: Universidade da Paraíba.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado**: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v.1, n.24, p.1-18, e 17172, Jun. 2024. ISSN 2447-1801.

FRIGOTTO, G.; ARAÚJO, R. M. L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: Gaudêncio Frigotto (org.). **Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 20-36, 2013.

GRAMSCI, Antonio. A organização da cultura. In: _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Trad. Carlos Nelson Coutinho.

Coleção Perspectivas do Homem, Série Filosofia, p. 116 – 141.

GREHS, Bruna da Motta Signori. **Estratégias de aprendizagem no ensino médio**: implicações para a prática docente. 2020. 110f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

IFTO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. **Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos da Educação Básica articulados com a Educação Profissional, presencial, do IFTO - ODP/IFTO**, Palmas-TO: IFTO, 2015.

Disponível em:

<http://www.ifto.edu.br/ifto/colégiados/consup/documentos-aprovados/regulamentos/cursos-tecnicos/regulamento-odp-cursos-medio-tecnico-presenciais-ifto-2edicao.pdf/view>. Acesso em 11-02-2023.

_____. **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Tocantins - POLAE**. Aprovada pela Resolução nº 24/2020/CONSUP/IFTO, de 13 de agosto de 2020. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/ifto/colégiados/consup/documentos-aprovados/regulamentos/assistencia-estudantil/politica-de-assistencia-estudantil.pdf/view>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio**. Aprovado pela Resolução ad referendum n.º 9/2014/CONSUP/IFTO, de 19 de dezembro de 2014, convalidado pela Resolução n.º 5/2015/CONSUP/IFTO, de 10 de

fevereiro de 2015, e alterado pela Resolução CONSUP/IFTO N.º 96, de 10 de dezembro de 2021. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-porto-nacional/tecnico-em-informatica-para-internet-integrado-ao-ensino-medio/ppc-tecnico-em-informatica-para-internet-campus-porto-nacional-ifto.pdf/view>>. Acesso em 11-02-2023.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio.** Aprovado pela Resolução CONSUP/IFTO N.º 22, de 31 de outubro de 2011, alterado Resolução CONSUP/IFTO N.º 19, de 31 de junho de 2012 e pela Resolução CONSUP/IFTO N.º 98, de 10 de dezembro de 2021. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-porto-nacional/tecnico-em-meio-ambiente-integrado-ao-ensino-medio/ppc-tecnico-em-meio-ambiente-campus-porto-nacional-ifto.pdf/view>>. Acesso em 11-02-2023

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.** Aprovado pela Resolução Ad Referendum n.º 01/2014/CONSUP/IFTO, de 26 de fevereiro de 2014, convalidado pela Resolução n.º 04/2014/CONSUP/IFTO, de 14 de março de 2014, alterado pela Resolução CONSUP/IFTO N.º 84, de 30 de novembro de 2021, e alterado pela Resolução CONSUP/IFTO N.º 192, de 28 de fevereiro de 2023. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/porto/campus-porto/cursos-porto-nacional/tecnicos/integrado-regular/tecnico-em-administracao/documentos/ppc_tecnico_em_administracao_integrado_campus_porto_nacional_ifto-vigente.pdf>. Acesso em 13-03-2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. p.53-79.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (2012). **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **A democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 28 ed. Loyola, São Paulo, 2014.

_____. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>

_____. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil e publicada no ano de 2000. 2016. <<https://luckesi.blogspot.com/2016/01/101-entrevista-sobre-avaliacao.html>> Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.

Luz Junior, Almir Ferreira; SANTOS, Pollyana dos. A experiência de um curso sobre saúde do trabalhador em uma perspectiva ampliada para estudantes de um curso técnico integrado

ao ensino médio. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** (Online) 2.19 (2020): e9596. Print.

MACHADO, Ricardo de Macedo; RODRIGUES, Adriana de Carvalho Figueiredo. Metodologias ativas e tecnologias digitais como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem no ensino médio integrado. **Revista Semiárido de Visu** 8.3 (2020): 537–549. Print.

MAGALHÃES, Simone Rodrigues de; RODRIGUES, Laerte Mateus; PEREIRA, Cláudio Alves. Metodologias ativas que empregam tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino médio integrado. **Revista Prática Docente** 6.3 (2021): e083. Print.

_____. **Avaliação da Aprendizagem**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias; tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução e revisão geral Paolo Nosella - 13. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas, SP. Alínea. 3ª Edição do Kindle, 2019.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: Atores e cenários ao longo da história / Jundiaí, Paco editorial: 2016.

MAPA. Memória da Administração Pública Brasileira. Arquivo Nacional. Colégio das Fábricas. **Portal Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos**, 2016. Disponível em:

<<http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas>>. Acesso em 23/01/2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, PR. v.2. n.2. p.105 -114, jul.-dez.2007.

MEC. Ministério da Educação. Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Portal Ministério da Educação**, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 03 dez. 2023.

MILLIORIN, S. A.; SILVA, M. R. da. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 656–668, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1222. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1222>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MOISÉS, Laura Jamilly Alves et al. Experimentação no ensino de ciências: possibilidades e desafios. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** (Online) 1.22 (2022): e12562. Print.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Pedagógica e Universitária (EPU), 2011.

_____. **O que é afinal aprendizagem significativa?** 2010. Instituto de Física–UFRGS. Porto Alegre, 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Maria Luana Lopes de. **Avaliação da aprendizagem**: superando a lógica excludente e classificatória refletindo sobre uma avaliação emancipatória. Olinda-Pe: Ifpe-Campus Olinda, 2019. 25 p. E-book - Produto Educacional - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553596/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

OLIVEIRA, João Paulo dos Santos; MELO, Rafaela Dias. Educação física, ambiental e inclusiva: um relato de experiência interdisciplinar no desenvolvimento e apresentação de jogos sensoriais uma estudante com deficiência visual. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** (Online) 1.18 (2020): e8987. Print.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª Edição, revista e aumentada - São Paulo: Intermeios, 2015.

_____. (Org.). **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

_____. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná (2014).

SACRISTÁN, J.Gimeno. **Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação**. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995

SACRISTÁN, J. Gimeno; PEREZ GOMES. A .I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.131-152, mar. 2003. Quadrimestral.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 28, p. 274-291, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

VICENTE, Carla Cristina; OLIVEIRA, Ana Paula Lelis Rodrigues de. “Associações Entre o Resgate de Memórias e a Motivação No Ensino Médio Integrado: Uma Discussão à Luz Do Curso Técnico Em Metalurgia Do IFMG – Campus Ouro Preto.” **Revista Brasileira do Ensino Médio** 2 (2019): *Revista Brasileira do Ensino Médio*, 2019-01, Vol.2. Print.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem** (edição revisada e ampliada). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**; tradução Ernani F. da F. Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANOTTA, Patrícia Anselmo. Avaliação do ensino remoto emergencial de química: uma experiência na educação profissional. **Extensão em Foco** (Curitiba) 25 (2021): Extensão em Foco (Curitiba), 2021-12 (25). Print.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário para os estudantes



Ministério da Educação
Universidade Federal do
Tocantins
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Questionário para os estudantes

Olá, participante!

Este questionário faz parte do Projeto de Pesquisa de Mestrado Profissional em Educação do PPPGE/UFT da pesquisadora Marilene Dantas Sepulveda. A participação é voluntária, anônima e haverá sigilo nas informações. A pesquisa é relevante para o desenvolvimento de um plano de ação que resulte em melhorias para o IFTO. Neste questionário não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante a sua resposta sincera e pessoal. Obrigada pela contribuição!

1- Qual o seu curso?

- ☐ técnico em meio ambiente
- ☐ técnico em administração
- ☐ técnico em informática para internet

2- Gênero?

- ☐
- masculino ☐
- feminino ☐
- outro ☐

3- Idade: anos

4- O ensino fundamental você cursou:

- ☐ integralmente em escola pública
- ☐ parcialmente em escola pública e particular
- ☐ integralmente em escola particular

5 - Bairro onde

mora ☐ Porto

Nacional

☐ outro município _____

6- O que é ser estudante(a)?

- a) pessoa que estuda
- b) pessoa que gosta de estudar
- c) pessoa que não gosta de estudar

d) pessoa que frequenta a escola

7- Como prefere o professor?

- a) que seja flexível
- b) que seja rigoroso
- c) que dá autonomia
- d) que deixa solto

8- Nas matérias que você teve dificuldade no primeiro bimestre de 2023:

		SIM	NÃO
A	Teve acompanhamento individual do professor		
B	Participou de algum tipo de reforço?		
C	Buscou acompanhamento da equipe pedagógica?		
D	Teve auxílio da família nos estudos em casa?		

