



# RELATOS

de experiências integradoras exitosas

2023



Instituto Federal de Brasília - IFB

# RELATOS DE EXPERIÊNCIAS INTEGRADORAS EXITOSAS 2023

# INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA

## REITORA

Veruska Ribeiro Machado

## PRÓ-REITORA DE ENSINO

Rosa Amélia Pereira da Silva

## PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Diene Ellen Tavares Silva

## PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Simone Braz Ferreira Gontijo

## PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Cláudia Sabino Fernandes

## PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

## COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Daniele dos Santos Rosa

## PRODUÇÃO EXECUTIVA

Jefferson Sampaio de Moura

## DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Poliana Miranda da Silva

## REVISÃO TEXTUAL

Ana Carolina Capuzzo de Melo

Ana Júlia Miranda Castro

Cláudio Roberto Araújo Castro

Daniela Simoini

Teixeira Villas Bôas

Edilene Américo Silva

Edisa Cláudia Silva Costa

Áurea Sousa Oliveira

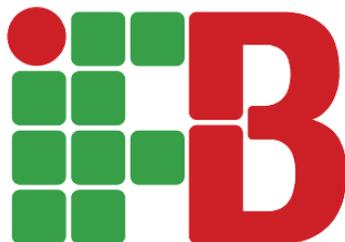
Karla Vivianne Oliveira Santos

Lilian Ferreira e Silva Damasceno

Márcia Maria dos Santos

Maria Alice Pereira da Costa

## EDITORA



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

2023 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.

R382 Relatos de Experiências Integradoras Exitosas [recurso eletrônico] / [organizado por] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília Pró-Reitoria de Ensino. - 2023. Brasília : Editora IFB, 2023.

Dados eletrônicos (1 arquivo).

110 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

A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos são de exclusiva

CDU: 377(05)

# APRESENTAÇÃO

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 271.

Os Institutos Federais, por oferecerem educação profissional, ancoram-se tanto nos conhecimentos produzidos pela ciência, acumulados historicamente, quanto nos conhecimentos empíricos, advindos das ricas experiências aprendidas na vida e no mundo do trabalho. Por reconhecer a importância da experiência, sobretudo as profissionais, a Pró-Reitoria de Ensino criou, em 2016, o *Caderno de Experiências Exitosas* promovidas por seus servidores em forma de Relatos.

A escolha pelo relato de experiência pode ser compreendida pelo valor semântico que está na origem da palavra “experiência”, que é formada por três partes: o prefixo “ex”, que significa “fora”; o radical “peri”, que significa “limite, perímetro”; e o sufixo “ência”, que significa “ação de conhecer”. Assim, a palavra experiência encerra o sentido de conhecer o que está fora do limite. Considerando que toda experiência se concretiza na ação humana, o ato de aprender, pela experiência, aponta para os limites da própria individualidade, ou seja, quem aprende pela experiência do outro considera a ação que se expõe para além daquele que ensina. A experiência encerra o sentido de aprender e de ensinar fora do limite da própria ação.

Partimos da análise da palavra “experiência”, por considerar que o processo de compreensão da vida – das ações humanas, das práticas sociais – envolve compreender a própria “experiência”, palavra que nomeia aquilo que o ser humano vive e tenta expressar, no sentido de sair de si para encontrar o outro na e pela palavra, o que aprendeu na ação vivida. A complexidade dessa ideia revela-se simples na natureza das práticas pedagógicas, quando, pela troca de experiência, aprendemos e ensinamos. A experiência é sinônimo do conhecimento que advém da tradição, também pode ser considerada sinônimo de sabedoria, quando é valorizada pelo seu valor cultural, histórico, empírico.

Então, o objetivo de um *Caderno de Experiências Pedagógicas Exitosas*, para além de valorizar e compartilhar experiências bem-sucedidas, visa contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação a partir das experiências das próprias pessoas que trabalham e realizam a formação profissional no Instituto Federal de Brasília. Visa, também, fortalecê-las e torná-las modelos com as quais podemos aprender. As experiências ensinam e os nossos pares desenvolvem atividades com as quais aprendemos. Considerando o ambiente pedagógico, acreditamos que os relatos de experiências ampliam a nossa visão de mundo; são, pedagogicamente, estratégias que produzem conhecimento, alargam a visão pedagógica das pessoas que passam por elas, daquelas que as vivenciam pela escuta ou mesmo pela leitura. O acúmulo de conhecimento e a sabedoria, advindos da experiência, enriquecem quem com elas se dispõe a aprender. E, no ambiente institucional, a aprendizagem entre

os pares é importante, porque, além de ser exemplar, é complementar, no sentido que nos completa naquilo que nos falta.

