



Relatos

de experiências exitosas

2022



RELATOS DE EXPERIÊNCIAS INTEGRADORAS EXITOSAS

2022

EDITORA



REITORIA Setor de Autarquias Sul,
Q. 2, Bloco E - Edifício Siderbrás
Asa Sul - Brasília -DF. CEP: 70297-400
www.ifb.edu.br
Fone: +55 (61) 2103-2110
editora@ifb.edu.br

R382 Relatos de Experiências Integradoras Exitosas [recurso eletrônico] / [organizado por] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília Pró-Reitoria de Ensino. - 2022. Brasília : Editora IFB, 2022.
Dados eletrônicos (1 arquivo).
127 p. : il. ; 30cm

Anual.
Inclui bibliografias.
Modo de acesso: World Wide Web.
Arquivo de texto em formato PDF.
Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb>

ISSN 2527-2330.

1. Ensino profissional - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. 2. Comunidade e escola. 3. Integração na educação. 4. Ensino à distância. 5. Periódicos acadêmicos. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, org.

Elaborado pelo bibliotecário Walisson Marinho de Oliveira CRB1/3477

CDU: 377(05)

2022 Editora IFB



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB.
É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.
É proibida a venda desta publicação.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS INTEGRADORAS EXITOSAS

2022

FICHA TÉCNICA

REITORA

Luciana Miyoko Massukado

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Veruska Ribeiro Machado

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA

Paulo Henrique Sales Wanderley

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Giovanna Megumi Ishida Tedesco

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Rodrigo Maia Dias Ledo

PRÓ-REITORA DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

PESQUISADOR INSTITUCIONAL

Marcelo Rodrigues dos Santos

DIRETORA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO

Rosa Amélia Pereira da Silva

COORDENADOR-GERAL DE ENSINO

Mateus Gianni Fonseca

COORDENADORA-GERAL DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA

Virgínia Lobo

DIRETORA DE POLÍTICAS ESTUDANTIS

Ana Luisa Knop

COORDENADORA DE PERMANÊNCIA E AÇÕES PEDAGÓGICAS

Gislaine Maia Nunes

COORDENADORA DE ACESSO E INGRESSO ESTUDANTIL

Julimar Mesquita

DIRETORA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jennifer de Carvalho Medeiros

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Rejane Maria de Araújo

REVISOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sandra Maria Branchine

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Brenda Martins de Lima

Guilherme Carvalho Rodrigues
(Colaborador externo)

ORGANIZADORAS

Pró-reitoria de Ensino

Diretoria de Desenvolvimento de Ensino

Coordenação de Articulação Pedagógica

SUMÁRIO

- 08** Apresentação
- 10** Pandemia, para quem ? Os limites e as possibilidades de uma pedagogia crítica em tempos pandêmicos.
- 17** Curso de Tecnólogo em Design: integração entre as disciplinas projetuais e de computação gráfica
- 22** IFB - São Sebas: 10 anos de memórias. Uma Experiência de Integração com o Proeja
- 32** Prática Profissional do Audiovisual no Ensino Remoto Emergencial: Relato de uma construção coletiva e afetiva
- 43** Aula-Show: Do grão à xícara
- 58** Semana Lixo Zero IFB: A evolução do modelo virtual
- 63** Oficina de forró para surdos e ouvintes: ensino, pesquisa e extensão em foco na inclusão, em tempos de pandemia.
- 74** Uma nova base para modelagem tridimensional: o uso de outros suportes para a construção de peças do vestuário
- 86** Processo de confecção e comercialização de peça de vestuário
- 91** Tia Isabel precisa da gente: Estratégias de desenvolvimento das aprendizagens no ensino técnico-integrado no contexto da pandemia de covid-19
- 103** Metodologia ativa em tempos de pandemia: O PBL no ensino médio integrado
- 113** Trilha de formação em educação a distância
- 121** A coordenação-geral de articulação pedagógica em apoio técnico pedagógico as coordenações pedagógicas dos *campi*: Trabalho coletivo comprometido com a qualidade educacional dos cursos do IFB
- 123** Cerimônias de formatura do IFB: Colação de grau e diplomação em tempo de pandemia

APRESENTAÇÃO

Em dezembro de 2019, foram reportados à Organização Mundial de Saúde (OMS) casos de uma pneumonia de origem desconhecida em Wuhan (China). Em janeiro de 2020, um novo coronavírus foi identificado como a causa dessa pneumonia. Já em março de 2020, ante o crescimento da propagação do vírus em diferentes países e com a gravidade decorrente do contágio, o surto foi decretado como pandemia pela OMS.

A situação obrigou o fechamento de escolas e universidades, deixando milhares de estudantes ao redor do mundo sem aulas. Organismos internacionais, como a UNESCO, recomendaram o uso de plataformas digitais, recursos e programas de ensino a distância, a fim de evitar a descontinuidade da aprendizagem. Nesse contexto, as instituições de ensino do Brasil também suspenderam suas atividades acadêmicas a partir de março de 2020.

Muitas dúvidas, incertezas e inseguranças dominaram o contexto educacional: o que fazer? Aguardar o fim da pandemia? Continuar a oferta das atividades acadêmicas *online*? O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu, no final de 2020, normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade decorrente da pandemia, permitindo a oferta de atividades não presenciais, o que ficou conhecido como ensino remoto emergencial (ERE).

Diante dessa situação, o Instituto Federal de Brasília (IFB) passou a ofertar as atividades acadêmicas/escolares de forma remota emergencial. Para dar conta desse desafio, cada profissional da educação precisou se reinventar. A Instituição precisou também desenvolver ações que pudessem dar condições para o desenvolvimento das atividades acadêmicas/escolares de forma remota. Para isso, foram desenvolvidas atividades de formação para essa realidade excepcional tanto pela Pró-Reitoria de Ensino (trilhas de formação no Nead), como pelos *campi*, que se organizaram para dar o apoio pedagógico necessário. Ações de inclusão digital também foram adotadas, tais como concessão de chip de dados para internet e tablets.

Mesmo com todos os esforços, desafios diários foram enfrentados. Para muitos deles, soluções criativas e inovadoras surgiram. Partindo do reconhecimento de que, apesar das dificuldades, no ensino remoto emergencial, também conseguimos avançar e superar alguns desafios, a Pró-Reitoria de Ensino lançou uma edição especial dos Relatos de Experiências Integradoras Exitosas desenvolvidas durante a pandemia de COVID-19.

Essa proposta foi feita com o objetivo de constituir um inventário das ações que alcançaram a integração institucional, a partir da troca de experiências no ensino, na pesquisa, na extensão, na assistência estudantil, no apoio pedagógico, na gestão (administrativa, de pessoas, orçamentária e educacional) e no planejamento, realizadas por servidores do Instituto Federal de Brasília, nos *Campi* ou na Reitoria do IFB, com a finalidade de promover o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes e/ou projetos de pesquisa e extensão destinados à comunidade local dos *campi*.

Neste caderno de Relatos, EXPERIÊNCIAS INTEGRADORAS EXITOSAS são entendidas como as ações (estratégias e práticas) realizadas pelos e entre os setores do ensino, da pesquisa, da extensão, do apoio pedagógico, da assistência estudantil, da gestão - administrativa, de pessoas, orçamentária e educacional - do planejamento - com vistas ao acesso, à permanência e ao êxito dos estudantes e/ou, projetos de pesquisa e extensão destinados à comunidade local dos *campi*/reitoria. Foram propostos os seguintes eixos temáticos: i) *Docência*: estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do ensino, da pesquisa ou da extensão, as quais confluíram para a integração e contribuíram para o acesso, a inclusão, a permanência, o êxito e a formação integral dos estudantes,

revelando-se bem-sucedidas durante a pandemia; ii) *Apoio técnico pedagógico*: estratégias e práticas desenvolvidas no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão, as quais contribuíram para o acesso, a inclusão, a permanência, o êxito e a formação integral dos estudantes e se revelaram bem-sucedidas durante a pandemia; iii) *Assistência Estudantil*: estratégias e práticas voltadas à assistência ao discente, as quais se revelaram bem-sucedidas para o acesso, a inclusão, a permanência, o êxito e a formação integral dos estudantes durante a pandemia, envolvendo, inclusive, atividades desenvolvidas em projetos de ensino, pesquisa e extensão; iv) *Planejamento e gestão*: estratégias e práticas da gestão (administrativa, de pessoas, orçamentária e educacional) que contribuíram para o acesso, a inclusão, a permanência, o êxito e a formação integral dos estudantes durante a pandemia.

Os trabalhos submetidos foram organizados para apresentação oral no Encontro Pedagógico Unificado (EPU) de 2022. Ao todo foram 13 trabalhos que revelaram o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada e 03 trabalhos que apresentaram ações integradas de planejamento e gestão.

As experiências apresentadas nesta edição especial de 2022 evidenciam o compromisso institucional com os princípios fundamentais constantes no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFB. Os trabalhos permitem que sejam reconhecidas experiências bem-sucedidas que refletem, em especial, os seguintes princípios fundamentais: i) vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais; ii) indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão; iii) igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; iv) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; v) justiça e responsabilidade social; vi) ética; vii) acessibilidades pedagógica, atitudinal, comunicacional, digital, arquitetônica e outras.

O lançamento desta edição especial dos Relatos de Experiências Integradoras Exitosas desenvolvidas durante a pandemia de COVID-19 revela o reconhecimento e a valorização dos(as) profissionais de educação do IFB como principais articuladores(as) do processo educativo. Nesse sentido, esta edição reforça o compromisso da Pró-Reitoria de Ensino em fomentar que os(as) profissionais de educação assumam o papel de intelectuais transformadores(as) ante os desafios impostos no exercício profissional.

IDENTIFICAÇÃO

Título da Experiência Integradora Exitosa: Pandemia, Para Quem? Os limites e as possibilidades de uma pedagogia crítica em tempos pandêmicos,

Linha temática: Integração entre componentes curriculares na perspectiva de uma educação profissional articulada com o mundo do trabalho.

Autores: Gustavo da Rosa Pires

Docentes: Luiz Guilherme Burlamaqui, Marcelo Jungmann Pinto, Leonardo Barbosa Rossato

Discente: Derlon Dreyfus Dias da Silva, Gleiciane de Sousa Rodrigues, Igor Lima Montelo, Israel Mendes Batista de Araújo, Mayane Karoline Dourado Mendes Roberto Rivelino Pereira Carvalho

PANDEMIA, PARA QUEM? OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA EM TEMPOS PANDÊMICOS

INTRODUÇÃO

O presente relato pretende partilhar as possibilidades pedagógicas e os desafios enfrentados por quatro professores do curso técnico em produção de áudio e vídeo integrado ao ensino médio – modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA –, durante o primeiro semestre (1/2020) do período pandêmico. Após a interrupção abrupta das aulas pela pandemia de Covid-19, uma série de incertezas e desafios passaram a habitar as ações e o planejamento do ambiente educacional. O teletrabalho, com suas arquiteturas e disposições, surgia como única alternativa. Rapidamente as plataformas corporativas de ensino foram reconfigurando o debate sobre a relação ensino e aprendizagem e o ambiente educacional fora redimensionado de cima a baixo com novas formas de medir, qualificar e avaliar. As exigências de provas de eficiência atreladas a longas jornadas de trabalho afloraram como “fator compensatório” ao fato de se estar em casa. Um culto ao desempenho engendra um modelo educacional policaresco e gerencial: todos vigiam, todos avaliam, todos denunciam. Diante desse contexto, decidimos tomar a pandemia como problema central e, ao mesmo tempo, como possibilidade de construção de um saber coletivo que fosse objeto de investigação e do fazer pedagógico desta nova sala-de-aula.

O pressuposto foi a crítica de que a pandemia, embora apresentada como um fenômeno universal, agiu sobre grupos sociais de forma distinta. Os fatos desmentiram a cantilena de que estávamos no mesmo barco e o objetivo do projeto foi refletir sobre desigualdade em um contexto pandêmico. Essas questões nos permitiram levantar a seguinte situação-problema: afinal, quarentena para quem? Pandemia, para quem? No primeiro semestre de 2020, no início do ensino remoto, os estudantes fizeram uma série de entrevistas sobre as condições de trabalho e exploração que os relatos oficiais sobre a pandemia não contam. O material coletado realçou o elo entre passado e presente, tendo a exploração do trabalho como problema central.

Da integração entre as disciplinas de audiovisual no Brasil, filosofia, história e informática, nasceu o curta-metragem *Pandemia para quem?* contemplado no processo seletivo de propostas para o V Festival de Arte e Cultura do IFB e exibido na Semana de Arte e Cultura (link https://www.youtube.com/watch?v=W0jbbJc_8II&t=3165s). O êxito pedagógico foi evidente, apesar das dificuldades do primeiro semestre do ensino remoto. A atividade foi efetivamente transformadora na vida dos estudantes da EJA, conforme destacamos no relato abaixo.

DESENVOLVIMENTO

A história deste projeto de ensino tem início em fevereiro de 2020, pouco antes da pandemia de COVID-19. No primeiro ano do curso técnico em produção de áudio e vídeo integrado ao ensino médio – modalidade EJA – as disciplinas de história e filosofia enfrentam um desafio pedagógico em virtude da disposição de suas cargas horárias. Com as 40 horas/aula destinadas a cada disciplina distribuídas igualmente entre as modalidades presencial e de educação à distância, os encontros presenciais acabam circunscritos a cerca de 7 a 8 aulas, dificultando, assim, a criação de um vínculo afetivo entre o professor e os estudantes. Em razão disso e apostando na importância da equivalência entre as construções afetivas e cognitivas, baseando-nos em Piaget, os professores de história e filosofia – Luiz Guilherme Burlamaqui e Marcelo Jungmann Pinto – resolveram unificar as disciplinas entrando juntos em sala-de-aula de modo a ampliar o tempo de contato presencial com os estudantes. Após reescrever o plano de ensino das disciplinas em conjunto, os professores decidiram trabalhar o conteúdo das disciplinas tomando como eixo as questões da memória, da identidade e do território, que haviam sido definidas em colegiado como tema gerador do semestre.

No entanto – já na terceira aula – o curso foi subitamente interrompido pela pandemia de COVID-19. Meses depois, os professores voltaram à sala-de-aula, desta vez em formato remoto. A turma, que contava no início com cerca de 35 estudantes, retornou às atividades com um contingente de 6 estudantes. Qual a razão da não adesão dos estudantes a este formato de ensino? Os mecanismos institucionais para garantir a acessibilidade dos estudantes eram suficientes? Quais as condições materiais e psicológicas minimamente aceitáveis para o estudo de um/de uma estudante quando a casa se torna a sala de aula? Elas estavam sendo levadas em consideração? Em que medida?

Diante dos desafios e das incertezas postos pela situação pandêmica e por este formato de ensino, os professores optaram por continuar trabalhando o tema gerador de forma integrada, entrando “conjuntamente” nas salas virtuais. Entretanto, a cada encontro virtual, a cada reunião de planejamento de aula – geralmente realizada de forma ininterrupta, logo após a uma reunião pedagógica – algumas questões retornavam constantemente em nossas conversas: o que significa uma aula? Qual o papel da presença, no sentido forte do termo, na produção do conhecimento e nas experiências que atravessam as formas de criação e de conhecimento? As novas urgências advindas do período pandêmico estariam produzindo uma espécie de crise de presença? Nesse momento, mobilizamos os mesmos conceitos para refletir não mais sobre o passado, e, sim, sobre o presente. O momento histórico que estamos vivendo nos ajuda a pensar que a história e os processos históricos não repousam apenas na poeira dos livros, mas acontecem também no aqui e no agora. Como a pandemia – pensada aqui como um evento histórico – afetou os cotidianos dos estudantes e dos trabalhadores da educação?

Para explicar como construímos o problema, será preciso voltar às discussões que estávamos fomentando ainda no presencial. Logo na primeira aula, havíamos lido um poema de Bertolt Brecht – Perguntas de um trabalhador que lê. “No livro, constam o nome dos reis. Mas arrastaram eles os blocos de pedra?”. Nesse verso, Brecht exprime a contradição entre o passado e a sua representação posterior. Afinal, quem são os sujeitos que agem e transformam a história? A memória oficial é eurocêntrica e masculina. Nela, não há espaço para a celebração dos feitos dos trabalhadores e trabalhadoras enquanto o culto à elite é continuamente reativado. Em seguida, aproveitamos a primeira aula para discutir um personagem de uma peça de Brecht: Galileu Galilei. O cientista italiano foi levado a uma situação limite pela inquisição católica: ou negava a validade do sistema heliocêntrico, que havia escrito e teorizado, ou seria torturado e, em seguida, condenado à morte. Enquanto seus estudantes esperavam que Galileu assumisse uma postura de herói, Galileu é pragmático e escolhe sobreviver, negando o que havia teorizado. É como

se Brecht perguntasse a partir do personagem: Que ética resiste a uma situação-limite? Que ética pode resistir à tortura? Ou à fome? Brecht mostrava também que não se pode definir o que é ética de forma abstrata, e que toda discussão sobre o conceito exige uma discussão sobre as condições materiais de sua efetiva realização. Com isso, o dramaturgo reforçava o argumento de que a história não é feita de heróis, mas de pessoas comuns, com medos, contradições, dores e incertezas.

Como essas questões conceituais se conectam aos problemas que trabalhamos em nosso projeto de ensino? Devemos voltar em junho de 2020 para compreender estas questões. Estávamos nos primeiros meses da pandemia de COVID-19, então apresentada nos veículos de comunicação como um fenômeno universal. Era comum a representação de que o vírus afetava “toda a sociedade” e de que “estávamos todos no mesmo barco”. Havia, além disso, um forte componente moralizante no discurso de que “não deveríamos sair de casa”. Esse discurso moralizante foi acionado nos momentos de lazer da classe trabalhadora. Diariamente saíam matérias questionando as praias lotadas ou as aglomerações de pessoas para partidas de futebol. É importante ressaltar que não estamos com isso fazendo apologia das aglomerações, mas observando a assimetria das representações veiculadas na dita grande imprensa. Paralelamente a isso, os trabalhadores e trabalhadoras foram representados como os vetores do contágio e da transmissão do vírus. Não foram poucos os prédios da elite econômica que limitaram a circulação de trabalhadores no seu interior e, em muitos casos, a pandemia foi utilizada para reforçar a segregação sócio-espaçial, além de estigmatizar grupos sociais vulneráveis.

A despeito de seu posicionamento crucial para a economia, na imprensa, o espaço destinado aos trabalhadores da limpeza, do transporte público, trabalhadores da chamada “Indústria de Aplicativos” – Gig Economy, em inglês –, era quase nulo. Suas histórias não estavam no jornal. Para retomar Brecht: eram estes trabalhadores que “arrastaram os blocos de pedra”, mas não havia espaço na grande imprensa para escutá-los (“no livro, constam os nomes dos reis”). Pensando nisso, os professores de história e filosofia decidiram fazer um pequeno projeto de história oral, para recolher “histórias alternativas da pandemia”. Em conjunto, discutimos os conceitos de memória e ajudamos os alunos a elaborar um roteiro de entrevistas. Cada aluno ficaria responsável por entrevistar um trabalhador de serviço “essencial”. No total, foram seis entrevistas.

De outra parte, o ambiente educacional parecia estar assolado por uma incapacidade coletiva de pensar alternativas sociotécnicas capazes de produzir saberes que possibilitassem outras formas da relação ensino aprendizagem para além daquelas engendradas no interior do novo regime sociotécnico da eficácia, da vigilância e do desempenho, produzidos pelo ensino remoto emergencial; limitado e fomentado – em grande medida – pelas disposições e configurações oferecidas pelas plataformas corporativas de ensino. A baixa adesão dos estudantes, a crise da presença nos encontros virtuais e o aumento substancial da jornada de trabalho confirmavam, em alguma medida, este cenário. Nesse contexto, surgiu o contato com os professores da área técnica – Gustavo Rosa Pires e Leonardo Rossato –, responsáveis pela formação profissional do módulo 1 do curso. Partilhamos impressões sobre a conjuntura escolar e sobre os desafios pedagógicos que estávamos enfrentando, com o intuito de cartografar as dificuldades e encontrar possíveis soluções conjuntas.

Após algumas conversas, surgiram duas apostas: a primeira, de que a leitura crítica da realidade atrelada à linguagem audiovisual pudesse produzir um sentido de presença e uma experiência de ensino aprendizagem capazes de fraturar o regime sociotécnico da eficácia e do desempenho; a segunda, de que uma prática educativa orientada pelos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal teria condições de propiciar uma construção integral, processual, contínua e coletiva do conhecimento, capaz de criar espaços para que os conteúdos, temas, teorias propedêuticas e técnicas fossem ressignificados pelos saberes, conhecimentos e fazeres locais dos

estudantes.

Vale dizer, neste sentido, que o desenvolvimento deste projeto não foi planejado de forma antecipada – ele foi se fazendo em meio às condições adversas que estávamos enfrentando. Somados ao projeto, os professores do audiovisual decidiram transformar aquele conjunto de seis entrevistas em um filme audiovisual. Para tanto, foi necessário que se deslocasse os saberes técnicos que estavam sendo produzidos no módulo IV do curso, a saber, linguagens de edição audiovisual e finalização audiovisual, para o módulo I. Nesse contexto, várias dificuldades se impuseram: como trabalhar saberes técnicos, que exigem uma prática, um fazer, em condições virtuais? Como filmar em condições tão adversas? Que equipamentos utilizar?

Aos estudantes foi incumbida a missão de organizar as entrevistas realizadas de forma remota, com personagens selecionados pelos próprios alunos. Essa escolha se deu em função da afinidade dos envolvidos com os entrevistados e, principalmente, em função da trajetória de trabalho desses últimos no contexto pandêmico.

Com o lançamento do edital em 7 de outubro, os discentes envolvidos no projeto foram orientados a iniciarem também a coleta de materiais visuais como vídeos, fotos e desenhos que pudessem ilustrar as falas registradas - ao passo que os docentes efetuassem a elaboração de projeto de finalização audiovisual do documentário ao edital do V Festival de Arte e Cultura do Instituto Federal de Brasília.

Daí em diante, iniciaram-se, com regularidade, encontros extraordinários, fora da grade horária do curso. Na data, abordou-se a etapa de estudo dos registros obtidos: foram apresentados aos integrantes do Proeja 1 o processo e a estrutura do documento de decupagem, em que se discriminam nome, duração, instantes selecionados e conteúdo de cada arquivo gravado. Na semana posterior (em 23/10), foram explorados diferentes fluxos de trabalho do universo cinematográfico. No caso, lições sobre diferentes abordagens do material bruto, com ou sem roteiro. Quatro dias depois, o projeto foi enviado para apreciação da comissão seletora do edital. E, no dia seguinte, professores e alunos encontraram-se virtualmente para iniciar a seleção dos momentos mais pertinentes dos registros. Iniciou-se assim a montagem do produto.

Progressivamente, o engajamento dos estudantes nas disciplinas foi se alterando, as experiências de alguns deles enquanto trabalhadores dos chamados “serviços essenciais” foram abrindo redes de narrativas que revelavam vivências distintas do cotidiano pandêmico. Outros, por sua vez, com alguma experiência no ramo audiovisual, contribuíram nas oficinas de captação de imagem, decupagem e edição de vídeo ofertadas duas vezes por semana no formato remoto. No espírito do filme de fazer com que os trabalhadores construíssem suas próprias representações e histórias “alternativas” da pandemia, os professores do audiovisual e os estudantes fizeram pequenas oficinas com os entrevistados ensinando-os o básico da técnica audiovisual. Desta forma, as imagens do filme foram produzidas pelos entrevistados. Após a captação das imagens e do áudio, realizados individualmente e coletivamente por telefones celulares, passou-se ao processo de edição do material coletado, feito em grande parte com os estudantes. O pouco tempo para a execução do projeto inviabilizou o processo de finalização do material por parte dos estudantes. No intuito de amarrar a cadeia processual do filme no interior da nossa instituição, aproveitou-se a oportunidade para convidar alunos egressos para finalizar o filme. Durante o processo, o IFB lançou edital para participação no V Festival de Arte e Cultura do IFB. O projeto foi inscrito e contemplado, possibilitando a apresentação do filme para a comunidade escolar, seguida de uma mesa redonda na qual os estudantes puderam partilhar com os colegas e interessados a experiência de produção do filme.

A obra audiovisual estreia no V FAC do IFB em 4 de fevereiro. A cerimônia deu-se de forma remota em transmissão realizada pelo departamento de comunicação do *campus* Brasília (DICOM). Os autores do projeto tiveram a oportunidade de realizar relato da experiência comovidos. O filme também contou com uma segunda exibição, no mês seguinte, durante o encerramento da 3ª Semana de Ciência, Arte e Cultura do *Campus* Recanto

das Emas - CREM.

AVALIAÇÃO

No quesito avaliação, uma das questões que nos angustiaram durante quase todo o ensino remoto foi o que chamaremos aqui de “quantitativização” das avaliações. Pela força das circunstâncias, as presenças foram mensuradas pela entrega de atividades assíncronas. Enquanto docentes do ensino presencial, apegamo-nos às avaliações processuais, que levavam em consideração as discussões em sala-de-aula, a participação, e o desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes. Com o ensino remoto, as múltiplas dificuldades de conexão dos estudantes, as câmeras desligadas, as trocas entre professores e docentes passam a ser integralmente mediadas pelos ambientes virtuais, tornando mais difícil o tipo de avaliação que costumávamos fazer.

No caso do projeto em específico, por termos acompanhado em formato quase de orientação os estudantes, fomos capazes de avaliar os estudantes qualitativamente. Neste caso, utilizamos as etapas de construção do filme para avaliarmos os estudantes: 1) participação na construção do projeto, 2) o trabalho de execução das entrevistas e a construção dos roteiros 3) o produto final (o filme *Pandemia, para quem?*).

Experiência importante para a formação profissional dos alunos, no dia 27 de novembro, os professores promoveram uma reunião com os fornecedores ganhadores da disputa orçamentária para edição final do documentário (Produtora Parafuso Filmes). A produtora é formada por estudantes egressos do *campus* Recanto das Emas. Destaca-se o momento como uma vivência, um aprendizado sobre a rodada de negociação levando em consideração a manutenção do ambiente profissional. No mês seguinte, o grupo recebeu os insumos produzidos pela Parafuso: vinheta de abertura; tarjas de identificação de personagens; e créditos finais. A produtora também se encarregou de trabalhar os níveis das cores de cada imagem presente no filme.

Nas quatro disciplinas envolvidas, houve unanimidade entre os professores envolvidos em avaliar os seis estudantes do projeto com nota máxima. Não houve como ser diferente em função de todo o envolvimento coletivo e individual da turma no projeto. Claro que alguns estudantes se destacaram por sua força crítica, autonomia e iniciativa; mas, coletivamente, o desempenho da turma foi exemplar. Mesmo os estudantes que trabalhavam durante o dia se envolveram bastante na execução do projeto. Deve-se ressaltar que os estudantes se sentiram verdadeiramente empoderados, como produtores de conhecimento crítico e de cinema audiovisual.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O principal resultado do projeto encontra-se materializado no filme curta-metragem: *Pandemia, para quem?* (Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=W0jbbjc_8II&t=3165s). O filme foi contemplado com verba do Edital da PREX – V Semana de Arte e Cultura do IFB – e agora começa a se inscrever em festivais de cinema audiovisual. Os professores envolvidos no projeto consideraram o filme como excelente, tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista da integração dos conteúdos de história, filosofia e das disciplinas do audiovisual.

Do ponto de vista dos estudantes, o desejo era exibir o documentário no circuito de festivais independentes nacionais (*É tudo verdade*, *Cachoeira.doc*, *Fest curtas Sp* e *Festival de Brasília*). O filme começou a ser inscrito agora. Com a notícia da aprovação do projeto na PREX, ressalta-se também o impacto significativo gerado na autoestima dos envolvidos. Além disso, os estudantes se tornaram bolsistas do projeto, o que permitiu uma ajuda pecuniária em momento difícil e adverso.

Isto posto, os professores envolvidos consideraram apresentar a experiência em congressos que discutem processos sobre imagem - como o *THE IMAGE* da University of South Wales, Austrália. Os professores também gostam

riam de transformar essa experiência em artigo e compartilhá-la com outros docentes do Instituto Federal Brasil afora. Por essa razão, inscrevemo-nos no edital de experiências exitosas.

Conforme frisado, os estudantes que se envolveram e concluíram o filme foram aprovados com êxito nas quatro disciplinas do primeiro semestre e, a despeito das dificuldades, não evadiram do curso PROEJA/ Audiovisual. Sabemos o impacto que a pandemia de COVID-19 teve nos índices de evasão, em particular, no curso de educação de jovens e adultos. A nosso juízo, a permanência de boa parte dos estudantes envolvidos no projeto é outro sinal do êxito do projeto. Acreditamos que o trabalho em equipe une a turma, cria uma identidade entre os estudantes e reforça os laços com o Instituto Federal de Brasília, algo extremamente difícil em um contexto remoto.

REFERÊNCIAS

BRECHT, Bertolt. **Poesia. (tradução de André Vallias)**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2020.

IDENTIFICAÇÃO

Título da Experiência Integradora Exitosa: CURSO DE TECNÓLOGO EM DESIGN: integração entre as disciplinas projetuais e de computação gráfica

Linha temática: Integração entre componentes curriculares na perspectiva de uma educação profissional articulada com o mundo do trabalho.

Autores: Ana Isabela Soares Martins da Silva

Docentes: André Santos, Frederico Hudson Ferreira

CURSO DE TECNÓLOGO EM DESIGN: INTEGRAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS PROJETUAIS E DE COMPUTAÇÃO GRÁFICA

INTRODUÇÃO

O Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto prevê a adoção da interdisciplinaridade como prática pedagógica que fortalece a integração dos saberes somando-se à formação do perfil profissional do egresso, permitindo a esse uma maior apropriação do conhecimento e a habilidade de relacionar informações de disciplinas distintas.

No caso do presente resumo, foi realizada a integração entre disciplinas projetuais: Projeto de Interiores e Prática de Projeto II, e disciplinas de Computação Gráfica, Computação Gráfica I e II, pois as ferramentas gráficas auxiliam na prática e na apresentação das propostas de projeto de design. Para tanto, os/a professores/a das respectivas disciplinas, mediados em reunião pela coordenadora do curso, decidiram que, além de sincronizar os planos de ensino e cronogramas, para evitar ruídos e manter a coerência, a cada semestre um tema geral seria adotado para nortear os trabalhos desenvolvidos durante o período.

A primeira experiência, ocorrida em 2021.01, elegeu o tema hotel cujo modelo de unidade hoteleira foi confeccionado no *software SketchUP*, utilizado na disciplina de Computação Gráfica I, disponibilizado para o alunado desenvolver o trabalho da disciplina de Projeto de Interiores. Ao mesmo tempo, um produto deveria ser proposto para essa unidade hoteleira em Prática de Projeto II e desenvolvido no *software Fusion 360°* ministrado em Computação Gráfica II. Ao final do período letivo, o esforço de integração teve sincronia entre as disciplinas e a redução laboral das atividades resultou em trabalhos mais completos e com a aderência da turma.

DESENVOLVIMENTO

A integração entre as disciplinas de Prática de Projeto II, Projeto de Interiores e Computação Gráfica II, ministradas no 3º período do Curso de Tecnólogo em Design de Produto, foi organizada antes do início do primeiro semestre letivo do ano de 2021 com a mediação da coordenadora do curso, Profª Paula Schlemper. Para tanto, os/a professores/a titulares das disciplinas se reuniram com a coordenação por meio de videoconferência para decidir acerca da possibilidade do processo integrador.

A reunião foi composta pela professora Ana Isabela Soares Martins da Silva, responsável pela disciplina de Prática de Projeto II e co-responsável pela disciplina de Projeto de Interiores junto com os Professores Frederico Hudson Ferreira e André Maurício Costa dos Santos, responsável por Computação Gráfica II. Nesse encontro síncrono, foram discutidos tanto o tema regente do projeto integrador, quanto às práticas pedagógicas e a concomitância entre os programas das matérias.

Ficou decidido como tema estruturante para o desenvolvimento dos exercícios projetuais das disciplinas de Prática de Projeto II e de Projeto de Interiores uma unidade hoteleira. Essa decisão foi tomada diante da relevância social do assunto e da sua abrangência comercial, vislumbrando uma futura prática profissional dos egressos do curso. Os/As alunos/as deveriam desenvolver a proposta de um quarto de hotel para a disciplina de Projeto de Interiores e um produto, ou seja, um objeto destinado a esse mesmo quarto na disciplina de Prática de Projeto II, ambos com o auxílio resultante da aprendizagem da disciplina de Computação Gráfica.

Nesse caso, a utilização da computação gráfica como subsídio para o desenvolvimento das propostas projetuais se deu através do conhecimento prévio adquirido na disciplina de Computação Gráfica I do 2º período do curso em que o *software SketchUP* é ministrado. Esse programa computacional permite o desenvolvimento e a modelagem de objetos em 3D, muito utilizado para a confecção de projetos de arquitetura. Já como suporte para a disciplina de Prática de Projeto II, foi utilizado o conhecimento ministrado na matéria de Computação Gráfica II, do mesmo período, a partir da utilização do *software Fusion 360º*, programa próprio para o desenvolvimento de produtos.

Para que os/as alunos/as tivessem um subsídio necessário para realizar as etapas exigidas por cada disciplina, o plano de ensino foi ponderado em conjunto pelos/a professores/a, bem como os cronogramas foram sincronizados para evitar retrabalhos e ruídos de comunicação da turma e com a turma, minimizando desconfortos e confusões. O período letivo foi dividido em dois bimestres, ambos baseados em metodologia de projeto: o primeiro bimestre voltado ao desenvolvimento do estudo preliminar e o segundo, do anteprojeto.

Para o estudo preliminar, as disciplinas projetuais deram o suporte teórico aos/às alunos/as exigindo não apenas o conhecimento sobre o tema, mas a definição dos conceitos apresentados, no caso de Projeto de Interiores, o estilo a ser empregado, a escolha de materiais indicados ao ambiente e o protótipo do projeto. Esse primeiro momento, de estudo preliminar, foi intitulado de proposta conceitual, sendo requeridos três documentos, o *moodboard*, o memorial descritivo e o protótipo da concepção.

O *moodboard* é uma espécie de painel que reúne as referências propostas para o projeto, no caso, materiais, cores, texturas, acabamentos e estilos. O memorial descritivo é um documento escrito que explica a concepção do projeto, podendo conter imagens, tabelas, croquis e rabiscos e, também, referências inspiratórias. Trata-se de um texto longo e detalhado que explica, em palavras, os objetivos e a conceituação do projeto, apresenta os acabamentos e como esses serão empregados. Já o protótipo da proposta é um tipo de modelo que serve para minimizar dúvidas de projeto através da sua pré-visualização. Os protótipos em Design de Interiores podem ser esboços, perspectivas, maquetes eletrônicas ou maquetes físicas, para tanto, nesse caso, cobrou-se a maquete eletrônica diante do conhecimento prévio, desenvolvido no 2º período do curso, do *software SketchUP*.

Em Prática de Projeto II para a avaliação do primeiro bimestre foi exigido a apresentação de três documentos: o croqui, o conceito e o memorial descritivo. O croqui é o rascunho da ideia original à mão livre que pode apresentar a evolução da solução projetual que será desenvolvida nas próximas etapas. O conceito é a descrição da ideia apresentada como proposta podendo conter referências de todas as ordens. E o memorial descritivo, que já foi conceituado anteriormente nesse texto.

Enquanto essas exigências estavam sendo realizadas nessa disciplina, em Computação Gráfica II, era ministrado o suporte teórico e prático para dar condições à turma de desenvolver, durante o segundo bimestre, a representação gráfica dos produtos propostos. Ou seja, o conjunto de desenhos técnicos e o modelo digital 3D do objeto.

No segundo bimestre, foi realizada a etapa de anteprojetos de ambas as disciplinas, etapa projetual logo após o estudo preliminar, constituída por uma linguagem mais técnica. No caso da disciplina de Projeto de Interiores, busca-se apresentar um projeto mais executável em que são desenvolvidas a planta baixa, a planta de laiaute, as diversas vistas e os cortes do ambiente. Na disciplina de Prática de Projeto II, são apresentadas as diferentes vistas do objeto, bem como a vista explodida e a lista de materiais que compõem o produto.

A etapa de anteprojetos contou com a entrega do mesmo trabalho para as disciplinas de Prática de Projeto II e Computação Gráfica II a fim de evitar retrabalho dos/as alunos/as permitindo que houvesse um entendimento de que o conhecimento ministrado em uma disciplina não é autônomo, mas parte de um conjunto. Em Projeto de Interiores e Computação Gráfica I, essa mesma dinâmica não foi possível por serem disciplinas de períodos distintos, mas com o conhecimento prévio adquirido, nessa disciplina, por meio da utilização do *software* SketchUP, foi possível relacionar a informação de disciplinas distintas e o emprego de habilidades assimiladas.

AVALIAÇÃO

A prática pedagógica de integração das disciplinas projetuais e de computação gráfica contou com três entregas ao longo do semestre para o lançamento de três notas, uma obrigatoriedade do curso de Tecnólogo em Design de Produto. As três entregas foram divididas em primeiro bimestre e segundo bimestre, sendo ambas balizadas em metodologia projetual.

Na primeira etapa, realizou-se a fase de estudo preliminar e, na segunda, o anteprojetos, já para a terceira nota se exigia algo complementar a essa segunda fase. Em Projeto de Interiores, o desenvolvimento da disciplina poderia ser realizado individualmente, em duplas ou trios, no caso de Prática de Projeto II e Computação Gráfica II as etapas se davam de forma individual.

Para Projeto de Interiores, os/as alunos/as, em relação a primeira avaliação, deveriam entregar o croqui, o conceito e o memorial descritivo da proposta nesse momento, após as correções e os refinamentos era exigido o conjunto das plantas técnicas a nível de anteprojetos de arquitetura. Em intervalo de tempo breve, após esse momento, foi verificado que a turma tinha suporte para a confecção de desenho técnico de desenho industrial, porém, não tinham conhecimento de desenho arquitetônico.

Para tanto, a exigência da disciplina foi reduzida, pois o problema foi verificado apenas nessa fase e não haveria tempo hábil nem a ferramenta adequada para contorná-la, pois, mesmo planejando as vistas do modelo da proposta de projeto realizado no SketchUP, faltavam complementos, chamados de *plugins*, a versão do *software* que os/as alunos/as tinham acesso. Seria necessário acesso ao *plugin* Layout para a confecção de plantas e desenhos arquitetônicos ou o aprendizado do *software* AutoCAD, sendo essa última opção descartada pelos/a professores/a por considerarem excessivo introduzir mais um programa à grade do curso e, também, por considerarem o tempo escasso para a realização da dinâmica ensino/aprendizagem.

Portanto, o anteprojeto foi substituído por imagens perspectivadas das propostas e como terceira avaliação foi cobrada a prancha de apresentação do projeto de interiores das unidades hoteleiras desenvolvidas na disciplina. No caso de Prática de Projeto II, a divisão também foi baseada em metodologia de projeto, já em Computação Gráfica II, no primeiro bimestre, foram realizados exercícios e trabalhos de aprendizagem e conhecimento do *software* Fusion 360°, no segundo as entregas e exigências eram as mesmas de Prática de Projeto II.

Em Prática de Projeto II, a divisão ocorreu dessa forma: na primeira etapa, estudo preliminar, e a segunda, anteprojeto. Ao fim do primeiro bimestre, foram entregues o conceito, o croqui e o memorial descritivo do objeto proposto. Na segunda etapa, foi exigido as pranchas técnicas do produto, sendo essas, as vistas superior, inferior e laterais, cortes caso fossem necessários, vista explodida e *parts list*. Na terceira avaliação, os/as alunos/as deveriam apresentar uma imagem do objeto desenvolvido em Prática de Projeto II e Computação Gráfica II no quarto de hotel projetado durante o exercício proposto na disciplina de Projeto de Interiores.

O desenvolvimento tanto de Prática de Projeto II quanto de Computação Gráfica II ocorreu sem percalços, com fluidez e exatidão diante das propostas apresentadas para o semestre letivo.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Após a realização do projeto integrador entre as disciplinas já citadas, verificou-se a satisfação entre os/as professores/as envolvidos na ação. Tanto que a constante troca de informações e conversas resultaram no refinamento dos planos de ensino das disciplinas para o semestre seguinte a fim de neutralizar o problema encontrado em Projeto de Interiores e tornar as outras matérias mais dinâmicas.

A prática foi avaliada entre os/as alunos/as que a elogiaram, principalmente, por conseguirem equalizar os trabalhos, concentrando-os em entrega única. Isso permitiu tarefas mais esmeradas e bem feitas. Felizmente, com essa prática, a desistência das disciplinas foi muito baixa, apesar do período pandêmico. Espera-se que a atividade se faça constante e o exemplo alcance outras disciplinas do curso.