9- Que estratégias de aprendizagem você utiliza para estudar e aprender melhor o que lhe é ensinado?

- a) fazer anotações enquanto o professor ensina
- b) escrever com as suas próprias palavras o que entendeu na leitura de um texto.
- c) anotar em uma agenda ou planner as tarefas, provas e trabalhos a fazer.
- d) decorar, memorizar regras, fórmulas, fatos ou datas.
- e) ler novamente, quando percebe que não entendeu o que leu.
- f) criar perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando.
- g) pedir em sala de aula, para que o professor repita a explicação
- h) anotar o conteúdo que não está conseguindo entender para solicitar ajuda de um colega ou nova explicação do professor(a) em aula ou em atendimento.
- i) resolver o mesmo exercício, ou outros exercícios, com diferentes níveis de dificuldade, por várias vezes.
- j) Ler outros textos e conteúdos sobre o assunto que o(a) professor(a) explicou em aula.
- k) verificar os erros que cometeu quando recebe uma prova/simulado ou outra forma de avaliação
- l) não apenas decorar fórmulas, mas tentar entender a origem, o raciocínio que a gerou.
- m) tentar relacionar o novo conteúdo com algo que já sabe/ com o cotidiano, com a realidade.
- n) se preparar antes para o próximo conteúdo a ser abordado em aula.
- o) Há alguma outra estratégia não listada acima, e que você utiliza, qual seria?

10- Além da aula expositiva, marque quais estratégias de ensino-aprendizagem os seus professores utilizam para o melhor rendimento dos estudantes?

- () I - atividades individuais e em grupo;
- () II - pesquisa bibliográfica, demonstração prática e seminários; () III - pesquisa de campo, elaboração e execução de projetos;
- () IV - provas escritas individual;

- () V - provas escritas em equipe;
 () VI - provas orais individual ou em equipe; () VII - provas orais em equipe;
 () VIII - produção de textos, relatórios; () IX - práticas em laboratório;
 () X - produção científica, artística ou cultural; () XI - simulados;
 () XII - estudos de caso;
 () XIII - atividades virtuais;
 () XIV - outros definidos em plano de trabalho/ensino _____

11- Como foi o seu desempenho nas avaliações de modo geral no primeiro bimestre de 2023? () bom

- () ruim
 () precisa melhorar () ótimo

12- Com relação às próximas questões, avalie de acordo com a escala de respostas: 1 - Ruim, 2 - Regular, 3 - Bom, 4 - Ótimo

Sobre o processo de ensino-aprendizagem no IFTO	1	2	3	4
Relação professor - estudante				
Metodologias de ensino				
Atendimento individual ao estudante				
Facilidade de acesso ao professor para tirar dúvidas				
Acompanhamento pedagógico				
Acompanhamento psicológico				
Acompanhamento da assistência estudantil				
Uso da biblioteca				
Uso dos laboratórios				

13- Você recebe auxílio estudantil?

- () Sim. Qual o valor? _____ () Não.

Obrigada pela participação!!!

Apêndice B - Questionário aos professores



Ministério da Educação
Universidade Federal do
Tocantins
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Questionário professores

Olá, participante!

Este questionário faz parte de um Projeto de Pesquisa de Mestrado Profissional em Educação do PPPGE/UFT, da pesquisadora Marilene Dantas Sepulveda. A participação é voluntária, anônima e haverá sigilo nas informações. A pesquisa é relevante para o desenvolvimento de um plano de ação que resulte em melhorias para o IFTO. Neste questionário não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante a sua resposta sincera e pessoal. Obrigada pela contribuição!

1- Gênero?

()

masculino (

) feminino (

) outro

2- Qual a sua área de atuação na docência? _____

3- Há quanto tempo atua como docente? _____anos.

4- Pra você, o que é ser estudante(a)?

a) pessoa que estuda

b) pessoa que gosta de estudar

c) pessoa que não gosta de estudar

d) pessoa que frequenta a escola

5- Pra você, o que é ser professor?

a) pessoa que ensina

b) pessoa que sabe e ensina

c) pessoa que ensina e aprende

d) pessoa que ensina e educa e)

6- Qual o seu estilo de trabalho?

a) flexível

b) rigoroso

c) dá autonomia

d) deixa solto

7- No processo de ensino-aprendizagem você faz uso de metodologias ativas? Qual (is)? _____

8- Você considera importante conhecer a origem social dos estudantes?
Por quê? _____

9- Que estratégias de aprendizagem você recomenda para o estudante que queira aprender melhor sobre o conteúdo que você ensina?

- a) fazer anotações enquanto o professor ensina
- b) escrever com as suas próprias palavras o que entendeu na leitura de um texto.
- c) anotar em uma agenda ou planner as tarefas, provas e trabalhos a fazer.
- d) decorar, memorizar regras, fórmulas, fatos ou datas.
- e) ler novamente, quando percebe que não entendeu o que leu.
- f) criar perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando.
- g) pedir em sala de aula, para que o professor repita a explicação
- h) anotar o conteúdo que não está conseguindo entender para solicitar ajuda de um colega ou nova explicação do professor(a) em aula ou em atendimento.
- i) resolver o mesmo exercício, ou outros exercícios, com diferentes níveis de dificuldade, por várias vezes.
- j) ler outros textos e conteúdos sobre o assunto que o(a) professor(a) explicou em aula.
- k) verificar os erros que cometeu quando recebe uma prova/simulado ou outra forma de avaliação
- l) não apenas decorar fórmulas, mas tentar entender a origem, o raciocínio que a gerou.
- m) tentar relacionar o novo conteúdo com algo que já sabe/ com o cotidiano, com a realidade
- n) se preparar antes para o próximo conteúdo a ser abordado em aula.

10- Há algum outro recurso não listado acima, que você recomendaria?

11- Além da aula expositiva, marque quais estratégias de ensino-aprendizagem você utiliza na sua prática para o melhor rendimento dos seus estudantes?

- () I - atividades individuais e em grupo;
- () II - pesquisa bibliográfica, demonstração prática e seminários; () III - pesquisa de campo, elaboração e execução de projetos;
- () IV - provas escritas individual; () V - provas escritas em equipe;
- () VI - provas orais individual ou em equipe; () VII - provas orais em equipe;
- () VIII - produção de textos, relatórios; () IX - práticas em laboratório;
- () X - produção científica, artística ou cultural; () XI - simulados;
- () XII - estudos de caso;
- () XIII - atividades virtuais;
- () XIV - outros definidos em plano de trabalho/ensino _____

12- Quais são as características dos seus melhores estudantes, que você acredita serem essenciais para acompanhar a sua disciplina?

13- Você acredita que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem o papel de preparar os seus estudantes, seus egressos para o mercado de trabalho? O que mais acrescentaria?

14- Você acredita que as estratégias de ensino-aprendizagem implicam no rendimento dos estudantes, ou seja, na aprovação ou reprovação? Por quê?

15- Você realiza avaliação diagnóstica no início do ano, semestre letivo, com os estudantes?

16- Com relação às próximas questões, responda de acordo com a escala: 1 - Ruim, 2 - Regular, 3 - Bom, 4 - Ótimo

Sobre o processo de ensino-aprendizagem no IFTO	1	2	3	4
Relação professor - estudante				
Metodologias e instrumentos de ensino				
Laboratórios e equipamentos				
Propostas curriculares dos cursos				
Formação contínua em serviço				
Dedicação e compromisso dos estudantes				
Participação a família no processo				
Dedicação e compromisso dos docentes				
Acompanhamento pedagógico				
Acompanhamento psicológico				
Acompanhamento da assistência estudantil				
Dedicação e compromisso dos coordenadores de cursos				
Dedicação e compromisso da equipe gestora local, reitoria, Mec				

Obrigada pela participação!!!

Apêndice C - Questionário à equipe pedagógica



Ministério da Educação
Universidade Federal do
Tocantins
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Questionário equipe pedagógica (Cotepe/Coordenação de curso)

Olá, participante!

Este questionário faz parte do Projeto de Pesquisa de Mestrado Profissional em Educação do PPPGE/UFT da pesquisadora Marilene Dantas Sepulveda. A participação é voluntária, anônima e haverá sigilo nas informações. A pesquisa é relevante para o desenvolvimento de um plano de ação que resulte em melhorias para o IFTO. Neste questionário não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante a sua resposta sincera e pessoal. Obrigada pela contribuição!

1- O que é ser estudante(a)?

- a) pessoa que estuda
- b) pessoa que gosta de estudar
- c) pessoa que não gosta de estudar
- d) pessoa que frequenta a escola

2- O que é ser professor?