Neste Caderno de Relatos, edição 2023, apresentamos 15 valorosas experiências pedagógicas que nos ensinam sobre ricas estratégias com projetos integradores, propostas interdisciplinares, orientação de estudo, oficina de restauração, qualidade de vida, organização do trabalho e outras atividades que podem ser adaptadas para o contexto de nossas disciplinas. É importante lembrar também que as propostas compartilhadas nos ensinam de que modo as disciplinas com as quais trabalhamos confluem para que uma estratégia, uma oficina e um projeto integrador possam ser ampliados para a interdisciplinaridade.

Rosa Amélia Pereira da Silva  
Pró-reitora de Ensino

# SUMÁRIO

- 10** AGROCINE IFB: uma das experiências exitosas subsidiadas pelo pincel do *Campus Planaltina*
- 14** ORGANIZAÇÃO E ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS/EDIÇÃO ESPECIAL
- 18** ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM EVENTOS: o êxito das componentes não serializadas
- 24** ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: a formação docente e a implementação de plano de ensino individualizado
- 33** GAMIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO: uso do kahoot como ferramenta pedagógica
- 38** RODAS DE CONVERSAS COM MULHERES RESIDENTES DO IFB *CAMPUS PLANALTINA*
- 48** NOVA ESTRUTURA DE INTEGRAÇÃO DO CURSO EMI INFORMÁTICA PARA O RETORNO PRESENCIAL
- 53** PRÁTICA DOCENTE DE ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS NO *CAMPUS SÃO SEBASTIÃO*
- 56** PROJETO INTEGRADOR NO EMI INFORMÁTICA: da concepção às práticas integradoras
- 61** DIAGNÓSTICO DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB)  
Uma experiência sustentável para promoção do bem-estar no trabalho
- 69** NORMALIZA IFB COMO APOIO TÉCNICO PEDAGÓGICO: memória institucional, protagonismo juvenil e pertencimento estudantil em perspectiva
- 82** AMBICEST 2022: A Semana de Meio Ambiente do IFB *Campus Estrutural* como uma Prática Integradora Exitosa
- 88** A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB), *CAMPUS RIACHO FUNDO*: um relato da experiência no Projeto de Intervenção Pesquisa-Ação/PIPA
- 94** OFICINA ESCOLA DE RESTAURO DE MOBILIÁRIO MODERNO DE BRASÍLIA: a contribuição para a recuperação social do preso
- 103** RELATO DE EXPERIÊNCIA EXITOSA NO *CAMPUS SAMAMBAIA*: inclusão por meio da monitoria do NAPNE 2022/2023



## AGROCINE IFB: UMA DAS EXPERIÊNCIAS EXITOSAS SUBSIDIADAS PELO PINCEL DO CAMPUS PLANALTINA

---

Cláudio Roberto Araújo Castro  
Ana Cristina do Nascimento Peres Albernaz  
Fabiana Araújo Lima  
Kênnia Rayane Leitão de Oliveira