IDENTIFICAÇÃO

Título da Experiência Integradora Exitosa: IFB – São Sebas: 10 anos de memórias. Uma experiência de integração com o Proeja

Linha temática: Integração entre componentes curriculares na perspectiva de uma educação profissional articulada com o mundo do trabalho.

Autores: Rafael Batista de Sousa

Docentes: Ana Paula Beserra de Souza, Camila Lago de Souza, Erika de Oliveira Lima, Fernando Barbosa Vito da Silva, Josimar Viana, Tereza Bernadette Salles Ramos

IFB - SÃO SEBAS: 10 ANOS DE MEMÓRIAS. UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO COM O PROEJA.

INTRODUÇÃO

O surgimento da pandemia do novo coronavírus, sem dúvida, alterou a nossa forma de encarar a realidade. Ou, talvez sendo um pouco mais realistas, a Covid-19 trouxe a potencialidade de enxergar aquilo que há tempos já se mostrava fragilizado, mas agora sob uma espécie de lente de aumento. No campo da educação, quadros e pincéis dão lugar a computadores e celulares sob a forma de aula remota; educadores se vêem diante de uma realidade, em geral, muito diferente daquilo que ocupava suas rotinas pedagógicas; estudantes vivenciam possíveis mudanças de paradigmas em tempo real.

Entretanto, conforme aponta Lília Schwarcz, nem todos atravessaram a pandemia da mesma forma, pois “há grandes diferenças, a depender da raça, classe, gênero”. Em síntese, a autora afirma: “A desigualdade tem muitas dimensões e a pandemia escancarou as nossas” (SCHWARCZ, 2020, p. 3-4). Portanto, se por um lado, é possível afirmar sem temor que o mundo todo sofreu de alguma forma os impactos da pandemia; por outro, é preciso considerar que os mais pobres de todo o planeta têm vivido com muito mais agruras este processo tão complexo e doloroso.¹

Na educação, de modo especial, também se pôde ver os reflexos da desigualdade social escancarados. O histórico descaso em relação à educação pública ficou ainda mais flagrante e os desafios para manter os estudantes ativos e matriculados se mostraram tão grandes quanto a doença que impunha o distanciamento social, o que se refletiu sobretudo nos dados de evasão escolar nos últimos dois anos.²

Embora a evasão escolar seja uma questão antiga da educação brasileira, quando se trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos-EJA, revela-se um problema ainda mais grave.

A EJA é uma modalidade de educação historicamente marcada por inúmeras particularidades. Dessas destacam-se as vulnerabilidades que refletem o perfil socioeconômico dos estudantes, sujeitos com itinerários educacionais truncados, que “carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2018, p. 24).

O retrato do Proeja, programa criado em 2005 (Decreto n. 5.478/2005 substituído pelo Decreto n. 5.840/2006), como oferta de ensino profissional integrado à educação de jovens e adultos na Rede Federal, atesta também números igualmente preocupantes no que se refere à permanência e ao êxito dos estudantes, quadro agravado ainda mais no contexto da pandemia.

Foi justamente diante desse cenário marcado pelo entrelaçamento do desafio do ensino remoto na Rede Federal de Educação e da vulnerabilidade do Proeja que os professores se reuniram para pensar estratégias capazes de, a um só tempo, ofertar aulas de qualidade em uma perspectiva integrada e diminuir os danos da pandemia que recaíram sobre os estudantes dessa modalidade.

Trata-se, portanto, do relato de uma experiência pedagógica realizada no Instituto Federal de Brasília, no *campus* São Sebastião, situado na periferia do Distrito Federal, ao longo do primeiro semestre de 2021, tendo como público uma turma do terceiro ano do Proeja em Secretariado. O projeto de integração construiu-se em torno da temática da memória, como meio para refletir sobre a conjuntura sócio-histórica em que estamos inseridos e como forma de compreensão da identidade - individual e coletiva.

¹ Inúmeras reportagens demonstraram, a partir de diferentes fontes de dados, como, ao longo dos anos 2020 e 2021, os ricos aumentaram significativamente a sua riqueza, ao passo que os pobres ficaram ainda mais pobres. Vide matéria veiculada pelo CEE-Fiocruz: <https://cee.fiocruz.br/?q=por-que-ricos-ficaram-mais-ricos-e-pobreza-explodiu-na-pandemia>.

² A pesquisa “Retorno para a escola, jornada e pandemia”, de Marcelo Neri e Manuel Osório (FGV-Social) aponta para os alarmantes números da evasão escolar entre crianças e adolescentes em 2022 e 2021. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/FGV_Social_Neri_RetornoParaEscolajornadaPandemia.pdf

O TEMA

A questão inicial que se impôs aos docentes foi “como integrar disciplinas tão diversas?”³ Noutras palavras, a ideia de interdisciplinaridade, por mais que seja uma exigência para uma educação emancipadora, é ainda um grande desafio para os docentes por diversos motivos. A primeira iniciativa do grupo foi, portanto, transformar o planejamento coletivo em um espaço de reflexão e de estudo, ultrapassando a lógica protocolar que, comumente, caracteriza esse momento. Atentos ao debate sobre a necessidade de repensar os tempos na pandemia e de como a própria noção de tempo parecia abalada, isso despontou como uma proposta de tema inicial. Contudo, a noção de tempo a partir da pandemia ainda representava algo muito vasto e de difícil delimitação.

Dialogando sobre o tempo e seus desdobramentos, um fato novo se apresentou: a lembrança de que o ano de 2021 representava também um marco importante: os dez anos de presença do IFB na região administrativa de São Sebastião. Diante disso, tempo virou memória e a necessidade de resgatar a história do *campus* representou para o grupo a oportunidade de fortalecer identidades, de projetar narrativas, de possibilitar o protagonismo dos estudantes, pois, de acordo com Jacques Le Goff:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva não é somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2013, p. 435, grifo do autor).

Nesse sentido, a ideia de memória como identidade foi adotada como tema principal do projeto de integração devido a vários aspectos, entre os quais destacam-se: 1) O ato de rememorar a história do *campus* São Sebastião era também uma oportunidade de narrar histórias de vida, de luta e de resistência da comunidade, fortalecendo o vínculo entre o conhecimento sistematizado na escola e a realidade dos discentes; 2) A temática da memória (*stricto*) e do tempo (*latu*) representava uma espécie de ponto de contato entre as diferentes componentes, favorecendo o trabalho de planejamento interdisciplinar; 3) A memória dos 10 anos da presença do IFB em São Sebastião seria o mote de um evento, culminância do projeto, organizado de forma totalmente remota pelos próprios estudantes, contribuindo, assim, para a prática de competências e habilidades necessárias à formação de um técnico em secretariado.

Assim, o tema foi escolhido por apresentar potencialidades didático-pedagógicas e por dialogar diretamente com a realidade dos estudantes, tanto no âmbito da vivência profissional como no âmbito da vivência coletiva.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, o projeto foi apresentado aos estudantes, que demonstraram interesse em aderir à proposta. O grupo de docentes expôs a ideia de que todo o semestre letivo seria organizado em torno do planejamento e da execução de um evento em comemoração aos 10 anos do *campus* São Sebastião. Soma-se a isso o fato de que esse grupo de estudantes também constituía a primeira turma de Proeja do *campus*, ou seja, a memória era o ponto de partida para pensar os ciclos que a instituição vivia, propiciando rever o passado, pensar o presente e projetar o

³ No primeiro semestre, o 3º ano de Proeja em Secretariado é composto pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura, Artes, Informática aplicada, Ciências da Natureza, Noções de Administração Financeira, Técnicas secretariais 2 e Prática profissional: Escritório-modelo (cf. Projeto Pedagógico do Curso Proeja. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br>).

futuro.

Ademais, a proposta era dar vida a um dos principais objetivos elencados no Projeto Pedagógico do Curso, a saber:

Oferecer subsídios para o desenvolvimento de procedimentos metodológicos que desenvolvam um trabalho dinâmico, em que os elementos teóricos básicos e específicos sejam trabalhados por meio da teoria e da prática, assegurando uma formação integral dos estudantes e possibilitando a formação de indivíduos competentes, com uma visão crítica e reflexiva.” (IFB-PPC-Proeja, 2018, p. 15)

Sendo assim, estabeleceram-se os objetivos geral e específicos do projeto de integração, quais sejam:

Objetivo geral:

Resgatar a memória do IFB - *campus* São Sebastião como uma forma de percorrer o itinerário da instituição, mas sobretudo de dialogar com as muitas narrativas que perfazem essa história, fortalecendo identidades, por meio do trabalho integrado entre as diferentes disciplinas.

Objetivos específicos:

- Mobilizar conhecimentos teóricos da área do secretariado para o planejamento e a execução de um evento remoto.
- Relacionar conhecimentos das diversas áreas do conhecimento em torno da memória e do tempo, como meio para uma formação crítica e integrada.
- Estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados em aula e a realidade de cada estudante.

METODOLOGIA

A partir das bases tecnológicas da disciplina *Prática profissional - Escritório Modelo*, que prevê “organização de evento, cerimonial e protocolo” (IFB-PPC-Proeja, 2018, p. 53), a metodologia do projeto se desenhou em torno de três etapas: 1) Pré-evento, 2) Evento e 3) Pós-evento. As atividades, desenvolvidas ao longo do semestre letivo, seriam guiadas por essas diferentes etapas, em cada qual seriam trabalhados os conteúdos e as habilidades para o êxito da proposta.

Para tanto, foi criada uma única sala virtual na plataforma *Google Sala de Aula* para todas as disciplinas, uma vez que o objetivo era convergir os olhares e os saberes, estabelecido o cronograma em que as aulas da turma seriam concentradas em apenas dois dias na semana. A estratégia dessa concentração se relaciona à dificuldade dos estudantes adultos e trabalhadores (muitos dos quais não puderam trabalhar remotamente) de acessar a internet, de acompanhar aulas síncronas, de lidar com um número elevado de trabalhos e tarefas das muitas disciplinas, fatores que colaboram para a evasão escolar.

Sendo assim, as aulas foram organizadas da seguinte forma:

- Às **segundas-feiras**, os estudantes tinham aulas de *Arte, Língua Portuguesa e Literatura, Ciências da Natureza e Informática aplicada*, em uma perspectiva interdisciplinar. A cada semana um dos professores propunha o tema geral da aula, em consonância com o tema gerador (Memória e identidade) e os demais contribuíam propondo diálogos com as suas áreas e componentes. O principal objetivo era promover a relação entre os saberes curriculares previstos no programa do curso e a construção de uma reflexão capaz de dar subsídio para a elaboração do evento.
- Às **quintas-feiras**, nos componentes curriculares *Noções de Administração Financeira, Prática profissional e Técnicas secretariais*, trabalhavam-se as habilidades específicas necessárias para o planejamento e a execução do evento, levando os estudantes a vivenciarem o cotidiano, ainda que considerando os limites do

ensino remoto, de um profissional do secretariado.

PRÉ-EVENTO

A etapa do pré-evento correspondia a todo o tempo de estudo, planejamento e elaboração do evento. Cumpre destacar algumas das principais atividades desenvolvidas ao longo do semestre:

- Projeção e debate do filme “Narradores de Javé” (BRA, 2003, Direção Eliane Caffé) para refletir sobre memória, identidade e poder, além de explorar gêneros textuais como sinopse, resumo e resenha. O filme, em consonância com as ideias de Le Goff (2013), para quem a memória é poder, narra a trajetória dos moradores do Vale de Javé, que se veem diante da ameaça de ver a sua cidade destruída devido à construção de uma usina hidrelétrica. Na tentativa de impedir tal tragédia, os sujeitos tentarão narrar e registrar a história do vilarejo como forma de resistência.
- Palestra sobre o Ponto de Memória da Cidade Estrutural, com a professora Carolina Soares, docente do IFB-*Campus Estrutural*, que desenvolveu pesquisa de doutorado intitulada *Área de risco ou área de rico: teorias sobre política, direito e respeito na Cidade Estrutural*, pela Universidade de Brasília (UnB), em 2013. A fala da professora foi importante por contribuir tanto em âmbito teórico, no que tange ao tema da importância da memória individual e coletiva, como em se tratando de técnicas de aproximação e diálogo com os atores de uma pesquisa.
- Aula sobre Modernismo na literatura a partir da visão do Modernismo como caminho entre a revisitação do passado e a inovação do presente. A leitura e análise de poemas modernistas foi desenvolvida para refletir sobre a produção literária como uma das dimensões da memória social compartilhada ao longo do tempo.
- Aula sobre o trabalho da artista plástica contemporânea Úrsula Tautz, especificamente sobre a instalação *O som do tempo*, que une diferentes linguagens artísticas para dar forma às memórias da autora transmutadas em uma microcosmos étnico do povo brasileiro.
- Aula sobre o tempo e a memória a partir dos conceitos e avanços da tecnologia e da informática. O professor apresentou estratégias e ferramentas informatizadas para a gestão da produtividade, organização, produção de material visual, como produzir engajamento nas redes sociais, transmissão de evento e propostas de eventos semelhantes, a linguagem utilizada nesses espaços, estratégias de pesquisa das marcas da instituição e ferramentas para viabilizar o evento virtualmente.
- Aula sobre o tempo e a memória sob a perspectiva das Ciências Naturais, sobretudo do ponto de vista da Física.
- Aula sobre a fotografia como fonte de memórias, sobre a linguagem fotográfica, a qualidade estética, sobre as noções de seleção e curadoria de um arquivo de fotos.

Além disso, nas aulas de quinta-feira, os estudantes tiveram a oportunidade de aprofundar e explorar habilidades ligadas diretamente ao mundo do trabalho em Secretariado. A proposta era que as reflexões travadas nas aulas da segunda se transformassem em fomento para dar materialidade às tarefas e ações necessárias ao planejamento, à coordenação e à execução do evento, com enfoque nas Técnicas secretariais, na Prática profissional e nas Noções de Administração financeira. Assim, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

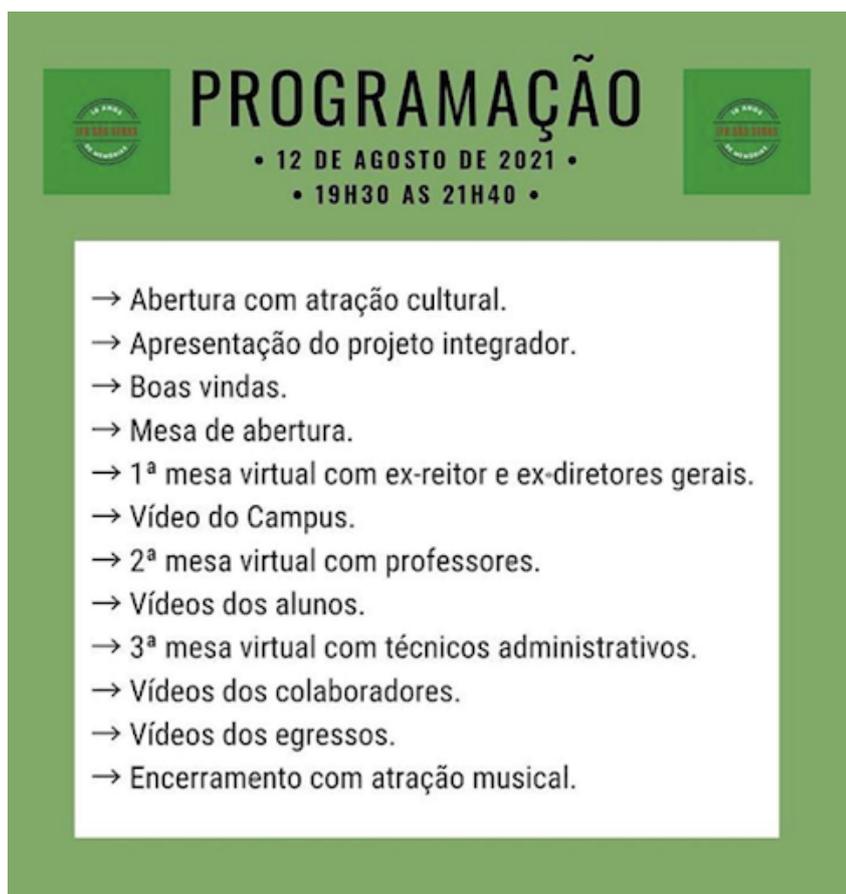
- Elaboração de um check-list para organização de evento, articulado em formato de quadro contendo atividades, responsáveis, datas-limite e observações gerais.
- Apresentação e discussão de modelos de planilhas financeiras para cálculo de despesas e receitas na organização de um evento. Embora o evento fosse pensado em formato remoto e sem custos, os docentes exploraram esses conteúdos de maneira a capacitá-los para situações reais de trabalho.

- Elaboração geral da organização do evento: criação do nome, estabelecimento de data, formato.
- Criação da identidade visual do evento (logomarca e imagens para divulgação). Os estudantes foram provocados a sugerir propostas e, utilizando conhecimentos ligados à informática, puderam criar modelos e submetê-los à eleição para chegar a uma identidade visual mais democrática possível.
- Criação de perfil nas redes sociais com a identidade visual e escolha de estratégias de divulgação do evento, que seria aberto à comunidade interna e externa, além da elaboração de um cronograma de postagens. Assim, foi possibilitada a reflexão acerca das estratégias mais eficazes para o alcance do público, da linguagem mais adequada ao espaço das redes, da frequência de postagens para gerar engajamento, valendo-se principalmente do conhecimento já acumulado dos estudantes em se tratando da interação virtual.
- Plano e execução de coleta de dados: entrevistas com estudantes egressos e ativos, com servidores e colaboradores terceirizados que testemunharam os primeiros anos do *campus*, levantamento de arquivos (fotos, documentos, matérias jornalísticas, projetos, depoimentos etc.) para a produção do material de divulgação nas redes sociais, mas também como criação de vídeos com depoimentos e entrevistas a serem exibido de forma intercalada ao longo do evento.
- Elaboração do esqueleto da programação geral, com cronograma e possíveis convidados.
- Em colaboração com a disciplina de Língua Portuguesa, elaboração de texto de convite para os envolvidos, o que envolvia processo de escrita, revisão e refacção dos textos.
- Produção do *script* do evento, contendo as falas e marcações necessárias para a condução da programação por parte dos cerimonialistas.
- Definição das funções de cada um ao longo do evento, escolha dos mestres de cerimônia e ensaios da atuação.
- Estudo das plataformas utilizadas na organização do evento (*Youtube e StreamYard*).
- Elaboração de formulário de avaliação do evento (via *Google Formulários*) a ser respondido pelos participantes ao longo do evento.

EVENTO

O evento *IFB-São Sebas: 10 anos de memórias* foi realizado no dia 12 de agosto de 2021, integrando a programação da *Semana de Ciência, Arte e Cultura do campus São Sebastião* de 2021. A atividade, realizada de forma remota, foi transmitida pelo *Youtube*⁴, e teve início às 19h30, com atração musical, boas-vindas dos mestres de cerimônia, mesa de abertura, composta por autoridades (Reitora do IFB, Direção-Geral do *campus* São Sebastião, Coordenador do Proeja e Administrador Regional da cidade de São Sebastião), ao que se seguiram três mesas virtuais, conforme se pode ver na imagem a seguir:

⁴ O evento encontra-se na íntegra em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cg4H5GRCmDM&t=1312s>



Material de divulgação produzido pelos estudantes. Fonte: Arquivo dos docentes.

O evento contou com a presença de intérpretes de Libras e os participantes foram convidados a sempre iniciar sua fala com uma autodescrição, como forma de garantir um mínimo de acessibilidade. As mesas virtuais tinham como principal objetivo resgatar as histórias do *campus* São Sebastião, os desafios de implantação do IFB na cidade, as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos, as conquistas ao longo de sua primeira década, as narrativas dos sujeitos que deram vida à instituição. Intercalaram-se, também, vídeos com depoimentos de estudantes egressos e de colaboradores e funcionários (e ex-funcionários terceirizados), que se somaram nessa tessitura de memórias e lembranças.

Para a realização do evento, os estudantes se dividiram em diferentes funções: os cerimonialistas e mais um estudante, junto com o professor de Informática, estavam em um estúdio virtual de transmissão ao vivo, chamado *StreamYard*, em que recebiam os convidados que compuseram as mesas. Outros estudantes se dividiram: a) na coordenação de um grupo de mensagens que sinalizava o horário correto para que os convidados pudessem acessar o estúdio de transmissão, cuja capacidade era limitada; e b) no acompanhamento do *chat* do *Youtube*, mediando e incentivando o diálogo entre o público e inserindo o *link* do formulário de avaliação do evento, a ser respondido pelos espectadores.

O evento foi acompanhado por dezenas de pessoas, que demonstravam via *chat* a emoção de rememorar momentos marcantes de suas histórias e do *campus*, memórias tantas vezes misturadas. O objetivo de realização do evento como culminância do trabalho de um semestre letivo foi alcançado, dando mostras do comprometimento de docentes e discentes, mas também da superação de dificuldades em busca de um processo de ensino-aprendizagem realmente significativo.

PÓS-EVENTO

Após a realização do evento, os estudantes e professores se reuniram para fazer um balanço dos resultados alcançados. A ideia era construir um momento de feedback e de autoavaliação, isto é, de refletir sobre a construção e a realização do evento e de proporcionar um momento de autorreflexão da trajetória de cada um.

Feito isso, os estudantes foram convidados a apresentar os resultados do formulário de avaliação dos participantes do evento e, com isso, relacionar as respostas com a percepção que tiveram. A importância desse momento se deve ao fato de que as diferentes formas de avaliação (seja a autoavaliação seja a avaliação de terceiros) contribuem para o processo de aprimoramento e de aprendizagem, constituindo, com isso, o caminho de toda e qualquer formação.

Além disso, os professores trabalharam de forma assíncrona, por meio de roteiros e vídeo, o gênero textual relatório. O objetivo era apresentar a estrutura e a função de um relatório, identificar situações em que tal gênero é solicitado, a necessidade da escrita como reflexão, mas também de registro e prestação de contas, os diferentes tipos de relatório, a linguagem utilizada etc., capacitando-os para a produção escrita de um relatório, feito a diversas mãos, acerca trabalho desenvolvido ao longo do semestre. Dessa maneira, a etapa de pós-evento centrou-se no gesto imediato de visitar o percurso e de refletir e registrar os pontos positivos, negativos e o aprendizado colhido ao longo do tempo.

AVALIAÇÃO

Cipriano Luckesi (2005) define a avaliação como um ato amoroso, uma vez que se trata (ou deveria se tratar) sempre de um processo de acolhimento e de inclusão. Segundo o autor, avaliar é algo que vai muito além da reduzida concepção de provas e exames que ainda predomina no cotidiano escolar. Para ele, a avaliação é um processo que “permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades, na medida em que o que importa é aprender” (LUCKESI, 2005).

Portanto, tendo como base a concepção de avaliação como um movimento contínuo, processual, dinâmico e acolhedor, mas também em observância à necessidade de diversificação dos instrumentos avaliativos, os estudantes foram avaliados ao longo de todo o semestre em que o projeto foi desenvolvido. Desse modo, é possível apresentar as formas de avaliação de acordo com as etapas de organização e execução da proposta didático-metodológica (Pré-evento, evento e pós-evento):

a) Avaliação de Pré-evento:

Nesta etapa, os estudantes foram avaliados a partir da participação nas aulas, por meio dos debates e contribuições orais, do engajamento nas atividades propostas e da produção textual de diferentes gêneros (convite, *posts* das redes sociais, *script*, relatórios, roteiro de entrevistas, formulário etc.).

b) Avaliação do Evento:

A avaliação se deu por meio do desempenho das funções pré-determinadas pelo grupo discente na execução da atividade de culminância do projeto. As habilidades desenvolvidas ao longo do semestre ligadas às práticas profissionais (organização e supervisão de evento, capacidade de lidar com intercorrências e imprevistos, condução das atividades de cerimonialista e coordenação das ações ligadas à realização de modo remoto) foram o foco dessa etapa avaliativa.

c) Avaliação de Pós-Evento:

A avaliação desse momento concentrou-se na produção escrita de um relatório final do evento. Os estudantes precisaram mobilizar conhecimentos acerca desse gênero textual específico (que lhes foi apresentado em aula remota) para registrar os pontos positivos e negativos, a atuação de cada um, rever objetivos e confrontá-los com os resultados obtidos, além de produzir a seção de anexos com registro de fotos, captações de imagens de tela, documentos etc.

A visão global do processo avaliativo demonstra o esforço dos docentes de driblar a noção de avaliação como exame, ligada sobretudo à hierarquização e à classificação, transformando-a em uma corrente de fato contínua e formativa. Foi possível, portanto, explorar tanto habilidades ligadas à oralidade quanto à produção escrita; avaliar o desempenho individual e coletivo.

Ademais, por se tratar de um conjunto de ações orquestradas em função da realização de um evento, foi possível trabalhar com etapas de reescrita, refacção e reelaboração das produções textuais, oportunizando, com isso, o aprimoramento das habilidades envolvidas nas demandas negociadas entre docentes e discentes.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O projeto *IFB São Sebas: 10 anos de memórias* possibilitou uma série de reflexões em torno dos resultados alcançados, mas também das potencialidades de se trabalhar pela via da integração das disciplinas. Os desafios, as limitações e as dificuldades também foram grandes mestres ao longo dessa trajetória, apontando novas rotas e ensejando possibilidades futuras.

A primeira lição certamente está centrada na necessidade de aprimorar e experimentar a prática da interdisciplinaridade. Embora isso represente um debate repetidamente entoado quando se fala de qualquer etapa de ensino, ainda é um desafio significativo, cujos motivos se ligam a diferentes fatores, tais como a formação docente frequentemente pautada na lógica compartimentada, fragmentada, enciclopédica e especializada das disciplinas; a dificuldade de promover o efetivo diálogo entre as áreas do conhecimento; o tempo exíguo destinado ao planejamento coletivo dos docentes.

Entretanto, trata-se de um caminho necessário para que a escola consiga acompanhar as transformações do mundo contemporâneo e prosseguir em sua missão de construir conhecimentos e formar sujeitos críticos e competentes. De acordo com Thiesen, “a escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade”. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinaridade e complexo” (THIESEN, 2008, p. 550).

Observou-se, também, um maior engajamento por parte dos estudantes, que se viram, com frequência, desafiados e incentivados a dispor de seus talentos e habilidades. Apesar disso, é necessário apontar também o desafio de trabalhar a autonomia dos estudantes. A autonomia deve ser, inequivocadamente, uma meta de todo trabalho pedagógico, sobretudo em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, cujas particularidades foram apontadas neste relato. Entretanto, o peso histórico de práticas bancárias⁵ de ensino, muitas vezes, impede ou dificulta uma postura mais autônoma dos estudantes, que, frequentemente, demonstram hesitação no desempenho de suas tarefas. Trata-se de algo que precisa ser revisto e refletido em todo trabalho pedagógico.

Motivado pelo contexto da pandemia, o projeto apontou para o fato de que é fundamental repensar os tempos e as práticas pedagógicas na direção de uma educação muito mais significativa, em que o pleno diálogo entre as várias áreas do conhecimento seja a tônica, impulsionando novos arranjos de saberes, novas formas de avaliação, novas relações entre escola e mundo do trabalho.

⁵ Para Freire, a educação bancária é aquela em que “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos [conteúdos], guardá-los, arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam.” Ainda segundo o educador, nesta concepção distorcida de educação, “não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 2011, p. 80_1).

Além disso, a adoção da ideia de memória como identidade foi importante na medida em que fomentou valiosas reflexões em torno de questões como identidade e poder. Poder narrar a própria história é, sem dúvida, instrumento de autoconhecimento, o que forçosamente encaminha para uma postura mais autoconfiante. Ademais, compreender-se na tessitura da história da instituição em que se insere, faz com que os discentes se sintam muito mais pertencentes e conscientes do papel da escola como lugar de transformação real e efetiva.

Conforme aponta Hoffman, “não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos” (HOFFMAN, 2001, p. 47). Nesse sentido, o projeto desenvolvido demonstra que estudantes e professores(as), ambos aprendizes incessantes, precisam estar abertos ao novo e dispostos a ampliar os seus olhares para ver mais adiante, alargando os passos rumo a uma formação crítica, consciente, autônoma e atenta às transformações de seu tempo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **“Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública”**. In.: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs). Diálogos na educação de jovens e adultos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

IFB - Instituto Federal de Brasília. **Plano de curso técnico integrado em Secretariado - Proeja**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/16333/T%c3%a9cnico%20Integrado%20em%20Secretariado%20-%20Proeja%20-%202018.pdf> Acesso em 10 maio 2022.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

SCHWARCS, Lília. Quando acaba o século XX? São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. **A Interdisciplinaridade como um processo articulador no processo de ensino-aprendizagem**. In.: Revista Brasileira de Educação. volume 13. nº 39. Set/dez de 2008.

IDENTIFICAÇÃO

Título da Experiência Integradora Exitosa: Prática Profissional do Audiovisual no Ensino Remoto Emergencial: Relato de uma Construção Coletiva e afetiva

Linha temática: Integração entre componentes curriculares na perspectiva de uma educação profissional articulada com o mundo do trabalho.

Autora: Juliana Lopes da Silva

Docentes: Edileuza Penha de Souza

PRÁTICA PROFISSIONAL DO AUDIOVISUAL NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RELATO DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA E AFETIVA

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2003 e 2014, os governos de Lula e Dilma criaram 18 novas universidades federais e 173 *campus* universitários e 422 Institutos Federais. Até então, essas instituições de ensino estavam centralizadas nas capitais dos estados e do Distrito Federal. Somente no Distrito Federal, foram criadas dez unidades do Instituto Federal de Brasília (IFB). Fruto dessa política de expansão do ensino público brasileiro, o *campus* IFB Recanto das Emas foi o último a ser inaugurado, no ano de 2018, após realização de audiência pública com a comunidade, em que foi feita a escolha pelo Eixo Tecnológico de Formação Profissional em Produção Cultural e Design, com a oferta do Curso Técnico em Produção de Áudio e Vídeo em três modalidades: Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, Curso Técnico Integrado para Jovens e Adultos (Proeja) e Curso Técnico Subsequente. A formação técnica profissional em audiovisual permite que os(as) estudantes saiam prontos para ingressarem no mercado de trabalho.

Após dois anos de funcionamento, na pandemia da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e adotou-se o ensino remoto emergencial como estratégia pedagógica para redução dos impactos sobre a aprendizagem. Entre 2020 e 2021, durante três semestres letivos, ministramos disciplinas de Práticas Profissionais, no Curso Técnico Subsequente em Produção de Áudio e Vídeo, por meio das plataformas digitais. No currículo pedagógico, essas disciplinas têm como objetivo articular a teoria e a prática da produção audiovisual orientadas a uma formação para o mercado de trabalho. Antes da pandemia, as disciplinas eram ministradas no formato presencial, com a proposta de serem um espaço de integração com as demais disciplinas do curso, além de se constituírem como experimentação para os(as) estudantes na realização de um filme. Contudo, no contexto da pandemia da Covid-19, com a suspensão das aulas presenciais e a implementação do ensino remoto emergencial, a questão principal reputada para os(as) professores(as) do colegiado de formação audiovisual foi a de como garantir o ensino do audiovisual sem o acesso ao estúdio, equipamentos e laboratórios de edição do *campus*. E, para nós, professoras responsáveis por ministrar disciplinas de Práticas Profissionais naquele momento, a pergunta que nos fazíamos era “como proporcionar aos (às) estudantes a experiência de realizar filmes por meio de formas remotas de produção”?

A escrita deste relato de experiência surge da necessidade de refletirmos sobre a nossa prática docente nas disciplinas de Práticas Profissionais no ensino remoto emergencial do Curso Técnico Subsequente em Produção de Áudio e Vídeo do IFB. O relato contextualiza a metodologia da disciplina e os percursos construídos para que fosse possível a realização da prática cinematográfica. Sem tempo e espaço para aprofundarmos as análises fílmicas, esperamos que os(as) leitores(as) percebam as múltiplas linguagens e temáticas dessas produções, assim como possam perscrutar como nós, professoras(es) do audiovisual, podemos propiciar reflexões sobre uma sociedade e, conseqüentemente, um cinema, que seja comprometido com o combate às múltiplas variantes da violência e com potencial pedagógico das histórias que podem transformar e/ou enaltecer a vida dos (as) estudantes.

DESENVOLVIMENTO

O DESAFIO DE UMA METODOLOGIA DE EXPERIMENTAÇÃO EM CINEMA NA PANDEMIA

A relação entre cinema e educação apresenta diferentes perspectivas, a depender de como a sociedade e escola concebem os sentidos da educação. Se por um lado, a ênfase do aprendizado está concentrada unicamente nos conteúdos curriculares; por outro, a visão de educação está no sentido de ampliar as referências culturais dos(as) estudantes. Rogerio Almeida (2017) ressalta uma série de pesquisas que fundamentam o uso e a importância do cinema na escola. Para o autor, o cinema consiste em um instrumento mediador entre os(as) estudantes e os diferentes conteúdos, como possibilidade de despertar o interesse pelo conhecimento a fim de desenvolver a criticidade. Desse modo, o ver e o produzir cinema na escola permite a professores(as) e estudantes o desenvolvimento criativo, afetivo, intelectual e estético (ALMEIDA, 2017). O professor Marcos Napolitano afirma que “[t]rabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2003, p.11).

As disciplinas Prática Profissional I, II, III, e IV têm como objetivo articular a teoria e a prática da produção audiovisual. Assim, mesmo compreendendo a gravidade e as limitações do ensino remoto emergencial, propomos um componente curricular em que os(as) estudantes pudessem experimentar todo o processo criativo de realização de um curta-metragem (sinopse, roteiro, preparação, pré-produção, filmagem, edição de imagem e som, finalização e exibição). Guiadas pela relação entre cinema e educação e pelo compromisso de ensinar e aprender juntas, partimos para pôr em prática uma metodologia integradora e afetiva dos aspectos visual e artístico, necessários para o processo de realização de um filme (MOLETTA, 2009).

O primeiro passo foi possibilitar que os(as) estudantes entendessem que o cinema é uma arte coletiva. E, como arte, exige planejamento, dedicação e trocas para ser efetivada. Como estratégia de integração da turma, propomos que eles pensassem num tema gerador capaz de acolher suas realidades, desejos e sonhos. Desse modo, explicamos a função agregadora das propostas e mediamos o debate em que os(as) estudantes elegeram temas relacionados com as memórias, cotidianos, trajetórias, afetos, territórios e identidades das periferias. Com o tema gerador definido, esse foi também o momento de apresentarem suas ideias. Desse modo, individualmente ou em dupla, a partir das ideias freirianas, todos foram estimulados a escrever uma sinopse do filme que desejavam realizar.

Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (FREIRE, 2005, p. 119).

Passadas as primeiras aulas, foi a vez das apresentações orais individuais ou em duplas, para que todos tomassem conhecimento das sinopses, que apresentavam uma melhor compreensão das propostas dos filmes. Essa dinâmica permitiu que os grupos fossem formados a partir de afinidades pessoais e interesse com os temas. De forma voluntária, algumas propostas eram naturalmente retiradas. Observamos que o repertório fílmico da maioria dos(as) estudantes, quando chegam ao *campus*, está circunscrito aos filmes comerciais estadunidenses e/ou as linguagens televisivas e de streaming. Nesse sentido, buscando proporcionar uma ampliação de repertório, trouxemos, para a sala de aula, o visionamento de curtas brasileiros com temáticas que se conectassem ao tema

gerador e fossem realizados por cineastas mulheres, negros, indígenas e LGBTQIA+. A exibição desses filmes, em contexto pedagógico, possibilitou o debate e a ampliação dos olhares em relação ao cinema brasileiro contemporâneo, permitindo inclusive que os grupos criassem seus processos cinematográficos, pois como afirma Galeno:

O segredo, o mistério, os não-ditos atizam nossa curiosidade, mobilizam nossa curiosidade, mobilizam nossos desejos sobre esses ídolos que aprendemos a cultivar, desde a primeira vez que entramos numa sala de cinema. Queremos ser como eles, ao mesmo tempo, nos afastamos deles, pois sabemos, de antemão, que a tela imaginária jamais se converterá na tela real em que se movem as ações cotidianas. É esse processo de identificação-diferenciação que o cinema nos proporciona (GALENO et al., 2008, p. 138).

As aulas semanais, na plataforma *Google Meet*, duravam em média três horas, as quais dividimos em duas partes. Na primeira, apresentamos o conteúdo, com aulas expositivas; na segunda, dedicamo-nos ao atendimento individual aos grupos. Os atendimentos possibilitaram não apenas ouvirmos as questões trazidas pelas equipes. Eles sobretudo proporcionaram o estreitamento da confiança e a interação com as equipes. Essa intimidade estabelecida foi elementar para que pudéssemos debater com serenidade a questão: “Que histórias queremos contar sobre nós e nossas comunidades?”.

Essa questão norteou o segundo momento da disciplina, que foi dedicado à elaboração dos argumentos e dos roteiros dos filmes. Buscamos entender onde, como e quando aconteciam as histórias a serem contadas e construímos espaços de reflexões sobre o objetivo da produção fílmica na periferia do Distrito Federal. A serviço de quem estamos fazendo cinema? Como nossos filmes podem contribuir com novas linguagens numa cidade onde o medo e a violência fazem parte do cotidiano? Ao responderem essas perguntas, refletimos coletivamente sobre as imagens e os estereótipos que fazem parte do olhar sobre as periferias, ao mesmo tempo em que os(as) estudantes refletiram sobre seus próprios preconceitos e visões sobre temas como racismo, misoginia, feminicídio, violência doméstica, LGBTfobia e outros.

Ao criarmos, no espaço virtual, dinâmicas de escutas, trocas e respeito às diferenças, debatemos o livro “O que é lugar de fala?” da filósofa negra Djamila Ribeiro e, involuntariamente, também contribuimos com alívio de muitas dores. Em várias conversas, os(as) estudantes relataram seus esforços (assistirem aulas no transporte público, no local de trabalho e outros) e o prazer de participarem das aulas. À medida que a metodologia ia se desenvolvendo, crescia também os processos de experimentações, descobertas e afinidades com o fazer cinema.

Com a finalização dos roteiros, iniciamos o planejamento da pré-produção dos filmes. De forma integrada com a disciplina teórica de produção audiovisual, cada grupo desenvolveu o plano de produção do seu curta-metragem. Inicialmente, realizou-se o levantamento de todas as questões logísticas e das práticas necessárias para a realização do filme: equipe técnica, atores/atrizes, equipamentos, locações, cenário, figurino, objetos de cena e materiais diversos. Em seguida, elaborou-se o cronograma de produção com a definição das datas e atividades necessárias em cada uma das etapas do processo de elaboração fílmica: pré-produção, produção e pós-produção. Também neste momento organizaram-se as funções de cada equipe. Este processo aconteceu de forma orgânica, de modo que, pouco a pouco, os (as) estudantes compreenderam as funções técnicas e artísticas presentes na construção de um filme e definiram em qual delas gostariam de se posicionar. Do ponto de vista da nossa metodologia, procuramos incentivar que a formação das equipes não reproduzisse os modelos autorais e hierárquicos presentes no mercado do cinema, mas que essas fossem horizontais. Assim, estimulados a uma experimentação, os grupos permitiam-se à vivenciarem suas próprias descobertas.

Qualquer filme supõe, igualmente, uma composição e uma organização; as duas atividades absolutamente não implicam o alinhamento em estruturas convencionais. A importância do cinema provém precisamente do fato de ele sugerir com insistência a ideia de uma linguagem de um novo tipo diferente da linguagem verbal (AUMONT, 2009, p. 175).

O planejamento das filmagens envolveu mais diretamente a integração das disciplinas de Práticas Profissionais com as disciplinas do primeiro módulo do Curso Técnico Subsequente de Produção de Áudio e Vídeo: Acessibilidade audiovisual; Equipagem e Manutenção; Fotografia; Iluminação básica; Linguagem Audiovisual e Produção Legislação e Ética no Audiovisual, que foram fundamentais para integração dos conhecimentos.

Neste momento, cada disciplina subsidiou as equipes na elaboração dos documentos de filmagem: Decupagem, Boletim de Equipamentos, Mapa de Luz, Cronograma de Filmagem e Ordem do Dia. A formulação desses documentos pelas equipes também correspondeu às avaliações integradas de cada uma das disciplinas com o processo de realização do curta-metragem nas práticas profissionais. Orientaram-se também os(as) estudantes em questões relacionadas com o direito autoral e de imagem, bem como temas relacionados ao estabelecimento de parcerias e apoios locais para as produções.