- a) pessoa que ensina
- b) pessoa que sabe e ensina
- c) pessoa que ensina e aprende
- d) pessoa que ensina e educa

3- Como você acredita que o seu trabalho contribui no processo de ensino-aprendizagem?

4- Com que frequência os professores procuram a equipe pedagógica, solicitando ajuda?

5- Com que frequência os estudantes procuram a equipe pedagógica solicitando ajuda?

6- Como a equipe pedagógica tem ajudado os professores no processo de ensino-aprendizagem?

7- Quais os principais desafios encontrados pela equipe pedagógica na ajuda ao processo ensino-aprendizagem?

8- Dentro do IFTO como você vê a maioria dos docentes? () tradicional
() tecnicista

() progressista?

9- Como você entende esse modelo de integração da educação básica e educação profissional da Rede Federal aplicado ao ensino médio integrado?

10- Você acredita que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem o papel de preparar os seus estudantes, seus egressos para o mercado de trabalho? O que mais acrescentaria?

11- Com relação às próximas questões, responda de acordo com a escala: 1 - Ruim, 2 - Regular, 3 - Bom, 4 - Ótimo

Sobre o processo de ensino-aprendizagem no IFTO	1	2	3	4
Relação professor - estudante				
Metodologias e instrumentos de ensino				
Laboratórios e equipamentos				
Propostas curriculares dos cursos				
Formação contínua em serviço				
Dedicação e compromisso dos estudantes				
Participação a família no processo				
Dedicação e compromisso dos docentes				
Acompanhamento pedagógico				
Acompanhamento psicológico				
Acompanhamento da assistência estudantil				
Dedicação e compromisso dos coordenadores de cursos				
Dedicação e compromisso da equipe gestora local, reitoria, Mec				

Obrigada pela participação!!!

Apêndice D - Roteiro semiestruturado para entrevistas (estudantes)



Ministério da Educação
Universidade Federal do
Tocantins

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Roteiro semiestruturado para entrevistas (estudantes)

- 1 - Qual o seu curso?
- 2 - Em que aspectos o IFTO é diferente da escola que você estudava?
- 3 - É mais fácil aqui no IFTO ou na escola onde você estudava?
- 4 - Você se sente motivado para estudar ou precisa ser animado?
- 5 - Que tipo de professor(a) você prefere para aprender?
- 6 - Você avalia o trabalho dos seus professores(as)?
- 7- Você acredita que a escola é uma instituição isolada ou está em um contexto social, econômico maior?
- 8- Pra você há prejuízos na reprovação? Quando?
- 9- As estratégias de ensino-aprendizagem implicam ou não na reprovação dos estudantes?
- 10- Você acredita que a conclusão do ensino médio nesse curso técnico pode garantir a você uma vaga no mercado de trabalho.
- 11- Você acredita que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem o papel de preparar os seus estudantes, seus egressos para o mercado de trabalho? O que mais acrescentaria?
- 12- Como você entende o modelo de integração da educação básica e educação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica aplicado ao ensino médio integrado?
- 13- “A função da prática educativa escolar é mediadora e ocorre no interior das relações sociais de produção” Frigotto, 2010. O que você acha disso?
- 14- “A escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para acesso das camadas populares ao saber elaborado” (Libâneo, 2014). O que você pensa sobre isso?
- 15- Sobre o processo de ensino-aprendizagem, “motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro” Charlot 2013. O que você entende sobre isso?

Apêndice E - Roteiro semiestruturado para entrevistas (professores)



Ministério da Educação
Universidade Federal do
Tocantins
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Roteiro semiestruturado para entrevistas (professores)

- 1 - Qual disciplina você trabalha na primeira série?
- 2 - Há quanto tempo você atua na docência?
- 3 - Qual o seu estilo profissional quando atua junto aos estudantes? O que segue? No que acredita?
- 4 - Que tipo de estudantes(a) você prefere para ensinar?
- 5 - Que instrumentos de avaliação você utiliza para avaliar os seus estudantes?
- 6 - Os estudantes avaliam o seu trabalho docente?
- 7 - A sua prática de ensino leva em consideração o contexto social, econômico no qual estamos inseridos?
- 8- Você acredita que a escola é uma instituição isolada ou está em um contexto social, econômico maior?
- 9- Você acredita que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem o papel de preparar os seus estudantes, seus egressos para o mercado de trabalho? O que mais acrescentaria?
- 10- Pra você há prejuízos na reprovação? Quando?
- 11- As estratégias de ensino-aprendizagem implicam ou não na reprovação dos estudantes? Como você acredita que as estratégias de ensino-aprendizagem impactam na reprovação dos estudantes?
- 12- Como você entende o modelo de integração da educação básica e educação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica aplicado ao ensino médio integrado?
- 13- “A função da prática educativa escolar é mediadora e ocorre no interior das relações sociais de produção” Frigotto, 2010. O que você acha disso?
- 14- “A escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para acesso das camadas populares ao saber elaborado” (Libâneo, 2014). O que você pensa sobre isso?
- 15- Sobre o processo de ensino-aprendizagem, “motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro” Charlot 2013. O que você entende sobre isso?

Apêndice F - Roteiro semiestruturado para entrevistas (equipe pedagógica)



Ministério da Educação
Universidade Federal do
Tocantins
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Roteiro semiestruturado para entrevistas (equipe pedagógica)

- 1 - As primeiras séries do ensino médio integrado do IFTO apresentam um índice elevado de reprovação. Em sua opinião, qual a causa desse fenômeno?
- 2 - O que o campus porto nacional do IFTO está fazendo e ainda pode fazer para melhorar a qualidade do ensino e reduzir os índices de reprovação no ensino médio integrado, especialmente nas primeiras séries?
- 3- Você acredita que a escola é uma instituição isolada ou está em um contexto social, econômico maior?
- 4- Pra você há prejuízos na reprovação? Quando?
- 5- Você acredita que as estratégias de ensino-aprendizagem implicam ou não na reprovação dos estudantes?
- 6- Você acredita que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem o papel de preparar os seus estudantes, seus egressos para o mercado de trabalho? O que mais acrescentaria?
- 7- Como você entende o modelo de integração da educação básica e educação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica aplicado ao ensino médio integrado?
- 8- “A função da prática educativa escolar é mediadora e ocorre no interior das relações sociais de produção” Frigotto, 2010. O que você acha disso?
- 9- “A escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para acesso das camadas populares ao saber elaborado” (Libâneo, 2014). O que você pensa sobre isso?
- 10- Sobre o processo de ensino-aprendizagem, “motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro” Charlot 2013. O que você entende sobre isso?

Apêndice G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS – CAMPUS PORTO NACIONAL MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPPGE/UFT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: “As implicações das *estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes dos cursos técnicos do ensino médio integrado do campus porto nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO?*”

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável Marilene Dantas Sepulveda, através do telefone: (63) 9-9997-0019 ou através do e-mail marilene.sepulveda@ifto.edu.br. Av. Tocantínia, Loteamento Mãe Dedé, Setor - Jardim América - Porto Nacional - TO (63) 3142-0865

- portonacional@ifto.edu.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Tocantins (situado na Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 sul, ACSU-SE 20, Conjunto 1, Lote 8 Plano Diretor Sul - 77020-450 Palmas – Tocantins pelo telefone: (63) 3229-2237 ou pelo e-mail: cep@ifto.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A proposta deste projeto de pesquisa se justifica pela necessidade de identificar e avaliar as estratégias de ensino-aprendizagem devido ao seu impacto nos resultados das turmas de 1ª série dos 3 (três) cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio do campus porto nacional do IFTO, e assim poder traçar novos rumos, já que são turmas onde comumente mais estudantes reprovam.

O objetivo principal é identificar os impactos (negativos e positivos) das estratégias de ensino - aprendizagem no rendimento das primeiras séries dos cursos técnicos do ensino médio integrado do campus porto nacional do IFTO, bem como as múltiplas relações envolvidas, e propor intervenção pedagógica reflexiva, problematizadora.

Para a coleta de dados será utilizado entrevistas e questionário (semiestruturados), sendo o questionário online, com os diferentes segmentos envolvidos: professores, estudantes e equipe pedagógica do campus.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Os riscos inerentes a você, participante, poderá ser de causar algum constrangimento na hora de responder o questionário com as perguntas sobre a atuação desses profissionais, podendo gerar descontentamento, incômodo ou reflexão sobre o assunto, por parte do servidor. Dessa forma, o mesmo poderá, a qualquer momento, optar por não responder ou desistir de participar da pesquisa sem nenhuma penalidade.