### Introdução

A cultura, assim como a moradia, são áreas prioritárias para o desenvolvimento de ações voltadas para permanência e êxito no ensino, descritas no Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Decreto nº7.234, de 19 de julho de 2010). A Política de Assistência Estudantil do IFB (Resolução nº21/2020), conectada a tais prioridades, possui dois programas inseridos no eixo socioeconômico e no de desenvolvimento pedagógico e acadêmico a saber: Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer (PINCEL) e o Programa de Residência Estudantil. O PINCEL destina-se a apoiar financeiramente projetos, elaborados e executados pelos(as) estudantes regularmente matriculados(as) e frequentes nos cursos presenciais de graduação; de nível técnico subsequente, concomitante, integrado e PROEJA. Todo projeto PINCEL deve contar com a supervisão de um(a) servidor(a) orientador(a) do IFB. São objetivos do PINCEL: I - incentivar a proposição, execução e participação, por parte dos(as) estudantes, em projetos na área de cultura, esporte e lazer; II - promover a interação e integração entre os(as) estudantes do IFB, de forma a promover seu bem-estar e sua permanência na instituição; III - promover a interação entre a escola e a comunidade; IV – identificar e apoiar financeiramente talentos culturais e esportivos. Já com relação a moradia estudantil, o IFB *Campus Planaltina* é o único dos 10 *campi* que possui um Programa de Residência Estudantil. Este destina-se a conceder vaga em moradia estudantil (atualmente são 172 residentes) aos (as) estudantes regularmente matriculados(as) no *Campus Planaltina* do IFB que têm dificuldade de acessar o *Campus* devido a distância de seu local de moradia e/ou condição socioeconômica familiar. O programa é desenvolvido pela Coordenação de Residência Estudantil (CDRE), conforme estabelece a Resolução nº 01/2017, Anexo I, art. 57. Os(As) estudantes residentes, como são identificados(as), consideram que o conceito de moradia estudantil é ampliado e envolve para além de um espaço físico, um conjunto de atividades que se articula ao ensino, pesquisa, extensão e ações nas áreas de esporte, lazer, cultura e expressões artísticas como por exemplo o audiovisual, cinema e mostra de filmes. A partir deste reconhecimento e de demandas apresentadas, o professor Cláudio Castro, coordenador atual da residência estudantil, juntamente com estudantes iniciaram em 2012, a realizar projeção de filmes com uma frequência semanal no auditório do *campus*. Assim, nasceu a primeira versão do AgroCine. Posteriormente, com o apoio da Política de Assistência Estudantil, esse programa foi ampliado para atividade externa com idas ao cinema em shopping centers próximos ao *campus* e com participação média de 50 (cinquenta) estudantes, uma vez por mês. Por meio dessa iniciativa, foi possibilitado que muitos(as) estudantes, inclusive PcD tivessem a oportunidade e o direito de ingressar pela primeira vez em uma sala de cinema. Dessa forma, surgiu o Projeto AgroCine IFB. A referência ao “Agro” justifica-se pela natureza da maioria dos cursos ofertados pelo IFB *Campus Planaltina* serem voltados para Agropecuária, Agroindústria, Agronomia, Agroecologia e Biologia. Assim como o Cine trata-se de uma abreviação de cinema.

## Desenvolvimento

A Política de Assistência Estudantil do IFB, em sua primeira reformulação democrática em 2014, recebeu a contribuição dos estudantes, em especial, à época, dos(as) que residiam no IFB *Campus Planaltina*. Uma das reivindicações principais foi a inclusão da possibilidade de que parte dos recursos da política fossem destinados para ações de Esporte, Cultura e Lazer:

Juntos, estudantes e servidores, criaram os programas de assistência estudantil que eram necessários para contribuir para a permanência. Dentre os programas, uma reivindicação, principalmente, dos estudantes do *Campus Planaltina* (o primeiro dos 10 campi do IFB em Brasília) que moravam na residência estudantil à época, foi de que o lazer fosse incluído no Programa Cultura e Esporte. Eles demandaram que o acesso ao lazer era algo importante no espaço educacional, principalmente, para os que moravam na escola e na época não tinha muitas opções. Então nasceu o PINCEL- Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer. (Castro, Lisbôa e Albernaz, 2020. p.29).