Além da integração com as disciplinas técnicas e teóricas do ensino do audiovisual, contamos com a participação efetiva de Bárbara Campos e Luiz Macedo (estudantes monitores), na orientação pedagógica e técnica às equipes de forma remota e presencial. Ao longo dos semestres, convidamos diversos profissionais do mercado audiovisual do Distrito Federal e do Rio de Janeiro, que realizaram oficinas práticas, integradoras e afetivas: as professoras Gaia Schuller, Juliane Peixoto, Marcela Borela e o diretor e roteirista Bruno Victor ministraram oficinas de roteiro¹; as produtoras Bethania Maia e Sílvia Sobral ofereceram oficinas de pré-produção; e o diretor e professor de fotografia Júlio Castro ofereceu uma oficina de produção de set de filmagem. A colaboração desses profissionais com a disciplina reforçava a construção de um espaço coletivo de compartilhamento dos saberes e fazeres de cinema.

Com o avanço da vacinação no Brasil e o arrefecimento da pandemia da Covid-19, algumas atividades presenciais se tornaram possíveis. Com isso, nos dois últimos semestres (2021/2022), foi possível realizar o empréstimo dos kits de equipamentos² do *campus* para as filmagens. Essa logística recebeu o apoio das coordenações e da equipe técnica do audiovisual, que compartilhou a responsabilidade com as professoras e os (as) estudantes, a guarda e o bom uso dos equipamentos. Além do empréstimo de equipamentos, no último semestre do ensino remoto emergencial, a gestão do *campus* também disponibilizou um recurso de R\$ 1.0000,00 (mil reais) para cada uma das 9 equipes. Esse valor cobria basicamente o pagamento das despesas com alimentação e transporte no período das filmagens. Muito em função dos laços de amizade dos estudantes, outro ponto de apoio à disciplina foi a participação de atrizes e atores de grupos de teatro e estudantes do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília(UnB), que participaram de alguns dos filmes.

¹ Em conjunto com a professora Edileuza Penha de Souza, as professoras Juliane Peixoto e Marcela Borela ministraram as disciplinas Práticas Profissionais, no Curso Técnico Subsequente em Produção de Áudio e Vídeo, no primeiro semestre letivo de 2021. Pelas professoras foram orientados 9 curtas-metragens, totalizando 30 filmes produzidos no ensino remoto emergencial nas disciplinas práticas profissionais. No entanto, optamos por apresentar no relato de experiência somente os filmes que orientamos conjuntamente.

² No período da produção os(as) estudantes, tiveram duas semanas para as filmagens, cada grupo com 3 diárias, sendo que somente a partir do 1º semestre de 2021 puderam utilizar os equipamentos do *campus*: 7 Câmeras T6i com 01 lente 18-55mm, 01 lente 55-250 mm, 2 baterias, cartão de memória 32gb, case; Tripé Benro com cabeça Hidráulica KH26NL; rebatedor e Gravadores portátil ZOOM H6 completo 2 Microfones, espuma maleta cartão 2GB, microfone lapela BOYA BY-WM8 (com 1 transmissor, 1 receptor, 1 adaptador p2/XLR e 1 adaptador p2/p2), e 2 microfones lapela, case, 6 pilhas AA microfone tipo boom RODE NTG-2 (sem vara, 1 pilha AA) e cabo XLR/XLR.

Na etapa das filmagens, as equipes foram orientadas a observarem o Protocolo de Saúde e Segurança no Trabalho do Audiovisual (2020), elaborado pelo Sindicato dos Trabalhadores na Indústria Cinematográfica com outras organizações, a fim de seguirem os protocolos sanitários para a prevenção da Covid-19. No acompanhamento dos sets de filmagem, com duração de duas semanas e 3 diárias para cada equipe, a comunicação com os(as) estudantes ocorria por um grupo das disciplinas criado no aplicativo de mensagem *Whatsapp*, nos atendimentos individuais semanais dos grupos no horário da aula pela plataforma *Google Meet* e, no último semestre, nas nossas visitas presenciais aos sets de filmagem. Após a finalização dos sets de filmagens, os (as) estudantes vivenciaram a pós-produção dos curtas-metragens (edição, finalização, inserção da janela de acessibilidade e a elaboração do dossiê do projeto). Nessa etapa, os(as) estudantes também receberam apoio técnico dos monitores das disciplinas e dos(as) professores(as) do segundo módulo do curso, em especial sobre som e edição, que foram elementares para o sucesso das produções dos curtas-metragens. Durante os dois primeiros semestres letivos do ensino remoto emergencial, a etapa da pós-produção foi feita com os equipamentos e *softwares* próprios dos (as) estudantes. Porém, no último semestre, com o retorno gradual das atividades presenciais no *campus*, já foi possível a utilização dos laboratórios de edição.

As últimas aulas das disciplinas Práticas Profissionais foram dedicadas à exibição dos curtas, em sala de aula virtual na plataforma *Google Meet*. A primeira exibição foi restrita a nós e aos estudantes das disciplinas para que orientações, considerações e sugestões sobre a primeira versão do filme fossem feitas. Após uma semana, a segunda exibição foi mais ampla com a participação dos (as) professores (as) que participaram da integração e subsidiaram, com conhecimentos e orientações, a realização dos curtas-metragens.

A exibição final dos filmes foi celebrada pelos (as) estudantes por terem vivenciado e concluído o processo de realização fílmica, a primeira obra audiovisual da maioria deles, percebendo-se como sujeitos criadores e inventivos na sociedade. Devido às restrições da pandemia da Covid-19, não foi possível, ainda, realizar uma exibição pública no *campus* dos 21 filmes produzidos com nossa orientação nas disciplinas. Contudo, incentivamos que os (as) estudantes inscrevam seus filmes no circuito de festivais e mostras de cinema e audiovisual nacionais e internacionais, incluindo a 3ª Edição do Festival Recanto do Cinema - Audiovisual na Periferia, prevista para dezembro de 2022.

AVALIAÇÃO

Certamente, precisaremos de muitos anos para avaliar os impactos e as sequelas da pandemia da Covid19 no mundo. No Brasil, o número de mortos oficializado pelo governo é de 669 mil³ pessoas e, embora não haja estudos sobre o perfil dessas pessoas, sabe-se que as desigualdades de gênero, raça e classe modelam a miséria. Acreditamos, portanto, que os impactos da Covid atingiram de forma mais incisiva os desfavorecidos. A irresponsabilidade do governo federal brasileiro frente ao veto do projeto de lei da Câmara dos Deputados, que previa a garantia do acesso à internet para estudantes e professores(as) das redes públicas de ensino em decorrência da pandemia, evidencia a fragilidade, de todas as ordens, com que as escolas públicas enfrentaram a pandemia. Sabemos que o mundo inteiro foi afetado com o novo coronavírus, mas, certamente, de todos os setores, a educação pública foi um dos mais impactados. As mudanças provocadas na vida da escola e dos(as) estudantes possibilitam emergentes reflexões acerca do ensino público frente à pandemia da COVID-19.

³ Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>. Acessado em: 16 de junho 2022.

Neste sentido, escrever os resultados alcançados pela atividade no curto e médio prazo (benefícios à integração, à promoção da inclusão (acesso, permanência e êxito dos estudantes e/ou projetos de pesquisa e extensão destinados à comunidade local dos *campi*) durante a pandemia deve levar em consideração esse contexto político do país.

Em relação à prática audiovisual, um dos desafios foi propor atividades que unificassem os conhecimentos dos(as) estudantes, uma vez que, enquanto as turmas da tarde, a maioria não apresentavam experiência profissional com o audiovisual, na turma da noite, muitos já trabalhavam na área e buscavam um certificado do curso técnico e especialização em uma área técnica do audiovisual. Em ambas as turmas, a experiência de assistir filmes ocorreu predominantemente nas plataformas de compartilhamento de vídeos ou de streaming, sendo baixa ou nenhuma a frequência às salas de cinema e aos festivais/mostras de cinema e audiovisual. Esse dado ressalta aspectos desafiadores para o estímulo a apresentar um outro cinema, incluindo reflexões sobre a produção contemporânea do audiovisual e dos processos de afirmação de quem faz e de quem assiste.

A avaliação da disciplina ocorreu de forma processual de acordo com as entregas feitas pelas equipes em cada uma das etapas de realização do curta-metragem. Nesse sentido, em um primeiro momento, os(as) estudantes produziam a sinopse, o argumento e o roteiro, em seguida o plano de produção e os demais documentos de filmagem, e, por fim, a entrega e a exibição do curta-metragem em sala de aula. Em muitos momentos, foi necessário mediar situações de conflito entre os (as) estudantes sobretudo nas etapas da pré-produção e da produção; contudo compreendemos que o processo de aprendizagem nas disciplinas está para além dos conhecimentos técnicos e artísticos do cinema, mas também abarca o desenvolvimento de aprendizagens para o trabalho em equipe, autonomia, responsabilidade e compromisso com o trabalho e com os colegas, bem como a convivência com a diversidade e a diferença. Com a continuidade e a ampliação da pandemia, muitos de nossos(as) estudantes perderam familiares e amigos(as), não conseguiram conciliar horário de trabalho com os estudos, manifestaram fadiga, cansaço, mal-estar e questões relacionadas à saúde mental. Ao longo dos semestres, esses e outros males foram responsáveis pela evasão escolar de muitos estudantes, influenciando também nos relacionamentos interpessoais, o que desestruturou alguns grupos.

Nosso objetivo, ao relatar a experiência de fazer cinema no ensino remoto, passa por entendermos o quanto a escola é responsável por garantir um ensino de qualidade. Acreditamos que a produção desses filmes se constituiu como estímulo para que muitos estudantes, mesmo passando por inúmeras adversidades, continuassem no curso e refletissem sobre suas histórias e pertencimentos, podendo inclusive ponderar questões como “Que história queremos contar?” e “Qual a relevância de contar essa e não outra história?”

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas com o ensino remoto, consideramos a experiência com as disciplinas de Práticas Profissionais como exitosas. Cumprimos não apenas o principal objetivo da realização de um curta metragem, também possibilitamos que os(as) estudantes vivenciassem o fazer cinema e agregassem em seus portfólios profissionais um registro de produção. Proporcionamos o intercâmbio de experiências cinematográficas, ampliamos o repertório fílmico de estudantes, incentivamos a prática de atividades profissionais, fortalecemos a importância da produção cinematográfica no IFB, estimulamos a inscrição de seus filmes em Mostras e Festivais de cinema e, por fim, discutimos inúmeras estratégias que vislumbram uma narrativa comprometida com o fazer cinema na periferia do Distrito Federal. As tabelas com o resumo dos 21 filmes realizados e orientados por nós ao longo desses três semestres, que será apresentada em seguida, reforça a tão bem sucedida prática.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Dentre os resultados alcançados apresentamos abaixo as sinopses e as respectivas equipes de realização dos 21 filmes produzidos nos três semestres letivos do ensino remoto emergencial do Curso Técnico em Produção de Áudio e Vídeo do IFB - Recanto das Emas, por entendermos que este relato de experiência somente é possível graças a realização de cada um dos curtas-metragens e, conseqüentemente, de seus realizadores e realizadoras. Destacamos a fruição das diferentes temáticas, linguagens e gêneros (documentário, ficção e experimental) dessas produções.

Curta	Sinopse	Ficha Técnica
Visto o que eu sinto (Documentário)	O documentário apresenta a história da musicista de Brasília, Gaivota Naves, buscando entender sua relação musicais com a moda e como ela usa o objeto na sua arte criando suas identidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Bianca Lara • Luna Colazante • Marcus Vinicius • Tirzah Lira
Amor de Avós (Documentário)	Os avós Antônio e Djanete nos contam como foram suas reações ao saber que seriam avós, como é a convivência com os netos. Intercalando falas, fotos de acervo pessoal e vídeos, o curta aborda o tema amor de avós e netos. Mostrando lembranças e momentos, a diretora também homenageia a sua própria avó.	<ul style="list-style-type: none"> • Carol Netto • Karla Dinair • Raquel Duarte • Thiago Teixeira
Mulheres na Produção - Coletivo B. Rockers (Documentário)	Tendo em vista que os espaços públicos são majoritariamente composto por homens. O documentário "Mulheres na produção - Coletivo B. Rockers" explana a participação feminina como agentes culturais. Aborda pontos como representatividade, dificuldades, desafios, preconceitos e conquistas dentro e fora do Coletivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Emanuel Moreira • Bruno César • Fábio Alexandre • Fabrício Varela • Jéssica Darhllins
Hino do DF (Video Arte)	Com imagens de arquivo e a execução do hino DF, o filme aborda a história da construção de Brasília.	<ul style="list-style-type: none"> • Ana Cristina • Bárbara Lima • Letícia Guedes
Papa Figo (Ficção)	Em diferentes épocas/dimensões, o mundo e a sociedade sofrem com o mal que assola a todos; enquanto um monstro ataca crianças para comer os seus órgãos. Baseado numa lenda urbana, o curta prepara muitas surpresas.	<ul style="list-style-type: none"> • Bruna Baldez • Gabriel Ferreira • Henrique França • Lucas Matheus • Rodrigo Lopes
As cores que ele pintou (Documentário)	Andrey Lemos conta sua trajetória e abre a gaveta de suas memórias. Negro, gay, candomblecista, ele exhibe as portas de seu mundo e nos apresenta as cores e os sabores de ter fé na vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Brenno Ayan • Fabrício Schuch Lima
Filhos da Ceilândia (Documentário)	Sol Nascente, periferia do DF, tem um alto índice de evasão escolar e precarização social. Sabendo da necessidade da cidade, Dona Margarida junto a sua família dedicam suas vidas na busca por melhorias no desenvolvimento da região.	<ul style="list-style-type: none"> • Douglas Queiroz • Nathália Brum

<p>Faces Digitais (Documentário)</p>	<p>O filme aborda soluções que profissionais da educação e músicos deram ao modo de trabalho, para continuarem atuando durante a pandemia. Em suas narrativas, relatam a espera da superação das ondas pandêmicas e dos prognósticos que fazemos sobre a própria COVID 19.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kleyton Figueiredo de Souza • Paulo Ricardo Bispo Rosa • Roberval de Jesus Leone dos Santos
--------------------------------------	--	---

Produções do 1º semestre de 2021

Curta	Sinopse	Ficha Técnica
<p>Primeiro Passo (Ficção)</p>	<p>Cris, uma garota que sofre de traumas do passado, vive em um estado de solidão. Em sua rotina, sair de casa não é uma opção. Tudo muda quando um grupo de antigos amigos reaparece. Ela precisa enfrentar os seus medos para redescobrir o mundo à sua volta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anna Silva • André Esteves • Luciano Torres • Otávio Costa • Pedro Avellar
<p>Não Desvie o Olhar (Ficção)</p>	<p>Micaela é uma artista que busca crescer na cena underground do DF, porém, ao conhecer Murillo, um produtor musical que teoricamente facilitaria a sua trajetória, sua vida muda de curso antes de ela conhecer o sucesso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cleber Augusto • Gabriella Matos • Guilherme de Avila • Lucas Sampaio • Pedro Henrique • Vitor Miguel
<p>Como se livrar de um fantasma remotamente (Ficção)</p>	<p>Um jovem derrama um líquido no computador, o que desperta a fúria da assistente virtual do dispositivo. Como vingança, a assistente virtual começa a deletar e bagunçar todos os arquivos do seu computador. Desesperado, o jovem consegue deletar o sistema. Porém as coisas fogem do controle e um fantasma começa a assombrar a vida real.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gabriela Pereira • Júlia Ribeiro • Yuri Alves
<p>Intercicle (Ficção)</p>	<p>Durante a pandemia, um grupo encontra refúgio, em um aplicativo de terapia em conjunto, para enfrentar seus dilemas pessoais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elda Pereira Holanda Edição • Emilia Souza Serejo • Emerson Fernandes de Lima • Gabriela Bispo Rosa • Isabel Cristina Prado Barros

Produções do 2º semestre de 2021

Curta	Sinopse	Ficha Técnica
<p>É Recanto, é poético e é nosso! (Documentário)</p>	<p>O documentário apresenta o projeto social "É Recanto é Poético" e seu principal contribuinte, Diego Dhark. A narrativa fílmica contrapõe a visão negativa vinda da sociedade sobre os jovens de periferia e demarca a força do rap e do hip-hop. O curta marca a identidade dos jovens, no jeito de falar, de vestir, de se comportar, e de como encontram no universo das artes e da cultura a oportunidade de se recriar como artistas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Antonia Ferreira e Silva • Camila Ribeiro Francisco • Elizabeth Sidrin • Emanuely da Costa

Entre 8/9 (Ficção)	Beatriz e Nice são duas mulheres completamente diferentes. Beatriz é bem sucedida financeiramente e tem uma carreira de sucesso, enquanto Nice é uma dançarina aposentada que vive com poucos recursos. As duas estão num prédio comercial em Brasília e pegam o mesmo elevador. O que parece ser um contratempo rápido e fácil de resolver, dura longas horas de muita conversa, desabafo e esperança.	<ul style="list-style-type: none"> • Charles dos Santos • Iury de Lima • Izabel Bose • Leandra Pimentel • Lucas Sampaio • Viviane Campos
Marasmo Social (Ficção)	Paulo é viciado em assistir noticiários de TV. Quando percebeu que sua mente virou um depósito de relatos ruins, Paulo passou a se refugiar no mundo virtual à procura de paz e tranquilidade. Trocou atividades corriqueiras por jogos virtuais. Com o passar do tempo, se viu depressivo e o mundo virtual já não reparava suas angústias. Enquanto ele mergulhava na internet, seus medos do mundo real se aguçaram em pensamentos alucinantes e fora da realidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Gilson de Jesus Sousa • Kathleen Lorrane • Mateus Aguiar da Cruz • Pedro Artur Botelho • Rafael Teixeira Borges • Vilmar Nunes Valadão
Matriz (Ficção)	Rosângela é uma mãe que ama sua filha e quer dar conta das demandas maternas, porém a realidade se apresenta como uma sequência de portas fechadas, escassez e solidão. Num dia que parece não ter fim, ela encontra um bilhete de sua avó e se depara com uma força que, até então, parecia não existir.	<ul style="list-style-type: none"> • Bárbara Campos • Fláudio Costa Ferreira • Jaqueline Cardoso • Kalileide Pereira Guedes • Luiz Macedo • Naiara Costa • Rodrigo Luiz Martins • Valber Diego Sousa
Sujeito de Sorte (Ficção)	Belchior é um jovem que está passando por um período de autoconhecimento. São questões internas que existem e que não podem ser expostas... Ou, ao menos, é assim que ele pensa.	<ul style="list-style-type: none"> • Bárbara Campos • Daniele Brandão • Isabelle Barcelos da Silva • Laion Roberto Stanczyk • Paulo Henrique Gomes Galvão
A(colher) (Ficção)	Numa noite no bar com as amigas, uma mulher independente interfere na discussão acalorada de um casal. Um gesto de empatia e uma carona dão início a uma amizade que mudará o destino das duas mulheres. Um diálogo sobre emancipação, liberdade e força.	<ul style="list-style-type: none"> • Bruno Brillhante • Daniel Brazz • Kalina Maurer • Petterson Costa • Thais de Oliveira • Vinícius Fonseca
A Batalha (Ficção)	Uma jovem da periferia de Brasília amante da música e da poesia se dedica diariamente em alcançar seu sonho na música. Por meio das batalhas de rima, ela relata sua vivência e seus conflitos em forma de poesia. Sua vontade de se dedicar à arte e viver inteiramente dela é breçada pelas situações cotidianas. Em um dos dias mais esperados de sua vida, as coisas parecem dar errado; a perda do ônibus, reclamações no trabalho, e o seu atraso para a batalha de rima não serão empecilho para barrar a sua poesia.	<ul style="list-style-type: none"> • Bárbara Campos • Amanda Bertunes • Plínio Lopes • Raniere Cosmo • Wania Sanches
Barganha (Ficção)	Oswaldo está de luto, porém está contente em casar seu único filho, Felipe, a quem se dedicou a vida inteira desde que ficou viúvo, quando Felipe ainda era muito novo. Apesar do amor e toda entrega, a relação dos dois estava longe de ser perfeita. No caminho da igreja, Oswaldo dialoga com seu filho e suas versões do passado a fim de discutir suas culpas e divergências, passando pela raiva e suas mais profundas tristezas, caminhando para um sincero perdão de ambos.	<ul style="list-style-type: none"> • Daniel Brazz • Bertone Livino Besserra • Jonatas Araújo Viana • Nathalia Sousa Oliveira • Saulo de Figueiredo • Suelma Pereira da Silva

<p>Raimundo Nonato (Documentário)</p>	<p>Raimundo Nonato, trabalhador nordestino, altruísta e sonhador. Assentado do INCRA, pai, pastor, agricultor na Chapada dos Veadeiros-GO. O documentário narra importantes acontecimentos que marcaram a sua vida e relata sua vida de coragem e perseverança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • David Cantanhede • David Johnny • Ellison Messias • Felipe Agassiz • Guilherme Cassaro • Israel Diniz Freitas • Moisés Costa Lima
---------------------------------------	---	---

REFERÊNCIAS

Almeida, Rogério de. **Cinema e educação**: fundamentos e perspectivas. Educação em Revista Vol. 33. Belo Horizonte. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153836>. (acesso em 23 de Abril 2022).

Distrito Federal. Pesquisa Distrital Por Amostra De Domicílios (PDAD 2018). Recanto Das Emas. Companhia De Planejamento Do Distrito Federal (CODEPLAN). Brasília, DF. 2019. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Recanto-dasEmas.pdf>. (acesso em 20 de Abril 2022).

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

Instituto Federal de Brasília. Plano de Curso do Curso Técnico em Produção de Áudio e Vídeo Subsequente ao Ensino Médio. Brasília. 2017. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/18917>. (acesso em: 30 de março de 2022).

Galeno, Alex; Silva, Josimey Costa; Almeida, ngela; Marques, Nelson; Carvalho, Edgar de Assis. Brasil em tela: cinema e poética do social. Porto Alegre: Sulina. Morin, Edgar. 2003. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2008.

Moletta, Alex. **Criação de curta metragem em vídeo digital**: uma proposta para produções de baixo custo. São Paulo: Summus. Napolitano, Marcos. 2003. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto. 2008.

Oabrij. **Guia do Produtor Audiovisual**. Ordem dos Advogados do Brasil do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro. <https://alagoar.com.br/wp-content/uploads/2016/07/Guia-do-produtor-audiovisual.pdf>. (acesso em: 20 de abril de 2022). 2012.

Rede. Rede Social Brasileira por Cidades Justas e Sustentáveis. Índice de Desenvolvimento Humano. <http://twixar.me/NFFT>. Acesso em 25 de abril de 2022.

Ribeiro, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando. 2017.

Sindcine. Protocolo de Saúde e Segurança no Trabalho do Audiovisual. São Paulo. Brasil. [http://www.sindcine.com.br/Store/Arquivos/protocoloaudiovisual21ago2020-\(2\).pdf](http://www.sindcine.com.br/Store/Arquivos/protocoloaudiovisual21ago2020-(2).pdf). (acesso em: 25 de Abril de 2022).

Truffaut, François. 1989. **Os filmes da minha vida**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

IDENTIFICAÇÃO

Título da Experiência Integradora Exitosa: Aula Show “Do Grão à Xícara”

Linha temática: Integração de sucesso entre a Escola e outros setores da sociedade (empresas, instituições, ongs, associações) numa proposta de extensão tecnológica ou pesquisa aplicada.

Autor(a): Sandra Maria Branchine

Docentes: Rejane Araújo, Yussef Amim Queiroz, Douglas Vilaça

Discente: Carlos Henrique Martins Pereira, Tauan Boiba Santos, Fabíula Karen Parreira de Souza e Silva, Fernando Lopes Alves

AULA-SHOW: DO GRÃO À XÍCARA

INTRODUÇÃO

Considerando o conhecimento como fonte geradora de ações, apresenta-se o relato de experiência exitosa do projeto intitulado *Aula-Show: Do Grão à Xícara*, idealizado a partir da visão estratégica de atrelar atividades realizadas no âmbito do Instituto Federal de Brasília (IFB) com empresários locais, objetivando a produção, a transmissão e a transferência de conhecimento entre docentes, discentes, empresários e sociedade, uma vez que é intrínseco ao IFB, conforme sua missão, ofertar o tripé ensino, pesquisa e extensão, por meio da inovação, da produção e da difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social¹.

A iniciativa para desenvolver o referido projeto embasou-se na pesquisa da professora Ana Paula Jacques, da área de gastronomia do IFB *Campus Riacho Fundo*, que desenvolveu um Mapa Afetivo dos Cafés em Brasília, o qual conta com duas edições e mostra os empreendimentos da área cafeeira de grãos especiais, não somente no Plano Piloto, como também de outras áreas administrativas do Distrito Federal. Logo, justifica-se o desenvolvimento da ação, mediante a catalogação de lugares como cafeterias, torrefadoras e fazendas produtoras do grão orgânico que discorre no olfato e no paladar de apreciadores da segunda bebida mais consumida no mundo.

Assim, visando ao “desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, princípios ressaltados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)², fez-se o seguinte questionamento que conduziu o desenvolvimento do projeto de extensão: **Como proporcionar interação das ações de ensino, pesquisa e extensão do Instituto Federal de Brasília (IFB) com as demandas do empresário local?**

Partimos do pressuposto que uma ação de comunicação, em formato de evento, traria maiores benefícios, uma vez que o projeto foi pensado no seio da disciplina de “Práticas de Eventos”, ministrada para os alunos do Curso Técnico Subsequente em Eventos do IFB *Campus Brasília*, pela professora Sandra Branchine. É fato que um Evento é uma ocasião extraordinária que proporciona o encontro de pessoas, com objetivos comuns, em torno de um tema principal e com motivação plausível para sua realização.

Dessa forma, estrategicamente se estruturou a aula-show para apresentar a pesquisa e a formação profissional que o IFB oferta, envolvendo conhecimento científico e empreendedor nas áreas técnicas de captação e produção audiovisual, por meio de um evento digital, no formato híbrido, que foi palco para divulgar ações desenvolvidas no âmbito do IFB, de forma a aproximar teoria e prática, proporcionando uma nova experiência aos empreendedores da cadeia produtiva e gastronômica da cafeicultura orgânica.

A Aula-Show: Do Grão à Xícara foi realizada no dia 11/8/2021, nas dependências do Quanto Café, localizado na 103 da Asa Norte de Brasília, no período em que o IFB ainda estava com aulas remotas, devido ao momento pandêmico que o Brasil e o mundo vêm passando desde 2020.

¹ Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/institucional/missao>

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

DESENVOLVIMENTO

A sustentação teórica que embasou o desenvolvimento da *Aula-Show: Do Grão à Xícara* relacionou os conceitos sobre a idealização, o planejamento, a organização e a execução de um Evento, uma vez que o projeto foi pensado no seio de uma disciplina do Curso Técnico Subsequente em Eventos, conforme supracitado.

O percurso metodológico para desenvolver o projeto foi delineado por meio da pesquisa aplicada, que, segundo (Gil, 2010), “abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas no âmbito da sociedade em que os pesquisadores vivem”. Assim, a partir do questionamento de como proporcionar interação das ações de ensino, pesquisa e extensão do Instituto Federal de Brasília (IFB) com as demandas do empresariado local, verificou-se que o projeto se encaixava no perfil de pesquisa aplicada e no objetivo do Edital de Extensão nº 16/21 RIFB.

Na perspectiva de responder à questão-problema, o projeto foi desenvolvido de forma empírica, com vistas à resolução de um problema coletivo, no qual as pesquisadoras e os componentes são referências do problema e estão envolvidos de modo participativo (THIOLLENTE, 1992, p.14).

Sendo o universo do projeto o IFB, destaca-se a participação de servidores técnicos e docentes pesquisadores dos *Campi* Brasília, Ceilândia, Riacho Fundo, Recanto das Emas e dos alunos do Curso Técnico Subsequente em Eventos do IFB *Campus* Brasília no planejamento, na organização e na execução do evento. Ressalta-se, ainda, que além de estudantes, a *Aula-Show* contou com o público de empreendedores, imprensa especializada e apreciadores de Café, que tiveram a chance de relacionar teorias/conhecimentos inerentes à agroecologia, à gastronomia e à gestão com a prática do mercado e da comunidade que desenvolve ações voltadas para a produção de café.

A realização da *Aula-Show: Do Grão à Xícara* contou com aporte financeiro disponibilizado no âmbito do IFB, proveniente do Edital nº 16/2021/RIFB/IFB, que custeou as necessidades de insumos, como também permitiu a efetivação de parcerias externas ao IFB para o desenvolvimento do projeto, que teve a atuação de profissionais baristas, os quais foram convidados para o evento.

Considerando a abordagem qualitativa e descritiva do projeto, destaca-se a divisão da ação em quatro momentos: i) idealização e planejamento da aula-show; ii) produção do vídeo “Brasília: Do Grão à Xícara”; iii) divulgação e impressão da 2ª edição do Mapa Afetivo dos Cafés de BSB; e iv) *Aula-Show* no Quanto Café.

Os estudantes da Turma TSEM2B do 2º semestre de 2021, considerando a área formação profissional, participaram da idealização e do planejamento da aula-show, momentos em que se definiram todas as ações de realização antes do evento, tais como: pesquisa sobre café; visita técnica à fazenda Terra Nativa/ Lago Oeste – DF; criação da identidade visual do evento; articulação com parceiros; tradução da música e gravação em estúdio profissional; levantamento do custo de investimento e itens para atender ao projeto; convite a formadores de opinião; *releases* para imprensa; roteirização da aula-show e articulação com empresários para captação e edição de imagens de pontos focais da produção de café especiais no DF.

Como etapa seguinte, que envolveu muito empenho e planejamento da equipe, houve a produção do vídeo Brasília do Grão à Xícara. Estipulou-se um cronograma de ações, as quais compreenderam do cultivo à extração do café orgânico:

- Captação de imagem e som sobre o plantio agroflorestal na Chácara Terra Nativa — Lago Oeste/DF, que é de propriedade de um aluno egresso do IFB, formado no IFB *Campus* Planaltina no curso Tecnologia em Agroecologia, mostrando o potencial econômico e de preservação do cerrado.
- Gravação do processo de recebimento do grão do café, torra e moagem, que delineia o percurso que o grão

faz da Torrefação à moagem, nas dependências da empresa *Aha Café Incríveis*, localizada na CLN 204 Bloco B — Asa Norte.

- Filmagem da extração do café por baristas — especialistas em criar diversas bebidas à base de café. Essa ação foi em parceria com o *Café Clandestino*, cafeteria localizada na 413 da Asa Norte.

Vale ressaltar que o vídeo Brasília do Grão à Xícara (1'56") contou com a produção da trilha sonora de composição da letra e melodia por alunos do curso Técnico Subsequente em Eventos, com colaboração de Grillo Rocha — GR1 Studio — referência de estúdio profissional em produção musical do Distrito Federal. A ação resultou na originalidade e um toque cultural que não estava previsto no projeto.



Fonte: Equipe Projeto Aula-Show: Do Grão à Xícara
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xuMOyNI4cyw>

Como terceira etapa, partimos para a divulgação da 2ª edição do Mapa Afetivo dos Cafés de BSB, que consolida uma base de dados de 61 cafés especiais a partir da pesquisa desenvolvida por discentes e docentes da área de Gastronomia do IFB *Campus Riacho Fundo*. O material foi impresso no formato A3 na gramatura 180g no formato A4, papel adesivo, de forma a ser distribuído em todas as cafeterias participantes do estudo.

Figura Ilustrativa do Mapa impresso em A4 em no formato adesivo

*** VERSÃO 2.0 (atualizado em ago/21)**

MAPA AFETIVO DOS CAFÉS DE BSB

2ª EDIÇÃO

CAFÉS FORA DO PLANO PILOTO

ÁGUAS CLARAS ☕☕☕☕

ARNIQUEIRAS ☕ GUARÁ II ☕☕☕☕

NOROESTE ☕☕ SUDOESTE ☕☕

SOBRADINHO ☕ LAGO NORTE ☕☕

FEIRA DOS IMPORTADOS E TAGUATINGA ☕

PRODUÇÃO CAFFEEIRA

CAFÉ MINELIS ☕ TERRA NATIVA ☕

SÍTIO SEMENTE ☕ FAMÍLIA ZANCANARO ☕

AJA NORTE

- ☕ Studio Grão Coffee Roasters
Shopping ID
@studiograo.coffee
- ☕ Café Cristina
CLN 202 Bloco A Loja 45
@cafecristina
- ☕ Castália Artesanal
CLN 102 Bloco D Lojas 64/74
@castaliartesanal
- ☕ Insto Cafés Selecionados
CLN 102 Bloco D Loja 02 - Via W1 Norte
@instocafes
- ☕ Objeto Encontrado
CLN 102 Bloco B Loja 56
@objetoencontrado
- ☕ Treze Tipo um Café
.SCRN 702 Bloco C Loja 50 (dentro do brechó Desapeguei Bonito)
.CLN 206 Bloco A Loja 3 (dentro do Manifesto Coworking)
@trezetipoumcafe
- ☕ Quanto Café
CLN 103 Bloco A (virado para o Eixinho)
@quanto.cafe
- ☕ Los Baristas - Casa de Cafés
CLN 404 Bloco C Loja 38/34
@losbaristas
- ☕ Aha Cafés
.CLN 204 Bloco B Loja 59
.SCRN 708/709 Bloco G Loja 20
@ahacafes
- ☕ Café Cobogó
SCRN 704/705 Bloco E Loja 56
@cafe.cobogo
- ☕ Nitrogênio Café
SCRN 704/705 Bloco B Loja 06
@nitrogeniokafe
- ☕ Pató Cafeteria
CLN 407 Loja 17
@patoc.cafeteria
- ☕ Ernesto Cafés Especiais
CLN 108 Bloco A Loja 48
@ernestocafesespeciais
- ☕ The Coffee.
CLN 409 Bloco A Loja 17
@_the_coffee_
- ☕ Tibá Balcão de Cafés
CLN 409 (Evolui Mercado)
@balcaodecafestiba
- ☕ Café e um Chêro
CLN 109 Bloco C Loja 37
@cafeumchero
- ☕ Casinha Café
CLN 411 Loja 41
@casinhacafe
- ☕ Concreto Coffee Crew
CLN 111 Bloco C Loja 43
@concretocoffee
- ☕ Rapport Café
CLN 412 Bloco C Loja 40
@rapportcafe
- ☕ Café Clandestino
CLN 413 Bloco D
@cafeclandestino
- ☕ Cividá Cafés Especiais
CLN 213 Bloco B - Subsolo
@cividafabrica

AJA SUL

- ☕ The Coffee Hut
CLN 213 Bloco B Loja 20
@coffeehutbsb
- ☕ Salve Café Maravilha
CLN 116 Bloco B Loja 46
@salve_cafe
- ☕ Marilda Café
SCLRN 716 Bloco C Loja 57
@marilda_cafe
- ☕ Antonieta Cafés Especiais
SCLRN 716 Bloco F Loja 47
@antonietacafe

FORA DO PLANO

- ☕ Adorável Café - Águas Claras
.Quadra 301 Lote 02 - Ed. Carnábas (ao lado do Superbom)
.Rua 25 Sul Lote 30 Bloco B Loja 4 - Park Style Mall @adoravelcafe
- ☕ 112 Café - Cafés Especiais Águas Claras
Rua 8 Norte Lote 07 Loja 02
@cento_e_doze_cafe
- ☕ The Coffee Hut - Águas Claras
Rua 13 Norte - Vitrimini Shopping, 112
@coffeehutbsb
- ☕ The Coffee. - Águas Claras
Rua Alecrim, 07 @_the_coffee_
- ☕ Anero Café - Arniequeiras
SHA Conjunto 4 Chácara 67 Casa 03
@anero.cafe
- ☕ Mokado Café - Guará II
QE 19 Conjunto A Casa 18 @mokadocafes
- ☕ Crioula Café - Guará II
QI 31 Bloco A Loja 25 - Ed. Florida Center
@crioulacafe
- ☕ Acervo Café - Guará II
QE 40 Conjunto H Lote 18
@acervocafe
- ☕ Cafeína & CO - Noroeste
CLNW 10/11 Bloco K Loja 05
@cafeinaeco
- ☕ Vila Zete Café - Noroeste
CLNW 10/11 Bloco A Loja 13
@vilazetecafe
- ☕ Acorde 21 Cafés Especiais Sobradinho
Quadra 3 AE 9 Loja 15
@acorde.27
- ☕ Studio Grão Coffee Roasters Sudoeste
CLSW 301 Bloco B Loja 01
@studiograo.coffee
- ☕ Black Prime Café
.Feira dos Importados:
S14 Trecho 7, Bloco C Loja 15
.Taguatinga: Carrefour
@blackprimecafe
- ☕ Together Cafés Especiais Lago Norte
SHIN Área Especial 03 Loja 02 - Pólo Verde
@togethercafes

PRODUÇÃO CAFFEEIRA

- ☕ Café Minelis
Núcleo Rural Lago Oeste - Rua 18
@cafeaminelis
- ☕ Terra Nativa
Rua 11 Chácara 22 - Lago Oeste, Sobradinho
@cafeterranativa
- ☕ Sítio Semente
Lago Oeste - Rua 23
@sitiosemente.df
- ☕ Família Zancanaro
Cristalina - Goiás
@familiazancanaro

LEGENDA:

☕ CAFETERIA

☕ TORREFAÇÃO

☕ PRODUÇÃO CAFFEEIRA

DICA:
consulte os horários e dias de funcionamento de cada local!

Acesse o site www.comidaprapensar.com para mais informações!

REALIZAÇÃO:

INSTITUTO FEDERAL Brasília

comida pra pensar

Fonte: Equipe Projeto Aula-Show: Do Grão à Xícara

Depois das 3 etapas, procedeu-se à Aula-Show: Do Grão à Xícara, que foi planejada e executada para apresentar a cadeia produtiva e gastronômica do café cultivado no Distrito Federal; logo, a opção pelo formato híbrido, que tem como marca a possibilidade de mesclar o evento presencial com componentes digitais para sua transmissão, de forma a alcançar participantes que estão em outros locais, proporcionou uma visibilidade atemporal para além das fronteiras do IFB e do DF.

Para a realização da aula-show, devido à pandemia, buscou-se um lugar aberto, que respeitasse o distanciamento e ao mesmo tempo fosse possível ter convidados especiais, formadores de opinião. Nessa perspectiva, o Quanto Café foi identificado, após debates e pesquisas em sala de aula com os discentes da turma de eventos, como um local com estrutura instalada que atendia às questões de biossegurança, além de transmitir toda a plasticidade e conceito de se servir um café especial.

A articulação foi feita pela proponente do projeto, diretamente com a sócia-proprietária do Quanto Café. Após a confirmação da parceria do espaço para o evento, coube ao projeto organizar toda a infraestrutura de captação e transmissão do evento, que foi estruturado por meio de roteiro técnico para embasar cada minuta da aula-show.

Do Grão à Xícara foi realizada no dia 11 de agosto de 2021, com transmissão ao vivo pela TV IFB. Durante a aula, estudantes do IFB participaram como âncoras na apresentação, juntamente com a Prof^a Ana Paula Jacques, do IFB *Campus* Riacho Fundo, além dos baristas Mari Mesquita e Gustavo Pimentel — jovens empreendedores da área que apresentaram variadas formas de se fazer e tomar um café.

Na oportunidade, cada apreciador de café, que esteve presencialmente no Quanto Café para a Aula-Show, foi agraciado com um kit cuidadosamente estruturado pelos membros do projeto de forma a conter uma amostra do café orgânico produzido na Terra Nativa, álcool elaborado por alunos do curso de Química do IFB *Campus* Gama, o impresso em A4 da 2ª Edição do Mapa Afetivo do Café e uma carta de agradecimento por participar da proposta idealizada pelo IFB.

O colunista de Gastronomia da Rádio CBN Brasília, Guilherme Lobão, foi um dos convidados a apreciar a aula-show e, ao receber o kit, fez o seguinte comentário: “Foi bonito de ver na prática a sinergia necessária entre uma instituição pública de ensino, estudantes, empresários, colaboradores e o próprio jornalismo para valorizar o respeito à cadeia produtiva da agroecologia, da agricultura familiar nesta relação do campo à mesa”.



Fonte: Equipe Projeto Aula-Show: Do Grão à Xícara

Para a captação e transmissão das imagens da aula-show, por meio dos recursos provenientes do Edital já referido, contratou-se a equipe de profissionais especializados na área. Além da equipe contratada, tivemos a presença de alunos do Curso Técnico em Eventos de forma presencial, exercendo a função de recepção, apresentação e interação com os presentes, e outros, de forma paralela e remota, participaram no monitoramento do chat durante a transmissão, interagindo e apresentando o feedback dos acontecimentos transmitidos.

FOTOS DA AULA-SHOW DO QUANTO CAFÉ



Fonte: Equipe Projeto Aula-Show: Do Grão à Xícara

A aula, além de atender um público diverso (os especialistas na área, os que têm interesse pelo tema, e até os coffee lovers), objetivou trazer experiências aos servidores e alunos participantes, na promoção da formação profissional proposta pelo Instituto e a mensuração do potencial científico a empresários e a setores da economia criativa do Distrito Federal.