Será assegurado que apenas o pesquisador terá acesso aos questionários, os dados da pesquisa serão divulgados por meio de uma publicação científica sem qualquer forma de identificação. Além da questão do tempo exigido para responder aos termos, poderá ocorrer dificuldade de acesso à internet e desconforto na hora de responder perguntas sobre o desempenho e atuação desses profissionais, ao mencionarem situações vivenciadas no ambiente laboral e circunstâncias que envolvem o papel na instituição.

Os benefícios diretos oriundos de sua participação na pesquisa será a disponibilidade de uma formação pedagógica reflexiva, problematizadora, que auxiliará no processo de ensino-aprendizagem. Será garantido aos participantes, o acesso aos resultados desta pesquisa.

3. Forma de acompanhamento e assistência:

Será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado de acordo com a necessidade apresentada nas circunstâncias que se encontre no momento da realização desta pesquisa. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, será garantido total assistência, tendo o direito à indenização e/ou ressarcimento, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. Será garantido que esta pesquisa será conduzida de forma cautelosa e cuidadosamente e quanto a preservação e proteção dos participantes em todas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Tomaremos todas as medidas para que os participantes se sintam à vontade para participar, abandonando a vergonha e a timidez. Será garantido ao participante da pesquisa o atendimento aos requisitos constantes da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Você participante desta pesquisa terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo. Como por exemplo, caso venha a ter alguma despesa (alimentação, transporte, material didático) decorrente da pesquisa, é garantido o ressarcimento desse valor. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, têm direito à indenização e/ou ressarcimento na forma da lei, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “As implicações das *estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes dos cursos técnicos do ensino médio integrado do campus porto nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO*” de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Porto Nacional ____ de _____ de 2023

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

Apêndice H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - estudante menor



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS - CAMPUS PORTO NACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPPGE/UFT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (a) menor estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado

(Inserir nome do menor estudante)

O estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: *”As implicações das estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes dos cursos técnicos do ensino médio integrado do campus porto nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO?”*

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável Marilene Dantas Sepulveda, através do telefone: (63) 9-9997-0019 ou através do e-mail marilene.sepulveda@ifto.edu.br. Av. Tocantínia, Loteamento Mãe Dedé, Setor - Jardim América - Porto Nacional - TO (63) 3142-0865

- portonacional@ifto.edu.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Tocantins (situado na Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 sul, ACSU-SE 20, Conjunto 1, Lote 8 Plano Diretor Sul - 77020-450 Palmas – Tocantins pelo telefone: (63) 3229-2237 ou pelo e-mail: cep@ifto.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A proposta deste projeto de pesquisa se justifica pela necessidade de identificar e avaliar as estratégias de ensino-aprendizagem devido ao seu impacto nos resultados das turmas de 1ª série dos 3 (três) cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio do campus porto nacional do IFTO, e assim poder traçar novos rumos, já que são turmas onde comumente mais estudantes reprovam.

O objetivo principal é identificar os impactos (negativos e positivos) das estratégias de ensino - aprendizagem no rendimento das primeiras séries dos cursos técnicos do ensino médio integrado do campus porto nacional do IFTO, bem como as múltiplas relações envolvidas, e propor intervenção pedagógica reflexiva, problematizadora.

Para a coleta de dados será utilizado entrevistas e questionário (semiestruturados), sendo o questionário online, com os diferentes segmentos envolvidos: professores, estudantes e equipe pedagógica do campus.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Os riscos inerentes a(o) estudante, participante, poderá ser de causar algum constrangimento na hora de responder o questionário com as perguntas sobre a atuação desses profissionais, podendo gerar descontentamento, incômodo ou reflexão sobre o assunto, por parte do participante. Dessa forma, o mesmo poderá, a qualquer momento, optar por não responder ou desistir de participar da pesquisa sem nenhuma penalidade.

Será assegurado que apenas o pesquisador terá acesso aos questionários, os dados da pesquisa serão divulgados por meio de uma publicação científica sem qualquer forma de identificação. Além da questão do tempo exigido para responder aos termos, poderá ocorrer dificuldade de acesso à internet e desconforto na hora de responder perguntas sobre o desempenho e atuação desses profissionais, ao

mencionarem situações vivenciadas no ambiente laboral e circunstâncias que envolvem o papel na instituição.

Os benefícios diretos oriundos de sua participação na pesquisa será a disponibilidade de uma formação pedagógica reflexiva, problematizadora, que auxiliará no processo de ensino-aprendizagem. Será garantido aos participantes, o acesso aos resultados desta pesquisa.

3. Forma de acompanhamento e assistência:

Será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado de acordo com a necessidade apresentada nas circunstâncias que se encontre no momento da realização desta pesquisa. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, será garantido total assistência, tendo o direito à indenização e/ou ressarcimento, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. Será garantido que esta pesquisa será conduzida de forma cautelosa e cuidadosamente e quanto a preservação e proteção dos participantes em todas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Tomaremos todas as medidas para que os participantes se sintam à vontade para participar, abandonando a vergonha e a timidez. Será garantido ao participante da pesquisa o atendimento aos requisitos constantes da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Você participante desta pesquisa terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo. Como por exemplo, caso venha a ter alguma despesa (alimentação, transporte, outros) decorrente da pesquisa, é garantido o ressarcimento desse valor. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, têm direito à indenização e/ou ressarcimento na forma da lei, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Portanto, depois de todos os esclarecimentos, e de acordo com o que foi anteriormente exposto, na qualidade de responsável pelo(a) menor, autorizo a participação na pesquisa intitulada “As implicações das *estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes dos cursos técnicos do ensino médio integrado do campus porto nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO*” de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

(Assinatura do(a) responsável do(a) menor participante da pesquisa) RG/CPF: _____

Marilene Dantas Sepulveda
Pesquisadora responsável
RG: 1322101 SSP-TO
Porto Nacional, _____ de _____ de 2023.

Apêndice I - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - estudante menor



Apêndice C
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS – CAMPUS PORTO NACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPPGE/UFT

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você, estudante, menor de idade,

(Inserir nome do estudante)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: “As implicações das *estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes dos cursos técnicos do ensino médio integrado do campus porto nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO*”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse deste estudo.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável Marilene Dantas Sepulveda, através do telefone: (63) 9-9997-0019 ou através do e-mail marilene.sepulveda@ifto.edu.br. Av. Tocantínia, Loteamento Mãe Dedé, Setor - Jardim América - Porto Nacional - TO (63) 3142-0865 - portonacional@ifto.edu.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Tocantins (situado na Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 sul, ACSU-SE 20, Conjunto 1, Lote 8 Plano Diretor Sul - 77020-450 Palmas – Tocantins pelo telefone: (63) 3229-2237 ou pelo e-mail: cep@ifto.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A proposta deste projeto de pesquisa se justifica pela necessidade de identificar e avaliar as estratégias de ensino-aprendizagem devido ao seu impacto nos resultados das turmas de 1ª série dos 3 (três) cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio do campus porto nacional do IFTO, e assim poder traçar novos rumos, já que são turmas onde comumente mais estudantes reprovam.

O objetivo principal é identificar os impactos (negativos e positivos) das estratégias de ensino - aprendizagem no rendimento das primeiras séries dos cursos técnicos do ensino médio integrado do campus porto nacional do IFTO, bem como as múltiplas relações envolvidas, e propor intervenção pedagógica reflexiva, problematizadora.

Para a coleta de dados será utilizado entrevistas e questionário (semiestruturados), sendo o questionário online, com os diferentes segmentos envolvidos: professores, estudantes e equipe pedagógica do campus.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Os riscos inerentes a você, participante, poderá ser de causar algum constrangimento na hora de responder o questionário com as perguntas sobre a atuação desses profissionais, podendo gerar descontentamento, incômodo ou reflexão sobre o assunto, por parte do participante. Dessa forma, o mesmo poderá, a qualquer momento, optar por não responder ou desistir de participar da pesquisa sem nenhuma penalidade.

Será assegurado que apenas o pesquisador terá acesso aos questionários, os dados da pesquisa serão divulgados por meio de uma publicação científica sem qualquer forma de identificação. Além da

questão do tempo exigido para responder aos termos, poderá ocorrer dificuldade de acesso à internet e desconforto na hora de responder perguntas sobre o desempenho e atuação desses profissionais, ao mencionarem situações vivenciadas no ambiente laboral e circunstâncias que envolvem o papel na instituição.

Os benefícios diretos oriundos de sua participação na pesquisa será a disponibilidade de uma formação pedagógica reflexiva, problematizadora, que auxiliará no processo de ensino-aprendizagem. Será garantido aos participantes, o acesso aos resultados desta pesquisa.