A partir de então, estudantes mobilizados(as) com servidores(as) da residência estudantil, formaram uma equipe com um professor orientador e 8 estudantes e começaram as edições do “AgroCine” externas ao *campus* com as idas ao cinema e possibilitando também a participação de todos(as) os(as) estudantes do *campus* e não mais apenas residentes. O projeto articula duas modalidades do PINCEL descritas na Política de Assistência Estudantil do IFB: cultura e lazer, materializadas por meio de participação em exposições de filmes no cinema. De acordo com Pires (2010), o nosso sistema escolar construiu historicamente processos interacionais essencialmente baseados no relacionamento face a face e na palavra escrita. Assim, a transversalidade das mídias audiovisuais nos cenários educacionais ainda é um desafio. A pesquisadora considera que é imprescindível relacionar os campos da educação e da comunicação por meio da linguagem videográfica. O vídeo, segundo Pires (2010), é uma ferramenta e um dispositivo pedagógico importante para adolescentes por sua capacidade de visualizar os próprios conflitos e o dos outros, por sua ludicidade e tecnicidade, é também uma situação que pode se transformar numa abertura em direção ao outro. Nessa perspectiva, o AgroCine via PINCEL vem acontecendo desde 2015 com um edital a cada semestre e pausa apenas em 2020 e 2021 devido a Pandemia de COVID-19 (adoção de atividades na modalidade remota enquanto medida de promoção da saúde). Importante destacar que todas as vezes em que o projeto AgroCine foi inscrito nos editais do PINCEL, obteve aprovação e foi executado. Em regra, estes editais são organizados em etapas: na primeira ocorre a submissão do projeto; após o resultado final e sendo aprovado, algum tempo depois a equipe do projeto recebe o recurso, faz a pesquisa dos filmes e realiza votação estudantil em formulário do Google para escolha da obra; com a escolha do filme e do local (shopping) e formato da exibição (2D, 3D, dublado/legendado e outros), abre-se para inscrição/solicitação de participação, também via formulário do Google; após a finalização do período de inscrição, é realizado sorteio de acordo com as vagas disponíveis no ônibus que é cedido pelo *Campus* (até 50 vagas), visto que é comum passarem dos 100 inscritos(as), chegando a quase 150, a depender do filme que será estreado nas salas de cinema; por fim, no dia da ida ao cinema, os(as) estudantes são orientados (as) a ir de uniforme e recebem dois lanches (ida/volta). O lanche é servido no refeitório da instituição e incluído como parte do projeto, assim também subsidiado com recursos do PINCEL. A atividade conta com apoio institucional de trabalhadores(as) da CDRE, do Núcleo de Serviço Social, da Unidade de Alimentação e Nutrição, da Coordenação de Inclusão e Assistência Estudantil (CDAE) e da Diretoria de Administração e Planejamento (DRAP).

## Avaliação

O processo de avaliação ocorre de maneira processual e os resultados do AgroCine são expressos desde 2015 no número alto de procura/inscrições, que é um indicador exitoso, no interesse pela atividade e nas avaliações realizadas via formulário de inscrição para o cinema. Nesse formulário, é solicitado aos(as) participantes que coloquem em uma palavra o que significa o AgroCine. Dentre as principais e recorrentes respostas estão: lazer, cultura, diversão, oportunidade, motivação, alegria e gratidão. Os(as) estudantes em geral retornam para o *Campus* bem estimulados (as) e no dia seguinte comentam com colegas e servidores(as) como foi significativa a experiência de ter ido ao cinema. Dessa forma incentivam outros(as) para que participem das próximas edições. Semestralmente, ao iniciar as aulas, os(as) estudantes já questionam e procuram informações sobre o AgroCine. Em geral, no início do ano o orçamento da Assistência Estudantil, que é enviado pelo Ministério da Educação, demora para ser liberado e o Edital PINCEL só ocorre após tal processo. No entanto, as atividades do Projeto AgroCine não são suspensas, continuam a ocorrer por meio da organização estudantil e da CDRE com custeio estudantil próprio para a compra dos ingressos, contribuições para lanche e transporte do *Campus*. Mesmo nessa modalidade, as inscrições são expressivas e com lista de espera. A coordenação do projeto, assim como apoiadores(as) consideram que o cinema é capaz de levar pessoas a outras realidades e ao mesmo tempo refletir criticamente sobre a sua, assim como contribui para a produção de um pensamento articulado com a formação técnica nos cursos integrados ou superiores. Para esses(as) estudantes participantes do projeto, o filme não se trata apenas de um entretenimento, mas de uma prática social. Por meio de uma obra de ficção científica, romance, drama, histórica, terror, atual, animação ou acerca de diferentes povos, histórias e épocas, aprendem como diz Freire (2005) a realizar diferentes leituras sobre o mundo e sobre si, assim como reconhecer a educação enquanto prática libertadora.