Logo, o evento proporcionou sair daquela aula tradicional, que foca em compartilhar o conhecimento em estruturas fechadas, pré-definidas em tempo e espaço, para uma aula que exigiu flexibilidade dos alunos, professores e técnicos, que se engam(engajaram) nas ações de planejamento, organização e execução da aula-show, além da articulação com empresários e parceiros que também se envolveram na realização do evento.

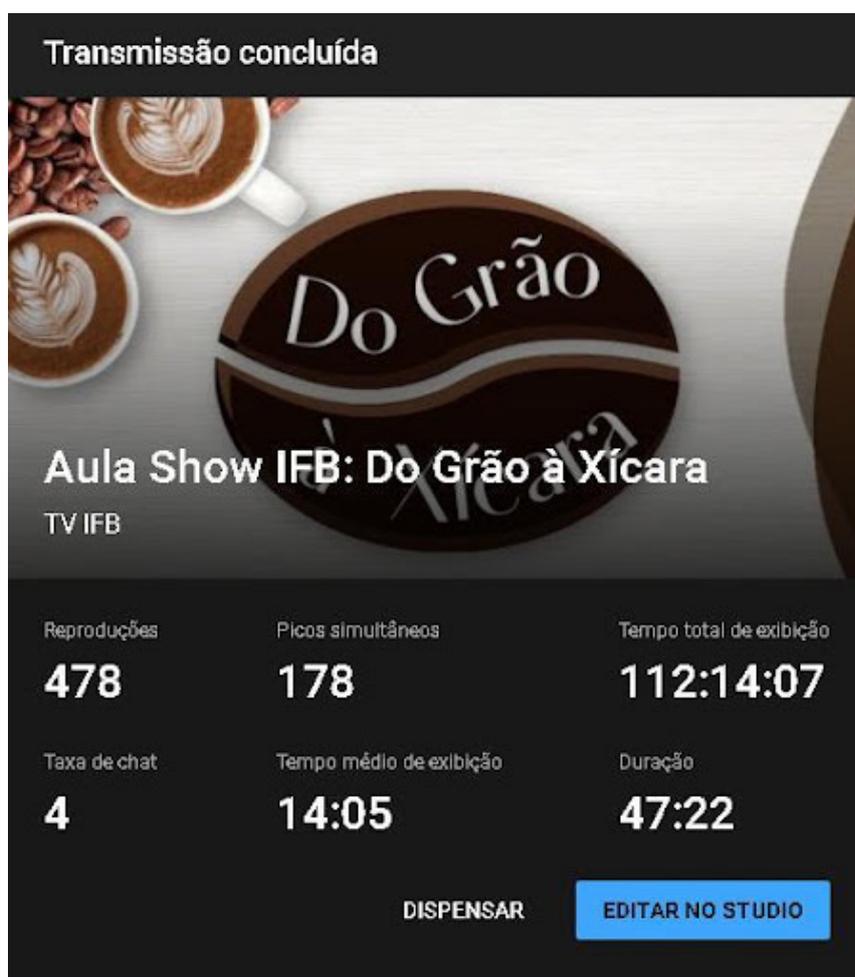
Ante o exposto, após a fase de pré-evento e transevento, explicitamos um pouco do pós-evento, momento importante, em que se avalia as ações desenvolvidas para a consecução do projeto. O feedback dos participantes do evento e dos envolvidos na organização e execução do evento são necessárias para o aprimoramento das ações, para que em uma próxima edição já sejam sanadas algumas inadequações que porventura tenham ocorrido.

AVALIAÇÃO

Considerando que a opinião de parceiros, de fornecedores e da equipe organizadora são cruciais para manter um sistema vivo e reestruturar as atividades para uma próxima edição, procedeu-se a etapa de avaliação, uma vez que um evento bem organizado transparece na confiança do público e ainda serve de modelo para os próximos.

Nesse contexto, como forma de medir o grau de impacto do participante em relação à estrutura de um evento digital em formato híbrido, utilizado no momento da aula-show, foi estruturado um questionário com 3 (três) perguntas, sendo 2 fechadas e uma aberta, disponibilizado na plataforma “even3”, para que, no momento de solicitação do certificado, o participante pudesse expressar sua opinião.

O formulário de avaliação recebeu 68 respostas dos 178 acompanhantes simultâneos do evento de forma digital pela TV IFB, conforme métrica do *YouTube*, apresentada na imagem abaixo.



Fonte: TVIFB

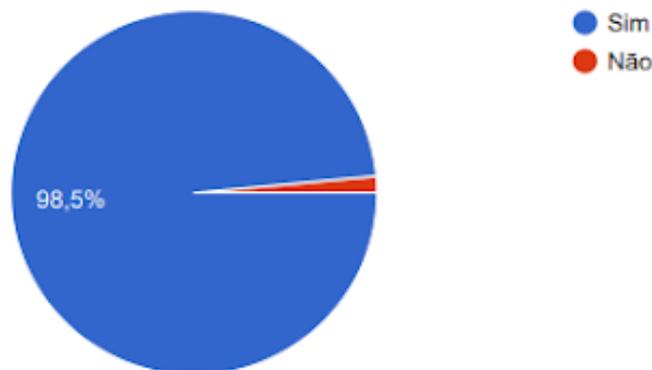
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tbQ3KFHIqXA&list=PL_oCE450MW3QPsfhwrE0byQTIMM9XEmdY&index=4

A primeira pergunta do questionário objetivou verificar o grau de satisfação com o evento. Apurou-se, conforme gráfico 1 abaixo, que 98,5% dos respondentes afirmaram que a estrutura de um evento digital em formato híbrido agradou.

Gráfico 1 – Grau de Satisfação com o Evento

1. A Aula Show Do Grão à Xicara proporcionou uma nova experiência através do formato digital e sua produção com infraestrutura de transmissão ao vivo?

68 respostas



Fonte: Elaboração própria

Após verificar o grau de satisfação, a equipe organizadora entendeu que era importante verificar a dinâmica apresentada pelo evento; assim, a pergunta 2 buscou obter resposta de resultado do conhecimento apresentado, tanto por parte da área gastronômica com foco no cultivo e preparo do café, como da parte de se entender a estrutura possível para um evento digital em formato híbrido. Esses pontos tiveram ótima avaliação, uma vez que as respostas se concentraram em satisfeito e muito satisfeito — itens 4 e 5 da escala de Likert. O Destaque foi para o ponto de acessibilidade e o conhecimento gerado, conforme demonstram os gráficos abaixo.

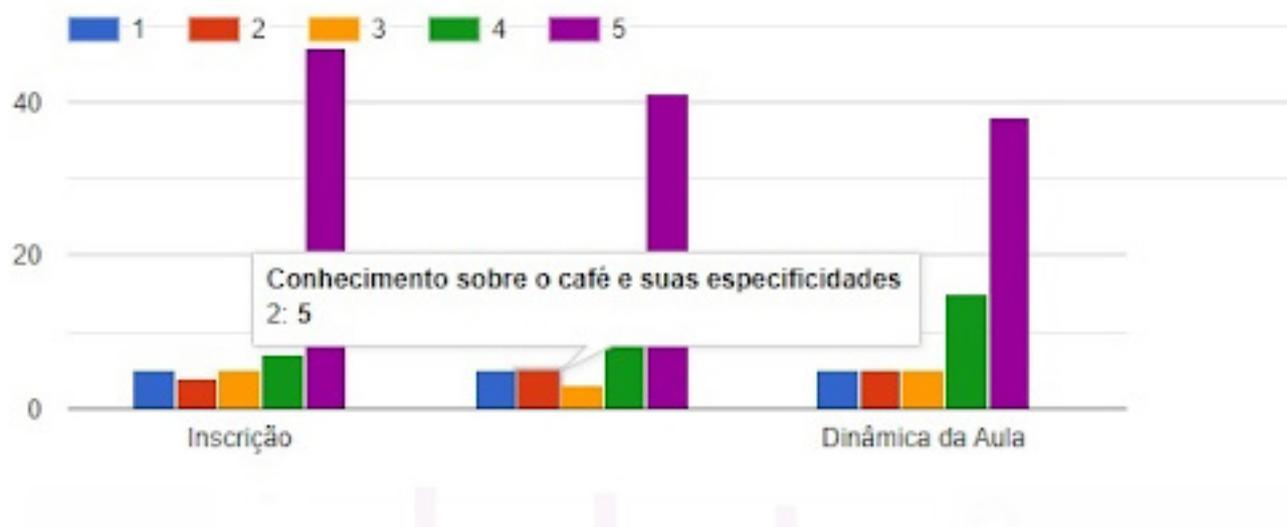
Gráfico 2 – Grau de satisfação sobre a organização e dinâmica do evento

2. Você ficou satisfeito com a proposta da organização e da dinâmica da Aula Show?



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 3 – Grau de satisfação sobre a organização e dinâmica do evento



Fonte: Elaboração própria

No tocante à pergunta aberta, destacamos abaixo alguns comentários que apontam para a assertividade de escolha do tema, da tipologia do evento, bem como dos parceiros e local de realização:

3. Algum feedback geral sobre a Aula Show Do Grão à Xícara? Sinta-se livre para deixar críticas, sugestões ou elogios.

68 respostas

A aula do Grão à Xícara foi muito boa! Parabéns pelo ótimo trabalho!

Estão de parabéns, o conteúdo foi ótimo

Primeiramente eu gostaria de parabenizar aos idealizadores do evento. Foi uma aula dinâmica, educativa, proveitosa e bastante gostosa (risos).guardo por mais aulas assim. Muito obrigado IFB pela oportunidade.

A interação com o público que poderia ter sido um pouco melhor, mas no geral, adorei!

Excelente iniciativa, acredito que poderiam proporcionar outros encontros como esse, com novos temas, novas abordagens, mostrar um pouco mais sobre os cafés de Brasília e as torrefações daqui também. Obrigado pelo conteúdo e iniciativa de vocês.

Aula dinâmica e acessível. Parabéns aos organizadores

Fonte: Elaboração própria

Verifica-se, mediante as respostas do participante virtual, que o sucesso da aula-show é baseado na qualidade do conteúdo, na capacidade de captar a atenção do público a partir de inserções distintas de teor por curiosidades, ambiente temático, e de mesclar o conhecimento acadêmico com o do empreendedor, como também pelo estímulo de postagens no *chat* e valorização das menções dos participantes pelos apresentadores, de forma a engajar, retirando-os da passividade de serem meros espectadores.

Vale ressaltar a função da equipe *host* no *chat* da TV IFB, formada por alunos do curso Técnico Subsequente em Eventos, que fizeram a integração com os participantes antes mesmo do início da aula-show e motivaram o engajamento, tirando dúvidas e postando curiosidades sobre o café brasileiro.

Outro ponto de avaliação é a oportunidade de acessibilidade, tão importante para que a diversidade e a inclusão possam estar presentes num evento. A efetivação da ação ficou por conta da tradução simultânea dos conteúdos, do início ao fim, por meio de dois profissionais técnicos de Libras do IFB *Campus* Ceilândia, garantindo a inclusão do deficiente auditivo.

Ressalta-se a importância do aporte de recurso do Edital de Extensão nº 16/2021 – RIFB, que demonstra ser um ponto de assertividade da gestão IFB em proporcionar a execução de projetos de extensão, de pesquisa ou de ensino com incentivo institucional, o que possibilitou a garantia da conexão para a captação e transmissão do evento, como também outras necessidades provenientes para o desenvolvimento da aula-show.

Outro ponto essencial para a realização do projeto foi a participação efetiva dos estudantes, que em sua formação profissional na área de eventos, tiveram acesso a cenários de interação na prática, seja com sua comunidade acadêmica, seja com empresários locais, resultando no melhor instrumento de aprendizagem, uma vez que, no contato com a situação prática, não só se adquire e se constrói o perfil profissional, mas também se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem. Registra-se que, em 2021, o momento era de aulas remotas, porém, com os devidos cuidados de biossegurança quando dos encontros presenciais e a mescla de encontros virtuais, os estudantes da Turma TSEM 2B 2021/1 tiveram a vivência de assumir desafios, iniciar e concluir o projeto na prática.



Alunos, professores e técnicos participantes do projeto.

Entre os 16 alunos da Turma TSEM 2B de 2021/1 do Curso Técnico Subsequente em Evento que iniciaram o projeto — sendo 2 desistentes — 12 responderam, no pós-evento, a um questionário de feedback, de forma on-line, que foi estruturado em 10 questões, das quais 9 eram perguntas fechadas e 1 aberta. O questionário objetivou saber, de forma geral, o nível de aprendizagem desses alunos durante a experiência prática em desenvolver um evento digital, em formato híbrido.

Na extração de um dos pontos questionados, verifica-se, conforme gráfico 4 abaixo, que a questão 3 apresentou um percentual de 100% de respostas positivas sobre o item. Portanto, ante a positividade das respostas “Sim”, constata-se que as orientações foram passadas. Todavia, vale ressaltar uma análise crítica a ser considerada, que é a reflexão sobre o próprio trabalho, ou seja, conjectura-se que esse alto índice de positividade pode ser pelo fato de os alunos não se sentirem maduros a ponto de tecer críticas ao trabalho desenvolvido por eles, uma vez que gera um certo desconforto para o indivíduo criticar a si mesmo. É necessário um certo grau de maturidade para diagnosticar as dificuldades que aparecem como possibilidades de reflexão e aprendizado.

Gráfico 4 - Averiguação de aprendizagem - Pergunta 3

3. A experiência de elaboração e execução de um projeto de eventos possibilitou identificar suas aptidões profissionais?

12 respostas



Fonte: Elaboração própria

É notório o otimismo em relação à pergunta aberta, na qual se destaca que as respostas tendem para o nível da homogeneidade, uma vez que os respondentes apontaram que houve troca de conhecimento e que a experiência foi oportuna para o ensino-aprendizagem de uma nova forma de promover eventos. Observou-se que 100% dos alunos respondentes disseram que a experiência foi positiva para a qualificação profissional dele. Abaixo, destacamos a fala de 3 alunos para confirmar a análise.

Gráfico 5 –Averiguação de aprendizagem – Pergunta 9

9. A oportunidade de estruturar o projeto e sua realização, trouxe conhecimento de outras áreas e temas, como a do café plantado e colhido em Brasília?

11 respostas



Justifique

11 respostas

Pude saber muito sobre a área da gastronomia e o café.

Apesar de eu ser bisneta de cafeicultores e amar café, não fazia ideia que Brasília tem produção cafeeira e amei saber disso e conhecer mais sobre o tema.

Acredito que todo o conhecimento externo dos docentes das equipes externas trouxe uma visão nova para mim, pois o meu conhecimento era básico em questão de "o que acontece por trás" e poder ter esse conhecimento e a prática, poder ter feito parte disso foi um conhecimento que vou levar pra minha vida e acredito que abriu portas para novas oportunidades e experiência para outras áreas de trabalho.

Fonte: Elaboração própria

RESULTADOS

A *Aula-Show: Do Grão à Xícara* foi estruturada para apresentar a pesquisa e a formação profissional que o IFB oferta em suas várias modalidades de ensino. O projeto envolveu conhecimento científico e prático aos estudantes participantes. Apresentou-se um produto potencial como vitrine de extensão institucional que mostrou ações desenvolvidas por professores e alunos no âmbito do IFB.

Associando os conceitos teóricos sobre aspectos importantes relativos ao desenvolvimento de um Evento, seus formatos, tipos e etapas de pré-evento, transevento e pós-evento, com conteúdo da área de gastronomia e de audiovisual, foi possível organizar um projeto de extensão que divulgou o IFB para a mídia impressa e audiovisual do DF.

O evento digital, em formato híbrido, que articulou vários *campi* do IFB e de modalidades de cursos distintas, mostra a capacidade de se reinventar que a educação tem, que é mudar drasticamente de transmissor de conteúdo para desenvolvedor de competências. Com essa perspectiva de reinvenção, apresentam-se os números e as mídias que permearam o projeto mediante os produtos desenvolvidos.

Os Institutos Federais necessitam de maior compreensão de seus talentos e capacidades, por parte de alunos, professores e gestores, como forma de atuar colaborativamente em ambientes fluentes de tendências tecnológicas. Essa transformação do ensino e conseqüentemente da formação é a única forma de conectar instituições acadêmicas e o setor produtivo.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

IDENTIFICAÇÃO

Título da Experiência Integradora Exitosa: Semana Lixo Zero IFB: a evolução do modelo virtual, Simone Pinheiro Santos - IFB, campus Brasília

Linha temática: Integração de sucesso entre a Escola e outros setores da sociedade (empresas, instituições, ongs, associações) numa proposta de extensão tecnológica ou pesquisa aplicada.

Autor(a): Simone Pinheiro Santos

Docentes: Sandra Mara Tabosa, Joao Vicente Duarte, Alice Watson, Lincoln Bernardo de Souza, Greice Martins, Ellen Peregrino

SEMANA LIXO ZERO IFB: A EVOLUÇÃO DO MODELO VIRTUAL

INTRODUÇÃO

O relato refere-se à evolução do evento de extensão Semana Lixo Zero a partir da migração para o modelo virtual. O evento está inserido na programação nacional do Instituto Lixo Zero Brasil, em que o IFB possui acordo de cooperação técnica firmado. Tal projeto possibilita a disseminação de soluções e experiências exitosas sobre a gestão de resíduos sólidos nas diferentes esferas sociais. Com a pandemia, o evento passou a ser transmitido pela TV IFB, com inscrições e certificação feitas na plataforma Doity. Manteve-se a programação presencial, que inclui oficinas e rodas de conversa. Constatou-se crescimento de visualizações de 2020 para 2021, mesmo ocorrendo o cansaço de lives. Foram 798 inscritos em 2021.

Um aumento de 181 participantes em relação a 2020. Quanto às visualizações das transmissões ao vivo, estas duplicaram de 2020 para 2021, de 564 para 1150. Sobre as oficinas, houve crescimento de visualizações de 2020 para 2021. Com o fomento recebido do Edital 16/2021 RIFB/IFBRASILIA em 2021, pode-se melhorar a produção das oficinas, o que acredita-se ser uma das razões para o aumento de acessos. Constatou-se que o formato virtual do evento possibilita maior disseminação de informações para a alfabetização ambiental, bem como possibilita a presença de especialistas de outros estados. Por ser um projeto contínuo, e a partir das observações feitas, pretende-se adotar o formato híbrido do evento, promovendo experiências presenciais e virtuais.

DESENVOLVIMENTO

A Semana Lixo Zero é um projeto de extensão registrado no *campus* Brasília. Em 2020 foi a terceira edição do evento e foi organizada juntamente com a Comissão Ifambiental. Uma vez que o IFB instaurou essa comissão, o grupo do projeto se uniu à comissão, para organização do evento. Até 2019 o projeto que era restrito ao *Campus* Brasília, em 2020 se tornou nacional, o que justifica a união dos esforços.

O planejamento iniciou-se no primeiro semestre de 2020, com reuniões quinzenais com o Instituto Lixo Zero Brasil (ILZB) e embaixadores Lixo Zero de todo o Brasil. As reuniões eram via plataforma Zoom com participação de todos os integrantes do Comitê Nacional do ILZB, professores do projeto de extensão e Comissão Ifambiental.

Em 2020, o evento Semana Lixo Zero IFB (SLZ IFB) aconteceu de 8 a 13 de dezembro, com a temática “Bons Exemplos Inspiram” e teve âmbito nacional, 100% virtual, gratuito, transmitido pela TV IFB (de 8 a 10/12) e pelo canal do *Youtube* do ILZB (de 11 a 13/12). Para a produção do evento utilizamos a plataforma Doity, que possibilitou a submissão de resumos expandidos, avaliação às cegas, inscrição de participantes, emissão de certificados e mapeamento dos dados.

Um dos objetivos do evento era valorizar e mostrar as soluções e inspirações criadas pelos IFs de todo o Brasil para a questão dos resíduos. Para isso, foram abertas submissões de resumos expandidos para estudantes, técnicos e docentes da comunidade de qualquer Instituto Federal do Brasil. Com o apoio da Diretoria de Comunicação do IFB, que divulgou para todos IFs do Brasil, foram selecionados 7 resumos do IFB, IFPI, Cefet-RJ e IFS, cujos autores apresentaram suas pesquisas nas rodas de conversa, entre os dias 8 e 10 de dezembro de 2020. Os avaliadores dos resumos foram docentes dos IFs que se inscreveram com antecedência para esse fim. O evento contou com 3 eixos temáticos definidos com o apoio da Comissão Ifambiental do IFB: “Resíduos sólidos: soluções socioambientais”, “Plásticos: temos alternativas?” e “Economia Circular”.

Além das rodas de conversa, a programação também contava com oficinas, apresentação cultural e painéis temáticos sobre cidades Lixo Zero, turismo sustentável, reaproveitamento de alimentos, reciclagem de resíduos eletrônicos, logística reversa e hábitos sustentáveis.

Uma das rodas de conversa foi destinada a apresentar o resultado da pesquisa realizada pela Comissão Ifambiental “como você descarta os seus resíduos?” que recebeu mais de 560 respostas de docentes, técnicos e estudantes de todos os *campi* do IFB, possibilitando munir os *campi* e a PREX de informações para a tomada de decisão quanto à gestão dos resíduos no IFB.

O evento contou com apoio do Instituto Lixo Zero Brasil, Secretaria de Turismo do DF, Abralatas e Softex. Não houve repasse de verba. Apenas apoio para divulgação e plataforma para a realização do evento.

Assim como no ano anterior, em 2021 a SLZ IFB foi produzida com o apoio da comissão Ifambiental, além dos integrantes do projeto de extensão, de 2 estudantes bolsistas do Ensino Médio e 1 do curso subsequente em eventos. A possibilidade de ter bolsistas agregou muito a produção do evento.

Foram realizados encontros síncronos para definir temática, período, programação, bem como alinhar a parceria com o ILZB e sintonizar com a programação nacional. Para captar recursos, a equipe submeteu projeto no edital 16/2021.

O evento ocorreu de 26 a 28 de outubro de 2021, totalmente virtual com 2h de programação diária para as rodas de conversa com especialistas na temática do dia. Além das rodas de conversa, foram disponibilizadas 10 oficinas em formato de vídeo, relacionadas à temática. A temática 2021 foi “soluções para o consumo”, subdivididos da seguinte forma:

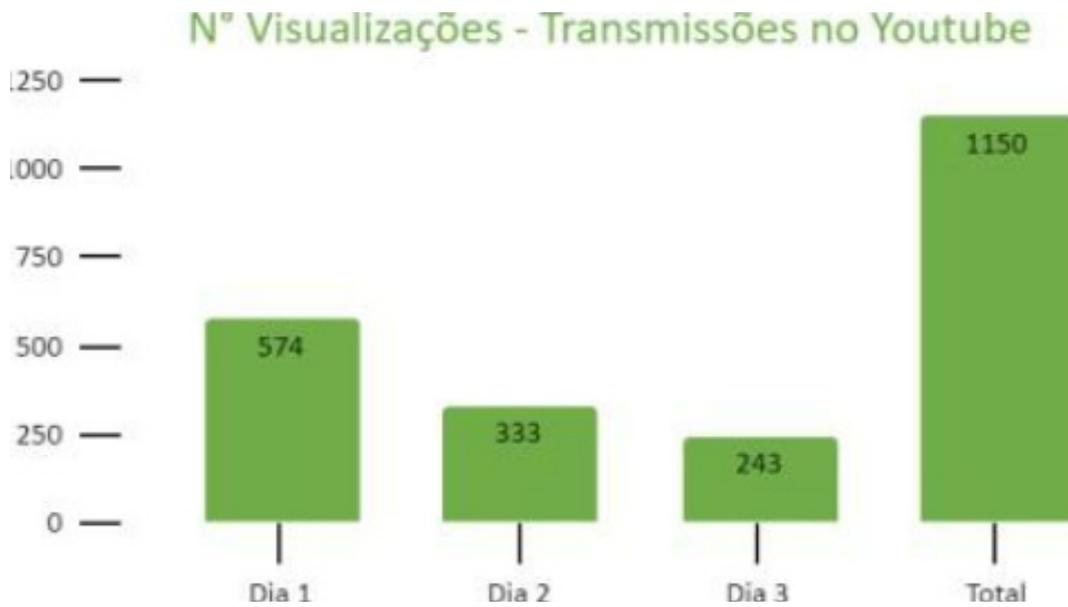
Dia 26/10 - Delivery e dia a dia

Dia 27/10: Condomínios, vilas a gestão dos resíduos Dia 28/10: Catadores

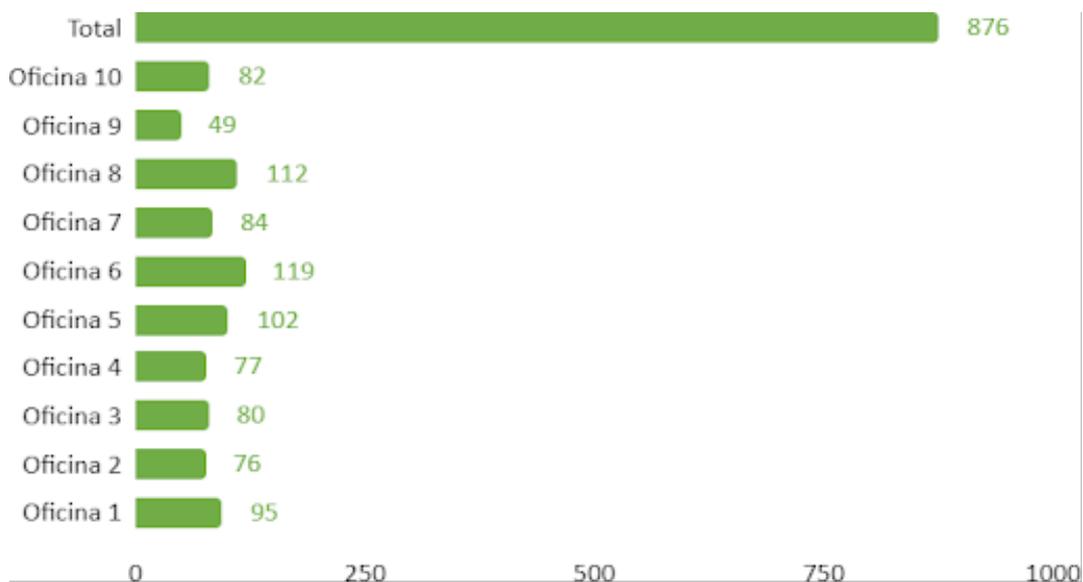
O evento foi realizado via plataforma *Doity*, assim como em 2020 e transmitido na TVIFB. A plataforma gerou os certificados a partir das inscrições dos participantes e estes foram enviados após o evento para o e-mail cadastrado na plataforma.

O evento foi divulgado nas redes do IFB e gerou repercussão. Foi divulgado na Rádio CBN, Rádio Nacional e nas redes do ILZB. Por ser um evento aberto, a maior parte do público participante era externo ao IFB. Foram 798 inscritos em 2021. Um aumento de 181 participantes em relação a 2020.

Quanto à visualização das transmissões ao vivo, essas duplicaram de 2020 para 2021, de 564 para 1150 e podem ser observadas no gráfico dia a dia gerando um total de 1150 visualizações em todo o evento.



Sobre as oficinas, houve crescimento de visualizações de 2020 para 2021. As visualizações das oficinas em 2021, durante o evento, também são apresentadas no gráfico abaixo. No total, foram 876 visualizações.



Oficinas e transmissões ao vivo ficaram disponíveis na playlist da TVIFB e percebeu-se que a comunidade continuou acessando após o evento. O fomento via edital 16/2021 foi fundamental para garantir a qualidade da edição dos vídeos. Sem a qualidade técnica dificilmente esses vídeos teriam os acessos que tiveram.

Ambos eventos respeitaram o princípio da inclusão. Todas as rodas de conversa contavam com intérpretes de libras e autodescrição. As oficinas possuíam legendas.

AVALIAÇÃO

Ambas as edições foram produzidas na plataforma Doity e transmitidas pela TV IFB. A plataforma permitiu que os participantes se inscrevessem, gerou certificados e controlou o acesso do participante nas transmissões. O participante recebeu no seu e-mail o link de acesso. A própria plataforma gerou os dados. O departamento de comunicação do IFB também enviou os dados de visualizações das transmissões. Esses dados foram gerados pelo Youtube.

O evento ganhou mais visibilidade, mesmo em um ano em que as pessoas não estavam tão disponíveis para lives em comparação com 2020. Apesar desse cenário, o número de inscritos aumentou de 617 para 798. Também podemos considerar como positiva a habilidade docente e discente em administrar eventos por meio de plataforma virtual. Bem como a habilidade dos convidados em se comunicar nas transmissões.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Primeiramente, um evento, que em edições anteriores aconteceu somente no *Campus* Brasília, se tornou nacional, com 617 inscritos em 2020 e 798 inscritos em 2021. Mesmo com o cansaço de *lives* e telas, houve aumento de inscritos. Percebeu-se, também, que as visualizações se perpetuaram mesmo depois da transmissão ao vivo.

Em 2020:

- As transmissões em tempo real com mais de 200 participantes. Número maior que as participações quando o evento era somente presencial.
- Fortalecimento de vínculo entre os *campi*, a Comissão Ifambiental, Reitoria, outros Ifs e Secretaria de Turismo do DF e ILZB.
- Participação de especialistas e comunidade dos Ifs de outros estados.
- Produção de vídeos com oficinas para as redes sociais do IFB e do ILZB de forma amadora.
- Experiência em planejamento e produção de eventos virtuais.
- Matérias jornalísticas no G1, Jornal de Brasília, Jornal Metrôpoles, Jornal R7, site e redes sociais Visite Brasília e do ILZB.
- Inclusão da autodescrição em todos os eventos do IFB.

Em 2021:

- O evento foi divulgado nas redes do IFB e gerou repercussão na Rádio CBN, Rádio Nacional e nas redes do ILZB.
- Por ser um evento aberto a maior parte do público participante era externo ao IFB. Foram 798 inscritos em 2021. Um aumento de 181 participantes em relação a 2020.
- As visualizações das transmissões ao vivo, gerou um total de 1150 visualizações em todo o evento. 876 foi o total de visualizações das oficinas durante o evento. As visualizações se perpetuaram, uma vez que as oficinas ficaram disponíveis na playlist da TV IFB.

IDENTIFICAÇÃO

Título da Experiência Integradora Exitosa: OFICINA DE FORRÓ PARA SURDOS E OUVINTES: Ensino, pesquisa e extensão com foco na inclusão, em tempos de pandemia

Linha temática: Integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Autores: Ana Carolina de Souza Silva Dantas Mendes, Cássia de Sousa Carvalho Lucas Joab Mariano Cardoso de Souza, Renata Cristina FôNSECA de Rezende.

Discente: Ana Karoline Pereira Dutra, Carolina Alves Costa Silva, Larissa Menezes de Castro, Lucas Coimbra Fonseca, Maycon Calasancio, Sara Keren Moreira da Silva, Thamyres de Sousa Santos, Victoria Araújo dos Passos Borges

OFICINA DE FORRÓ PARA SURDOS E OUVINTES: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM FOCO NA INCLUSÃO, EM TEMPOS DE PANDEMIA

INTRODUÇÃO

A Oficina de Forró para Surdos e Ouvintes foi uma ação de extensão desenvolvida em modo remoto, vinculada ao componente curricular Tópicos Especiais em Danças do Brasil (T.E.D.B. 2021.1) do Curso de Licenciatura em Dança (LiDança) do IFB, *campus* Brasília. Fez parte do Projeto de Iniciação Científica do estudante Maycon Calasancio, estudante surdo da LiDança, contemplado pela bolsa de PIBIC-Ações Afirmativas em 2020 (Edital 9/2020).

Nesse projeto de pesquisa, buscamos investigar o ensino da dança por professores surdos não oralizados para grupos mistos de ouvintes e surdos, pretendendo encontrar possibilidades comunicativas que não se pautassem exclusivamente na linguagem falada ou de sinais, mas que lançassem mão do corpo, do movimento e da dança para esse fim. A oficina foi parte empírica da pesquisa, articulando, assim, pesquisa e extensão. A modalidade de dança forró foi a escolhida por se tratar de área de domínio do pesquisador bolsista, responsável primeiro pela regência da Oficina.

Inicialmente pensada para crianças, a Oficina foi direcionada para adultos, diante das dificuldades trazidas pela pandemia, em especial, a suspensão das aulas presenciais, não sendo possível estabelecer as parcerias com as escolas inicialmente contactadas. A oportunidade surgiu, então, dentro do componente curricular Tópicos Especiais em Danças do Brasil, do Curso de Licenciatura em Dança, sob a coordenação das professoras Ana Carolina de Souza Silva Dantas Mendes e Renata Cristina Fônseca de Rezende. O componente curricular abraçou o projeto de pesquisa, ampliando a articulação desta também com o ensino. Assim, a Oficina constituiu experimento de pesquisa para o bolsista e também ambiente de prática pedagógica para os estudantes matriculados no componente - Ana Karoline Pereira Dutra, Carolina Alves Costa Silva, Larissa Menezes de Castro, Lucas Coimbra Fonseca, Sara Keren Moreira da Silva, Thamyres de Sousa Santos, Victoria Araújo dos Passos Borges -, com a interpretação em Libras dos intérpretes Cássia Carvalho e Lucas Joab. O público constituiu-se de pessoas surdas e ouvintes de diferentes estados brasileiros, convidados por meio de redes sociais.

Ocorrendo no segundo ano de pandemia, a Oficina teve duração de 7h30, acontecendo entre os dias 07 de julho a 04 de agosto de 2021, com um encontro semanal de 1h30, dentro do componente curricular (T.E.D.B.), que teve, por sua vez, duração de 80h/aula, de 10 de maio a 1º de setembro de 2021.

A Oficina buscou desenvolver possibilidades comunicacionais entre surdos e ouvintes nas aulas de dança que não se pautassem no uso de Libras ou português, uma lacuna metodológica constatada dentro da docência em dança. Tal lacuna acentua dificuldades de inclusão, reforçando metodologias segregadoras. Teve por objetivos específicos “intensificar a interação entre comunidade surda e ouvinte; aprofundar o conhecimento sobre a cultura surda, buscando compreender seus processos de fruição estética e artística; desvincular a dança do surdo da cópia e da repetição de modelos; apresentar passos básicos do forró tradicional; encontrar novos modos de dançar forró; dar liberdade para que as pessoas dançam forró à sua maneira; trazer a animação do forró para todos os espaços e pessoas; adequar a oferta da Oficina ao mundo virtual”.

DESENVOLVIMENTO

A Oficina de Forró para Surdos e Ouvintes desenvolveu-se dentro do componente curricular da Licenciatura em Dança, a partir de um projeto de pesquisa. É preciso retomar esse histórico para o entendimento da importância da experiência vivida e para a compreensão de seu desenvolvimento.

O projeto de pesquisa pautou-se em quatro etapas: pesquisa bibliográfica e documental; criação de proposta metodológica e plano de curso para a Oficina; aplicação da Oficina; registro e análise dos resultados.

A pesquisa bibliográfica e documental voltou-se para estudos no campo da comunicação corporal, da análise de movimento e de metodologias de ensino da dança para surdos e ouvintes. Foi desenvolvida inicialmente pelo bolsista do PIBIC e posteriormente complementada pelos estudantes do componente curricular Tópicos Especiais em Danças do Brasil do Curso de Licenciatura.

É importante destacar aqui a revisão documental acerca da docência de dança para surdos, que se debruçou sobre quatro casos de docência de dança por professores oralizados para grupos mistos (LOPES e ARAÚJO, 2009; BERSELLI, LULKIN e FERRARI, 2015; SILVA, 2018). Ela trouxe importantes reflexões:

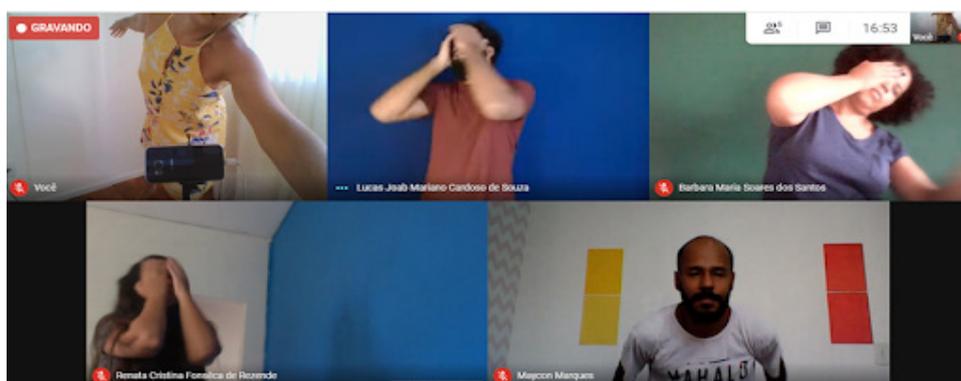
a) Em termos de comunicação, destaca-se, nessas experiências, o uso de Libras e/ou Português. Percebemos, no entanto, que as dificuldades comunicacionais vão além do uso das linguagens e evidenciam comportamentos culturais distintos (relações interpessoais, senso de humor, senso estético etc.); a harmonização entre os grupos foi um dos desafios importantes.

b) No campo metodológico, a demonstração dos passos pelo professor, diante de um espelho, é um recurso frequente, assim como o uso da lousa para escrita de símbolos e outras informações.

c) Reconhecemos, ainda, a permanente busca por alternativas para o enfrentamento da dificuldade de percepção musical pelos surdos, como a criação de tablados de madeira, para ampliar a percepção da vibração e a utilização de recursos visuais como cores e luzes, entre outros.

O estudo de Silva (2018), em especial, trouxe reflexões importantes para a pesquisa, pois também abordou o forró como modalidade de dança lecionada aos surdos. Verificamos ali uma percepção do ritmo diferenciada entre surdos e ouvintes, sendo em geral, para os primeiros, uma percepção apoiada na visualidade, no acompanhamento do movimento dos outros dançarinos, enquanto que para os ouvintes, o apoio rítmico vem do som. No entendimento que aqui se constrói, nos dois casos, é necessário desenvolver um caminho de apropriação da expressão, libertando o dançarino da dependência desse apoio rítmico, para que a movimentação não seja mera repetição automatizada e não vivenciada integralmente pelo corpo. Esse se tornou um dos objetivos da Oficina.

A criação da proposta metodológica e o plano de curso tiveram uma etapa inicial, ainda fora do componente curricular, no qual o bolsista elaborou dois planos de aulas que foram aplicados de forma experimental, para a própria equipe (professoras orientadoras e intérpretes).



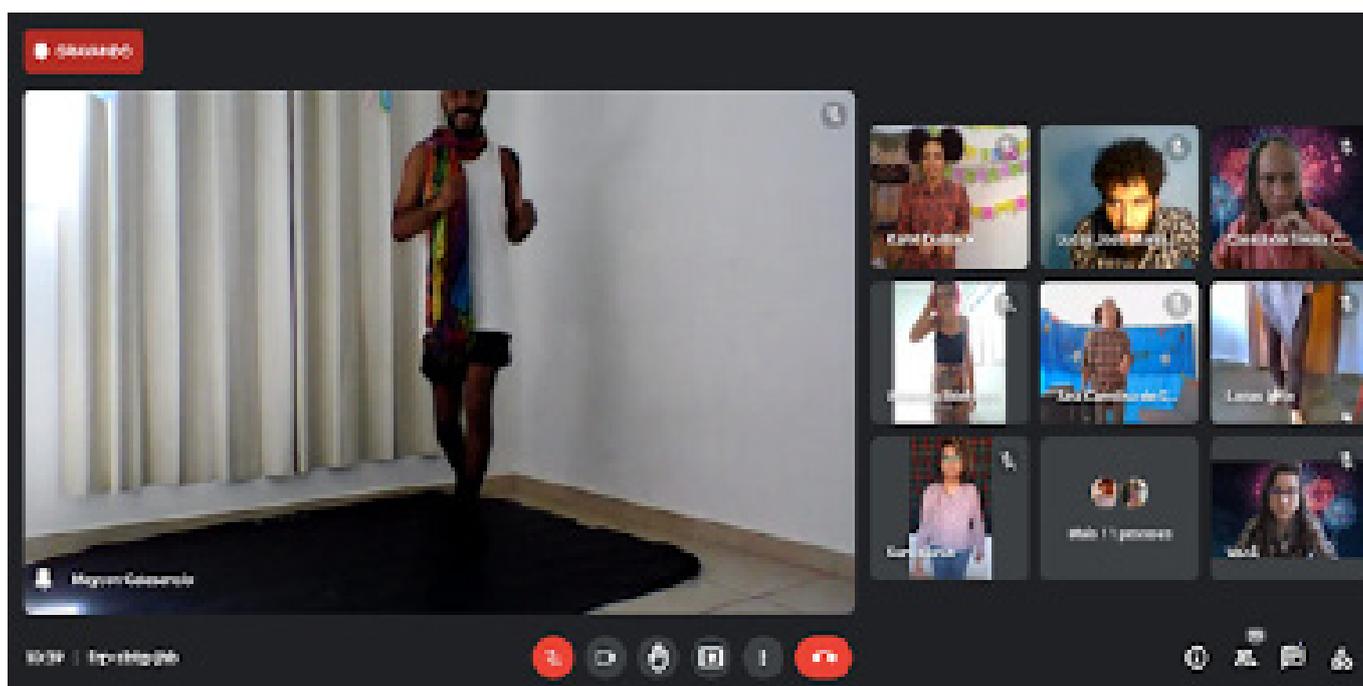
Experimentando entre nós. Fonte: Arquivo da equipe, 2021.