3. Forma de acompanhamento e assistência:

Será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado de acordo com a necessidade apresentada nas circunstâncias que se encontre no momento da realização desta pesquisa. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, será garantido total assistência, tendo o direito à indenização e/ou ressarcimento, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. Será garantido que esta pesquisa será conduzida de forma cautelosa e cuidadosamente e quanto a preservação e proteção dos participantes em todas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Tomaremos todas as medidas para que os participantes se sintam à vontade para participar, abandonando a vergonha e a timidez. Será garantido ao participante da pesquisa o atendimento aos requisitos constantes da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Você participante desta pesquisa terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo. Como por exemplo, caso venha a ter alguma despesa (alimentação, transporte, outros) decorrente da pesquisa, é garantido o ressarcimento desse valor. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, têm direito à indenização e/ou ressarcimento na forma da lei, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “As implicações das *estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes dos cursos técnicos do ensino médio integrado do campus porto nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO*” de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Porto Nacional, ____ de _____ de 2023

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

Apêndice J - Termo de consentimento de uso de banco de dados



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Tocantins

Campus Porto Nacional

TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE BANCO DE DADOS

AUTORIZAÇÃO

Eu, Albano Dias Pereira Filho, ocupante do cargo de Diretor-Geral na instituição Campus Porto Nacional do IFTO, após ter tomado conhecimento do projeto de pesquisa intitulado "*As implicações das estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes dos cursos técnicos do ensino médio integrado do campus porto nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO*", que tem como objetivo principal identificar as implicações das estratégias de ensino - aprendizagem no rendimento das primeiras séries dos cursos técnicos do ensino médio integrado do campus porto nacional do IFTO, bem como as múltiplas relações envolvidas, e propor intervenção pedagógica reflexiva, problematizadora e, para tanto, necessita coletar as seguintes informações dos dados contidos no SUAP relacionados ao rendimento dos estudantes participantes selecionados para esse estudo: dados contidos nos boletins que levam ao levantamento da situação de cada estudante das primeiras séries dos cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio.

Autorizo à pesquisadora Marilene Dantas Sepulveda a ter acesso às informações dos estudantes desta instituição para a referida pesquisa. Esta **autorização** está sendo concedida desde que as seguintes premissas sejam respeitadas: após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto Federal do Tocantins; cumprimento dos pesquisadores aos requisitos da Resolução CNS n.º 466/2012 e suas complementares; as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto; os pesquisadores se comprometem a preservar as informações constantes nos boletins, garantindo o sigilo e a privacidade dos estudantes.

Local, _____ de _____ de _____.

Albano Dias Pereira Filho
Diretor-Geral do Campus Porto Nacional do IFTO

Apêndice K - Declaração de compromisso do pesquisador responsável

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Tocantins

Campus Porto Nacional

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Marilene Dantas Sepulvida, abaixo assinado, pesquisador(a) responsável do projeto intitulado: "*As implicações das estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes dos cursos técnicos do ensino médio integrado do campus porto nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO*". **DECLARO que a pesquisa deste projeto não foi iniciada, DECLARO** estar ciente de todos os detalhes inerentes à pesquisa e **COMPROMETO-ME** a acompanhar todo o processo, prezando pela ética tal qual expresso na Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, e suas complementares, assim como atender aos requisitos da Norma Operacional n.º 001/2013, especialmente, no que se refere à integridade e proteção dos participantes da pesquisa. **COMPROMETO-ME** também a anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais. Por fim, **ASSEGURO** que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.

Porto Nacional/TO, _____ de _____ de _____.

Marilene Dantas Sepulvida – Pedagoga
Técnica em Assuntos Educacionais – IFTO
Siape 2039715

Apêndice L - Declaração de concordância da coparticipante

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Tocantins

Campus Porto Nacional

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA COPARTICIPANTE

Eu, Albano Dias Pereira, responsável pelo campus porto nacional do IFTO coparticipante no projeto de pesquisa intitulado: "*As implicações das estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes dos cursos técnicos do ensino médio integrado do campus porto nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO*", proposto pelo(a) pesquisador(a) Marilene Dantas Sepulvida, **DECLARO** ter lido e concordado com a proposta de pesquisa, bem como conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Norma Operacional n.º 001/2013, a Resolução CNS n.º 466/2012, a Resolução CNS n.º 510/2016 e suas complementares. Esta instituição federal está ciente de suas corresponsabilidades e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para garantir a realização das ações previstas na referida pesquisa, visando à integridade e à proteção dos participantes da pesquisa. **Esta Declaração só terá validade e a pesquisa só poderá ser executada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CEP - do Instituto Federal do Tocantins - IFTO -, comprovada através de Parecer consubstanciado com a situação "Aprovado".**

Porto Nacional, _____ de _____ de _____.

Albano Dias Pereira Filho
Diretor-Geral do Campus Porto Nacional - IFTO

Apêndice M - Termo de compromisso de utilização de dados

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Tocantins
Campus Porto Nacional

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu, **Marilene Dantas Sepulvida**, servidora do **Campus Porto Nacional do IFTO**, no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “*As implicações das estratégias de ensino-aprendizagem no rendimento escolar dos estudantes dos cursos técnicos do ensino médio integrado do campus porto nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO*”, **comprometo-me** com a utilização dos dados contidos no Sistema Unificado de Administração Pública - **SUAP**, a fim de obtenção dos objetivos previstos, e somente após receber a aprovação do sistema CEP-CONEP.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados no **SUAP**, bem como com a privacidade de seus conteúdos, prezando pela ética tal qual expresso na Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS nº 466/2012 e suas complementares. **Declaro** entender que é minha a responsabilidade cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas. Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Por fim, **comprometo-me** com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações será submetida à apreciação do **CEP-IFTO**.

Local, _____ de _____ de _____.

Marilene Dantas
Sepulvida Matrícula Siape
2039715 Pedagoga/UnB

Apêndice N - E-book Tertúlia Dialógica Pedagógica

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PRODUTO FINAL

TERTÚLIA

DIALÓGICA PEDAGÓGICA

Produto pensado na perspectiva do diálogo com vistas a estimular a integração, o apoio, a aproximação e a superação dos desafios da formação pedagógica enquanto um momento de encontros e trocas para promover a aprendizagem no contexto educacional.

Produzido por :
Marilene Dantas Sepulveda

Orientador :
Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire



Palmas, TO
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

DESCRIÇÃO TÉCNICA

Produto Final originado a partir do Relatório da Pesquisa Aplicada, intitulado *As estratégias de ensino-aprendizagem e as implicações no rendimento dos estudantes das primeiras séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTO - Campus Porto Nacional*, apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

E-book, como forma de apoio e divulgação de uma prática educativa resultante da pesquisa aplicada, conforme a Plataforma Sucupira da Capes, no formato de proposta pedagógica em uma Tertúlia Dialógica Pedagógica.

Área de Conhecimento:

(Ensino-aprendizagem)

Público-alvo:

Professores, equipe pedagógica, coordenadores de curso, estudantes, comunidade escolar e outros interessados, internos e externos à Rede Federal - EPT.

Finalidade

Refletir sobre a prática educativa.

Categoria:

Material didático e instrucional.

Autora

Marilene Dantas Sepulveda.

Orientador:

Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire.

Revisão:

Sara Soares e Stela Rosa.

Editoração, Ilustração e Diagramação Eletrônica:

Mariceia Ribeiro Lima

Disponibilidade:

Irrestrita, preservando-se os direitos autorais a proibição do uso comercial do produto.

Divulgação:

Disponível em formato digital no Portal EduCAPES.

Idioma:

Português.

Instituições envolvidas:

Universidade Federal do Tocantins (UFT); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - Campus Porto Nacional.

Cidade: Palmas-TO

País: Brasil.

Ano: 2024

AUTORES



MARILENE DANTAS SEPULVIDA

Graduada em Pedagogia na Universidade de Brasília-UnB (2002). Bacharela em Direito pela Faculdade Católica do Tocantins-FACTO (2017). MBA - TICS em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS (2005). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Brasília-UCB (2006). Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFTO (2010). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Tocantins (2012). Formação complementar em GESTAR, formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática MEC-Consed. Progestão - Programa de Capacitação à distância para Gestores Escolares MEC-Consed. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Tocantins. Exerceu a função de Pró-Reitora de Assuntos Estudantis do Instituto Federal do Tocantins. Mestranda em Educação - UFT.



JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE

Graduação em Pedagogia - Universidade Estadual do Ceará (1994), Mestrado (2002) e Doutorado (2013) em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Pós-doutorado em Educação, UEPA. Vinte e oito anos de atuação como docente da Educação Superior, na área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura da Unitins e UFT. Atua como professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia, UFT. É Docente-Orientador Programa de Residência Pedagógica, Sub-Projeto Pedagogia-Alfabetização, UFT. É Assessor de Avaliação do Projeto de Extensão EducaTO, da Rede Colaboração Tocantins. Docente do Mestrado em Educação Profissional da UFT. Membro do Grupo de Pesquisa - Formação de Professores: Fundamentos e Metodologias de Ensino (FORPROF). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas - NEPED-UFT. Desenvolve pesquisas na área de Educação, com ênfase nos temas: Formação de Professores, Docência e Práticas Educativas, Avaliação. Membro da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação Afirse Secção Brasileira. Filiado à Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - Anfope.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
INTRODUÇÃO	07
2 O QUE É UMA TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA?	09
3 EXECUTANDO UMA TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA	14
4 FICHA DE LEITURA - TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA	18
5 PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM FORMATO DE TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERÊNCIAS	23

APRESENTAÇÃO

Este E-book foi desenvolvido a partir da pesquisa intitulada As estratégias de ensino-aprendizagem e as implicações no rendimento dos estudantes das primeiras séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Tocantins (IFTO) – Campus Porto Nacional, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Observa-se, no cotidiano da escola, uma dificuldade em parar e refletir sobre suas práticas, seus resultados, seja no campo objetivo, seja no campo subjetivo da prática educativa. Nas jornadas pedagógicas dos campi do IFTO, verifica-se, comumente, uma baixa adesão da comunidade escolar. Por outro lado, embora seja feito um acompanhamento dos estudantes, uma prática de diálogo entre as instâncias que mediam o processo de ensino-aprendizagem ainda não se materializou na cultura institucional. Recentemente, a pesquisa Atuação da Coordenação Técnico Pedagógica do Campus Porto Nacional do IFTO: Construção de um E-book como forma de apoio e divulgação colocou em xeque questões relacionadas à temática, apontando a necessidade de estreitamento dessas áreas para melhores resultados do processo de ensino-aprendizagem Da Silva (2024). Por conseguinte, também se faz levantamentos de dados estatísticos, elencam-se indicadores e até se tenta alcançá-los, mas não se faz uma discussão crítica que leve em conta o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes que ali buscam formação, o papel institucional relativo à vida, à realidade social e econômica do território atendido pelo IF, o papel dos agentes públicos e servidores que fazem parte diretamente dessa formação cidadã e de como o diálogo pode fazer diferença nesse contexto pela busca do êxito.



Fonte: Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

Finalmente, se estamos revestidos institucionalmente por uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pautada por princípios da politecnia, da omnilateralidade, da integração curricular à própria vida, em um processo humanizador, temos que dialogar e, se não sabemos promovê-lo, temos que aprender, e só aprendemos se fizermos a prática reflexiva a partir da realidade na qual estamos inseridos.

A missão do IFTO é fomentar o desenvolvimento regional por meio do ensino, pesquisa e extensão, prezando pela eficiência na formação acadêmica e na difusão do conhecimento. Criado por meio da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o objetivo é proporcionar um ensino de qualidade, voltado para a formação humanística e omnilateral. Para isso, a instituição conta com uma equipe multiprofissional, composta por vários servidores, pronta para o atendimento da comunidade escolar. O Campus Porto Nacional do IFTO foi criado no dia 1º de fevereiro de 2010 e, desde então, vem se consolidando como referência de educação de qualidade e contribuindo com o desenvolvimento da região central do estado do Tocantins.



Fonte: Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

1 INTRODUÇÃO

Para garantir que este material possa ser usado por outras instituições, outros grupos e outras pessoas interessadas, a estratégia foi elaborá-la no formato de E-book, um livro digital, cujo conteúdo se apresenta em forma de texto e tem como objetivo sistematizar informações para possibilitar a discussão de um determinado tema. Segundo o site Educamaisbrasil (2022), esse tipo de material oferece conteúdo educativo de fácil acesso, democratiza o conhecimento, possibilita uma leitura fluida e oferece caminhos para a produção de conhecimento prático e aplicável. Consta-se que a formação continuada vem procurando caminhos de desenvolvimento e de renovação, deixando de ser concebida na perspectiva da acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas e passando a ser pensada como um processo de reflexão das práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional (Nóvoa, 1995).

Os Institutos Federais têm por missão a oferta de uma educação de qualidade, balizada nos princípios da omnilateralidade, integralidade, numa perspectiva humanística, voltada para a emancipação e valorização dos seus estudantes. O desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, e a formação se constitua como um processo permanente (Nóvoa (1995). Desta forma, destaca-se a importância de ambientes educacionais dialógicos para a promoção de formação pedagógica na escola.

Paulo Freire, um dos mais influentes educadores do século XX, abordou o conceito de diálogo como central para o processo educativo. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, livro publicado originalmente em 1968, que se tornou um marco na educação crítica e libertadora, Freire explora o diálogo como um componente central para a educação que visa a emancipação e a conscientização dos educandos.



Segundo Freire (2005), o diálogo não é apenas uma troca de palavras, mas uma prática de liberdade que envolve amor, humildade, esperança, fé e confiança. Nesse sentido, o diálogo deve ser reflexivo e problematizador, desafiando cada participante a identificar, a analisar e a questionar os problemas reais em seu contexto, aspectos essenciais para promover uma educação libertadora e emancipatória. O autor defende o diálogo como um processo reflexivo, no qual educadores e educandos se engajam em uma análise crítica da realidade. Assim, tanto o educador quanto o educando devem refletir sobre suas próprias ações, pensamentos e contextos e desenvolver a capacidade de questionar e entender profundamente as estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam a realidade. Trata-se de promover a construção coletiva do conhecimento, o desenvolvimento da consciência crítica, a relevância prática do aprendizado e a igualdade nas relações de poder na sala de aula. Nesse sentido, Freire destaca que sem o diálogo a educação corre o risco de se tornar um processo alienante, desmotivador e ineficaz, incapaz de promover a transformação social e pessoal.

Contudo, conhecer o contexto escolar, a realidade educacional e suas relações levam tempo. É preciso empreender esforços, tendo em vista que se na escola também manipulamos e somos manipulados, não se pode perder de vista o projeto de transformação, de promoção de uma consciência coletiva na qual os envolvidos reconheçam e se reconheçam enquanto sujeitos em processo de transformação. Parafraseando Paulo Freire (1996), patrono da educação brasileira, dialogar é preciso, seja na leitura das palavras, seja na leitura de mundo.



Fonte: Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

2 O QUE É UMA TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA?

A Tertúlia Dialógica Pedagógica é uma metodologia de aprendizagem dialógica que potencializa a relação entre teoria e prática, cujos princípios consistem em um diálogo igualitário, focado na inteligência cultural, na transformação, na dimensão instrumental, na busca pela criação de sentido, da solidariedade e da igualdade de diferenças. Há diferentes formatos de tertúlias para se realizar um trabalho dialógico, tais como: Tertúlia Literária Dialógica, Tertúlia Dialógica Musical, Tertúlia Dialógica de Arte, Tertúlia Dialógica Científica e, no caso deste trabalho, a Tertúlia Dialógica Pedagógica.

A finalidade de usar uma tertúlia está no fato de os participantes exporem as suas interpretações sobre o tema que se está a trabalhar, mediado por um texto teórico, um texto literário, uma obra de arte, uma peça musical, um contributo matemático, etc. As opções são diversas, mas o funcionamento se baseia na aprendizagem dialógica. Aubert et al. (2008) colocam que a aprendizagem dialógica, guiadas por princípios de solidariedade, na qual a igualdade e a diferença são valores compatíveis e, mutuamente, enriquecedores, ocorre em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social. A necessidade de tertúlias dialógicas pedagógicas se dá, principalmente, porque promovem a consciência crítica por meio do incentivo ao pensamento reflexivo, visto que ao se discutir textos e ideias, questionar e refletir sobre as diferentes perspectivas, estimula-se a troca de experiências e de visões de mundo, ajudando os alunos a entenderem melhor as desigualdades e as

injustiças sociais. Segundo Paulo Freire (2005), a educação deve ser um processo de conscientização, no qual os estudantes desenvolvem a capacidade de refletir criticamente sobre sua realidade.

Nesse sentido, as tertúlias favorecem a participação igualitária, pois defendem a horizontalidade nas relações educativas, na qual todos têm voz. Democratizam o conhecimento, visto que todos os participantes, independente de sua posição social ou nível de conhecimento, têm o direito



de falar e de ser ouvido. Valoriza a contribuição de cada um, empoderando os participantes, fortalecendo assim a autoestima e a autoconfiança. Desta forma, as tertúlias promovem a aprendizagem significativa, possibilitando que os participantes façam conexões entre as suas vivências, suas experiências pessoais e os conteúdos discutidos. Dinâmica que, baseada na cooperação e na colaboração, estimula a aprendizagem mais relevante e significativa e, ao mesmo tempo, fomenta a integração social e a inclusão. Ao promover o compartilhamento de ideias e experiências, as tertúlias potencializam a criação de um sentido de comunidade, despertando nos estudantes um sentimento de pertença e de solidariedade.