## Resultados alcançados

Muitos(as) estudantes com esse projeto, como já mencionado, puderam pela primeira vez passear no Plano Piloto/centro de Brasília, conhecer um Shopping Center com suas numerosas lojas e opções de lazer, dentre elas uma sala de cinema e assistir a um filme. Essa estratégia demonstrou que a permanência dos(as) estudantes no IFB vai muito além do direito à alimentação, moradia, ensino em sala de aula e auxílios oferecidos via bolsas. O projeto tem contribuído com a promoção e ampliação da formação integral de estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão, intercâmbios culturais, artísticos, relacionais e até melhorando a saúde mental. Com efeito, os momentos têm produzido risadas, choros, emoções, abraços, amizades, fortalecimento de vínculos e sentimento de pertencimento ao IFB. A experiência revela a importância das atividades educacionais em diferentes ambientes, assim como a importância de desenvolvimento de habilidades não só técnicas, mas sociais, culturais e éticas. A inclusão cultural também faz parte do aprendizado e precisa ser oportunizada enquanto direito de cidadania nas instituições de ensino e principalmente junto a estudantes em situação de desigualdade social. O impacto cultural desse projeto é imensurável, muitos(as) estudantes são de cidades periféricas, do entorno e até mesmo de estados fora do Distrito Federal, onde não há acesso a atividades culturais audiovisuais. Conhecer um shopping mesmo com seus apelos consumistas, visitar lojas, praça de alimentação, exposições e interagir com imagens/cenas que só conheciam pela internet, são vivências extraordinárias. Uma simples

subida e descida no elevador panorâmico ou escada rolante, uma escuta de música, um cheiro das lojas de perfume, os sons, as caminhadas de pessoas de diferentes jeitos, um lanche e uma casquinha de sorvete, “coisas” que muitas vezes são corriqueiras para a maioria das pessoas, pode fazer enorme diferença na vida de estudantes e na sua forma de enxergar o mundo e a educação. São memórias afetivas e trocas de conhecimentos potencializados por meio do lazer e da cultura, elementos de transformação social. O debate acerca da “Democratização do acesso ao cinema no Brasil” já foi inclusive assunto da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2019. Muitos (as) estudantes participantes assíduos(as) do projeto, consideram que a experiência foi fundamental para o desenvolvimento do tema. Ter apoio institucional para projetos como esse é o diferencial. A perspectiva integralizada da Assistência Estudantil baliza a permanência e o êxito de estudantes pelos programas que subsidia, dentre eles o Programa de Incentivo ao Esporte, Cultura e Lazer - PINCEL.

## Referências

BRASIL, **DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <Decreto nº 7234 (planalto.gov.br)> Acesso em 11 mai 2023.

CASTRO, Cláudio R. A; LISBÔA, Dalila M.de F. ; Albernaz, Ana Cristina do N. P. **ESTRATÉGIAS DE LAZER DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E DIREITOS HUMANOS**. Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa, PR: **Atena**, 2020. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/estrategias-de-lazer-dos-estudantes-em-situacao-de-vulnerabilidade-e-direitos-humanos>> Acesso em 11 mai 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

IFB, **POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA**, 2014. Disponível em: <Resolução 41\_2020 Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília.pdf (ifb.edu.br)> Acesso em 11 mai 2023.

PIRES, Eloiza. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100006> > Acesso em 11 mai 2023.

### Introdução

Este projeto foi uma iniciativa da Pró-Reitora de Ensino do Instituto Federal de Brasília que, por meio de uma chamada pública interna para adesão das Licenciaturas do IFB ao Projeto de Intervenção Pesquisa-Ação – PIPA, possibilitou que cada campus apresentasse uma proposta de intervenção na qual os estudantes da licenciatura pudessem atuar nos cursos técnicos do IFB integrados ao Ensino Médio e PROEJA. Atendendo a este chamado o *Campus Gama* propôs um projeto de “Organização e Orientação de Estudos” com o foco em práticas que se iniciam no levantamento de dados, acompanhamento e orientação dos estudantes à permanência e ao êxito escolar.

O projeto é fruto de uma experiência anterior iniciada no ano de 2019, pelo professor Milton Juliano Júnior, no qual buscava fazer um acompanhamento dos estudantes por meio de uma adesão voluntária. Esta prática ficou paralisada durante o período da pandemia e só foi retomada a partir do projeto PIPA que, agora com a participação de monitores (bolsistas e voluntários) estudantes da licenciatura, podem fazer um acompanhamento mais sistemático das atividades desenvolvidas pelos estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *campus Gama*.