Esses experimentos serviram para detectarmos as primeiras dificuldades e os desafios que a proposta apresentava; nortearam a elaboração do plano de ensino final executado na Oficina.

Essa etapa de elaboração e execução do plano de ensino final aconteceu já dentro do componente T.E.D.B., contando com a participação dos estudantes do curso de Licenciatura em Dança nele matriculados. É importante destacar o ineditismo desta ação de associação entre pesquisa e ensino envolvendo PIBIC e componente curricular dentro da LiDança. Os estudantes participantes da ação fizeram importantes relatos sobre esta oportunidade e estão descritos nos resultados adiante.

O componente curricular foi estruturado de modo que proporcionasse aos estudantes, ainda que de modo mais reduzido, a vivência das mesmas etapas da pesquisa de PIBIC já realizadas,; para que pudessem colaborar de modo mais efetivo com o desenvolvimento do plano de ensino da Oficina e de sua aplicação. Assim, as primeiras aulas do componente curricular foram destinadas ao estudo das sistematizações e do relatório parcialmente feitos pelo bolsista do PIBIC; em seguida, cada estudante passou também pela experiência de fazer pesquisa documental, tanto bibliográfica quanto imagética, ampliando a fundamentação teórica inicial; desenhou-se o plano de ensino e, por fim, a Oficina foi ofertada. Para esta etapa, da oferta da Oficina, utilizamos o método de observação participante, sistemática e em equipe, sendo registradas as impressões da equipe de pesquisadores e dos estudantes regularmente a cada aula-encontro. Os registros da Oficina foram feitos por meio de diário de bordo, vídeos e rodas de conversa ao final das aulas.

A oficina ocorreu em 5 encontros de 1h30 em média, com a participação dos estudantes do componente curricular e dos convidados a partir de chamadas nas redes sociais. Ao final de cada aula, fazíamos uma conversa com todo o grupo e depois, outra conversa só com os estudantes da LiDança, ampliando as reflexões sobre os processos pedagógicos experimentados e planejando, conjuntamente, as próximas estratégias didáticas. Semanalmente, a nova proposta de aula era experimentada antes de ser aplicada ao grupo de convidados e sempre fazíamos rodízio entre os estudantes para a função de condutor da aula. Os demais estudantes dividiram-se nas funções de participantes da Oficina e observadores, responsáveis pelo diário de bordo.



Experimentando alternar os modos de exibição de tela, destacando o bolsista, condutor da aula. Fonte: Arquivo da equipe, 2021.

A Oficina ocorreu em meio virtual, diante do estado pandêmico da sociedade. Foram utilizados os aplicativos *Google Meet* e *Zoom*, para as aulas da Oficina. No entanto, o aplicativo *Zoom* teve maior aceitação pelo público surdo, pois dispunha de recursos que proporcionam melhor acessibilidade, tais como a possibilidade de colorir e/ou mudar o fundo da imagem de cada participante, de fixar o intérprete na tela, de poder escolher o tamanho da tela.



Oficina, Aula nº1 - Utilizando o *Google Meet*. Fonte: Arquivo da equipe, 2021.

Simultaneamente, criamos um grupo no *Whatsapp* que servia de plataforma para troca de informações e orientações. Também foi utilizado um formulário do *Google* como instrumento avaliativo do processo junto aos participantes convidados.

Partindo do pensamento de Jacques Corraze (Apud SILVA, 2001), dos três suportes para a comunicação – corpo, artefatos e espaço –, a Oficina em modo remoto se tornou uma dificuldade para a experimentação mais aprofundada nos suportes corpo e espaço que eram inicialmente nosso objetivo principal.

Os limites do espaço físico doméstico onde se encontravam os participantes e do espaço da imagem na tela das plataformas de encontro virtual tornaram bastante reduzida a utilização do espaço como suporte para a comunicação, não sendo possível relacioná-lo intencionalmente aos elementos espaciais do movimento (direções, planos, extensões, caminho realizado). Estávamos sempre explorando o espaço pessoal e pequenas expansões, limitados pelo enquadramento da imagem final transmitida.

O suporte corporal foi mais explorado, mas ainda com limitações pela não presença física. A imagem do corpo transmitida é sempre uma representação, incapaz de abarcar toda a potência e sutileza da expressividade corporal humana. E, em termos de movimento, além do espaço citado anteriormente, a velocidade, a energia e a fluência dos gestos influenciam na expressividade, como nos afirma Laban (1978). No meio remoto, esses fatores do movimento nos chegaram visualmente fragilizados, comprometendo a qualidade da comunicação nessa expressividade.

Entre os quatro níveis de organização da mobilidade apresentados por Eric Landowski (In SILVA, 1996, p. 25) – a plasticidade do rosto, os deslocamentos dos membros periféricos, as atitudes e os movimentos do corpo no espaço circundante –, a plasticidade do rosto e os deslocamentos dos membros periféricos são níveis de grande importância dentro da cultura surda, pois delimitam o espaço primordial da língua de sinais. Novamente, neste momento, o modo remoto trouxe dificuldades. As diferenças de tempo (*delay*) na transmissão, assim como falhas provocadas por diferenças de velocidade dos pacotes de internet dos participantes, tornavam difícil a percepção

Utilizamos, inicialmente, uma estratégia com cores para a comunicação sobre o foco da atenção no momento da execução dos movimentos. Foram utilizados papéis coloridos azul, rosa e amarelo; o azul indicava o momento de percepção interna; o rosa, o momento para movimentação livre; o amarelo, a atenção à tela no momento de copiar o condutor. Essas cores poderiam estar tanto como fundo de tela quanto como papel mesmo, mostrado aos estudantes pela câmera. Na primeira aula, as cores não deram muito resultado; mas, ao passo que as aulas se sucederam, a comunicação pelas cores aconteceu. A maior dificuldade veio na cor azul, pois a intenção, nesse momento, era a percepção dos estados corporais próprios, sem necessidade de copiar o professor da aula. Os surdos demonstraram receio em fechar os olhos nesses momentos, pois perdiam o contato com o grupo. Decidimos que esse momentos deveriam ter uma duração em tempo que poderia ser contado em termos de números de respirações completas, por exemplo. Assim, mesmo com pequenas diferenças, o grupo conseguia terminar o exercício mais ou menos ao mesmo tempo, sem o receio de perder o contato visual com o grupo.

Outra estratégia visual utilizada, dessa vez para indicar a troca de condutores da oficina, foi a utilização de um lenço colorido indicando quem estava no comando. Quando esse comando ia ser passado para outra pessoa, o condutor inicial levava o lenço até a câmera, deixando tudo preto; e o próximo condutor fazia a mesma coisa, só que em movimento contrário, dando a entender que o lenço havia sido passado de uma pessoa para a outra.

A condução das aulas foi sendo alternada entre o bolsista e os demais estudantes da LiDança, tornando-se um grande desafio para o grupo, pois a maioria nunca havia trabalhado com o público surdo. Houve, então, bastante discussão em relação aos códigos a serem utilizados na aplicação da oficina, tendo sido adotados, por vezes, sinais em Libras para a certificação do entendimento pelos surdos participantes.

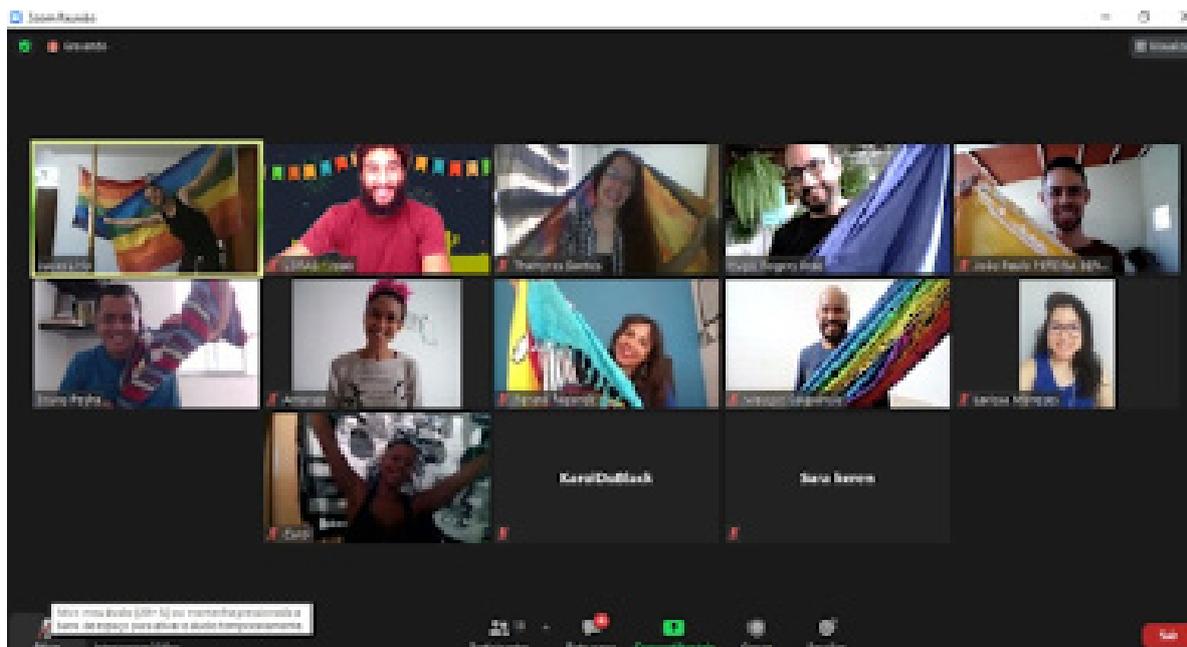
Como entre nossos objetivos estava não só ensinar passos tradicionais do forró, mas também estimular a capacidade de dançar livremente e criativamente dentro desse estilo, alternamos estratégias de demonstração para a percepção de ritmos através de gestos, especificamente para o forró, com o incentivo aos alunos para observarem a sua capacidade motora; assim, começamos a perceber que havia uma técnica que poderia ser utilizada livremente por eles. Para isso também foram usados artefatos, como, por exemplo, o lenço.

O bastão ou vassoura foram utilizados como substituto/apoio, já que não havia um par humano para realização dos passos. Como a vassoura é um objeto que não oferece flexibilidade, serviu também para o ajuste da postura ao dançar. Após o treino com o bastão, houve a movimentação sem ele, para que o aluno participante, mesmo sem o apoio, mantivesse sua postura para a dança.

No adiantar das aulas, a vassoura foi substituída por um lenço, pois este oferece flexibilidade para o aprendizado de novos passos; com a utilização do lenço, percebeu-se a movimentação de ombros e cabeça, proporcionando aos alunos a percepção de que esses movimentos não seriam apenas usados no forró, mas podiam ser usados em outras modalidades e também de forma livre.

dos comandos por eles.

Avançamos, portanto, no suporte dos artefatos. Tanto em termos comunicacionais como em termos de recursos técnico-didáticos para o ensino da dança, os materiais foram os elementos mais explorados pelo grupo.



Aula com o lenço, utilizando o Zoom. Fonte: Arquivo da equipe, 2021.

Apesar de, na proposta inicial, haver a intenção de não se usar língua (nem português nem libras) para a comunicação, nos encontros finais houve um uso maior da língua dos participantes da Oficina. Tivemos a necessidade de aprofundar conceitos e não conseguimos fazer isso apenas com os elementos visuais ou gestuais.

No encontro final, os participantes foram convidados a se movimentarem livremente e a ensinarem o que haviam aprendido. Todos aceitaram o desafio e se saíram bem, havendo uma boa relação entre alunos e professores. Ao final desta aula, fez-se um relaxamento para que houvesse o desaquecimento, pois ainda haveria o momento de *feedback* / debate sobre as aulas realizadas. Nesse *feedback*, pudemos perceber que os resultados alcançados pelos participantes da Oficina atenderam nossos objetivos.

O desenvolvimento e a metodologia aqui descritos, e seus desdobramentos, são parte dos resultados da Oficina, que foram compilados em dois formatos: blog (<https://pesquisa-tedb.blogspot.com/>) e vídeo (<https://youtu.be/4dGwX0fZf8A>) e estão descritos a seguir.

AValiação

A Oficina era semanalmente avaliada. Ao final de cada encontro, uma roda de conversa era feita com os participantes para o registro de suas observações. Em seguida à saída dos convidados da sala virtual, a equipe compartilhava suas observações e estabelecia objetivos, conteúdos e estratégias a serem trabalhadas no encontro seguinte. Dois dias antes do novo encontro, a equipe se reunia para experimentar a aula planejada. Esse procedimento garantiu o ajuste permanente do planejamento, a partir da avaliação continuamente feita.

Os critérios avaliados foram a compreensão dos participantes quanto aos comandos dados; a efetiva participação motriz dos envolvidos; a apreensão dos movimentos básicos do forró; a desenvoltura na criação de movimentos próprios; a satisfação em participar. Eles estavam sempre sendo avaliados nos *feedbacks* dados pelo grupo ao final de cada encontro.

Além dos *feedbacks* dados em sala, ao final da Oficina, pedimos aos participantes que respondessem a um formulário *online*. No início, havia 9 participantes surdos e 1 ouvinte. Durante o decorrer das aulas, 6 pessoas se retiraram, ficando até o fim 3 surdos e 1 ouvinte. Elaboramos dois formulários, um para os participantes que continuaram nas aulas e outro para os que desistiram, para sabermos os motivos de sua desistência. Infelizmente, apenas

um desistente respondeu o questionário, e relatou que sua desistência se deu pelo formato remoto. Disse: “Forró é para dançarino; tenho dificuldade ver no *live zoom* e mas eu prefiro para pessoalmente com alunos e faltando de sentindo ver para toca no corpos e é muito importante nos oficina para aprendendo coisa e ser feliz e amor e nos alunos e também com professores!” (escrita original do surdo).

Em geral, os participantes relataram terem gostado da Oficina e das estratégias que foram adotadas a cada encontro. Um dos participantes agradeceu e confessou se sentir em paz e confortável com a experiência: “amei todas as aulas, já estou com saudades”; ressaltou sentir a empatia e o empenho da produção para a realização da Oficina. Outro participante elogiou a partilha, a experiência, o relaxamento, a paz e o divertimento que a Oficina proporcionou. Como pontos negativos, um deles apontou que a utilização do recurso de cores no fundo de tela para designar estados de percepção corporal trouxe algum incômodo e preferiu os recursos dos papéis coloridos e desenhos. Outro ressaltou que percebeu diferenças nas conduções das aulas e que a estratégia de ser o condutor dos movimentos não lhe deixou muito à vontade. Já outro elogiou especificamente essa atividade, dizendo ter gostado da experiência de propor a dança.

Dos participantes que ficaram até o final, apenas 2 responderam ao questionário.

Quando perguntados como foi aprender forró de modo *online*, se tiveram dificuldade, responderam:

“Não ter profundidade na imagem e o som e imagem terem delay.”

“Confesso que achei desconfortável, pois muitas vezes precisava parar para ver a câmera se estava enquadrada e também precisava me aproximar da tela pra ver a proposta. Mas deu certo.”

Quando perguntados sobre o que mais gostaram, responderam:

“Das dinâmicas com os objetos”.

“Foram as danças com a vassoura e a parte de dança espontânea ao final da proposta.”

Poder juntar tudo que aprendemos e improvisar dentro dos passos foi muito rico.”

Quando perguntados como foi a comunicação sem uso das Libras e do português, se os exercícios ficaram bem entendidos, tivemos respostas contraditórias:

“Ficou bem entendido.”

“No início foi muito desafiador, pois tivéssemos que de repente inventar uma maneira de comunicar, no decorrer da oficina a comunicação através de gestos foi se perdendo então não teve tanto trabalho para compreender e consecutivamente concluir uma possível forma de comunicação. Achei que em alguns momentos não foi bem entendidas as propostas, mas mais por conta do excesso de coisas.”

Quando perguntados sobre o uso das cores, responderam:

“Às vezes eu esquecia os significados. Mas quando explicava no início e deixava no chat foi melhor.”

“Achei muito interessante, mas confesso que achei desnecessário a continuidade do aparecimento de cores até o final. Acho que duas aulas com a apresentação das cores, e a cada amostra criarmos um sinal gestual, nas demais oficinas não precisaríamos ficar parando pra colocar papel ou mostrar e não mostrar.”

Quando perguntados como se sentiram no momento de improvisar, responderam:

“Desafiador porém divertido.”

“Me senti muito feliz, porque realmente não tenho propriedade com o estilo, então saber improvisar uma coisa nova, é um grande desafio e uma grande conquista.”

Quando perguntados como se sentiram nos momentos de atenção corporal, de olhar para o que acontecia internamente, responderam:

“Pude prestar atenção com calma em mim mesma, no meu corpo; que dentro de mim, mesmo parada, está aconte-

cendo vários movimentos internos.”

“Não consegui internalizar muito bem, pois eu precisar dar atenção com o olhar para a tela, talvez olhos fechados eu me concentraria mais.”

Quando perguntados se as aulas da oficina atenderam suas expectativas e sobre o que gostariam de aprender, responderam:

“Sim. Gostaria de dançar a dois.”

“Como aluna, superou minhas expectativas, não imaginava os objetos como parte metodológica, não imaginava algumas maneiras de condução de aula. Então achei muito criativo.”

Por fim, pedimos sugestões de melhorias para as próximas oficinas. Eles responderam:

“Um encontro presencial.”

“Condução mais fluida. Evitar excesso de pausas para explicação com libras ou português - Sintetizar mais as propostas.”

O grupo de estudantes também avaliou de forma dialogada tanto o processo vivenciado quanto os resultados alcançados, estabelecendo relações causais entre essas duas instâncias. Ao avaliar o desenvolvimento do componente com um todo, se disseram surpresos com os resultados: *“Fizemos tudo que estava previsto no plano. Fiquei impressionada!”*. Também destacaram a construção participativa da proposta: *“Foi muito enriquecedor pra mim. Estou muito feliz mesmo!”* e a metodologia desenvolvida: *“Tudo que fizemos no início do processo, nós conseguimos usar depois. Agora, olhando no final, vimos que vocês, professoras, conduziram tudo muito bem.”* Por fim, destacaram o valor da experiência de integração, sugerindo que essa estratégia fosse adotada com mais frequência dentro da LiDança: *“Essa oportunidade para pesquisas dos estudantes comporem componentes curriculares deve continuar. Achei isso fantástico!”*

RESULTADOS ALCANÇADOS

A comunicação pautada em códigos visuais construídos coletivamente foi o principal resultado deste trabalho. Além desse resultado principal, destacam-se a intensificação da comunicação surdos-ouvintes; a compreensão da fruição artística dos surdos; a desvinculação da dança do surdo de modelos.

A pesquisa foi muito enriquecedora. Contribuiu para se conhecer mais a cultura surda, buscando compreender seus processos de fruição estética e artística, importantes para o desenvolvimento da sensibilidade motriz e musical próprias.

“A cultura do forró é bastante forte no Brasil. E os surdos também gostam muito dela. Como as pessoas podem se ver dançando o forró? Foi importante ver que podemos aprender as tradições e também refazê-las de forma mais livre e autoral” (Maycon, estudante surdo bolsista do PIBIC).

Em termos didáticos, para a área do ensino da dança, confirmamos que vários objetos podem e devem ser usados como artifício para o incentivo aos alunos a se lançarem em outras danças. E que, para avançarmos na comunicação corporal como elemento de inclusão e socialização entre comunidades surdas e ouvintes, a presença física, concreta, do corpo, é necessária e desejada.

É importante destacar o caráter coletivo que marcou esse trabalho. Foi fundamental a atuação em equipe nesse processo, com a participação conjunta do bolsista, das orientadoras, dos intérpretes de Libras e dos estudantes do componente Tópicos Especiais em Danças do Brasil. Esses estudantes destacaram o valor da iniciativa de trazer para o componente curricular uma experiência de pesquisa em desenvolvimento no PIBIC. Percebemos o quanto essa ação expande e alarga o alcance dos resultados pedagógicos desse programa de iniciação científica, assim

como torna a experiência de ensino um fazer pautado na ação investigativa e teórico-prática. A experiência foi também para nós, professoras e intérpretes, espaço de muito aprendizado e capacitação, reforçando a importância e o valor do trabalho compartilhado e interdisciplinar dentro da ação docente.

E sobre o PIBIC, como incentivo a trazer mais conhecimentos para os estudantes da Licenciatura, o bolsista destacou a importância que teve este estudo ao encontrar novas metodologias e novas didáticas dentro do tema da pesquisa. As práticas na Oficina foram muito aprendizado para ele. Com a finalização do PIBIC, após esse processo, o bolsista percebeu possibilidades de que essa experiência seja de interesse de empresas, escolas, academias, influenciando, assim, a sua vida e seu trabalho futuro.

CONTRIBUIÇÃO PARA A ÁREA DO CONHECIMENTO

A união entre surdos e ouvintes numa mesma aula de dança, em que não se torne necessário o domínio recíproco das línguas de cada grupo, o tema mesmo da pesquisa era, em si, uma lacuna pois não havia algo voltado para essa união em termos didático-pedagógicos. As pesquisas encontradas até então e que estudam essa temática fazem isso em separado: metodologias de ensino para surdos ou metodologias de ensino para ouvintes. Um dos grandes significados dessa pesquisa foi tornar possível e aberta a união de línguas na comunicação entre professor e estudantes surdos e ouvintes. Desconhecemos trabalhos com esse tipo de método, unindo os públicos em busca de uma linguagem sem dominância de português ou de Libras. São conhecidos trabalhos que envolvem surdos implantados, mas não como o trabalho que realizamos aqui. É possível ter essa troca e juntar mais o olhar para surdos e ouvintes juntos.

Contribuímos, também, com a oferta de uma metodologia de ensino de forró que não se pauta prioritariamente na cópia e na repetição de movimentos apresentados pelo professor, como é no ensino tradicional desta modalidade de dança. Desenvolvemos estratégias de ensino que se pautaram na percepção rítmica pessoal e que estimularam a incorporação da expressividade do forró de forma autônoma, não se prendendo à execução precisa de passos coordenados.

SUGESTÕES DE TRABALHOS FUTUROS:

Tendo em vista a circunstância do ensino remoto que inviabilizou a experimentação presencial da Oficina, ainda resta em aberto lacunas no desenvolvimento de uma comunicação puramente corporal e motriz, como a que se propôs inicialmente a pesquisa. Sugerimos a continuidade deste estudo em modo presencial, assim que a situação da pandemia pela Covid 19 tenha sido superada.

A Oficina, associando processos da educação profissional - pesquisa (PIBIC), ensino (disciplina da Licenciatura) e extensão (Oficina) - é ação integradora exitosa por envolver diferentes atores (comunidade interna e externa do IFB) e diferentes saberes (teóricos e prático-experimentais), com inclusão e integração das comunidades surda e ouvinte, e que, de fato, prima por atender demandas dessas comunidades: de um lado, surdos carecem de metodologias apropriadas de ensino; de outro, ouvintes carecem de experiências pedagógicas com equidade perante as diferenças, para se perceberem parte de um mundo mais diverso do que o seu mundo particular.

REFERÊNCIAS

BERSELLI, Marcia; LULKIN, Sergio A.; FERRARI, Jonas. Registrando práticas de teatro e de dança com alunos surdos: o registro enquanto recurso de pesquisa. **Teatro: criação e construção de conhecimento**, Palmas-TO, v.3, n.4, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/1452>. Acesso em: 10 mai. 2020.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LANDOWSKI, Eric. Viagem às nascentes do sentido. In: SILVA, I. Assis (Org). **Corpo e sentido: A escuta do sensível**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 21-43.

LOPES, Keila F.; ARAÚJO, Paulo F. Proposta de ensino de sapateado para crianças surdas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.17, n.1, 2009. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/971>. Acesso em: 05 mai. 2020.

SILVA, Mariana Ferreira. **O corpo fala o que as palavras não dizem: A música e a dança sentidas pelos surdos**. Monografia (Bacharel em Comunicação Social)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018

SILVA, Soraia Maria. **Profetas em movimento: Dansintersemiotização ou metáfora cênica dos Profetas do Aleijadinho utilizando o método Laban**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

IDENTIFICAÇÃO

Título da Experiência Integradora Exitosa: UMA NOVA BASE PARA A MODELAGEM TRIDIMENSIONAL: O uso de outros suportes para a construção de peças do vestuário

Linha temática: Integração entre componentes curriculares na perspectiva de uma educação profissional articulada com o mundo do trabalho.

Autores: Priscila Bosquê

UMA NOVA BASE PARA A MODELAGEM TRIDIMENSIONAL: O USO DE OUTROS SUPORTES PARA A CONSTRUÇÃO DE PEÇAS DO VESTUÁRIO

INTRODUÇÃO

A partir da impossibilidade de ministrar aulas presenciais devido à pandemia, um relevante desafio se instaurou nas aulas práticas de Modelagem Tridimensional: como ensinar a construir moldes tridimensionais sem utilizar o suporte, um manequim acolchoado, já que estes estavam nos laboratórios do *campus* Taguatinga. Solicitar a aquisição pelos discentes não seria possível, devido ao alto custo do equipamento. Além disso, era necessário confirmar que a absorção do conhecimento seria eficaz mesmo a distância. Então a estratégia foi a seguinte: alimentar os alunos com robustas ferramentas teóricas baseadas nas habilidades e competências previstas no plano de ensino, para, em seguida, possibilitar uma eficaz absorção das aulas práticas síncronas e assíncronas, todas gravadas a fim de assistir a todos. Assim, a docente custeou equipamentos e insumos que possibilitaram o desenvolvimento de um material bastante minucioso, contendo explicações sobre como construir moldes tridimensionais em suportes alternativos, tais como bonecas, o corpo humano e um manequim acolchoado em meia escala. Para a construção deste, a docente forneceu um kit com matérias-primas e disponibilizou vídeos gravados e editados com explicações detalhadas do passo a passo, bem como o acompanhamento de todo o processo. Além das aulas previstas, dos atendimentos ao aluno, também foi implementado o “plantão síncrono”, em que a docente, em sala virtual, estava disponível para tirar dúvidas ao mesmo tempo em que os estudantes executavam as atividades remotamente. Assim a dúvida seria solucionada em tempo real. A referida proposta que inicialmente estava focada apenas no componente de Modelagem Tridimensional, acabou servindo de referência para a construção de uma metodologia também aplicada às disciplinas de oficina de produção do vestuário, também do curso Técnico em Vestuário e às disciplinas modelagem e modelagem criativa, do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda. Durante todo o período em que as aulas foram ministradas em ambiente virtual, os discentes matriculados nesses componentes tiveram acesso a dezenas de horas gravadas e editadas, a fim de proporcionar o máximo de conhecimento possível.

DESENVOLVIMENTO

No início da Pandemia, em março de 2020, com o fechamento do *campus* Taguatinga e a paralisação da oferta dos componentes, os primeiros pensamentos foram “como será possível passar um conteúdo essencialmente prático sem utilizar a estrutura dos laboratórios do vestuário? Como promover autonomia e autoconfiança mesmo a distância? Como confirmar que a absorção do conhecimento seria eficaz nessas condições? O momento era de instabilidade e insegurança, contudo era importante encontrar um meio de transmitir o conteúdo de modo eficaz, gerando o conhecimento previsto.

A modelagem é uma das etapas mais importantes dentro da confecção de vestuário e o profissional encarregado é chamado de modelista. (...) é ele que dá vida ao produto, sugerindo alterações e melhorias em caso de necessidade” (SABRÁ, 2009, p 73).

Então a solução foi a construção de uma estrutura encorpada, alimentando os alunos com ferramentas teóricas e práticas, todas baseadas nas habilidades e competências previstas nos planos de curso dos cursos Técnico em Vestuário e Superior de Tecnologia em Design de Moda. Assim, os discentes ficariam menos inseguros com a mudança que o momento exigia. Nas ferramentas teóricas, foi feita uma curadoria de vídeos e imagens, disponíveis na internet, diretamente relacionados aos conteúdos presentes nos planos. Além disso, foram elaboradas apostilas a fim de dar suporte às aulas práticas. Para as atividades práticas, foi gravado e editado o passo a passo de variados processos, explicando como os exercícios poderiam ser executados. As aulas síncronas e assíncronas também foram gravadas e disponibilizadas para que os discentes pudessem acessar em qualquer outro momento e isso, mais tarde, se mostrou bastante eficaz para o ensino-aprendizado. Os atendimentos ao aluno, em sua maioria, foram realizados individualmente, pois a proposta era se adequar à disponibilidade dos discentes, para que estes pudessem tirar suas dúvidas. Também foram oferecidos os plantões síncronos, os quais eram realizados em grupos. Essa foi mais uma opção de tira-dúvidas para os alunos. Dessa forma, os estudantes faziam as atividades ao mesmo tempo em que a sala de aula virtual estava aberta e disponível para esclarecimento das indagações em tempo real. Era possível sair da sala e voltar a qualquer momento para tirar dúvidas, durante o horário previamente combinado.

Na disciplina de modelagem, do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, houve uma busca por aproximação à realidade do aluno, que, muitas vezes, não possui um espaço adequado para executar as modelagens, e, após alguns testes, as gravações foram feitas com a folha de papel *kraft* fixada na parede, com as orientações do passo a passo das construções de modelagem. Naquele momento, foi a melhor opção encontrada, em que a construção da modelagem plana, os cálculos e a utilização das réguas foram executados e explicados detalhadamente. Assim, caso o aluno ainda tivesse dúvidas, ele poderia rever os vídeos quantas vezes fossem necessárias. Para as construções das bases de modelagem, foram utilizadas referências das autoras Cristina Rollim, Eliane Radicetti,

Figura 1 - aula assíncrona de modelagem (CST em Design de Moda)

Fonte: Elaborado pela autora

No Técnico em Vestuário, mesmo antes do período pandêmico, três componentes do mesmo semestre, por possuírem conteúdos complementares, sempre foram ministradas em blocos. Esse recurso, também executado durante o período de isolamento, permite que o aluno mescle a teoria com a prática e tenha a oportunidade de vivenciar situações muito próximas as que realmente acontecem dentro de um ateliê ou de uma confecção. Em Planejamento e Controle de Qualidade na Produção, o conteúdo aborda de forma teórica situações vivenciadas em confecções do vestuário. Na modelagem tridimensional, são construídos moldes tridimensionais utilizando como suporte manequins acolchoados. Posteriormente essas *moulages*¹ são planificadas e, por fim, na oficina de produção do vestuário, os modelos desenvolvidos na modelagem tridimensional são cortados e costurados e todo o processo documentado em fichas técnicas.

Documento descritivo de um produto, a ficha técnica tem papel fundamental para o bom andamento de uma peça na produção. Responsável pela comunicação dentro de uma empresa, ela transmite informações para todos os setores (ROSA, 2017, p 17).

Em 2020, o desafio foi construir esses moldes sem o acesso aos manequins, já que eles estavam nos laboratórios do vestuário. Não era possível considerar que todos os alunos tivessem um manequim em casa e solicitar

1 Tem origem no francês e vem do termo *moule*, e significa molde. É uma técnica de modelagem, onde a construção do modelo do vestuário é feita diretamente sobre o corpo de modelo vivo, busto de costura ou manequim acolchoado, permitindo a visualização do caimento e volume da peça antes de ser confeccionada. Stefania Rosa, Rosa Cavalheiro, Rosa Silva e Paulo Fulco.

uma possível compra não era uma opção, devido ao seu preço. A solução foi produzir dois tipos de conteúdo: um para os discentes que tinham esse suporte e outro para os que não tinham. Para os que não possuíam o busto, foram sugeridas duas opções: o uso de um corpo vivo ou uma boneca Barbie, sendo esta última a opção escolhida pela maioria. O mesmo aconteceu com relação à máquina de costura. Foram produzidos conteúdos para os que tinham o equipamento e para os que não tinham, a proposta foi a costura à mão, utilizando pontos semelhantes aos produzidos pela máquina. As duas opções seguiam as mesmas etapas de produção das peças. No bloco da disciplina de Modelagem Tridimensional, as alunas escolheram o suporte, identificaram as linhas de construção (busto, cintura, quadril, entre outras), construíram a modelagem utilizando o tecido morim, fita crepe, alfinetes e identificaram as costuras. Em seguida, planificaram, transferindo todas as informações para o papel kraft. No componente de Oficina de Produção do Vestuário, foi escolhido um tecido plano e as modelagens já planejadas foram posicionadas, encaixadas, riscadas e cortadas. Em seguida, as partes foram costuradas conforme uma ordem de produção pré-definida. Todo esse processo foi documentado em uma ficha técnica e com informações de consumo e tempos, sendo assim possível estimar os preços das peças.

Figura 2 - aulas de modelagem tridimensional e Oficina de Produção do Vestuário (Técnico em Vestuário)



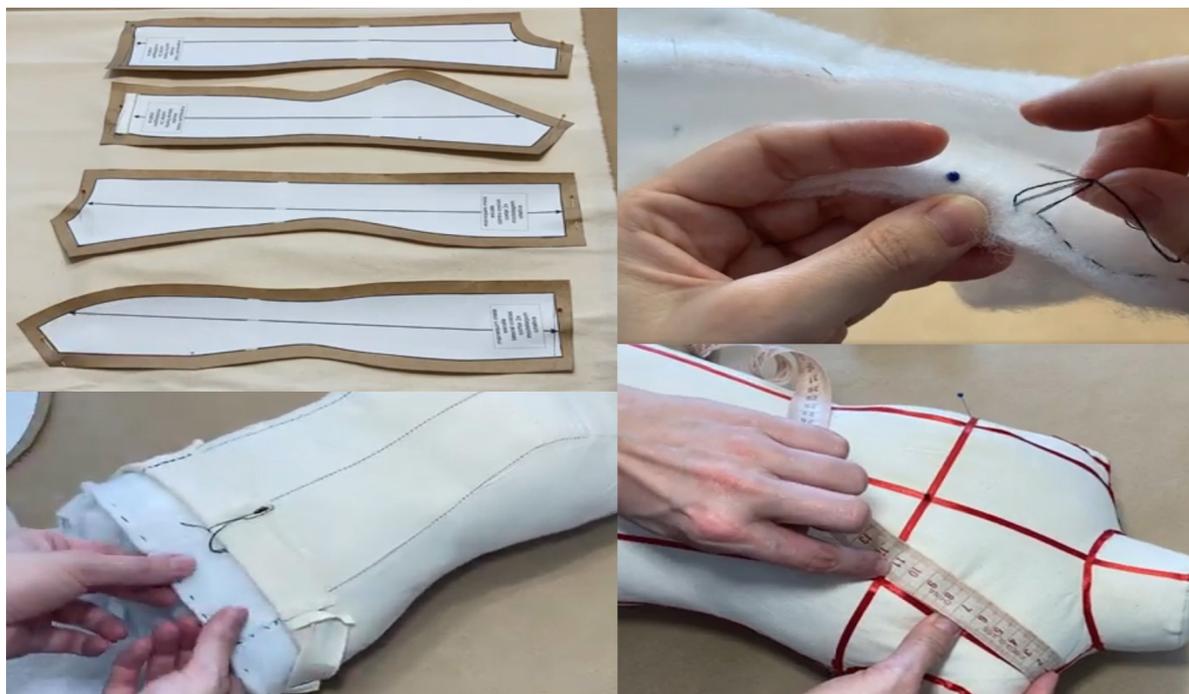
Fonte: Elaborado pela autora

Moulage é uma técnica de criação e produção em três dimensões que proporciona grau considerável de liberdade em termo de design. Trata-se, no entanto, de uma liberdade contida, uma vez que o tecido precisa envolver um busto e design precisa ser legível e passível de ser transferido para o molde (Duburg, 2012, p 5).

Em 2021, após a experiência com a boneca Barbie e mesmo alcançando resultados bastante satisfatórios, houve a necessidade de melhorias na metodologia adotada a fim de adaptar a escala do suporte e conseguir respostas mais precisas. Então, após alguns testes e a percepção da viabilidade, a nova proposta foi construir um manequim acolchoado, feminino, no tamanho 40 em meia escala, utilizando insumos que estavam ociosos nos laboratórios do vestuário. Para viabilizar a construção dos manequins, foram montados kits com materiais de consumo e as entregas foram agendadas seguindo os protocolos de segurança do *campus* Taguatinga. Novamente foram de-

envolvidos vídeos exclusivamente para esses componentes, contendo explicações de todo o processo, assim os alunos dos cursos Técnico em Vestuário e Superior em Design de Moda, inscritos nas disciplinas de modelagem tridimensional e modelagem criativa, puderam executar suas atividades práticas. Esse processo possibilitou a experiência de encaixe, risco, corte e costura de um produto; ações presentes na construção de uma vestimenta. Com o manequim pronto, as alunas desenvolveram modelagens tridimensionais, identificaram, planificaram e puderam testar novamente o processo de produção de uma peça.

Figura 3 - Construção do manequim em escala, com as turmas do técnico e do superior



Fonte: Elaborado pela autora

AVALIAÇÃO

Os critérios de avaliação adotados foram bastante semelhantes em todas os componentes envolvidos. Todas as turmas foram cadastradas na plataforma *Googleclass*, sendo esse o principal veículo de comunicação entre a docente e estudantes. Cada turma possuía, em seu espaço, pastas contendo as aulas síncronas, assíncronas, atividades de fixação e até mesmo materiais de estudos complementares, identificadas com datas e conteúdos ministrados. Todos os componentes práticos tiveram a primeira atividade (AT1) elaborada com referências teóricas, em que os estudantes tiveram que ler textos, TCCs e artigos relacionados às ementas e habilidades e competências previstas nos planos de ensino. Após a leitura, foram respondidas questões e um relatório sobre o assunto também foi redigido. Na mesma atividade, imagens e vídeos, escolhidos de acordo com cada plano de ensino, foram analisados e questões relacionadas foram respondidas.

As atividades seguintes estavam diretamente ligadas às construções de modelagens (planas ou tridimensionais), cortes e costuras das peças. Todas as atividades possuíam vídeos feitos exclusivamente com orientações do passo a passo, assim os alunos executaram as etapas, documentaram através de vídeos e fotos e publicaram todo o processo no *googleclass*. Todas as atividades práticas possuíam questões em que os alunos escreveram sobre seus trabalhos, relatando dificuldades e facilidades encontradas. O uso do *Googleclass* foi bastante satisfatório, visto que além de estar tudo documentado, foi possível acompanhar cada atividade e tirar dúvidas dos alunos até o momento da publicação.

Figura 4 - googleclass - turma de modelagem 1.2021

Mural **Atividades** Pessoas Notas

[Google Agenda](#) [Pasta da turma no Google Drive](#)

Atividades de Fixação

 Atividade 4 - 2ª interpretação (de saia ou d...	Data de entrega: 30 de ago. ...
 Atividade 3 - interpretação blusa  1	Data de entrega: 30 de ago. ...
 Atividade 2 (AT2) - bases de modelagem	Data de entrega: 24 de jul. de...
 Atividade de fixação 1  2	Data de entrega: 19 de jun. d...

Aulas síncronas

 aula síncrona - 02/08/2021	Item postado em 3 de ago. d...
 aula síncrona - 31/05/2021	Última edição: 12 de jul. de 2...
 aula síncrona - 24/05/2021	Última edição: 3 de ago. de 2...
 plantão síncrono -12/07/2021	Última edição: 12 de jul. de 2...

Aulas assíncronas

 Aula assíncrona - interpretação saia e calças	Última edição: 16 de ago. de ...
 Aula assíncrona - Interpretação blusa	Item postado em 26 de jul. d...
 Aula assíncrona - Bases de modelagem (blu...	Última edição: 12 de jul. de 2...

Fonte: Elaborado pela autora

RESULTADOS ALCANÇADOS

Durante o período de pandemia, não foi fácil encontrar uma solução para o ensino das aulas práticas não presenciais de forma realmente eficaz e assim poder afirmar com segurança que o discente conseguiria de fato absorver o conteúdo previsto nos planos de ensino. Tanto o *campus* Taguatinga quanto os laboratórios do vestuário estavam fechados para ministrar aulas presenciais, impossibilitando o uso dos insumos e equipamentos disponíveis. O momento era de incertezas e inseguranças mútuas. Contudo, o desejo de prover um conteúdo de qualidade, acabou gerando pouco mais de 110 horas em aproximadamente 160 vídeos gravados e editados exclusivamente para atender as necessidades das disciplinas. Conforme esse conteúdo foi sendo produzido e disponibilizado aos alunos matriculados nos componentes descritos aqui, a situação foi ficando gradativamente mais confiante e confortável. No início, foram dezenas de horas de atendimento ao aluno. Com o passar do tempo, essas horas foram gradativamente reduzindo e confirmando que o acesso aos conteúdos digitais acabou proporcionando um alto grau de autonomia aos discentes.