Para implementar Tertúlias Dialógicas Pedagógicas no ambiente escolar, é necessário adotar alguns procedimentos e princípios. No que diz respeito às temáticas, deve-se escolher textos relevantes, que sejam significativos e desafiadores para os participantes, com o objetivo de promover a reflexão crítica. Outra questão importante é a formação de grupos diversificados para possibilitar a troca entre as diferentes perspectivas, garantindo assim a heterogeneidade de visões de mundo. Nesse contexto, o papel do educador é de mediar e promover a facilitação do diálogo, assegurando que todos tenham oportunidade de participar e que o ambiente seja respeitoso e acolhedor. É fundamental a valorização das contribuições, reforçando a importância da participação igualitária. E, por fim, após as tertúlias, deve-se promover momentos de reflexão coletiva sobre o processo e os conteúdos discutidos, consolidando a aprendizagem.



Finalmente, a Tertúlia Dialógica Pedagógica é uma prática que pode transformar a dinâmica escolar, promovendo um ambiente de diálogo, de participação e de aprendizagem significativa. Fundamentada nos princípios freireanos de educação emancipadora, essa metodologia tem o potencial de superar a falta de diálogo no ambiente escolar, contribuindo para a formação integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. No entanto, promover o diálogo em um ambiente escolar no qual ele está ausente requer uma abordagem intencional e multifacetada, requer um esforço contínuo e deliberado. Ao criar um ambiente acolhedor, capacitar os professores, envolver a comunidade escolar e valorizar a voz dos estudantes, é possível transformar a dinâmica escolar e fomentar um espaço no qual o diálogo, a reflexão crítica e a aprendizagem significativa prosperem.

Pensando em estratégias fundamentadas nos princípios de Paulo Freire e em práticas educacionais contemporâneas, buscar um ambiente acolhedor e seguro, onde todos se sintam seguros e respeitados é fundamental para o diálogo. Um ambiente físico agradável que propicie a interação, como a organização dos participantes em círculos ou grupos pequenos, é importante. Lembrando ainda que as tecnologias podem ser aliadas na promoção do diálogo. Nesse sentido, as plataformas de discussão online, como fóruns, blogs e outras ferramentas digitais, podem ser utilizadas para complementar as discussões presenciais.

Além disso, é necessário buscar o estabelecimento de normas de respeito mútuo e escuta ativa e ofertar capacitação em técnicas de facilitação de discussões e de mediação de conflitos. Para isso, os professores precisam estar preparados para facilitar e promover o diálogo e para explorar as possibilidades da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Processo que requer incentivar a reflexão dos docentes acerca das suas práticas, de como podem promover um ambiente mais dialógico e incentivar o envolvimento da comunidade escolar na promoção do diálogo. Envolvimento não só de alunos



e professores, mas de todos os membros da comunidade escolar, por meio da organização de reuniões e de fóruns comunitários, nos quais pais, professores e alunos possam discutir temas relevantes e contribuir desde as suas perspectivas.

Somam-se a isso, segundo Aubert *et al.* (2008), algumas questões que devem ser incorporadas na metodologia. São elas.



DIÁLOGO IGUALITÁRIO:

Numa tertúlia, respeita-se todos os contributos e opiniões de maneira igualitária, o que quer dizer que ninguém pode impor a sua opinião como a única ou a mais válida, seja porque é uma pessoa mais especializada, porque tenha formação específica sobre o tema que se está a tratar ou porque é a opinião dada pelo moderador. Todas as contribuições são aceites e válidas, pois só assim se respeita tudo o que é dito e podemos aprender uns com os outros.



INTELIGÊNCIA CULTURAL:

Todas as pessoas têm inteligência cultural, conhecimentos e diversas experiências adquiridas ao longo da vida que permitem interpretar e valorizar diferentes pontos de vista sobre as obras culturais ou conhecimento científico de que se está a falar. O diálogo igualitário valoriza a inteligência cultural de todos por meio do respeito à diversidade de opiniões.



TRANSFORMAÇÃO

Esta maneira de aprender dialogando e valorizando tudo o que se aprende ao longo da vida demonstra a capacidade transformadora das pessoas, que é um processo contínuo. As aprendizagens que se adquirem nas tertúlias permitem mudar as vidas pessoais e as relações com os outros. Participar das tertúlias permite ler e refletir para superar barreiras e estereótipos sociais.



DIMENSÃO INSTRUMENTAL:

Com as tertúlias, adquirem-se conhecimentos académicos e instrumentais de todo o tipo (história, leitura, vocabulário, técnicos, etc.). Além dos debates partilhados, as pessoas, frequentemente, entusiasmam-se para expandir a informação por conta da internet, dos colegas, da família, etc. Estas aprendizagens podem, então, ser partilhadas com o grupo.



CRIAÇÃO DE SENTIDO

A conexão dos debates e do conhecimento com as próprias experiências pessoais (sentimentos, vivências, história pessoal, familiar, etc.), seja ela explícita ou não, contribui para a criação de sentido, para a reflexão sobre o passado, para a prospecção de novas expectativas face ao futuro, bem como para a reafirmação pessoal e a melhoria das relações sociais, e, ao mesmo tempo, para a aprendizagem e para o desejo de aprender.



SOLIDARIEDADE:

As tertúlias estão abertas a todas as pessoas, não há nenhum obstáculo, nem a nível econômico, pois são gratuitas, nem a nível acadêmico, visto que se prioriza a participação de pessoas sem títulos acadêmicos. As relações igualitárias são as que geram relações mais solidárias. A solidariedade implica o respeito, a confiança, o apoio e a não imposição. Aprendemos com todas as pessoas e assim se geram relações de solidariedade, independente das diferenças de idade, etnia ou religião que se estendem para além da atividade.



IGUALDADE DE DIFERENÇAS

Todas as pessoas das tertúlias são iguais e diferentes. Um dos princípios mais importantes é a igualdade das pessoas e, isto significa, o direito de todos a viver de maneira diferente. Todas as pessoas têm o mesmo direito às diferenças e de construir a sua maneira de viver.



3 EXECUTANDO UMA TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA

Pontos relevantes da proposta:



Fonte: Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

Trata-se de uma estratégia de formação educativa;

Para cada tema, deve-se destinar um tempo em torno de 2 a 3 horas, a depender do número de participantes e das discussões;

Nos primeiros encontros, o responsável por executar a tertúlia deve escolher o que será lido pelos participantes, de acordo com o objetivo estabelecido;

Quando a prática de tertúlia se consolida, todos devem fazer indicações de temas e leituras que considerarem relevantes;

De posse do que será lido, todos devem ler o texto previamente e marcar os trechos que considerarem importantes;

O encontro poderá ser presencial ou virtual. Caso seja presencial, o indicado é que as pessoas se organizem em círculo para que todos fiquem em pé de igualdade e para facilitar a troca nas interações;

O mediador/facilitador terá a responsabilidade de organizar o “turno de palavra”, que consiste na organização das inscrições para leitura de trecho do texto escolhido e a realização dos comentários, ou seja, organizar o tempo e a ordem da participação de cada um. De um lado, uma lista com os nomes na ordem de quem vai ler e apresentar o seu trecho e, do outro, a lista de quem irá comentar;

A função do mediador é seguir a organização e lembrar a todos das regras;



➤ No dia do encontro, o mediador abre perguntando quem gostaria de compartilhar o primeiro trecho escolhido. Anota-se a ordem e é dada a palavra ao primeiro inscrito;

➤ Na ordem, um lê e apresenta e, depois, o(s) outro(s) comentam. Em seguida, volta para o próximo que irá ler outro trecho. E, assim, sucessivamente até concluir o diálogo e que nenhum participante ainda queira falar.

➤ Ao final, essa ação pode gerar outras tertúlias, podendo surgir questões para pesquisar. Enfim, são inúmeras as possibilidades.



Fonte: Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

A forma como o mediador/facilitador organiza o diálogo garante a predominância da igualdade, por isso, é importante que quem assuma esse papel não proponha nenhuma análise do texto que lhe pareça mais crítica e profunda, evitando assim estabelecer uma hierarquia de poder na interação entre os participantes.

Incorporadas na rotina de formação contínua na instituição educacional, as tertúlias podem se transformar em um processo regular de estudo coletivo, por meio das quais se promovem oportunidade de renovação, de construção de novos conhecimentos e de análise de opiniões a partir de novas leituras e discussões.