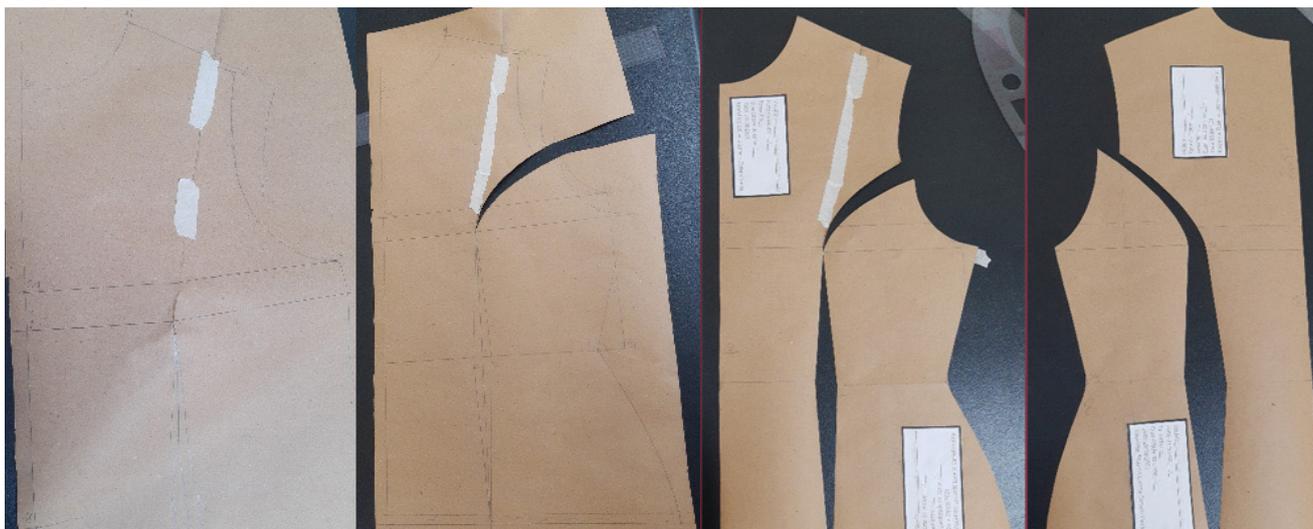
Na disciplina de modelagem, turma do primeiro semestre do CST em Design de Moda, os alunos, em geral, possuem pouco conhecimento no que diz respeito à construção de moldes e bases de modelagem e como consequência dispõem de um perfil mais ansioso e inseguro. Os textos, as imagens, os vídeos e as aulas síncronas gravadas garantiram aos discentes em aulas remotas, um conteúdo bastante próximo e, em alguns casos, até mais detalhado, ao que receberiam se as aulas fossem presenciais. Não só os envios das atividades, mas principalmente as orientações e retorno das avaliações trouxeram uma significativa autoconfiança em vários estudantes da disciplina. As atividades demandavam o envio de imagens das etapas executadas e muitos também incluíam vídeos explicando como conseguiram realizar os exercícios. Juntamente a isso descreviam os processos, ressaltando facilidades e dificuldades encontradas.

Figura 5 - trabalho do aluno Caio Maurício, CST em Design de Moda, em 1.2020.



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 6 - trabalho da aluna Eduarda Lorena, CST em Design de Moda, em 1.2021



Fonte: Elaborado pela autora

Em março de 2020, quando houve a interrupção das aulas presenciais, a turma do módulo III do curso Técnico em Vestuário já havia finalizado o primeiro bloco, a matéria de planejamento e controle de qualidade na produção e a disciplina de Modelagem Tridimensional já estava em andamento. A primeira atividade prática já havia sido executada e isso colaborou bastante para que a turma, com parte do conhecimento já explorado, não estivesse tão ansiosa e apreensiva. Contudo, a impossibilidade de acesso aos equipamentos e aos materiais exigiu uma importante modificação na metodologia, mas preservando as habilidades e competências previstas nos planos de ensino das componentes. Por ser uma turma mais experiente, muitos possuíam tanto os materiais de consumo, quanto bustos e maquinários. Entretanto, era imprescindível atender a todos e, assim, para executar as modelagens, foram elaborados conteúdos utilizando tanto os manequins, quanto a boneca Barbie, escolha da maioria que não possuía um manequim acolchoado em casa. Para executar as costuras, os vídeos e aulas síncronas, as gravações contemplavam tanto o uso da máquina de costura, quanto a costura à mão. A fim de poder acompanhar as execuções dos processos, mesmo a distância, as alunas publicavam, nas atividades disponíveis no *Googleclass*, imagens das etapas executadas e redigiram um relatório descrevendo cada processo. Além disso, nas aulas síncronas, elas tiravam dúvidas e mostravam as etapas as quais se encontravam. Os resultados foram bastante satisfatórios e o objetivo de transmitir o conhecimento, independente do suporte utilizado, foi alcançado.

Figura 7 - trabalho da aluna Samanta Santos, Técnico em Vestuário, MT+OPV, 1.2020.



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 8 - trabalho da aluna Maria Ribeiro, Técnico em vestuário, MT+OPV, 1.2021.

Fonte: Elaborado pela autora

Essa proposta de uso da boneca e do manequim, a depender do tipo de suporte que o discente teria acesso, se repetiu até o primeiro semestre de 2021. No entanto, as turmas seguintes não tinham tido nenhuma experiência com aulas práticas nos laboratórios do *campus* Taguatinga, visto que esses ainda não estavam liberados para utilização. Essa característica despertou a necessidade de fazer melhorias na metodologia; e, então, após testes, a proposta de construção do próprio manequim foi viabilizada para tanto para as turmas do Técnico em Vestuário, quanto para o Superior de Tecnologia em Design de Moda. Novos vídeos para orientar a construção dos suportes foram gravados, editados e disponibilizados para os estudantes dos componentes. Foram mantidos todos os momentos para tirar dúvidas e acompanhar a evolução de cada um, bem como as entregas das atividades. Nessa nova proposta, as alunas executaram etapas de encaixe, risco, corte, costura e acabamento da estrutura. Também identificaram, com fitas, as linhas de construção, tais como busto, cintura, quadril, entre outras. Além disso, planejaram a melhor maneira de manter em pé seu manequim. Para isso, muitas elaboraram suportes com materiais alternativos como, caixas, bases de madeira, gesso, areia, entre outros. Com o busto em meia escala pronto, as discentes construíram suas próprias modelagens, identificaram e planificaram.

Figura 9 - trabalho das alunas Alanessa, Amanda e Carla, Design de Moda, modelagem criativa, 2.2021.



Fonte: Elaborado pela autora

No caso do componente de oficina de Produção do Vestuário, do curso Técnico em Vestuário, essa modelagem planejada foi encaixada, riscada e cortada no tecido e em seguida costurada e finalizada. Assim foi possível ter acesso a todo o processo presente no dia a dia de uma confecção. Todas as etapas deste trabalho foram acompanhadas tanto em aulas síncronas, quanto plantões síncronos e atendimentos ao aluno.

Figura 10 - trabalho das alunas Filipa, Loiane, e Luciene, Técnico em Vestuário, MT+OPV, 2.2021.



Fonte: Elaborado pela autora

A pandemia trouxe a exigência do isolamento social e uma consequente obrigatoriedade de rever paradigmas. Mesmo depois de quase duas décadas de docência, a inédita experiência de ministrar aulas em ambiente virtual, em primeiro momento, assustou. A incipiente insegurança impulsionou a busca de uma real autonomia discente. O desenvolvimento de conteúdos detalhados ligados diretamente às habilidades e às competências previstas nos planos de curso se mostrou bastante eficaz após análises dos resultados. Assim foi possível constatar que, apesar das muitas dificuldades encontradas no caminho, o sistema proposto para as disciplinas Modelagem, Modelagem Tridimensional, Modelagem Criativa e Oficina de Produção do Vestuário, respondeu às primeiras perguntas elaboradas no início de 2020. Foi possível sim, mesmo com significativas adaptações, passar um conteúdo essencialmente prático sem utilizar a estrutura dos laboratórios do vestuário. Os vídeos elaborados, exclusivamente, para esses momentos conseguiram promover autonomia e autoconfiança discente mesmo a distância e como consequência, apesar das peculiaridades que o período exigia, o conhecimento foi absorvido de forma eficaz. Portanto, essa foi realmente uma prática integradora bem-sucedida.

REFERÊNCIAS

DUBURG, Annette. **Moulage**: arte e técnica do design de moda. Porto Alegre: Bookman, 2012.

ROLLIM, Cristina, RADICETTI, Eliane. **Modelagem Industrial Feminina**: Construção das bases, técnicas e interpretações de modelagem. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2009.

ROSA, Stefania. **Modelagem plana feminina**. Brasília: SENAC-DF, 2017.

ROSA, Stefania. **Alfaiataria**: modelagem plana masculina. Brasília: SENAC-DF, 2009.

SABRÁ, Flávio. **Modelagem**: tecnologia em produção de vestuário. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

SENAC.DN, CAVALHERO, Rosa Marly, SILVA, Rosa Lúcia de Almeida. **Moldes Femininos**: noções básicas. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2009.

SENAC.DN, FULCO, Paulo Tarso, SILVA, Rosa Lúcia de Almeida. **Modelagem Plana Masculina**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

IDENTIFICAÇÃO

Título da Experiência Integradora Exitosa: PROJETO INTEGRADOR: processo de confecção e comercialização de peça de vestuário

Linha temática: Integração entre componentes curriculares na perspectiva de uma educação profissional articulada com o mundo do trabalho.

Autores: Juliana Rangel de Moraes Pimentel

Docentes: Adriano Sérgio Bezerra de Oliveira, Juliana Aragão Lemes da Costa, Larissa Avanço de Souza, Moema Carvalho Lima

PROCESSO DE CONFECÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO DE PEÇA DE VESTUÁRIO

INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020, o Brasil e o mundo se depararam com a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (Covid-19). Essa doença, considerada altamente contagiosa e com elevado potencial letal, fez com que muitos países decretassem o fechamento de estabelecimentos públicos e privados, como alternativa imediata para mitigar um colapso sanitário. Com o isolamento social, as instituições de ensino, educadores e corpo discente, buscavam respostas para um novo momento social que atingia diretamente a Educação. Como educadores, deixamos de dar continuidade às atividades presenciais, restando como saída a modalidade de educação a distância, ora chamada “remota” por diversas particularidades. O ensino remoto era uma realidade que urgia novas demandas educacionais.

Destarte, desde que o calendário de atividades presenciais foi suspenso no Instituto Federal de Brasília (IFB), o estudo de possibilidades para a prática do ensino remoto para as disciplinas ministradas no curso Técnico Subsequente em Vestuário foi iniciado, tornando o novo em algo comum, visto que a situação do isolamento social era uma realidade a todos imposta.

Nesse sentido, inúmeras foram as tentativas de minimizar os impactos negativos para a formação dos estudantes, bem como para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, visto que, para a maioria dos professores, o ensino remoto não fazia parte do dia a dia na modalidade presencial, tornando-se, assim, um grande desafio para a instituição em geral e para os professores em específico.

Após estudos baseados em conceitos de autores como Ausubel (1980), relativos à Aprendizagem Significativa e das Metodologias Ativas, a partir da experiência de Morán (2015), somadas à definição de Perrenoud (2002), no tocante à Pedagogia das Competências, e diversas tentativas diárias para desenvolver um trabalho que desse conta da aprendizagem dos estudantes, cinco professores da Área de Vestuário começaram a desenvolver o “Projeto Integrador: processo de confecção e comercialização de peça de vestuário”, envolvendo treze componentes curriculares, cujos conteúdos são abordados de maneira interdisciplinar para os discentes do curso Técnico Subsequente em Vestuário até os dias atuais.

Vislumbrando as possibilidades do ensino remoto, bem como as dificuldades encontradas no ambiente educacional pré-pandemia e durante a pandemia, o projeto foi criado com o objetivo de promover, para os profissionais do futuro, uma aprendizagem a partir da experiência, da coletividade e do mundo do trabalho que se apresentava e se apresenta, na velocidade que se pode alcançar.

Tal experiência vai ao encontro da pesquisa feita por Perrier e Almeida (2018), os quais afirmam que atividades dessa natureza promovem o engajamento dos discentes na execução de tarefas e no desenvolvimento de suas habilidades colaborativas em decorrência do trabalho em grupo, proporcionando a interação desses sujeitos na busca de soluções e permitindo as descobertas sobre novas ferramentas de estudo para a construção de suas aprendizagens.

DESENVOLVIMENTO

O “Projeto Integrador: processo de confecção e comercialização de peças de vestuário” começou a ser discutido pelos cinco professores da Área de Vestuário, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2020 para ser executado no semestre seguinte.

As aulas foram organizadas em encontros síncronos e assíncronos, de forma intercalada entre as semanas. Dessa forma, a metodologia para a execução do projeto, durante o ensino remoto, foi desenvolvida em 3 (três) etapas, descritas a partir da seguinte sequência didática:

1ª etapa – Fundamentação:

Nessa primeira etapa, foram trabalhados os conceitos fundamentais teóricos ao entendimento dos conteúdos, de maneira individualizada em cada uma das treze disciplinas em pauta: Modelagem Feminina, Tecnologia da Confecção, Materiais Têxteis e Produtos do Vestuário, Empreendedorismo, Laboratório de Criatividade Tridimensional, Costura: Tempos e Métodos, Modelagem Masculina e Infantil, Informática Aplicada ao Vestuário, Desenho do Vestuário, Desenho Técnico do Vestuário, Modelagem Computadorizada, Costura Industrial e Processos Têxteis. Esses conteúdos perpassam a pesquisa, a criação, o desenho, os materiais e os processos têxteis, a modelagem e a costura, a divulgação e a comunicação do produto, as inovações sociais e as práticas profissionais. A discussão desses conteúdos acontecia durante os encontros síncronos, por meio da plataforma *Google Meet*. Nesses momentos, os estudantes eram orientados quanto aos estudos necessários à construção desses conhecimentos e às sugestões das referências confiáveis para leituras, disponibilizadas no *Google Classroom*. Demais recursos de tecnologia da informação e comunicação foram utilizados para dar suporte aos alunos nessa fase, como o *WhatsApp Business*, *YouTube* e *Telegram*, para compartilhamento de aulas gravadas e vídeos autorais de curta duração, no intuito de dar agilidade e auxiliar no processo de atendimento ao aluno e possíveis dúvidas frente ao novo desafio.

2ª etapa – Formação dos grupos de trabalho e discussão dos materiais e etapas do processo de confecção e comercialização da peça de vestuário:

Nesta etapa, os alunos trabalharam em grupos de até 5 participantes, com integrantes dos três módulos, distribuindo as funções em cargos de gerente, criador, auxiliar de criação, modelista e costureiro, de acordo com uma configuração organizacional de uma empresa. Orientou-se para que os discentes se organizassem na divisão dos saberes empíricos e de acordo com a formação no curso. A possibilidade de realizar um projeto com os conhecimentos dos três módulos foi balizada pelas competências de forma pragmática, no campo material e simbólico.

3ª etapa – Apresentação das peças de vestuário:

As apresentações dos trabalhos ocorreram em pré-bancas e bancas, por meio de registro das atividades, por parte dos alunos, a partir da elaboração de portfólio com fotografias tiradas dos procedimentos executados, acompanhadas de suas descrições. O corpo discente ainda surpreendeu com o uso das tecnologias que estavam disponíveis. Vídeos e a utilização de aplicativos de fotografia, desenho e edição somaram aos saberes do alunado ao projeto, tornando cada integrante do projeto, discentes e docentes, parte de um processo de inovação que emergia.

Paralelamente, o grupo de docentes se reunia por diversos meios e momentos, no *Google Meet* e pelo *Whatsapp*, para debater novas possibilidades e dirimir dúvidas acerca do novo formato. O Projeto Integrador é um trabalho de eterna construção diante de novas tecnologias, novos saberes e em busca de acolhimento de todo corpo discente.

AVALIAÇÃO

Primeiramente, os professores instituíram a banca final como única avaliação e em seguida, com inúmeros debates entre docentes e o retorno dos discentes, formaram-se duas etapas de avaliação: a pré-banca e a banca. Na pré-banca, discentes apresentavam o andamento do projeto e a avaliação se tornava mais um espaço de aprendizado de acordo com o conhecimento oriundo do desenvolvimento do projeto. Considerou-se a pré-banca mais um espaço formativo para além da avaliação colocada. Pode-se verificar, nos primeiros resultados, a pré-banca como um espaço avaliativo, de formação e de troca entre os grupos. Dividir as avaliações em dois momentos e com diferentes avaliações se tornou imprescindível para abarcar todos os elementos que surgiram a partir da concretude do projeto. Mais uma característica do ensino remoto que apontava a necessidade de um acompanhamento mais próximo entre docentes e grupos formados para a execução do projeto. Além da pré-banca, instituiu-se, na formação ao longo do projeto, a possibilidade do docente tutor para cada grupo. Dessa forma, cada grupo acessava, para além dos espaços formais, um docente que tentava trabalhar todas as dúvidas e que também se prontificava a revisar conteúdos, gerenciar conflitos e fomentar melhorias no projeto.

Posteriormente, deparou-se com mais um desafio do ensino remoto: o acompanhamento do desenvolvimento de cada discente precisava de maiores recursos pedagógicos e instrumentos renovados para tal. Assim, decidiu-se que cada componente teria uma avaliação própria, o que culminou em trabalhos cada vez mais participativos e projetos muito mais completos a partir deste acompanhamento.

Outros instrumentos e estratégias de avaliação foram utilizados com o intuito de desenvolver habilidades atitudinais formativas, como os vídeos gravados pelos estudantes de experimentos, relatórios e o preenchimento de fichas técnicas. Incentivou-se o uso das ferramentas digitais e virtuais para despertar maior interesse do aluno mais jovem, para a prática e dialética entre alunos jovens e alunas que se encontravam distanciadas das novas tecnologias. O processo de aprendizagem e o letramento digital se deram nos grupos e entre os grupos, entre docentes e discentes.

Cada apresentação surpreendia com elementos que finalmente dialogavam com o novo momento educacional e cenário profissional.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados deste trabalho são reflexos de discussões e esforços voltados às atividades pedagógicas, no intuito de estimular gestores, professores e alunos a apresentarem soluções mais adequadas para o ensino-aprendizagem, no que tange à inovação e à criatividade.

Uma vez que é possível vivenciar empiricamente os conceitos teóricos e práticos trabalhados nas disciplinas, os alunos demonstraram posturas ativas, protagonizando a construção de seus próprios saberes. O êxito comprova-se com os resultados obtidos por meio da apresentação dos trabalhos disponíveis na divulgação realizada na mídia interna e local.

Para além das atividades pedagógicas, os docentes criaram uma rede de apoio para um momento de isolamento. Reforçou-se, em cada encontro, a sensação de amparo, cada vez menos solitário no fazer docente. De cada casa, as novas salas de aula eram retomadas por trocas, acolhimento, informações e cumplicidade. A prática docente, por muitas vezes, antes da pandemia, havia se apresentado demasiadamente solitária e os professores não encontravam espaço para as trocas sobre discussões de velhas e novas dúvidas. Nisso, foi trazido para o grupo novas tecnologias e expertises, podendo avaliar em conjunto os saberes e o que cada componente havia trabalhado isoladamente nos outros anos dentro do Curso.

Neste momento, não há medida para delimitar que houve maior aprendizado: todos, docentes e discentes, aprenderam e continuam numa dialética sobre aprendizagem para o retorno presencial das aulas.

No primeiro semestre de 2022, mais duas docentes entraram no Projeto, trazendo mais dois componentes e, com isso, é possível vislumbrar o alcance dessa experiência que encontra respaldo em um novo momento que vivenciamos no Curso Técnico em Vestuário. Na Figura 1, ilustram-se as peças resultantes do Projeto Integrador confeccionadas pelos alunos durante o ensino remoto, do Curso Técnico Subsequente em Vestuário, à mostra no rol de entrada do *campus* Taguatinga do IFB.

Figura 1: peças resultantes do Projeto Integrador confeccionadas pelos alunos durante o ensino remoto, do Curso Técnico Subsequente em Vestuário à mostra no rol de entrada do *Campus* Taguatinga do IFB.



Fonte: autores, 2022.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução: Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

MORÁN, J. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v.2. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. Org(s). **Mudando a educação com metodologias ativas**. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015.

PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IDENTIFICAÇÃO

Título da Experiência Integradora Exitosa: TIA ISABEL PRECISA DA GENTE: Estratégias de desenvolvimento das aprendizagens no ensino técnico-integrado no contexto da pandemia de Covid-19

Linha temática: Integração entre saberes da educação profissional com saberes da educação básica e articulada com o mundo do trabalho.

Autores: Karla Amâncio Pinto Field's, Luan do Carmo da Silva.

Docentes: Alessandra Silva de Sousa Neves, André Ricardo Bellinati, Beatriz Ribeiro Ferreira, Débora Rabello Mesquita, Ivone Rodrigues Lima, Keni Carla da Silva Machado, Juliana de Andrade Rocha Goncalves, Naiara Denicolo, Victoria Araújo Ganzaroli Amador Reis

TIA ISABEL PRECISA DA GENTE: ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO TÉCNICO-INTEGRADO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

INTRODUÇÃO

Narração:

“Dona Isabel, uma mulher de 50 anos, morava com seu esposo em Brasília. Ela trabalhava como costureira e ele numa fábrica de queijo. Ela herdou do tio uma chácara em Cavalcante – Goiás que foi colocada à venda, mas não apareceu interessados (...)”
(Roteiro Tia Isabel)
Disponível em: Tia Isabel

São inúmeros os desafios que se apresentam no contexto escolar. O quadro de professores participa do equacionamento desses desafios de maneira direta e indireta, isso porque, o exercício profissional docente se mostra constantemente atravessado por situações diversas que transbordam o contexto da sala de aula (LIB NEO, 2008). Buscar soluções e meios de minimizar os problemas que interferem nas aprendizagens demanda sensibilidade, autoria, empatia e conhecimento sistematizado e propositivo. Ou seja, a prática profissional docente exige exercício intelectual constante, visto que planejar e direcionar ações e projetos em prol da progressão das aprendizagens são tarefas multifacetadas e que requerem diferentes abordagens.

Compreender tais premissas significa orientar a prática educativa de modo que sejam garantidas aos estudantes formas mais complexas e coerentes de lidar com o mundo à sua volta – esse, em síntese, é um dos fundamentos da educação formal (BRASIL, 1996). Tendo como referentes os apontamentos levantados, durante o primeiro ano da pandemia de Covid-19, os colegiados dos cursos técnicos de Cozinha e Hospedagem integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), *campus* Riacho Fundo, efetuaram propostas de ensino-aprendizagem pautadas na execução de projetos cujos pilares de funcionamento foram a resolução de problemas. Assim, este texto busca socializar alguns resultados alcançados durante o trabalho realizado nos meses de agosto a outubro de 2020, por um grupo de professores dos referidos cursos junto à primeira série.

Trata-se da proposição de atividade de sintetização dos conteúdos estudados ao longo do primeiro bimestre letivo daquele ano, caracterizada por uma situação-problema fictícia a qual demandava dos estudantes a operacionalização de um amplo, complexo e interconectado conjunto de conhecimentos relacionados aos saberes científico-propedêuticos, isto é, aqueles básicos do currículo escolar, assim como conhecimentos inerentes à formação técnico-profissional desses estudantes.

Experiências, como a que se busca evidenciar, favorecem a ampliação do debate acerca das questões relacionadas às estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem que centram as ações no desenvolvimento do conhecimento do estudante. Além disso, ao se dilatar as fronteiras das componentes curriculares, ao mesmo tempo em que se respeita as especificidades de cada campo disciplinar, traz-se à tona, de modo fecundo, o diálogo referente às práticas de integração e interdisciplinaridade no contexto dos cursos técnico-integrados. Ampliam-se, assim, as possibilidades de trabalho coletivo e valorizam-se as diversas contribuições que os campos disciplinares têm a oferecer na formação dos estudantes de nível médio.

O texto apresentado está organizado em três partes, além desta introdução. Inicialmente aponta-se o modo de execução das ações no escopo do projeto; por conseguinte realiza-se avaliação dos experimentos realizados. A partir disso, discutem-se os resultados alcançados, tendo, como horizonte, a promoção da integração e da interdisciplinaridade, bem como a permanência e o êxito dos estudantes na instituição durante a pandemia. Ao se publicizar o texto, espera-se que a experiência possa mobilizar outras proposições de realização da mediação da aprendizagem no ensino técnico-integrado que não se resumem à aula, a uma “palestra” proferida pelo docente e a consecutiva aceitação passiva por parte do estudante.

BUSCANDO SUPERAR OS DESAFIOS

Narração:

“(...) Os tempos estavam difíceis e os dois [Dona Isabel e seu esposo] perderam o emprego e a casa onde moravam. A única saída era se mudarem para a Chácara e assim eles o fizeram (...)”
(Roteiro Tia Isabel)

Disponível em: Tia Isabel

A conjuntura contemporânea mundial foi sensivelmente impactada pela pandemia de Covid-19 (doença do tipo respiratória oriunda da família dos Coronavírus). Várias são as consequências verificadas, as quais vão desde o aumento de casos de xenofobia contra determinados povos (BUTLER, 2020), até mudanças de rotinas, visto que as práticas de *lockdown* e a quarentena reduziram significativamente a circulação de pessoas entre diferentes partes do mundo e entre os lugares de realização de práticas sociais cotidianas. Nas palavras de Guimarães *et all.* (2020, p. 120), com a pandemia “alteraram-se as escalas da vida e da economia, ampliaram-se os cruzamentos impostos por um mundo mais complexo, e por isso se torna necessário transformar nosso olhar para novos problemas.”

Acerca do comportamento socioespacial de disseminação inicial da doença e dos sujeitos humanos que foram mais acometidos por ela, elucida-se que, se, num primeiro momento, o vírus foi disseminado pelo globo por meio das redes técnicas e infraestruturas de circulação rápida, usualmente utilizadas por sujeitos mais abastados (empresários, políticos, turistas, gente de “peso” internacional), foi nos redutos de pobreza e miséria do mundo que a doença fez mais vítimas fatais (DAVIS, 2020; GUIMARÃES; *et all.*, 2020). A pandemia também ocasionou discussões acerca da cultura alimentar dos povos e nos fez encontrar, nos meios tecnológicos de comunicação e informação, sob amplo conjunto de críticas e questionamentos (FRANÇA FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020), caminhos para a manutenção de certas atividades laborais e educacionais a partir de nossos endereços residenciais (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021; MACEDO, 2021).

Todos os pontos evidenciados com a Covid-19 carecem de interpretações que se utilizem de recortes geográficos, sociológicos, culturais e outros. Isso acontece porque as pessoas vivenciam a realidade de maneira distinta, seus posicionamentos econômicos, sociais e históricos funcionam como “lentes” de acesso (ou exclusão) a determinadas experiências. Isto é, o mundo, como o conhecemos, é desigual. O contexto pandêmico, além de comprovar essa verdade, a acentuou (HARVEY, 2020). Nesse sentido, dado o isolamento social recomendado pelas autoridades nacionais e internacionais e verificando as possibilidades materiais do quadro de estudantes da instituição, o *campus* Riacho Fundo do IFB buscou reorientar as práticas de ensino-aprendizagem no formato remoto a partir da proposição de projetos de aprendizagem e resolução de problemas. Entre os projetos executados ao longo do ano letivo de 2020, foi selecionado um para o debate.

O projeto em discussão foi denominado “Desafios da alimentação e hospedagem na pandemia”, voltado para a integração e a interdisciplinaridade entre nove componentes curriculares ao longo do ano letivo de 2020. O Projeto teve como etapas: planejamento coletivo para definição de módulos de atividades, montagem dos roteiros de aprendizagem, definição do material de estudos, encontros síncronos, realização de atividades e avaliação do módulo. Ao final de cada módulo, os estudantes se depararam com questões relacionadas à formação técnica e de como esta se mostrava impactada pela pandemia.

A proposição de modelos de encontros síncronos, baseados em projetos, esteve condicionada à avaliação positiva por parte dos colegiados dos cursos técnico-integrados ao ensino médio de atividades experimentadas durante a suspensão do calendário letivo de 2020 (IFB, 2020a). No decurso dessa suspensão, alguns docentes mantiveram

momentos de aprendizagem e socialização com estudantes sem que tais ações fossem utilizadas no cômputo de notas ou frequência. A participação, nessas ocasiões, se dava em caráter facultativo, uma vez que, assim como em outras instituições (MACEDO, 2021), não se sabia a real condição de acesso dos estudantes e dos seus familiares aos meios de conexão à internet. O propósito inicial de realização desses encontros foi a manutenção do vínculo dos estudantes com a instituição e a consolidação de aprendizagens gerais que pudessem ser mobilizadas em diversos contextos de suas vidas dentro e fora dos espaços escolares.

Em levantamento realizado, via internet, por professores dos colegiados mencionados em parceria com a coordenação pedagógica do *campus*, inicialmente foi constatada a baixa adesão dos estudantes ao formato remoto, uma vez que o número de respostas alcançadas por meio da aplicação de questionário foi bastante reduzido. Considerando que levantamentos nacionais acerca da utilização de tecnologias da informação e comunicação apontam para o uso constante desses instrumentos por adolescentes e jovens (CGI, 2020; IBGE, 2020), mas que levantamento distrital indica acesso a internet não universalizado entre moradores da comunidade onde se encontra o *campus* (CODEPLAN, 2019), buscou-se coletar os dados referentes às condições de acesso das famílias dos estudantes também por meio também de ligações telefônicas. Com essa nova estratégia, foi possível sondar um universo de 88,1% dos estudantes matriculados nos cursos técnico-integrados ao ensino médio. Desse percentual, 90,7% apontaram boas condições de acesso à internet (com, inclusive, uso de wi-fi) e instrumentos como tablets, computadores e celulares disponíveis para conexão. O que tornou viável a retomada do calendário letivo com atividades remotas síncronas e assíncronas.

A suspensão do calendário letivo se deu entre abril e junho daquele ano (IFB, 2020b). Para o retorno no formato remoto, se fez necessário um conjunto de adequações aos programas curriculares (OLIVEIRA, 2020) e dinâmicas específicas a fim de favorecer a mediação da aprendizagem diante dos impasses de um modelo de ensino anteriormente não experimentado pela maioria dos docentes e discentes (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021). A execução do projeto se deu primeiramente para encerrar o primeiro semestre letivo daquele ano e, depois de ser avaliado pelos sujeitos envolvidos, foi prorrogado até o final do ano letivo.

Para a efetivação das atividades propostas, os estudantes foram organizados em grupos, denominados "times" (IFB, 2015). Cada time foi composto por cinco a sete estudantes, os quais deveriam compartilhar as aprendizagens e se auxiliarem na realização dos trabalhos. Esse arranjo é um formato de trabalho previsto nos planos de curso dos cursos técnico-integrados ao ensino médio, o que ocorreu, conforme aponta Oliveira (2020), foi a readequação da metodologia para o modelo remoto.

Também no contexto desses ajustes, as aulas passaram a ser compartilhadas entre professores de diferentes campos do conhecimento. Esse formato demandou igualmente modificações na maneira de abordar os conteúdos. Se no modelo presencial, pautado em aulas isoladas dos componentes curriculares, o conteúdo era trabalhado a partir de uma estrutura consolidada e com pouca chance de "movimentar" os saberes na "grade curricular", com o formato remoto e o modelo de encontros modulares coletivos, os docentes envolvidos no projeto se viram provocados a buscar formas de pensar os problemas evidenciados no campo da alimentação e da hospedagem que pudessem ser discutidos por meio das especificidades de seus campos disciplinares integrando-os aos demais.

Entre as situações propostas, destaca-se a situação fictícia da tia Isabel (disponível em ambiente online de acesso público – *Youtube*), que aciona um sobrinho, estudante do *campus* Riacho Fundo, para que ele, junto aos colegas, elabore uma proposta de intervenção para transformar determinada propriedade em um empreendimento de turismo rural. Como desafio, os estudantes deveriam indicar o máximo aproveitamento das características da propriedade, de modo que Isabel e seu esposo tivessem o menor gasto possível na instalação do empreendimento.

Por meio do enredo e do desafio apresentado, os estudantes buscaram demonstrar as aprendizagens relacionadas ao bioma Cerrado, ao turismo e às atividades recreativas vinculadas às potencialidades do bioma, à eutrofização de águas, à higienização de alimentos, à produção de cardápios, aos tipos de hospedagem, entre outros a fim de equacionar um conjunto de problemas complexos. A criação da história foi baseada em duas estratégias de metodologias ativas, *storytelling* e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). A primeira caracteriza-se como uma forma de contar uma história em que os recursos audiovisuais são utilizados juntamente com as palavras, ou seja, “consiste em uma técnica de captar a atenção das pessoas por meio do relato de um acontecimento fictício ou real, com o objetivo de ensinar” (MARQUES; MIRANDA; MAMEDE, 2020, p. 170). Já a Aprendizagem Baseada em Problemas, também conhecida como *Problem Based Learning* (PBL), “trata-se de uma metodologia desenvolvida com o intuito de possibilitar aos alunos o contato com problemas reais” ou fictícios (SÁ; FRANCISCO; QUEIROZ, 2007, p. 731).

O fator mobilizador da história demandou o envolvimento dos times na proposição crítica e criativa de ações para solucionar a situação evidenciada. Desse modo, a atividade buscou aguçar o interesse dos grupos frente aos encontros síncronos e aos conteúdos trabalhados, bem como aprimorar a busca ativa de informações e conhecimentos sobre os pontos estabelecidos. A partir desses direcionamentos, entende-se que a potencialidade de uma determinada atividade em favorecer a correlação dos saberes das diversas áreas do currículo e o entendimento de que o conhecimento escolar permite compreensões que não se restringem aos componentes curriculares e tampouco à escola ampliam-se sobremaneira. Entende-se, porém, que os componentes curriculares envolvidos acionam estruturas de conhecimento (conceitos, categorias, princípios, linguagens e fundamentos) que dialogam com temáticas relacionadas ao cotidiano do estudante e ao seu futuro campo de trabalho, bem como utilizam recursos e metodologias que fomentem a discussão de ideias e a proposição de novos olhares em relação a situações presentes no dia a dia. Questionar o mundo, tendo como instrumentos as aprendizagens escolares, é um dos caminhos para a emancipação social dos estudantes (LIB NEO, 1992; BRASIL, 1996); no contexto pandêmico, alargar as possibilidades desse acontecimento se tornou um grande desafio a todos e todas.

Para que se torne minimamente possível alcançar o cenário proposto, é fundamental que o corpo docente esteja envolvido pedagógica e politicamente com a formação de seus estudantes. Com base nessa preocupação, os professores envolvidos no projeto realizaram diversos momentos de planejamento síncronos e assíncronos para que os estudantes fossem suficientemente esclarecidos quanto ao desenvolvimento da proposta. Como resultado desses momentos de planejamento, foi elaborado o documento orientador de verificação de habilidades (quadro 1), que cada componente curricular estipulou como fundamental de serem demonstradas nas produções autorais dos times.

Quadro 1- Habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes - por ordem alfabética

Ambientação Profissional - Cozinha

- 1) Desenvolver o cardápio que será oferecido: Pode ser o café da manhã ou o jantar.
- 2) Descrever os tipos de serviços oferecidos pelo empreendimento.

Ambientação Profissional - Hospedagem

- 1) Descrever o empreendimento Hoteleiro - Pousada (conceituar) - listar as unidades habitacionais (Uh).
- 2) Listar as características físicas e arquitetônicas da pousada - o tipo dos apartamentos - casal família, solteiro ou triplo.

Biologia

- 1) Listar e explorar os impactos do processo de eutrofização sobre a biodiversidade local.
- 2) Listar e explorar os impactos da perda da biodiversidade sobre os serviços ecossistêmicos.
- 3) Propor ações que busquem o equilíbrio entre a atividade econômica proposta e a proteção dos recursos naturais.

Educação Física

- 1) Listar quais tipos de atividades físicas relacionadas ao turismo rural, ecológico e de aventura podem ser desenvolvidas no Sítio da

Tia Isabel.

Geografia

- 1) Compreender o potencial turístico presente nos ambientes do Cerrado;
- 2) Explicar os impactos socioambientais da construção de empreendimentos hoteleiros no ambiente do Cerrado, considerando a sociobiodiversidade do bioma;
- 3) Propor ações que versem sobre o desenvolvimento sustentável.

Higiene e Segurança Alimentar

- 1) Listar os passos para a correta higienização de frutas, verduras e legumes.
- 2) Propor instruções de higiene pessoal para funcionários da cozinha.
- 3) Identificar quais são os pontos críticos da atividade econômica proposta e sugerir soluções para minimizar os perigos na ótica da higiene e segurança alimentar.

Química

- 1) Identificar e explorar elementos que justifiquem por que a represa está com grande quantidade de algas e poucos peixes.
- 2) Listar possíveis causas para a eutrofização na represa da tia Isabel.
- 3) Propor ações para remediar a eutrofização, as quais possibilitem práticas de caiaque e passeio de barco.

Fonte: Roteiro de atividades para propor ações para a Pousada da tia Isabel. Disponível em ambiente online de acesso da turma. Acesso: 15 ago.2020

AVALIAÇÃO

Das componentes curriculares envolvidas no projeto, somente Língua Espanhola e Língua Inglesa não apontaram diretamente habilidades relacionadas ao campo de conhecimento específico a serem avaliadas, optou-se, nesses casos, por avaliar a capacidade de comunicação e de desenvolvimento e articulação das ideias por parte dos estudantes. Por sua vez, as habilidades explicitadas pelos demais componentes curriculares buscaram dialogar com os objetivos, conceitos e conteúdos relacionados com os módulos de estudo previamente trabalhados pelos docentes. Ressalta-se que, apesar do número elevado de habilidades demandadas na atividade, elas apresentaram correlação entre si e permitiram que as produções se mostrassem criativas, orgânicas e contextualizadas.

Narração:

“(…) precisavam de algo que pudessem ter renda, eles pensaram em transformar o espaço num lugar para turismo rural, mas não tinha experiência.

Ela tinha um sobrinho que estudava no IFB - *Campus* Riacho Fundo e passou um ‘zap’ para ele para pedir ajuda(…)”
(Roteiro Tia Isabel)

Disponível em: Tia Isabel

Olhar para o contexto do trabalho concebido nas escolas, colocando no centro das preocupações a aprendizagem dos estudantes, não é algo recente. Pelo menos desde o movimento Escola Nova, há um conjunto de proposições que buscam deslocar o foco do ensino para a aprendizagem. Isso, no entanto, não retira do professor a sua função precípua – a de favorecer a sistematização do conhecimento (técnico) científico tendo como referencial básico de mediação os conhecimentos que os estudantes possuem oriundos de suas vivências cotidianas em outros momentos de escolarização ou em outros espaços informais e não-formais de aprendizagem.

Com isso, os estudantes das três turmas de primeiro ano (TCZEM1A, THPEM1A e THPEM1B), inseridos no projeto, provocados pela situação da tia Isabel, tiveram o auxílio de professores na realização da atividade. Para cada time, foi estipulado um orientador (IFB, 2015). Cada docente teve sob sua responsabilidade dois (02) trabalhos.

Assim como nas atividades letivas do modelo presencial pré-pandêmico, as orientações foram realizadas durante horários específicos no contraturno de modo a não prejudicar (ou intervir) no momento das aulas (encontros síncronos). Com o intuito de evitar que a criatividade dos times fosse reduzida, o roteiro de aprendizagem da atividade sugeriu, como modelos de vídeos, o uso de diversos recursos tais como montagens, teatro, colagem, pintura, massinhas de modelar, desenhos, entre outros.

Dada a complexidade inerente à produção e à edição de materiais audiovisuais, todos os times tiveram, como direcionamento geral, que desenvolver um vídeo com no mínimo três (3) e no máximo cinco (5) minutos. A entrega do material foi definida para ocorrer dois dias antes da apresentação, utilizando-se, para tal, o recurso *Google Forms*. O intervalo estipulado refere-se a necessidade de análise prévia dos docentes para permitir que as contribuições no momento de apresentação aos demais estudantes fossem efetivas e dialogassem com os critérios avaliativos estabelecidos.

A avaliação das produções dos times ocorreu em dois momentos. Inicialmente cada orientador foi o responsável por verificar a compreensão dos estudantes acerca das instruções gerais e avaliar (1) o conteúdo do material produzido, (2) o envolvimento de cada membro do time, (3) o formato de apresentação, (4) a interconexão dos conhecimentos e (5) o atendimento às habilidades demandadas – a nota a ser atribuída nesta etapa da avaliação poderia variar entre 00 (zero) e 20 (vinte) pontos. No segundo momento, ao ser realizada, por parte dos times, a exibição das produções audiovisuais, bem como a explicação do processo de criação dos vídeos e o equacionamento de eventuais dúvidas e questionamentos, era consolidada a avaliação dos demais docentes seguindo os critérios apresentados no quadro 2.

Quadro 2- Critérios avaliativos das produções audiovisuais e notas

Critério avaliativo	Nota máxima atribuída por critério
Tempo adequado	10
Ênfase ao tema proposto	10
Contextualização com as disciplinas	20
Organização do time	20
Estética do vídeo, criatividade e inovação	20

Fonte: Roteiro 04 – Vídeo Roteiro 21 a 29 de agosto. Desafio da Tia Isabel. Disponível em ambiente online de acesso da turma. Acesso: 19 ago.2020

A somatória destes pontos, junto com a nota previamente atribuída pelo orientador para o time, poderia totalizar até 100 pontos. De modo a não punir os estudantes com eventuais contratempos no acesso e na realização das atividades, foi definido prazo estendido para a entrega e apresentação dos vídeos, mas, nesse caso, com atribuição de notas reduzida. Ressalta-se, porém, que todos os times entregaram os vídeos (vinte no total) sem atraso, ainda que alguns times tenham apresentado dificuldade na postagem dos produtos finais por meio do instrumento escolhido (*Google Forms*). Para burlar tal imprevisto, esses times optaram pelo envio dos vídeos por meio de correio eletrônico para seus orientadores e estes socializaram os produtos com os demais docentes do projeto.

Demarca-se também que, ainda que a atividade fosse de cunho coletivo, durante o processo de orientação, o professor orientador, conforme mencionado, deveria verificar a participação efetiva de cada integrante do time, com base nessa sondagem, a nota final de determinado estudante poderia ser diferente da nota atribuída aos demais integrantes de seu time. O estabelecimento dessa dinâmica de organização e atribuição de notas não se constituiu em um processo punitivo, mas em uma valorização do trabalho coletivo desempenhado pelos estudantes e do envolvimento deles com o próprio processo de construção de conhecimentos.

Durante o momento de apresentação dos vídeos, o que ficou bastante evidenciado foi a surpresa dos estudan-

tes em terem alcançado coletivamente os objetivos estabelecidos. Ainda que adolescentes e jovens, rotineiramente, utilizem de tecnologias como, por exemplo, o celular *smartphone* para a produção de vídeos e outras formas de interação nas redes sociais, o uso com fins pedagógicos dessas ferramentas é bastante diminuto (CGI, 2020), o que se apresentou como um desafio a ser superado por eles. De modo geral, ponderou-se que os resultados alcançados foram satisfatórios, ainda que o tempo para realização das atividades tenha sido reduzido. Outro ponto importante foi a constatação de que os vídeos, apesar de criativos e bastante imersos na temática, acabaram apresentando roteiros semelhantes visto que a situação-problema era a mesma para todos os grupos. Reconhecer esse ponto foi fundamental para a orientação dos planejamentos posteriores.

Ao adotar essa estratégia de mobilização de aprendizagem, entende-se que não se definiu apenas uma metodologia de ensino, mas uma maneira de favorecer o contato do estudante com os conteúdos técnico-científicos a partir de um contexto relacionado ao seu futuro ambiente de trabalho em potencial. Desse modo, ressalta-se que a proposição em tela reflete, da parte do corpo docente, compreensões pessoais e coletivas de cunho crítico-emancipatório a respeito da escola e de sua função, bem como sobre a educação, seus objetivos e princípios. Ainda sobre o corpo docente, foi possível verificar dificuldades no processo de condução das orientações e realização das demandas aventadas, porém, com o auxílio mútuo e a definição prévia das dinâmicas de trabalho, esses desafios, também, se mostraram superados ao longo do ano letivo de trabalho remoto e coletivo.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Narração:

“(...) Os colegas voltam para Brasília em meio à pandemia e começam a planejar estratégias para ajudar os tios a transformar o espaço num lugar para turismo rural.”
(Roteiro Tia Isabel)
Disponível em: Tia Isabel

A constatação das dificuldades, durante a execução desta proposta, mobilizou novas estratégias de abordagem dos conhecimentos nos bimestres seguintes, mas sem deixar de lado os pressupostos basilares aqui destacados: planejamento e trabalho coletivos, integração curricular, consideração do mundo do trabalho no tratamento pedagógico dos conteúdos, orientação e acompanhamento docente ao longo da realização das atividades (desafios) pelos discentes.

Por em relevo práticas de ensino-aprendizagem experimentadas por docentes da educação básica (técnica e tecnológica) autoriza a esse conjunto de sujeitos (nós, professores) protagonizar o “espaço” da crítica efetiva em relação a essas ações. Sabendo que o mundo não se explica de maneira compartimentada, o diálogo entre componentes curriculares, com o foco na integração de conhecimentos e voltados para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, permite ao sujeito - o estudante - a compreensão das diversas dinâmicas e dos eventos que se fazem presentes no cotidiano em que estão inseridos.

Fomentar o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento não significa trabalhar com saberes simplificados ou menores. Trata-se, por seu turno, de respeitar a estrutura epistemológica de cada componente curricular e verificar as intersecções que podem ser realizadas a partir do olhar mediado para uma determinada especificidade (um problema, um contexto, uma situação, por exemplo). Isso é possível de ser plenamente executado quando a autonomia e autoria dos docentes se fazem presentes nos espaços formativos. O trabalho autoral coletivo permite

articulações que o trabalho por disciplinas isoladas não comporta.

Por meio dos produtos apresentados pelos estudantes, constatou-se que essa estratégia de ensino fomentou a integração na construção do conhecimento. Ainda que os professores tenham discutido temas relacionados ao problema da tia Isabel, esta estratégia superou o formato da educação tradicional baseada na transmissão de saberes compartimentados. A forma de trabalho coletiva dos docentes certamente foi um “norte” na organização dos estudantes em seus times. É válido ressaltar que, além do contexto de ensino remoto, a maior parte dos estudantes havia recém-chegado à instituição e não estava acostumada à cultura de trabalho que permeia as ações didático-pedagógicas aos quais foram apresentados. Isso se mostrou, em alguma medida, um fator de preocupação para os docentes do projeto, o que foi contornado, ao longo do ano letivo, com conversas nos momentos de atendimento individual e coletivo, assim como nos momentos de orientação de trabalhos.

Valorizar o processo de mediação das aprendizagens e a execução das práticas de orientação junto aos estudantes, em especial os que tenham adentrado à instituição recentemente, se mostrou, significativamente, importante quanto à permanência e ao êxito dos estudantes na instituição. As dificuldades apresentadas, durante as orientações ou encontros síncronos no tocante às atividades e conteúdos, foram sanadas de modo a evidenciar a intrínseca correlação destes com o mundo do trabalho e com as dinâmicas presentes “para além dos muros da escola”, ou, no caso do contexto remoto, “para além da tela do computador/celular”.

O uso de *storytelling* não excluiu os conteúdos das componentes curriculares, mas enfatizou a construção de uma prática pedagógica centrada na formação geral dos estudantes. Resolver o problema da tia Isabel permitiu que os alunos analisassem criticamente as situações vivenciadas pela personagem e os acontecimentos dentro de um contexto de turismo rural e, ao proporem soluções, pudessem demonstrar os conhecimentos internalizados, por meio das componentes curriculares, relacionando-os, criativamente, às suas experiências sócio-culturais e profissionais. Nesse movimento, os conhecimentos prévios dos estudantes foram confrontados com conhecimentos historicamente construídos e cientificamente validados, entendidos como “instrumentos culturais” valiosos e significativos para a compreensão da realidade e intervenção em sua dinâmica. Por outro lado, conforme é comum em espaços-tempos de aprendizagem ativa, a situação da tia Isabel gerou a necessidade de busca por novos conhecimentos nas áreas de interesse dos sujeitos de aprendizagem – nesse caso dá-se destaque às áreas de hospedagem, alimentação, turismo e lazer.

Ainda que alguns estudantes tenham demonstrado aptidão para manusear computadores ou *softwares* e aplicativos de montagem de vídeos, isso não foi garantia de que eles estivessem habilitados para usarem de forma metódica tais recursos no processo de aprendizagem. O que se verificou foi a necessidade de introdução sistematizada e direcionada dos aprendizes em relação às ferramentas tecnológicas, bem como a demanda por um amadurecimento do processo de trabalho cooperativo (BUCKINGHAM, 2010; ROSSATO, 2014).

As reflexões obtidas, a partir do desenvolvimento deste trabalho, demarcam que as práticas de ensino pautadas na interdisciplinaridade, na integração e nas aprendizagens conectadas com o mundo do trabalho não são impeditivos de acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade, mas uma possibilidade de os alunos terem uma visão mais ampla a respeito da temática envolvida e propor ações para os problemas apresentados.

Se a condição pandêmica permitiu que certos pressupostos da educação formal fossem reafirmados no contexto da sociedade em geral; no pós-pandemia (*porvir*), certamente, será possível articular, de modo sistêmico e estrutural, as tecnologias da informação e da comunicação no desenvolvimento das aprendizagens, na promoção da inclusão e no aprimoramento de práticas de pesquisa e extensão junto aos estudantes da educação básica

(técnica-integrada).

É pertinente, porém, que as instituições educacionais promovam junto aos docentes momentos formativos acerca dessas questões não de maneira paliativa, mas contínua e metódica. Realizar experimentos, ao longo do calendário letivo remoto, foi um pontapé para a inserção de modo mais disciplinado dessas tecnologias no contexto das aprendizagens, mas vale ressaltar que nenhuma dessas tecnologias substituiu o espaço-tempo da aula e tampouco substituiu a mediação docente. A esses instrumentos tecnológicos de última geração cabe, unicamente, a função de serem acionados como recursos didáticos que permitem formas mais complexas de interagir com o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOSO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1- 15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917> Acesso: 07 fev.2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso: 20.maio.2020.

BUCKINGHAM, David. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Educação e Realidade**, 35(3), p. 37-58. Disponível: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077/10270> Acesso: 23 ago. 2021

BUTLHER, Judith. O capitalismo tem seus limites. In: Agamben, Giorgio; ZIZEK, Slavoj; NANCY, Jean Luc; BERARDI, Franco. **Sopa de Wuhan** - pensamento contemporâneo em tempos de pandemia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editorial Siesta, 2020. p. 61- 68. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/sx05c0n> Acesso: 30 maio. 2020.

CGI. Comitê Gestor da Internet. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018**. São Paulo: CTIC, NIC, 2020. 410 p. Disponível em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf Acesso: 20.jun.2020.

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2018 – Riacho Fundo**. Secretaria de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão: Brasília, 2019. 59 p. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wpcontent/uploads/2020/06/Riacho-Fundo.pdf> Acesso: 21.maio.2020.

DAVIS, Mike. A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. In: DAVIS, Mike; HARVEY, David; BIHR; ZIBECHI, Raul; BADIOU, Alain; ZIZEK, Slavoj (orgs.). **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem amos, Brasil, 2020. p. 13 - 24. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/arquivos/ckeditor/files/coronav%C3%ADrus-e-a-luta-de-classes-tsa.pdf> Acesso: 07.jun.2020.

FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de ; ANTUNES, Charlles da França; COUTO, Marcos Antônio Campos. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**. Ano 16, n. 1, p. 16-31. São Gonçalo, 2020. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50535> Acesso:20.jun.2020.

GUIMARÃES, Raul Borges; CATÃO, Rafael de Castro; MARTINUCI, Oséias da Silva; PUGLIESI, Edmur Azevedo;

MATSUMOTO, Patricia Sayuri Silvestre. O raciocínio geográfico e as chaves de leitura da Covid-19 no território brasileiro. **Estudos Avançados**, n. 34, v. 99, p. 119 - 139. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.008> Acesso: 29 jan. 2021.

HARVEY, David. Políticas anticapitalistas em tempos de Covid-19. In: Agamben, Giorgio; ZIZEK, Slavoj; NANCY, Jean Luc; BERARDI, Franco, et all. (orgs.). **Sopa de Wuhan** - pensamento contemporâneo em tempos de pandemia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editorial Siesta, 2020. p. 81- 98. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/sx05c0n> Acesso: 30 maio. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAD Contínua: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. Rio de Janeiro, IBGE: 2020. 12 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf Acesso: 20.jun.2020.

IFB. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Projeto de Plano de Curso – curso técnico de hospedagem integrado ao ensino médio**. Educação profissional técnica de nível médio. Brasília: *Campus Riacho Fundo*, 2015. 111 p. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMI-TEC%20Hospedagem%20final%20b%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMI-TEC%20Hospedagem%20final%20b%20(1).pdf) Acesso: 09 jan.2020.

IFB. Instituto Federal de Brasília. **Nota oficial #5 Covid-19** – Calendários acadêmicos 2020 estão suspensos. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/23679-nota-oficial-5-covid-19-calendario-academico-2020-esta-suspenso> Acesso: 20.jul.2020.

IFB. Instituto Federal de Brasília. **Nota Oficial #6 COVID-19**: IFB vai retomar Calendário Acadêmico. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/24100-nota-oficial-6-covid-19-ifb-vai-retomar-calendario-academico> Acesso: 20.jul.2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. 262 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola** - teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008. 319 p.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos históricos**. v. 34, n. 73, p. 262-280. 2021 <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203> 20 maio.2022.

MARQUES, Alessandra Vieira Cunha; MIRANDA, Gilberto José; MAMEDE, Samuel de Paiva Naves. Storytelling: aprendizado de longo prazo. In: LEAL, Edvalda Araújo.; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. (Org.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017. p. 169-185.

ROSSATO, Maristela. A aprendizagem dos nativos digitais. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; ÁLVAREZ, Patrícia. (Org.). **O sujeito que aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2014. p.151 - 178.

OLIVEIRA, Michelly Queiroga de. Docência na Educação Básica em tempos de pandemia: ações, estratégias pedagógicas e desafios enfrentados no ano letivo de 2020 da Escola Integral Professora Ana Cristina Rolim Machado. **Society and Development**. v. 9, n. 12, p. 1-16 , 2020 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i12.11466>

Acesso: 13 março.2022.

SÁ, Luciana Passos; FRANCISCO, Cristiane Andretta; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos de caso em química. **Química Nova**, v. 30, n. 3, p. 731-739, 2007.

YOUTUBE. Canal Karla Amâncio. **Tia Isabel**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ewjCvpsQYrc>
Acesso: 20 dez.2020.

IDENTIFICAÇÃO

Título da Experiência Integradora Exitosa: METODOLOGIA ATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O PBL no Ensino Médio Integrado.

Linha temática: Integração entre saberes da educação profissional com saberes da educação básica.

Autor: Eder Alonso Castro.

Docentes: Cleber dos Santos Ferreira e Thiago Machado.

METODOLOGIA ATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O PBL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

INTRODUÇÃO

Este relato conta a experiência da introdução de uma metodologia ativa no curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio - EMI Alimentos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB, *Campus Gama*. O colegiado do referido curso, composto por todos os docentes que ministram os componentes curriculares das áreas básicas do ensino médio, assim como os docentes da área técnica específica do curso técnico em alimentos, desde o ano 2019, se propuseram a estudar metodologias ativas e sua interferência nas salas de aula, pois muitos docentes se sentiam incomodados com o pouco rendimento na aprendizagem dos estudantes a partir das estratégias adotadas em sala de aula.

Em virtude da pandemia do COVID-19 e com a suspensão das atividades presenciais de março a julho de 2020, os estudos se intensificaram e os docentes realizaram um curso de formação continuada com a metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP, tradução adotada no Brasil para *Problem-based learning* - PBL. Esse curso proporcionou espaços de discussões e aprendizagens que impulsionaram a experiência relatada a seguir.

Com o retorno das atividades acadêmicas no formato não presencial, no mês de julho de 2020, os docentes decidiram colocar em prática tal metodologia. No intuito de viabilizar a dinâmica das atividades, os componentes curriculares do curso foram agrupados em três áreas de conhecimento, a saber: Ciências Humanas (Artes, Educação Física, Filosofia, Geografia, História e Sociologia), Ciências Exatas e da Natureza (Biologia, Física, Matemática e Química) e Técnicas (Espanhol, Inglês, Português e todas as outras componentes específicas da área de alimentos). O objetivo desse agrupamento foi possibilitar a continuidade de trocas de experiências em pequenos grupos, assim como facilitar o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes.

Por ser um processo experimental, que era novidade tanto para os docentes quanto para os estudantes, as reuniões pedagógicas e as de colegiado de curso se tornaram importante espaço de trocas e aprendizagem para readequação das estratégias adotadas. A experiência se estendeu por todo o período de isolamento social, em que as atividades estavam sendo executadas de forma remota e, depois, com o retorno das atividades presenciais, o projeto foi reorganizado e continua sendo executado com as devidas adequações na modalidade presencial.

DESENVOLVIMENTO

As metodologias ativas e a aprendizagem baseada em problemas não são práticas tão recentes quanto muitos acreditam. Desde os anos de 1940, John Dewey já afirmava que o conhecimento deveria se construir aliado à experiência, e não apenas à memorização. Outro educador americano que, partindo dos pressupostos de Dewey, protagonizou a educação ativa em 1919, foi William Kilpatrick. Este último defendia que os projetos desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem partir de problemas cotidianos. Na década de 1960, David Paul Ausubel, entre outros pensadores, propôs o que passou a ser chamado de aprendizagem significativa, na qual o conhecimento prévio é a chave para as novas aprendizagens. Tais teorias reforçam que os processos educacionais devem considerar o estudante como um sujeito ativo que constrói o seu conhecimento (SCHLICHTING e HEINZLE, 2020).

Os primeiros projetos educacionais que adotaram metodologias ativas foram os currículos dos cursos das áreas de saúde, desde o início dos anos 1910. Embora as metodologias ativas tenham suas raízes em diferentes orientações metodológicas de aprendizagem, a *Mc Master* (escola de Medicina do Canadá) ficou reconhecida como marco inicial do PBL na educação superior. No Brasil, mesmo nas faculdades de medicina, tal metodologia se expandiu muito recentemente (SCHLICHTING e HEINZLE, 2020).

Na resolução de problemas, o estudante é forçado a utilizar-se de habilidades de pensamento de ordem superior que, de acordo com a taxonomia de Bloom, são aquelas que exigem análise, síntese, avaliação e criação de novos conhecimentos. Além dessas habilidades intelectuais, a aprendizagem baseada em problemas geralmente é realizada por meio de atividades em pequenos grupos, o que exige desenvolvimento de muitos objetivos atitudinais (MUNHOZ, 2015).

A dinâmica do processo de resolução de problemas determina que os indivíduos compartilhem seus conhecimentos e produzam novas soluções a partir da cooperação mútua. Nesta dinâmica, a aprendizagem por pares, outra ferramenta de metodologia ativa, ganha importância singular.

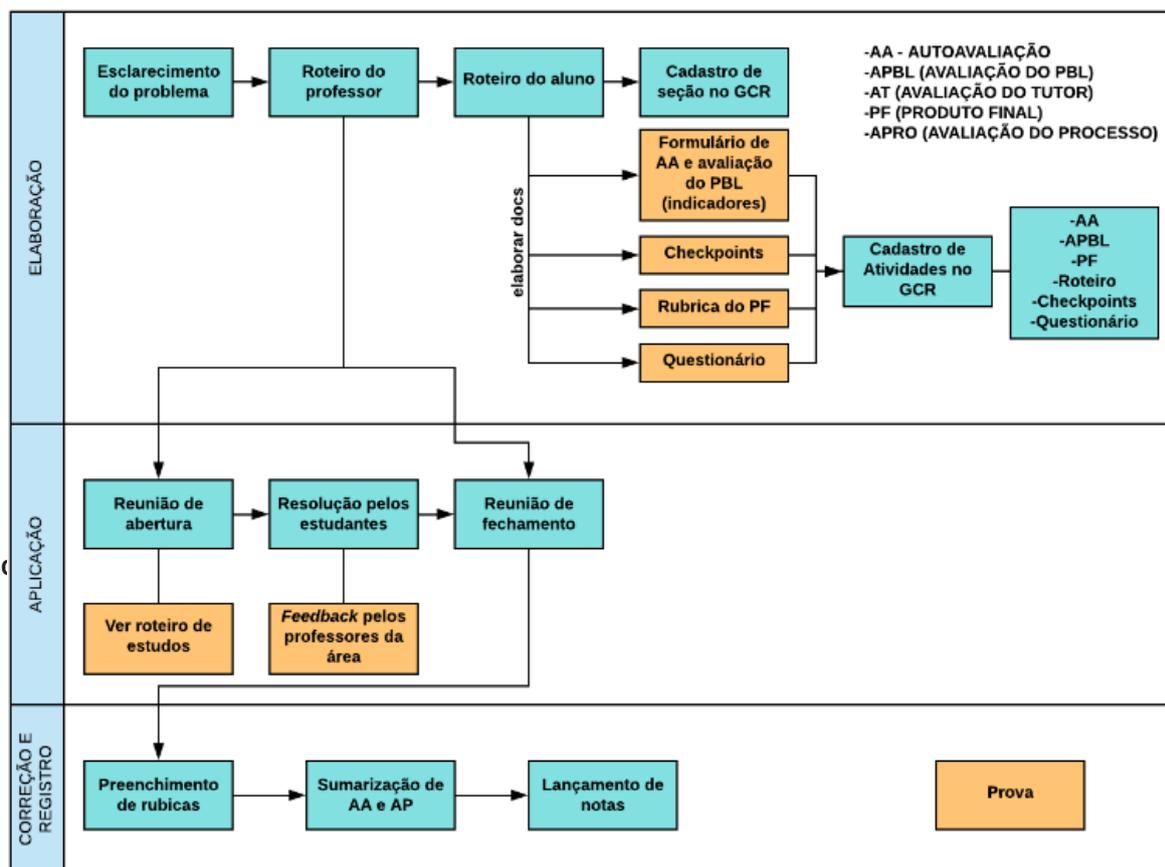
Algumas vezes, parece que os estudantes são capazes de ensinar os conceitos uns aos outros de forma mais eficiente do que seus professores. Uma explicação provável é que os estudantes, os que são capazes de entender o conceito que fundamenta a questão dada, acabam de apreender a ideia e ainda estão cientes das dificuldades que tiveram que superar para compreender o conceito envolvido. Consequentemente eles sabem exatamente o que enfatizar em sua explicação... (MAZUR, 2015. p. 13)

O autor apresenta uma reflexão que nos remete à capacidade de adequação de linguagem por proximidade. Ou seja, o fato de “falar a mesma língua” aproxima os pares e a comunicação fica mais clara e objetiva. Outra questão que se ressalta, nesta prática de compartilhamento de conhecimentos, é a defendida pelos teóricos da aprendizagem significativa que afirmam “aprendemos quando ensinamos”.

Com base nesses pressupostos, os docentes do curso de EMI Alimentos resolveram agrupar os componentes curriculares em três grandes áreas de conhecimento, conforme explicitado na introdução deste texto. Cada área organizava um problema a ser resolvido por uma das turmas de estudantes no período de uma semana. Nesse formato de PBL, os estudantes foram divididos em pequenos grupos, de aproximadamente seis estudantes, que foram acompanhados, durante o período de resolução do problema (cerca de uma semana), por um dos docentes da área na qual o problema foi formulado.

O Processo era elaborado em três etapas: elaboração, aplicação e registro, conforme esquematizado no Quadro 1.

Na etapa de elaboração, os docentes de cada área se reuniram para criar os problemas, os roteiros, as avaliações, os checkpoints e o questionário de cada problema e, em seguida, cadastraram as atividades no *Google Classroom*. Para cada problema, houve uma autoavaliação, uma avaliação do PBL, uma avaliação do tutor (avaliando a participação de cada estudante na resolução do problema), avaliação do Produto Final, e a avaliação do processo.



Quadro 1: Fluxo de atividades (fonte: autores do texto).

A etapa de aplicação estava organizada para ocorrer em uma semana: iniciou-se com uma reunião de abertura, geralmente realizada na segunda-feira, na qual os docentes da área apresentaram aos estudantes o problema, seus objetivos, dividiram os grupos de trabalho e elegeram o docente Tutor que acompanharia cada grupo no decorrer da semana. Aos estudantes coube organizar o grupo, dividir tarefas, estudar as bibliografias indicadas e preencher os checkpoints, e organizar a apresentação da solução do problema, que era realizada na reunião de fechamento, que geralmente ocorria na sexta-feira.

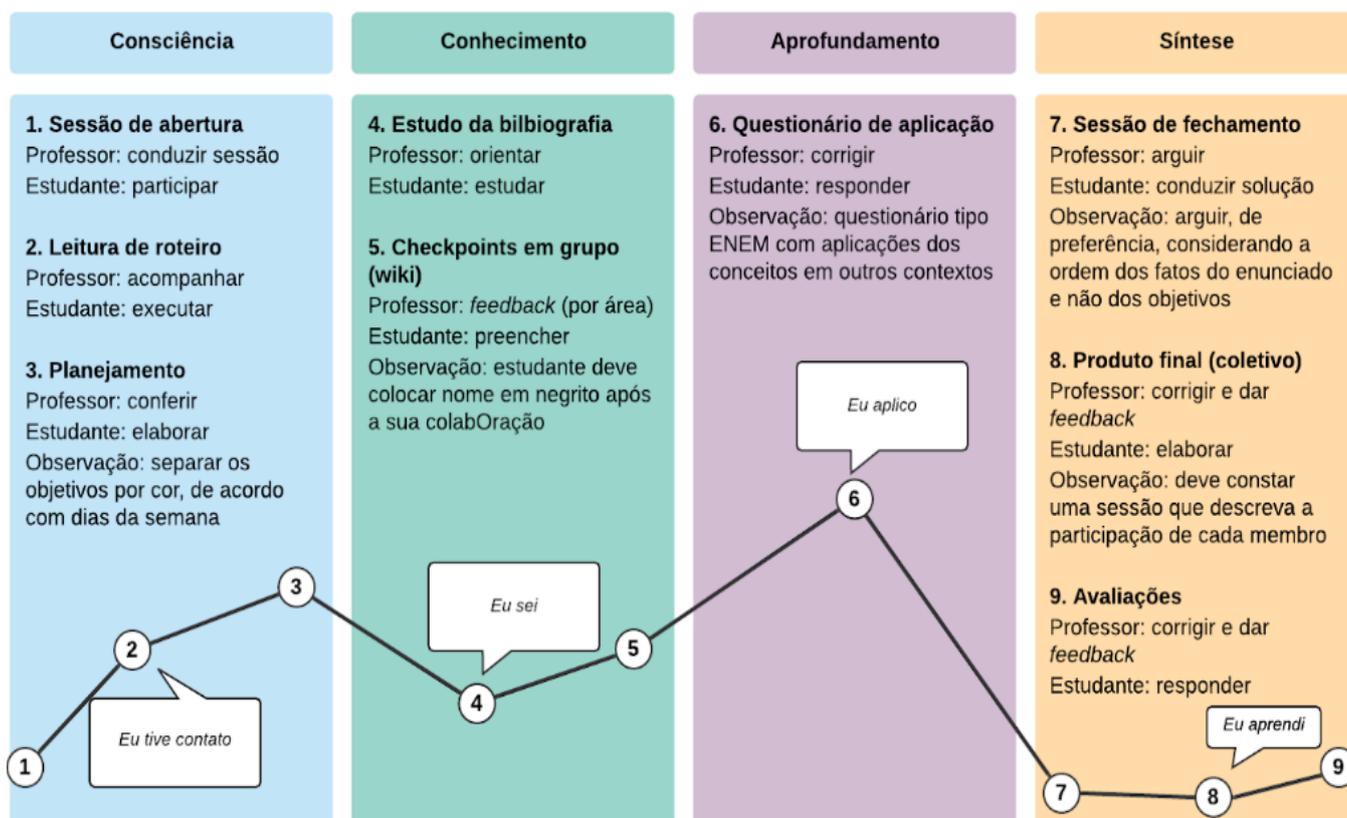
O tutor acompanhava diariamente o preenchimento dos checkpoints dos estudantes sob sua tutela, orientava os membros do grupo, tirava dúvidas e marcava alguns encontros *online* quando necessário. A reunião de fechamento era realizada com todos os grupos, que discutiam a relação entre os objetivos estudados e o problema proposto com direcionamento dos docentes da área e discutiam as aprendizagens envolvidas naquele problema.

A terceira etapa era a de registro dos processos ocorridos, preenchimento de uma planilha na qual todas as

notas eram lançadas, além de aplicação de uma prova com todos os conteúdos trabalhados durante um semestre.

Este processo se repetiu semanalmente com a organização de um rodízio no qual cada área trabalhava com uma turma/ano do ensino médio. Assim, a cada três semanas o ciclo se repetia, sendo que o problema de cada área era aplicado, em média, uma vez por mês em cada turma/ano. Nessa dinâmica, os estudantes focaram suas energias a cada semana em um problema com atividades assíncronas a serem desenvolvidas todos os dias exigindo, assim, organização do tempo e do espaço para os estudos. As atividades síncronas se concentraram nas reuniões de abertura e fechamento, ou seja, início e fim da semana respectivamente.

Neste processo, trabalhou-se com alguns níveis de conhecimento que podem ser entendidos como habilidades e competências de aprendizagem, dos quais ressaltamos: consciência, conhecimento, aprofundamento e síntese, que eram repetidos a cada etapa de aplicação (Quadro 2). Tal itinerário foi batizado de trajetória do estudante.



Quadro 2: Trajetória do Estudante (fonte: autores do texto).

O primeiro nível é o da consciência, que pode ser traduzido por “eu tive contato”. Este nível ocorre a partir da reunião de abertura, na qual o problema é apresentado ao estudante e o professor ajuda na organização dos estudos por meio da separação dos objetivos e a organização das atividades da semana. Este é um passo importantíssimo na aprendizagem por meio da organização do tempo para conseguir alcançar os objetivos de aprendizagem nos estudos propostos para aquele período.

O nível do conhecimento “eu sei” foi alcançado por meio do estudo da bibliografia indicada para cada um dos objetivos com a orientação do professor tutor e a dedicação do estudante. O conhecimento foi expresso e compartilhado por meio de construção de textos coletivos nos *checkpoints*. Esta etapa é importante para que a aprendizagem deixe de ser um momento isolado e conte com a troca de conhecimentos entre os pares.

No nível de aprofundamento “eu aplico”, foram disponibilizados questionários com questões do tipo ENEM, que exigem a aplicação dos conhecimentos envolvidos na resolução do problema em outras circunstâncias e contextos.

Exigiu-se dos estudantes maior flexibilidade no uso e aplicação dos conhecimentos adquiridos, possibilitando aprofundamento das aprendizagens e exercitando sua capacidade de compreensão dos conteúdos estudados.

No último nível, a síntese ocorre no “eu aprendi”, por meio da capacidade de elaborar respostas convincentes que demonstrem sua aprendizagem pela aplicação na resolução do problema dado. O papel do professor é importantíssimo neste nível, pois sua arguição é o que vai possibilitar que o estudante demonstre seus conhecimentos por meio da elaboração de uma síntese. Nesse momento, os *feedbacks* sobre as atividades desenvolvidas durante a semana são apresentados e possibilitam a reflexão ao estudante sobre seu processo de construção do conhecimento compreendendo, assim, como se constrói sua aprendizagem.

A metodologia do PBL foi desenvolvida nos quatro semestres em que o IFB manteve as atividades remotas. Muitas adequações foram realizadas durante o percurso para que os objetivos de aprendizagem fossem alcançados. No intuito de aprimorar a metodologia a esse nível de ensino, foram aplicados questionários nos quais professores e estudantes manifestaram suas impressões sobre a prática pedagógica.

AVALIAÇÃO

Os docentes envolvidos na metodologia sentiram a necessidade de realizar uma pesquisa com os estudantes no intuito de coletar dados sobre suas impressões acerca do PBL. A pesquisa teve como objetivo geral investigar, junto aos estudantes, suas percepções acerca da metodologia PBL e como objetivos específicos “identificar se o PBL favorece ou prejudica na organização dos estudos; perceber se a mudança de metodologia altera a relação que o estudante tem com o conhecimento científico; analisar os fatores positivos e negativos no exercício de uma prática ativa com estudantes do ensino médio”.

A pesquisa foi realizada em diferentes momentos em que a metodologia ia sendo aplicada. Neste relato, apresentamos os resultados das pesquisas realizadas no início do primeiro e ao final do segundo semestre de implementação da proposta.

A metodologia utilizada neste estudo foi a qualitativa pelo fato de ser voltada para a problemática do sujeito e da interpretação que ele faz de sua situação social, que, neste trabalho, se configura em sua situação escolar. Nesse sentido, buscamos recuperar a problemática do indivíduo, da pessoa singular, vendo-a como um singular universal, como uma particularização da história humana.

Nosso olhar está em ver o estudante não mais como objeto, mas como sujeito do conhecimento e da história protagonizada por ele. O estudo se configura, ainda, como uma pesquisa etnográfica por ser um estudo de campo, no qual os autores estão imersos no contexto da coleta de informações, o que nos permitiu apreender o fenômeno em sua totalidade (LIMA. et all, 1996).

A coleta de dados apresentada neste relato foi realizada por meio de questionários disponibilizados no *Google Forms* a todos os estudantes do ensino médio integrado ao curso técnico em alimentos que vivenciaram o PBL.

Após o início da prática do PBL, foi realizada uma pesquisa entre os estudantes no intuito de verificar suas percepções acerca da metodologia. O formulário foi disponibilizado no mês de setembro de 2020, um mês depois do início do semestre, para 73 estudantes do curso Ensino Médio Integrado. O questionário era composto por questões abertas nas quais os estudantes expressavam suas opiniões sobre o PBL.

As impressões identificadas vão além da coleta formal no instrumento utilizado, pois o fato de os autores serem docentes do curso em foco ajudou a perceber como a vivência dos sujeitos tem provocado alterações no cotidiano do curso, nos comportamentos dos indivíduos envolvidos e no envolvimento dos sujeitos com o

processo de aprendizagem.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Ao serem questionados sobre quais eram as suas expectativas em relação ao PBL antes de experimentar a metodologia, aproximadamente 80% dos estudantes (58 deles) destacaram um pessimismo quanto a essa prática metodológica. Em menor quantidade, 20% dos estudantes (15) destacaram pontos favoráveis em suas expectativas quanto ao PBL, fizeram-no a partir de comentários como:

melhor aprendizado comparado ao método tradicional, boas expectativas apesar de desconhecido e diferente, algo totalmente novo e inovador (síntese das falas dos estudantes. Fonte: pesquisa dos autores).

A segunda questão versava sobre como os estudantes percebem o PBL após experienciar as primeiras atividades, pois já inseridos na metodologia e tendo vivenciado alguns roteiros de estudo, os estudantes tiveram a possibilidade de relatar as suas primeiras impressões sobre essa metodologia ativa. Entre as falas de 53% dos estudantes (39 deles), ressalta-se que alguns aspectos abordados valorizaram a metodologia utilizada, destacando:

O aproveitamento acadêmico com uma aprendizagem maior com autonomia e responsabilidade, o contato e interação com colegas e professores, um método prático, eficiente e inovador (síntese das falas dos estudantes. Fonte: pesquisa dos autores).

Algumas percepções de desconfiança foram citadas por 47% dos respondentes (34) e trouxeram relatos, ainda, de um certo estranhamento com o PBL, considerando-o:

Ineficiente, complicado, confuso, cansativo, com uma carga muito grande de atividades (síntese das falas dos estudantes. Fonte: pesquisa dos autores).

Surgindo inclusive em alguns estudantes o receio da reprovação. Outros aspectos citados e abordados como empecilhos à realização da metodologia, foram os seguintes:

O medo de estar ocorrendo um aprendizado superficial, as dificuldades de se trabalhar de forma autônoma e/ou em grupo, assim como a visão de que o PBL não daria certo pelo simples fato de não ter mais aulas (síntese das falas dos estudantes. Fonte: pesquisa dos autores).

Os elementos aqui apresentados corroboram com os apontamentos de Munhoz (2015) ao afirmar que, se olharmos para um ambiente de aprendizagem e identificarmos características, como maior autonomia de estudo, aprendizagem desenvolvida de forma interativa e colaborativa com os colegas, estímulo ao trabalho em grupo, entre outros; identificamos aí a aprendizagem baseada em problemas. Ao focarmos os aspectos negativos podemos ressaltar que

muitas vezes os alunos entendem que o professor não está cumprindo o seu papel, que seria o de 'dar aula'. Os alunos têm a percepção de que os professores estão 'enrolando' e que eles precisam fazer tudo em sala de aula (CASTRO. Et All. 2015. p. 54).

Poderíamos aqui discutir o que se entende por aula. Mas, pela forma que os respondentes abordam, a aula é entendida como aquela atividade tradicional na qual o professor se coloca como detentor do conhecimento. Os

conteúdos são verdades absolutas. Exige-se uma atitude receptiva dos alunos. Tem-se como pressuposto a ideia de que ensinar consiste em repassar os conhecimentos numa progressão lógica, estabelecida pelo professor.

Ao analisarmos como os estudantes enxergavam o PBL a partir de uma vivência maior do método, questionamos se houve mudança na sua percepção inicial. Cerca de 20% (14) dos respondentes relataram que

algumas dificuldades quanto à organização do tempo em relação a quantidade de objetivos e tarefas exigidas, além de o considerarem maçante, cansativo e superficial quanto aos conteúdos abordados (síntese das falas dos estudantes. Fonte: pesquisa dos autores).

Destacam-se, nesses aspectos negativos, os depoimentos de alguns estudantes do 3º ano do ensino médio que, por estarem mais próximos de concluírem os estudos e prestes a enfrentarem processos seletivos, demonstraram preocupação com o método no sentido de não lhes oferecer conhecimentos aprofundados para prepará-los para a resolução de exercícios de dificuldades médias e altas como aqueles presente nas provas de vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (síntese das falas dos estudantes: Fonte pesquisa dos autores).

Nessas falas identificamos, mais uma vez, a resistência pelo novo, as dificuldades de adaptações e as crenças de que a aprendizagem ocorre apenas de forma passiva. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que as metodologias ativas exigem algum nível de maturidade que nem todos os estudantes alcançaram ainda.

Porém 80% dos respondentes (59) destacaram aspectos relevantes no uso da metodologia, como uma forma interessante e eficiente de estudo: muito prática e comunicativa; que os tirou da zona de conforto, sendo possível aprender muito mais e mais rápido comparado ao método tradicional. A partir do PBL, eles perceberam um amadurecimento na forma de estudar, descobrindo várias técnicas de estudo e desenvolvendo a autonomia e disciplina; ou, como relatou um dos estudantes, “uma metodologia ativa te torna uma pessoa ativa, capaz de questionar tudo, resolver problemas, desenvolver um senso crítico e principalmente trabalhar em equipe” (síntese das falas dos estudantes. Fonte: pesquisa dos autores).

A partir dos depoimentos constatamos que o PBL está se efetivando na realidade do ensino médio integrado do IFB.

Se o olhar que você lançou sobre o ambiente de ensino e aprendizagem em foco lhe mostrar as seguintes características: (...) Os desafios do mundo real estão presentes no conteúdo apresentados aos alunos; o acionamento do pensamento crítico e da mais alta ordem é incentivado como caminho a ser seguido pelo aluno, durante a atividade de solução do problema proposto; é possível observar uma orientação direta e frequente para que o aluno desenvolva a capacidade de analisar, sintetizar e avaliar a informação e utilizá-la para criação de novos conhecimentos;(…) As características anteriores indicam um ambiente que utiliza a aprendizagem baseada em problemas (MUNHOZ, 2015. p. 114).

Diante de tal fala identificamos que o PBL tem se concretizado na prática educativa da maioria dos respondentes.

Quando solicitado aos respondentes que destacassem os fatores positivos no uso da metodologia PBL, os relatos obtidos consideraram

a organização do tempo, a responsabilidade com os estudos, o comprometimento com o outro/grupo, a melhora na comunicação e na socialização, um aprendizado significativo que testa suas habilidades, a praticidade e 8 Leitura de Prova o aumento na produtividade... (Síntese das falas dos estudantes: Fonte pesquisa dos autores).

Todos os apontamentos apresentados pelos respondentes corroboram as afirmações de Munhoz (2015) ao definir quais são as características que devem ser encontradas em um ambiente no qual a aprendizagem por problemas está sendo executada. Confirma, ainda, o que defende Mazur (2015) quando apresenta a efetividade da aprendizagem realizada pelos pares.

Quanto às dificuldades enfrentadas no uso do PBL, os estudantes destacaram aspectos relacionados tanto à metodologia quanto a fatores externos. Aqueles relacionados diretamente ao PBL, se referiram ao

diário de bordo desgastante, a grande quantidade de objetivos na semana de exatas, o excesso de conteúdo frente ao tempo de cumprimento dos objetivos (comprometendo os finais de semana), referências muito difíceis e com uma linguagem muito técnica dificultando aprendizado do conteúdo, o falar em público.... (síntese das falas dos estudantes: Fonte pesquisa dos autores).