“ —

Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa e a errônea (Flecha, 1997, p. 17-18).



Fonte: Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

Com o trabalho de reflexão realizado por meio de uma tertúlia, o participante repensa as suas interpretações, reflete sobre a sala de aula, pensa diferentes pontos de vista, sem contar que aumenta o seu repertório de estratégias para qualificar a prática educativa, ou seja, pode rever e transformar a sua prática pedagógica. Assim, quanto mais heterogêneo for o grupo, mais rica poderá ser a discussão.

A busca por textos clássicos da educação não é apenas uma exigência, mas um meio de garantir que todo educador tenha formação fundamentada em bases científicas e não só em opiniões pessoais, ou seja, um profissional crítico que reflete sobre a sua prática e amplia o seu repertório pessoal. Ler em conjunto textos de qualidade garante compreensões profundas e críticas.



Fonte: Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

4 FICHA DE LEITURA - TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA

Caso o mediador sinta a necessidade de ter um controle maior sobre o trabalho realizado, é possível que seja feito através de um fichamento de leitura (Quadro 1), na qual o leitor lê o texto, faz seu(s) destaque(s) e o envia previamente para o mediador (coordenador) por e-mail. Desta forma, o mediador consegue identificar os destaques e organizar melhor a condução da tertúlia no dia marcado.



Fonte: Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

Quadro 1 – Sugestão de modelo de Fichamento

Cabeçalho institucional

Fichamento de leitura – Tertúlia Dialógica Pedagógica

Coordenador(a):

Objetivo: sistematizar ideias centrais do(s) texto(s) estudado(s) na Tertúlia Dialógica Pedagógica realizada (...)

Procedimento para registro: destaque trechos significativos para você leitor, argumente por que os destacou e compartilhe no encontro (...)

Prazo de entrega: até às (...) do dia (...) que antecede o encontro (...)

Tamanho máximo: 2 páginas

Nome do participante:

Referência do texto, da obra lida: (conforme ABNT)

Breve síntese:

Trecho(os) mais significativo(os), indique a página:

Questão (ões) sobre o texto: (indicar até onde compreendeu)



Fonte: Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

5 PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM FORMATO DE TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA

O Quadro 2 apresenta uma forma de organizar uma Tertúlia Dialógica Pedagógica e poderá auxiliar no planejamento de outras tertúlias. Para esta proposta, foi escolhido como tema os dados levantados durante a construção do trabalho para a realização do Mestrado e como forma de possibilitar o acesso de toda a comunidade escolar à realidade pesquisada.



Fonte: Instituto Federal do Tocantins (IFTO)



Fonte: Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

Quadro 2 – Proposta de Formação em Formato de Tertúlia Dialógica Pedagógica

PROPOSTA EM FORMATO DE TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA

Tema:	Vai depender do que será do interessante no momento da realização da tertúlia.
Duração total:	2 a 3 horas
Formato:	Presencial/Online
Participantes:	Professores, equipe pedagógica, coordenadores de curso, comunidade escolar
Mediador(a):	Aquele que irá executar a ação. Na continuidade da prática de tertúlias, outros mediadores podem ser escolhidos dentro do grupo
Objetivos	Promover o diálogo, a reflexão entre os professores, os coordenadores de curso, a equipe pedagógica e os estudantes a fim de problematizar e pensar a prática educativa e social.

ETAPAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
1. Sensibilização: Como é ser aluno? Como é ser professor? (Vale para a execução de qualquer tertúlia).	- Possibilitar a reflexão do participante sobre suas próprias experiências enquanto professor, técnico pedagógico, coordenador de curso, estudante. - Possibilitar que o leitor identifique os próprios processos de ensino-aprendizagem, criando uma identificação com o estudante e o professor que ensina e que aprende.	Essa atividade de sensibilização resgata as experiências pessoais dos participantes enquanto sujeitos que ensinam e aprendem. Pedir que registrem essas impressões através de desenho, texto etc.
2. Com a leitura da palavra, do texto, do contexto e do mundo.	- Estimular, a partir da leitura do texto contendo os dados da pesquisa, a revelação de experiências, impressões e valores sobre os diversos aspectos considerados relevantes e presentes no processo de ensino-aprendizagem, relacionando-os com a prática da sala de aula, com as práticas educativas e sociais.	O mediador/facilitador dá início ao trabalho de diálogo com os presentes. É importante subsidiar teoricamente a reflexão sobre os conceitos abordados. O texto a ser compartilhado e lido será escolhido pelo mediador ou mesmo pelo grupo quando assim for decidido.

Referências

AUBERT, A., et al.. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia, 2008.

CREA. **Comunidades de Aprendizagem**. Universidade de Barcelona. Disponível em: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>. Acesso em: 10 jun. 2024.

EDUCAMAISSBRASIL. **O que é e-book e como funciona?**: conheça a vantagem de investir nesse material. 2022. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/o-que-e-ebook-e-como-funciona>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FLECHA, R., García, R.; GÓMEZ, A. **Transferência de tertúlias literárias dialógicas**. (2013)

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

GIOTTO, Vanessa Cristina. **Leitura Dialógica: primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula**. 2011. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

MELLO, Roseli. R. **Tertúlia Literária Dialógica**: espaço de aprendizagem dialógica. *Contrapontos* (UNIVALI), Itajuí, v. 3, n.3, p. 449-457, 2003. Acessível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/740/591>. Acesso em: 03 jan. 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

UNIVERSIDADE DE BARCELONA. **A aprendizagem dialógica na sociedade da informação**: Formação em comunidades de aprendizagem. Community of Research on Excellence for All, 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_2_-_a_aprendizagem_dialogica_na_sociedade_da_informacao.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

Fonte: Autores (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa prática pedagógica tem, na sua implementação, o direito de acesso livre à metodologia das Tertúlias Dialógicas Pedagógicas, amplamente divulgada e incentivada em diversos contextos educacionais como uma prática pedagógica inclusiva e participativa. Não existem restrições legais ou patentes que limitem sua implementação por educadores ou instituições. Há ainda muitos recursos, guias e tutoriais sobre como organizar e conduzir tertúlias dialógicas disponíveis publicamente, promovendo a disseminação dessa prática.

Portanto, a tertúlia dialógica é uma prática educacional que se baseia em princípios abertos e acessíveis a todos. Ela promove a inclusão e a participação ativa, alinhando-se com os ideais de uma educação transformadora e democrática.

No trabalho da pesquisa aplicada, foi possível perceber que as estratégias de ensino-aprendizagem podem se constituir na mediação que o professor faz, bem como nas escolhas das estratégias. Destaca-se que o processo de mediação da prática educativa pode levar tanto a repetição de padrões que favorece a uma atitude passiva, acrítica e conformista do estudante como a uma prática educativa emancipatória e transformadora.

Por isso, a importância de promover espaços dialógicos, cuja finalidade é alcançar, em última análise, a formação de qualidade dos estudantes. Um E-book de Tertúlia Dialógica Pedagógica, material didático digital e de fácil acesso para que se possa promover e executar formação contínua de temas relevantes no sentido da reflexão crítica, problematizadora e transformadora da realidade.



REFERÊNCIAS

AUBERT, A., et al. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia, 2008.

DA SILVA, Wesley V. **Atuação da Coordenação Técnico Pedagógica do Campus Porto Nacional, do IFTO**: Construção de um e-book como forma de apoio e divulgação. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica – Palmas, TO, 2024.

EDUCAMAISBRASIL. **O que é e-book e como funciona?**: conheça a vantagem de investir nesse material. 2022. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/o-que-e-ebook-e-como-funciona>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FLECHA, R., García, R.; GÓMEZ, A. **Transferência de tertúlias literárias dialógicas**. (2013)

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós (1. Ed.), 1997.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

GIROTTI, Vanessa Cristina. **Leitura Dialógica: primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula**. 2011. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Roseli Rodrigues de Mello.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Roseli. R. **Tertúlia Literária Dialógica**: espaço de aprendizagem dialógica. *Contrapontos (UNIVALI)*, Itajuí, v. 3, n.3, p. 449–457, 2003. Acessível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/740/591>. Acesso em: 03 jan. 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Maria Luana Lopes de. **Avaliação da aprendizagem**: superando a lógica excludente e classificatória refletindo sobre uma avaliação emancipatória. Olinda-Pe: Ifpe- Campus Olinda, 2019. 25 p. E-book - Produto Educacional - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553596/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

UNIVERSIDADE DE BARCELONA. **A aprendizagem dialógica na sociedade da informação**: Formação em comunidades de aprendizagem. Community of Research on Excellence for All, 2017. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_2_-_a_aprendizagem_dialogica_na_sociedade_da_informacao.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.