O diário de bordo foi uma das ferramentas adotadas inicialmente e que foi readequada no segundo semestre de aplicação da metodologia ativa. Isso também ocorreu com a quantidade de conteúdo a serem alcançados semanalmente. O ajuste das indicações nas referências bibliográficas, também, passou a ser observado pelos docentes. Os outros aspectos relacionados ao trato dos docentes com os estudantes têm sido pauta de reflexão nas reuniões de planejamento pedagógico, conselho de classe e colegiados de curso. Os pontos levantados pelos estudantes têm sido elementos para readequação da utilização do PBL nesse contexto.

Outros fatores citados, na percepção dos estudantes, interferiram diretamente na execução do PBL, quais sejam: desânimo, ansiedade, ambiente de estudo (conciliação entre as tarefas de casa com as aulas), falta de empatia de alguns professores e o nível de exigência de outros, desmotivação, além dos problemas técnicos e de acesso aos equipamentos eletrônicos. A maioria dos aspectos apresentados pelos estudantes corroboram com outras pesquisas realizadas que apresentam as dificuldades impostas pelo ensino remoto realizado em virtude da pandemia. A ansiedade, o isolamento, as dificuldades de organização do tempo e do ambiente de estudo em casa desencadeiam a desmotivação e a auto-organização.

Entre as diversas pesquisas, podemos citar uma que foi realizada por Castro e Queiroz (2020) acerca das consequências psicológicas causadas pela pandemia e pelo estudo remoto. Nessa pesquisa, muitos aspectos apresentados aqui são ressaltados pelos respondentes, tais como falta de motivação, desânimo, ansiedade, depressão, falta de concentração, dificuldade de aprender sozinho, dificuldade em manter o ritmo de estudos e dificuldades de comunicação com os docentes, entre outros.

A situação de pandemia foi muito devastadora e repentina, abalando mental e psicologicamente a todos. O isolamento social provocou diversos prejuízos aos estudantes e a implantação de uma nova metodologia de ensino, nesse contexto, apresentou pontos positivos, mas traz, também, muitas consequências negativas.

Diante dos questionamentos realizados anteriormente, foi perguntado aos estudantes se eles estavam gostando ou não do método. Dos 73 respondentes, 78% afirmaram estar gostando (56) e 12% afirmaram não gostar da metodologia (10). Quanto a recomendarem ou não a metodologia para outros colegas, 70% dos estudantes (51) recomendariam o PBL e 18% (13), não recomendariam a metodologia. Outros 10% (07) não definiram gostar ou não, recomendar ou não o PBL; preferindo vivenciar um pouco mais a metodologia para poder opinar posteriormente.

Outros levantamentos foram realizados nestes dois anos de implementação da proposta, mas não há espaço aqui para relatá-los. No geral temos mais pontos positivos do que negativos quando nos referimos à metodologia do PBL. No momento, nosso desafio está sendo a implementação da metodologia na modalidade presencial. Estamos no início, mas com muitas esperanças de que, com os devidos ajustes, teremos muito sucesso nessa empreitada.

Espera-se que os resultados de nosso relato possam instrumentalizar outros professores na utilização de metodologias ativas com estudantes do ensino médio, uma vez que, no Brasil, tais metodologias são, mais comumente testadas no ensino superior do que na educação básica.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Eder Alonso. et All. Ensino Híbrido: desafio da contemporaneidade? *Projeção e Docência*. V.6, N.2, 2015. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/issue/view/71> Acesso em 05/03/2021.

_____. QUEIROZ, Eliziane Rodrigues de. **Educação a Distância e Ensino Remoto**: Distinções Necessárias. *Revista Nova Paidéia - Número Especial - Educação e a Covid-19*. V. 2 N. 3, 2020. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40> Acesso em 05/03/21.

LIMA, Cristina Maria Garcia de. et All. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, janeiro de 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v4n1/v4n1a03> Acesso em 02/02/2021

MAZUR, Eric. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre, Penso, 2015.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **ABP Aprendizagem Baseada em Problemas**: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage/Learning, 2015.

SCHLICHTING, Thais de Souza. HEINZLE, Marcia Regina Selpa. **Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Superior**: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. **E-Curriculum**. V.18, Nº 1. São Paulo: PUC, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/36099/31732> Acesso em 05/03/2022.

IDENTIFICAÇÃO

Título da Experiência Integradora Exitosa: Trilha de Formação em Educação a Distância

Linha temática: Integração entre componentes curriculares na perspectiva de uma educação profissional articulada com o mundo do trabalho.

Autor(a): Jennifer de Carvalho Medeiros

Docentes: Cláudia Fernandes, Joscélia Azevedo, Yvonete Santos, Hênio Oliveira, Luciana Dourado, Sylvana Santos, Hugo Faria

TRILHA DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência apresentará a Trilha de Formação em EaD, um projeto realizado em 2020, pela Diretoria de Educação a Distância, no período de preparação para as aulas não presenciais, em virtude da pandemia da Covid-19. As trilhas de aprendizagem são percursos alternativos e dão flexibilidade na oferta de formação dos sujeitos. No âmbito da educação, no Brasil, as trilhas de aprendizagem estão em voga na implantação de projetos voltados ao desenvolvimento das mais variadas competências. Essa metodologia proporciona uma estratégia de aprimoramento que articula-se a inovação e a eficiência, assim com aprendizado contínuo, por meio de diferentes formas de aperfeiçoamento de cunho pessoal e profissional articulado à organização e ao planejamento voltado às práticas profissionais.

O projeto desenvolvido no âmbito da DEaD teve como objetivo geral promover formação continuada aos profissionais da educação do IFB (professores e técnicos) sobre as estratégias tecnológicas digitais e pedagógicas na modalidade da educação a distância e não presencial, a partir da metodologia da Trilha da Aprendizagem. Foram construídos cinco eixos temáticos (denominados trilhos), com abordagens voltadas aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento das atividades não presenciais bem como as atividades da EaD, enquanto modalidade institucional do IFB.

Destaca-se que essa formação continuada objetiva alcançar profissionais da educação que atuam em diversas áreas de conhecimento. Com isso, a proposta da Trilha de Formação em Educação a Distância foi composta por diversos percursos disponibilizados por meio de variadas mídias e recursos tecnológicos digitais como, por exemplo, videoaulas, *podcasts*, *lives* e oficinas virtuais, bem como estratégias pedagógicas e ferramentas de interação síncronas e assíncronas entre outras.

A ideia da Trilha de Formação em EaD partiu de uma necessidade concreta, isto é, do movimento de adaptação a uma realidade imposta pela pandemia, que exigiu do corpo docente uma formação específica. No entanto, o projeto não se esgota no contexto pandêmico, isto é, no especial no período de atividades não presenciais. A trilha continua disponível ao corpo técnico e docente do IFB, abordando temáticas associadas ao uso das tecnologias educacionais no âmbito da EaD.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DAS TRILHAS DE APRENDIZAGEM

Com a definição das atividades não presenciais como forma de dar continuidade às atividades letivas no período pandêmico, a necessidade de formação continuada tornou-se primordial no IFB. Vários foram os anseios e questionamentos dos servidores técnicos e docentes sobre como se desenvolveria o processo de ensino e aprendizagem nesse processo. Nesse sentido, a metodologia da Trilha de Aprendizagem foi escolhida por possibilitar uma maior abrangência de itinerários formativos e temáticas demandadas pelos servidores.

A metodologia da Trilha de Aprendizagem foi selecionada na intenção de realizar uma formação continuada que contemple os profissionais da educação da instituição, os quais têm necessidades de aprofundamentos do conhecimento pedagógico e tecnológico diversificados. O contexto pandêmico alavancou esta necessidade sendo um momento oportuno de angariar esforços para se ter mais conhecimentos sobre as estratégias tecnológicas, ambientes virtuais de aprendizagem e educação a distância.

Vale destacar que durante o período de atividades não presenciais, as ações foram situadas em um contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), que é diferente da Educação a Distância. A EaD é uma modalidade consolidada no Brasil, com regulação e características próprias. O Ensino Remoto Emergencial considerou alguns elementos da EaD, sobretudo o uso das tecnologias como forma de mediação. Apesar da distinção conceitual, a formação para o uso das tecnologias educacionais no contexto remoto foi fundamentada em elementos e experiências da EaD como forma de subsidiar e organizar os novos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, a proposta da trilha teve um duplo direcionamento: atender a uma demanda mais imediata, oriunda do momento pandêmico e projetar possibilidades de uso da modalidade a distância no IFB, independente do período, configurando-se como uma ação institucional.

No que concerne à formação dos professores, elenca-se três pontos: o elemento que contribui para a profissionalidade docente; a marca identitária; a formação continuada é uma estratégia institucional. Nesse viés, a formação continuada é uma das formas de valorização dos profissionais de educação, na qual o gestor pode e deve colaborar com o profissional, levando a refletir sobre sua posição, bem como dar suporte pedagógico e administrativo para seu aperfeiçoamento.

Segundo Kenski (2013), as inovações pedagógicas trazem a necessidade de uma reinvenção da organização do tempo e do espaço para formação, sendo a modalidade educação a distância uma das estratégias para efetivação da formação continuada dos profissionais de educação. Por sua vez, ampliando os processos formativos, dando ao docente um leque de possibilidades metodológicas, de métodos, de novos instrumentos, bem como de novos recursos.

Nesse processo, a trilha de aprendizagem surge como uma formação diferenciada que dá oportunidade ao docente adquirir novos conceitos e formas de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Conforme conceituam Lopes e Lima (2019, p. 175) os trilhos formativos são “caminhos alternativos e flexíveis para promover o desenvolvimento das pessoas, cuja flexibilidade compreenderia novas formas de se relacionar com o conhecimento, em momentos formais e informais”.

As trilhas formativas têm peculiaridades em relação à forma como são desenvolvidas, portanto, a fim de compreender esse caminho de formação docente, a alusão da experiência do museu e a viagem de ônibus (CARBONE, 2018) elenca proposições acerca da finalidade de cada percurso. Na experiência do museu, pode-se perceber que o indivíduo tem a possibilidade de caminhar e observar escolhendo seus pontos de interesse, assim tem como organizar seus caminhos, já a viagem de ônibus há possibilidade apenas de um trajeto que oportuniza o mesmo caminho, corriqueiramente, sendo um ambiente necessário a percorrer, mas sem possibilidade de outros caminhos.

Sob essa visão, as trilhas formativas são elaboradas a partir de pressupostos teóricos-educacionais da construção de saberes, considerando a articulação entre a prática e o campo da atividade profissional, com viés mais voltado à formação continuada. (SANTAELLA, 2001). Nesse percurso, fez-se uso de diversas estruturas científicas, visando ampliar abordagens, métodos e modelos a fim do atendimento às demandas dos interesses epistemológicos do corpo docente, técnico e discente, entrelaçado ao Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA TRILHA DE FORMAÇÃO EM AD: JORNALISMO À EXECUÇÃO

A Diretoria de Ensino a Distância (DEaD) tem como projeto a integração das ações institucionais com foco na formação de profissionais na modalidade a distância. Logo, o fomento de atividades educacionais que proporcionem a formação continuada além de subsidiar estas atividades, surgem efetivando a política de Educação a distância (EaD) e a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, IFB, 2019).

Nesse sentido, a equipe da DEaD se organizou para planejar e executar o projeto da Trilha de Formação em EaD. A equipe foi composta por profissionais de diferentes áreas: produtores multimídia, designers instrucionais, pedagogos, operadores de áudio e vídeo, técnicos de suporte Moodle, customizadores do Moodle, revisores de texto e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A ação integrada e multidisciplinar da equipe foi coordenada por coordenadores das áreas de ensino, tecnológica, administrativa e de produção de conteúdo.

A metodologia de trabalho envolvia reuniões semanais no formato online com toda equipe e reuniões por coordenação, a depender do trabalho desenvolvido. A primeira ação do grupo foi compreender o conceito de trilhas de aprendizagem, relacionar com a realidade do IFB e pensar formatos adequados ao contexto da instituição. Após o estudo prévio, a equipe definiu que a trilha seria composta por cinco trilhos. Cada trilho seria constituído por diferentes possibilidades formativas: cursos, tutoriais, vídeos, infográficos, guias, artigos, dentre outros materiais relacionados ao tema previamente definido, oferecendo assim experiências variadas aos cursistas.

Os trilhos foram explanados em forma de pergunta, de modo proposital, com a intenção de aguçar a curiosidade dos cursistas. Elenca-se os trilhos como orientação do planejamento da formação:

Imagem 1 – Página principal da Trilha de Formação em Educação a Distância



Fonte: Diretoria de Educação a Distância do IFB

TRILHO 1: COMO PLANEJAR ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS ?

Este trilho destina-se às orientações didático-pedagógicas para o planejamento das atividades não presenciais, considerando o contexto do ensino remoto emergencial. Destacam-se os cursos autoinstrucionais elaborados pela Diretoria de Educação a Distância, a saber: Planejamento de Componente Curricular com Atividades Não Presenciais, Moodle Básico para Professores e Moodle Intermediário para Professores.

Esses cursos foram construídos integralmente pela equipe multidisciplinar da EaD e são ofertados continuamente. Os cursos de Moodle Básico e Intermediário somam 640 inscritos. Já o curso de Planejamento de Componente Curricular com Atividades Não Presenciais conta com 258 cursistas.

TRILHO 2: QUAIS AS METODOLOGIAS APLICADAS NA EAD?

Neste percurso, descortinamos sobre as metodologias que podem ser aplicadas à modalidade a distância e ao ensino remoto, com o objetivo de fomentar e orientar o planejamento do ensino e a prática pedagógica. No que condiz às metodologias e às estratégias, percorremos um caminho voltado ao uso das metodologias e das estratégias ativas. Nesse sentido, as metodologias ativas têm como função encaminhar o estudante como protagonista no planejamento da sua aprendizagem. Nas palavras do professor José Moran (2018, p. 4), “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

Destacam-se neste trilho os guias e infográficos produzidos pela equipe multidisciplinar da EaD, além da indicação de cursos autoinstrucionais ofertados por instituições públicas de ensino. O processo de construção de uma trilha de aprendizagem é composto pela criação de materiais autorais e pelo processo de curadoria de experiências formativas já existentes que estejam alinhadas à proposta pedagógica da instituição.

TRILHO 3: COMO PRODUZIR E UTILIZAR CONTEÚDOS MULTIMÍDIAS DA EAD?

Os conteúdos construídos e compartilhados neste terceiro trilho são voltados ao processo de produção de conteúdos multimídias. Sabemos que a educação mediada por tecnologias exige do docente a capacidade de lidar com elementos básicos da produção de conteúdos interativos e que nem sempre haverá uma equipe especializada à disposição para trabalhar exclusivamente com o tratamento do conteúdo nas suas diferentes mídias.

Nesse sentido, o objetivo do trilho é apresentar aos professores e demais profissionais da educação soluções objetivas e práticas para produção de vídeos, podcasts, mídia-texto e outros recursos que podem aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, seja no contexto remoto, nos cursos a distância ou nos cursos presenciais.

TRILHO 4: COMO AVALIAR A APRENDIZAGEM NA EAD?

Neste trilho destacamos as formas de avaliação dentro do contexto da EaD, considerando a importância do constante diálogo com o estudante, por meio de *feedbacks* qualitativos, bem como a escolha de ferramentas avaliativas interativas e alinhadas aos objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos.

Destacamos o e-book, produzido pela equipe multidisciplinar da EaD, voltado à avaliação da aprendizagem, contemplando os aspectos conceituais, o papel do professor e a importância da autoavaliação.

TRILHO 5: QUAIS SÃO OS PROCESSOS PARA CRIAÇÃO DE CURSOS EAD?

No último trilho, o objetivo delineou o estudo dos documentos nacionais e institucionais que orientam a oferta na modalidade EaD. Em âmbito mais geral, disponibiliza um Guia que apresenta informações relevantes e orien-

tações para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância em nossa Instituição, bem como elenca os caminhos da construção desses cursos por meio de três níveis de organização: planejamento, Implementação e Avaliação.

A ideia deste trilho é apresentar à comunidade interna o potencial dos cursos a distância e a possibilidade de cada *campus* contribuir com o projeto de institucionalização da modalidade no IFB.

O cursista que acessa a Trilha de Formação em EaD pode ter a opção de acessar o conteúdo dos trilhos a qualquer momento, sendo opcional a certificação. A flexibilidade se justifica a partir da concepção de que o processo de formação continuada parte de uma demanda do trabalhador, no seja uma questão específica do seu fazer laboral ou algo mais complexo, que demanda maior tempo de análise e reflexão. Os conhecimentos construídos e compartilhados nas Trilhas de Formação em EaD contribuem para essas duas perspectivas.

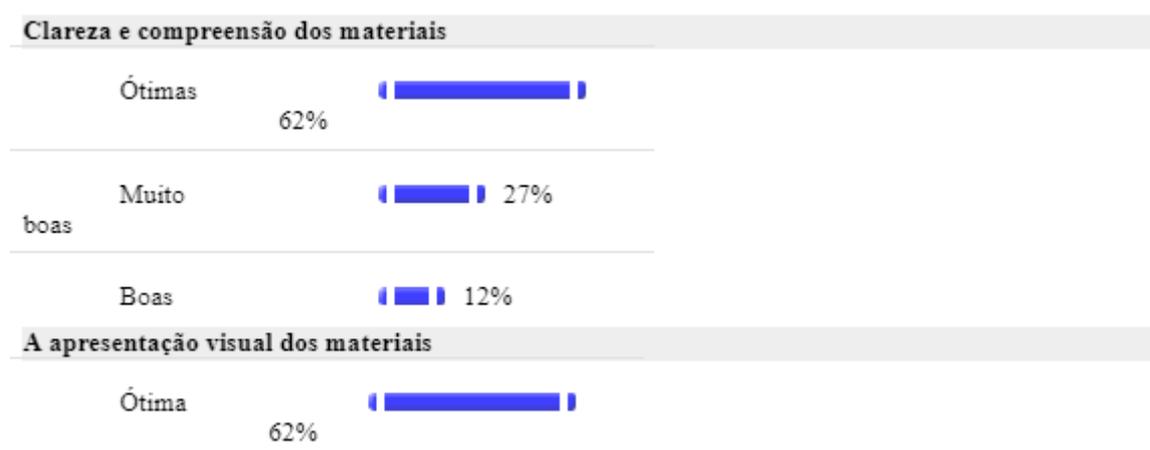
A distribuição dos conteúdos nos trilhos é uma forma de ofertar uma amplitude de conhecimentos e informações sobre os temas que perpassam a prática pedagógica. Dada à flexibilidade da metodologia da trilha, há um movimento contínuo de atualização dos materiais e das propostas formativas, com o intuito de tornar-se um recurso vivo e dinâmico dentro da proposta de formação continuada que a Diretoria de Educação a Distância proporciona.

AVALIAÇÃO

A aplicação de projetos educacionais requer o monitoramento e a avaliação de sua efetiva implantação, implementação ou mesmo aplicação. Nesse viés, deve-se promover e garantir a eficácia dos cursos e das atividades ofertadas. Logo, é fundamental a articulação dos principais envolvidos no processo de ensino aprendizagem, docentes, discentes, equipes técnicas e todos os profissionais envolvidos, direta ou indiretamente, nesse processo.

O processo de avaliação da Trilha de Formação em EaD ocorreu de acordo com cada trilho. Cada trilho continha um questionário de avaliação dos conteúdos, seus formatos, bem como o potencial de aplicação do que foi aprendido na prática profissional. O questionário foi aplicado somente aos cursistas que emitiram o certificado. Considerando os cinco trilhos e o ano de lançamento da trilha (2020), 91 participantes emitiram o certificado e, portanto, responderam o questionário. As perguntas do questionário eram voltadas à autoavaliação dos cursistas bem como à avaliação da Trilha. A seguir, seguem os resultados relacionados à avaliação da Trilha de Formação em EaD:

Tabela 1 - Avaliação da Trilha a partir do questionário:





Além da avaliação resultante da aplicação dos questionários, os relatos nas reuniões em que a DEaD participava junto aos *campi* serviram de base para evidenciar o sucesso da Trilha de Formação em EaD. Os servidores técnicos e docentes destacaram como aspecto positivo a variedade e qualidade dos materiais disponibilizados bem como a flexibilidade do conhecimento, sempre disponível para quem se interessar.

Outro indicador de avaliação positiva da Trilha foi o Padlet utilizado para disponibilizar os conteúdos de cada trilha. O padlet é um *software* que auxilia a organização e disponibilização dos mais variados conteúdos, sem a necessidade de um acesso por meio de senhas, o que facilita e potencializa o alcance da trilha. Ao acessar o padlet, o usuário pode avaliar positivamente o conteúdo, o que o *software* denomina como “curtida”. No projeto da Trilha de Formação em EaD tivemos 311 “curtidas”, isto é, avaliações positivas sobre os conteúdos disponibilizados.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados alcançados com o projeto Trilha de Formação em EaD apontam para o sucesso na oferta de diferentes possibilidades formativas, ancoradas na flexibilidade e dinamicidade do acesso a tais conteúdos. Buscamos um formato em que o cursista tivesse autonomia para consultar o material, fazer cursos, assistir aos tutoriais disponíveis sem a necessidade de emitir certificados, trazendo assim uma nova concepção de formação continuada.

O desafio está na manutenção da trilha, isto é, da sua constante atualização considerando as necessidades apresentadas pelo corpo docente e técnico do IFB. Vivemos um movimento de retorno à presencialidade e precisamos acompanhar as demandas desse período, a fim de continuar oferecendo o suporte técnico e pedagógico necessários para a utilização das tecnologias educacionais.

Outro desafio reside na divulgação do projeto e da mudança de percepção acerca da formação continuada. Quanto à divulgação, a Diretoria de Educação a Distância divulga a cada início de semestre as possibilidades de itinerários formativos que podem ser criados com a Trilha, considerando os conteúdos de diferentes trilhos alinhados a um objetivo de ensino e aprendizagem pré-definido. É uma forma de mostrar ao docente o que ele pode inovar na sua prática pedagógica e de como a Trilha pode orientá-lo nesse processo.

Isso nos remete ao desafio da compreensão sobre a formação continuada, que aqui compreendemos como um processo composto pelas vivências, trocas entre os pares e momentos formativos específicos, mas alinhados ao fazer laboral. No contexto da trilha, o profissional da educação é convidado a percorrer um caminho autônomo, orientado pela sua própria prática e que, portanto, estará mais próximo da sua realidade.

A Diretoria de Educação a Distância pretende revisitar continuamente os trilhos que compõem a Trilha de Formação em EaD de modo a proporcionar experiências formativas que acompanhem as demandas institucionais e as tendências nacionais e internacionais de uso das tecnologias na educação, tendo sempre como pano de fundo as reflexões voltadas à educação profissional, o trabalho como princípio educativo e a formação dos profissionais da educação como elementos estratégicos e fundamentais para a construção da nossa identidade profissional e institucional.

REFERÊNCIAS

CARBONE, Pedro Paulo. Projeto de trilhas de aprendizagem no MCTIC . (Palestra) ENAP. Brasília: Inteletto Consultoria, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e Tempo Docente . Campinas: Papirus, 2013.

LOPES, Patrícia; LIMA, Gercina Angela. Estratégias de Organização, Representação e Gestão de Trilhas de Aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. In: *Perspect. Ciênc. Inf.*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 165-195, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/325WHOL>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. BACICH, Lilian e MORAN, José (orgs.). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem prática*. Porto Alegre, Penso, 2018.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

IDENTIFICAÇÃO

Título da Experiência Integradora Exitosa: A COORDENAÇÃO-GERAL DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA EM APOIO TÉCNICO PEDAGÓGICO ÀS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS DOS CAMPI: trabalho coletivo comprometido com a qualidade educacional dos cursos do IFB, Émile de Mesquita Martins Macêdo e Virgínia Barbosa Lobo da Silva - IFB, Pró-Reitoria de Ensino

Linha temática: Planejamento e gestão

Autores: Émile Macêdo e Virgínia Lobo

A COORDENAÇÃO-GERAL DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA EM APOIO TÉCNICO PEDAGÓGICO AS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS DOS CAMPUS: TRABALHO COLETIVO COMPROMETIDO COM A QUALIDADE EDUCACIONAL DOS CURSOS DO IFB

A Coordenação-Geral de Articulação Pedagógica-COGAP, pertence à estrutura organizacional da Diretoria de Desenvolvimento de Ensino - DRDE da Pró-Reitoria de Ensino - PREN. Esta coordenação possui responsabilidades que coadunam com o trabalho pedagógico dos *campi*.

A pandemia de Covid-19 trouxe para os diversos segmentos da sociedade a urgência de adaptações. Foram muitos os desafios e foi necessário um trabalho colaborativo, comprometido com a qualidade da educação, a fim de minimizar consequências negativas para o ensino.

A COGAP, conforme descrito na Resolução 01/2017 - IFB, que aprova a estrutura organizacional do Instituto Federal de Brasília, tem a responsabilidade de "(...) II - coordenar a elaboração, avaliação e revisão de documentos institucionais normativos relativos ao ensino".

Em março de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde-OMS decretou pandemia e a ciência sugeriu às autoridades mundiais que medidas protetivas fossem tomadas a fim de resguardar vidas, a educação precisou encontrar meios para coexistir com a nova forma de viver.

Antes, o ensino remoto não era adotado com tanta veemência. Com a Pandemia de Covid-19, ganhou notoriedade. Tornou-se o caminho para que brasileiras e brasileiros pudessem receber educação de qualidade.

A COGAP coordenou um trabalho coletivo com as Coordenações Pedagógicas dos *campi* e com os demais profissionais da educação do IFB para atualizar a instituição sobre novos documentos relacionados ao novo modo de ensinar e para elaborar documentos, realizando formações que nortearam o ensino remoto e o trabalho pedagógico.

Coordenou alguns trabalhos importantes para a instituição, produzidos a muitas mãos. Um bom exemplo é o Caderno de Orientações para a Retomada das Atividades Letivas do IFB. O Caderno apresenta inúmeras ações pedagógicas que podem ser adotadas para a elaboração e condução de atividades letivas não presenciais. A equipe também coordenou duas séries do "Diálogos Formativos": "É na hora de voltar?! Como fazer?" e "Refletindo sobre e Reinventando a ação docente", com temáticas voltadas a orientações pedagógicas sobre a retomada das aulas por meio do ensino remoto; elaborou a série de vídeos "Dicas Pedagógicas", que orientam docentes e equipes pedagógicas sobre o planejamento de ensino presencial ou remoto. E, por fim, no primeiro semestre letivo do ano de 2022, a COGAP promoveu um curso de metaformação sobre o Retorno à presencialidade e recuperação das aprendizagens, para coordenadores que apoiam a atividade docente. Atualmente, a COGAP tem apoiado os participantes desta metaformação que atuarão como disseminadores/formadores em seus respectivos *campi*.

Na apresentação deste Relato de Experiência, que ocorreu em meados de março de 2022, a COGAP teve a oportunidade de dialogar com a comunidade acadêmica acerca do trabalho executado, conforme descrito anteriormente. Ademais, na ocasião, a COGAP conseguiu recolher sugestões para novos campos de atuação, sobretudo no que se refere aos temas abordados no "Dicas Pedagógicas".

Dessa forma, a COGAP atuou no sentido de apoiar as equipes pedagógicas dos *campi* e os docentes para que a instituição pudesse continuar ofertando educação de qualidade e inclusiva.

Palavras-chave: apoio pedagógico, educação de qualidade, trabalho coletivo.

IDENTIFICAÇÃO

Título da Experiência Integradora Exitosa: Colação de Grau e Diplomação em Tempo de Pandemia

Linha temática: Integração de sucesso entre a Escola e outros setores da sociedade (empresas, instituições, ongs, associações) numa proposta de extensão tecnológica ou pesquisa aplicada.

Autores: Nilza Costa da Silva

CERIMÔNIAS DE FORMATURA DO IFB: COLAÇÃO DE GRAU E DIPLOMAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA

INTRODUÇÃO

Com a suspensão dos eventos presenciais em março de 2020, o IFB precisou encontrar outro meio para realizar as formaturas dos alunos concluintes. Dessa forma, a solução encontrada foi realizar os eventos de forma virtual, por meio de plataforma que permite reuniões *on-line* e a transmissão pela TV IFB. O objetivo foi não interromper as cerimônias de outorga de grau dos formandos dos cursos superiores, ação obrigatória para recebimento do diploma, por causa da pandemia, além de manter a tradição das cerimônias de diplomação dos cursos técnicos.

Assim, essa prática desenvolvida no período pandêmico, contribuiu para a formação integral dos estudantes, impedindo a quebra das regras e dos ritos que fazem parte da vida acadêmica do aluno, possibilitando a realização desse último ato institucional.

Esta ação envolveu diversos atores do público interno: a reitora, os diretores-gerais e de ensino, as comissões de formaturas dos *campi*, os coordenadores de cursos, os coordenadores de RA e a equipe da Diretoria de Comunicação. Igualmente, contempla os públicos externos: alunos concluintes, seus familiares e amigos.

A primeira solenidade *on-line* aconteceu em setembro de 2020, com a colação de grau dos formandos remanescentes do segundo semestre de 2019. Ela serviu de evento piloto para ajustes e adaptações a esse novo formato. Logo depois houve a colação de grau dos concluintes dos cursos superiores do primeiro semestre de 2020, em dezembro de 2020, seguida de três cerimônias de diplomação dos cursos técnicos. A Colação do segundo semestre de 2020 aconteceu em maio de 2021, seguida de 11 cerimônias de diplomação dos cursos técnicos. Assim, foi possível melhorar os processos a cada nova cerimônia. As últimas cerimônias de Colação de Grau ocorreram em outubro de 2021, janeiro de 2022 e abril de 2022. As formaturas dos cursos técnicos também do primeiro semestre de 2021 aconteceram em dezembro, divididas em cinco cerimônias de diplomação e as do segundo semestre foram realizadas em maio, distribuídas em cinco cerimônias.

Os envolvidos pela ação na Diretoria de Comunicação precisaram se capacitar para esse novo formato. Dessa forma, a equipe buscou se capacitar para aprender novas tecnologias, pesquisou outras instituições que já estavam usando as técnicas de transmissão *online* e buscaram-se cursos para aprimorar o trabalho.

Outra implementação que foi possível fazer neste período foi a descentralização das cerimônias de cursos técnicos. Com isso, cada *campus* passou a realizar suas próprias formaturas, como apoio e assessoria da Diretoria de Comunicação - DICOM.

DESENVOLVIMENTO

No IFB, as cerimônias de formaturas são realizadas duas vezes por ano, ao final de cada semestre letivo e são planejadas conforme o número de concluintes, local e recursos financeiros disponíveis. As solenidades têm dois formatos diferentes, a diplomação dos cursos técnicos e a Outorga de Grau dos cursos superiores. Até o primeiro semestre de 2020, os dois tipos de cerimônias eram realizadas pela reitoria, por meio da Diretoria de Comunicação do IFB, de forma presencial. No entanto, em 2020, devido aos ajustes necessários para atender os protocolos criados para o enfrentamento ao COVID, o evento passou a ser feito por webconferência.

A operacionalização desta prática enfrentou alguns desafios que exigiram um maior planejamento da Diretoria de Comunicação. Além de ser algo totalmente novo para todos, seria necessário verificar se o IFB teria tecnologia suficiente que atendesse o evento, era preciso transpor a dificuldade do fato de todos os envolvidos, servidores e alunos estarem em suas casas. Isso deixaria o evento sujeito às conexões individuais de cada um. Outro agravante é o IFB não ter verba destinada para o custeio deste tipo de evento.

As primeiras medidas tomadas foram realizar diversas reuniões, tanto internamente quanto com o gabinete da reitoria para decidir como seria a configuração do evento. Ao pesquisar sobre o assunto, verificou-se que poderiam ser adotados diferentes tipos de eventos, por exemplo, colação de grau por drive tour, na qual os alunos participariam em seu próprio carro. Também era possível fazer um evento híbrido, com apenas alguns alunos presenciais. No entanto, devido ao perfil dos alunos do IFB e por questões orçamentárias, decidiu-se fazer os eventos 100% *on-line*. O formato foi aprovado no Colégio de Dirigentes e criou-se uma Portaria para regulamentar o Ato.

Posto isso, inicialmente, foi realizada uma cerimônia piloto, a qual contava com apenas 14 alunos remanescentes do 2º semestre de 2019. Assim, foi possível testar a plataforma, o comportamento dos participantes que estariam *on-line*, a transmissão pela TV IFB e as dificuldades dos formandos.

Isso feito, para melhor ajustar ao novo formato, na formatura seguinte, a DICOM aproveitou uma verba destinada a eventos, oriunda de um projeto aprovado em edital, e licitou os serviços de um estúdio. Dessa maneira, as cerimônias foram divididas em quatro dias, ficando a colação de grau em um dia e a dos técnicos nos outros três dias, distribuindo os *campi* conforme o número de formandos. Para diminuir a ansiedade dos alunos e orientá-los, foi feita uma reunião *on-line* com os formandos e demais envolvidos, nos dias em que antecedem às cerimônias de Colação de Grau e a de Diplomação, o que possibilitou explicar como seria o evento e tirar as dúvidas dos participantes.

Essas reuniões se mantiveram em todos os eventos seguintes, realizadas um ou dois dias antes de cada evento, no mesmo horário da cerimônia, e foram gravadas e disponibilizadas aos alunos que não puderam participar ao vivo. À vista disso, os formandos já teriam uma noção de como deveriam se organizar para participar e ainda era possível fazer uma prévia orientação de ajuste de imagem.

Outra ação que ajudou a transpor os desafios foi a recepção calorosa dos alunos na entrada das salas. Os alunos eram recebidos com carinho pelos organizadores, as imagens de todos eram ajustadas individualmente e todas as dúvidas esclarecidas. Os oradores e juramentistas tinham uma atenção especial para que o áudio saísse limpo e com clareza. Também era instruído que, no caso de perda de conexão, o participante deveria voltar normalmente. Se fosse durante um discurso, ou a fala do juramentista, quem estivesse com a fala retomaria a palavra quando estabelecesse a conexão. Também se um aluno perdesse a conexão durante a outorga, seu nome seria lido novamente quando retornasse.

Ainda, num processo de transformação, as ações do ano de 2020 continuaram com muitas mudanças na realização das cerimônias de formatura. Com o aumento do número de formandos e devido a uma antiga reivindicação

dos *campi*, o Colégio de Dirigentes decidiu que as formaturas dos técnicos seriam executadas pelos próprios *campi*. Mesmo com a descentralização, o evento manteve o formato virtual devido aos avanços da pandemia. Assim, apenas a colação de grau dos cursos superiores continuou sendo realizada pela reitoria, organizada pela Dicom. Dessa forma, desde o segundo semestre de 2020, cada *campus* faz sua própria cerimônia de diplomação com o apoio e a orientação da Diretoria de Comunicação. Isso tornou os eventos mais intimistas e menos demorados, o que transpôs uma das objeções dos eventos *on-line*.

Nesse período Pandêmico, inúmeras cerimônias de Outorga de Grau extemporâneas foram realizadas de modo *on-line*.

Para a realização das cerimônias de formatura foram necessários as seguintes etapas:

- Criação de uma portaria que regulamenta o Ato (Portaria Normativa 8/2020 de 05/2020 e Portaria Normativa 12/2020 de 09/2020).
- Criação de Comissões de Formatura nos *campi* para condução das cerimônias dos cursos técnicos.
- Aprovação pelo Colégio de Dirigentes do novo formato.
- Criação de um guia prático com orientações sobre a formatura, dando destaque para o formato virtual.
- Criação de modelos editáveis dos instrumentos e documentos necessários para o evento.
- Levantamento do número e dos dados dos formandos pelos Registros Acadêmicos - RAs dos *campi*.
- Realização de teste piloto com número menor de formandos.
- Capacitação dos membros das Comissões de Formatura.
- Realização de reuniões com cada Comissão e assessoria da Dicom em todas as etapas do evento, principalmente na execução e transmissão do evento.
- Disponibilização de um técnico da DICOM para operacionalização da transmissão na sala meet e transmissão do evento.
- Criação de um grupo no Telegram com os membros das Comissões para compartilhamento de informações, dúvidas e orientações.
- Criação de um grupo no WhatsApp com todos os membros da Comissão e da Dicom na véspera do evento até o momento da sua realização para proporcionar uma comunicação integrada com todos os membros durante a realização da cerimônia.
- Treinamento da equipe para adequação ao novo formato
- Reuniões *on-line* com os alunos e demais envolvidos para orientações e dúvidas
- Ampla divulgação do novo formato
- Orientação personalizada e individual de como ajustar a câmera, verificação de áudio e imagem a todos os alunos e participantes da cerimônia quando entravam na sala *on-line* do evento, para que pudessem ter uma boa exibição durante a transmissão.
- adequação da cerimônia quando algum participante perdia a conexão até o seu retorno, sempre informando aos participantes e espectadores da TV IFB sobre o que estava acontecendo.
- Disponibilização da gravação do evento na playlist da TV IFB

Com exceção das cerimônias de dezembro de 2020, a qual foi licitado um estúdio, todas as demais cerimônias foram feitas com recursos próprios do IFB, tais como os materiais, os equipamentos e os humanos.

Como forma de inclusão, os participantes que têm fala fazem sua audiodescrição e, durante as cerimônias, há intérprete de libras. No caso de dificuldades de acesso a internet, os formandos são apoiados pelos *campi*. Inclusive, os que não têm internet em suas residências, são orientados a se dirigir ao *campus* para participar do evento.

Da mesma forma, ao início de cada evento, é feito um atendimento personalizado a cada aluno para ajuste da imagem, melhoria de iluminação do ambiente e de som e orientações sobre a transmissão para que todos tenham uma boa apresentação no canal da TV IFB.

AVALIAÇÃO

Nesse novo formato, foram diversos desafios enfrentados e muitos aprendizados para a equipe realizadora e para a Instituição. Inicialmente, houve questionamentos sobre a efetividade do formato e precisou-se fazer uma portaria para regulamentar o Ato. Também foi necessário dar mais apoio aos alunos e aos próprios *campi* por parte da Dicom.

Um desafio enfrentado foi a limitação do número de participantes nas plataformas de reuniões *on-line* gratuitas. Por isso, a cada semestre foi necessário verificar junto à DTIC uma solução para conseguir realizar o evento.

Algumas das estratégias foi conseguir uma permissão especial de um mês junto ao *Google* para a entrada de mais participantes nas salas *on-line*. Outra solução foi distribuir os formandos em mais de uma sala. No entanto, essa solução não se mostrou viável e foi adotada apenas uma vez. Também só se permitiu a entrada na sala do *Google Meet* dos formandos, dos professores homenageados, dos patronos, dos diretores-gerais e dos organizadores do evento. Os demais convidados, podiam acompanhar o evento pela TV IFB.

Uma das queixas era em relação à "frieza" do evento. Para amenizar, a equipe organizadora procurou receber os alunos de forma calorosa, orientando-os e conversando de maneira informal na sala do *Google Meet* antes do início da cerimônia.

A avaliação foi feita observando o número de formandos presentes, principalmente, nos cursos técnicos, já que as cerimônias de diplomação não são obrigatórias. Assim, observou-se que o número de participantes aumentou em relação ao presencial. A média, no presencial, era de 40% a 55%. Já no *on-line* a participação foi de 60% a 90% de alunos. Também observou-se pouca queda de conexão durante as cerimônias.

Posto isso, entendemos que a experiência foi bastante positiva, trazendo mais aprendizado e descoberta de novas possibilidades nesta área.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados alcançados foram a diplomação de 2.206 alunos no período pandêmico e a outorga de 849 formandos. Outro resultado foi a criação de um memorial de audiovisual com a gravação das cerimônias e a criação de uma *playlist* no Canal do *Youtube*. Tivemos a realização e a gravação de 28 cerimônias, algumas com mais de sete mil visualizações. Uma das vantagens desse formato é que o aluno, seus amigos e familiares podem ver e rever a cerimônia sempre que desejarem. Também não houve prejuízo na conclusão dos cursos superiores, nem no recebimento dos diplomas. Inclusive, tivemos uma demanda grande de alunos que foram aprovados em concursos e precisaram de seus diplomas com antecedência. Nesse formato, foi possível fazer o Ato de Outorga e antecipar a entrega dos documentos com celeridade.

Essa prática ajudou no processo de descentralização das formaturas dos cursos técnicos para os *campi*. Permiteu que o procedimento fosse feito sem uma grande ruptura e de forma gradual, pois a organização de um evento *on-line* no IFB consegue usar a própria infraestrutura sem necessidade de gastos externos. Houve a oportunidade de capacitação das Comissões de Formatura e mais envolvimento dos *campi*.