O projeto em foco visa inserir os estudantes da Licenciatura em química do IFB *Campus Gama* nos cursos técnicos e integrados do *campus*, com o intuito de que essa intervenção possa contribuir com a permanência e o êxito escolar dos estudantes dos cursos do Ensino Médio Integrado e do PROEJA. A ação, ao mesmo tempo que contribui com a formação dos licenciandos promove a permanência e o êxito educacional dos estudantes dos cursos integrados, atingindo os seguintes objetivos:

- Possibilitar maior interação dos licenciandos com a realidade e práticas vivenciadas no contexto escolar, com o foco na permanência e êxito dos estudantes;
- Desenvolver, de forma interdisciplinar, atividades de reforço, tutoria, orientações de estudo e nivelamento/recuperação de aprendizagem para os estudantes em situação de dificuldade de aprendizagem escolar com vistas à permanência e ao êxito;
- Estimular projetos integrados e práticas de ensino inovadoras, inclusive por meio do uso de tecnologias que facilitem o processo de apropriação da aprendizagem visando à permanência e ao êxito escolar;
- Desenvolver projetos que articulem ensino, pesquisa e extensão visando à permanência e ao êxito dos estudantes dos cursos técnicos integrados do IFB no *campus*;
- Contribuir para fortalecer os vínculos dos estudantes com a instituição escolar.

Este projeto foi realizado durante o segundo semestre letivo de 2022, por quatro meses (novembro a dezembro de 2022 e janeiro a fevereiro de 2023), envolveu quatro estudantes bolsistas e dois voluntários do curso de licenciatura em Química e atendeu cerca de sessenta estudantes dos cursos técnicos em Alimentos e em Química integrados ao Ensino Médio do *campus Gama*.

### Desenvolvimento

O projeto PIPA – Organização e Orientação de Estudos do IFB *campus Gama* foi estruturado em quatro

etapas. A primeira etapa foi a preparação dos monitores (estudantes da licenciatura, bolsistas e voluntários) para compreensão de suas funções dentro do projeto e operacionalização dos instrumentos de coleta e acompanhamento dos dados do projeto de intervenção/ação.

A segunda etapa foi o levantamento da situação acadêmica dos estudantes dos cursos técnicos em relação ao seu rendimento escolar por meio de um cuidadoso filtro realizado no sistema de Gestão Acadêmica do IFB. Após o levantamento do boletim escolar de cada um dos estudantes, os monitores lançaram em uma planilha todas as notas destes estudantes. A planilha, com os dados preenchidos, gerou os níveis de risco que cada um dos estudantes se encontravam após o segundo bimestre letivo de 2022. A planilha classificou os estudantes de maior risco de reprovação, nos seguintes níveis: **gravíssimo** (estudantes sem média em sete ou mais componentes curriculares), **grave** (estudantes sem média em até seis componentes curriculares), **intermediário** (estudantes sem média em até quatro componentes curriculares), **leve** (estudantes sem média em até três componentes curriculares) e **sem risco** (estudantes sem média em até dois componentes curriculares). Em função do grande número de estudantes e do reduzido quantitativo de monitores optou-se por atender no projeto os casos classificados como gravíssimos, graves e intermediários. Nestas situações foram selecionados cerca de sessenta estudantes dos dois cursos. Nesta etapa de identificação dos estudantes constatou-se que os casos mais graves se concentravam nos primeiros anos, grupos estes formados por estudantes que vinham de dois anos de pandemia sem alguns pré-requisitos básicos do ensino fundamental para enfrentar o ensino médio.

Na terceira etapa foram realizadas reuniões com os estudantes selecionados para apresentar o projeto e oferecer ajuda à sua organização e orientações de estudos. Os monitores foram distribuídos por turmas distintas, ficando um monitor para cada um dos primeiros anos e os outros dois para o segundo e terceiro anos de cada um dos cursos. Nesta etapa, os monitores foram apresentados às turmas e os estudantes assinaram um termo de ciência da sua situação, também levaram um termo de anuência para que seus pais ou responsáveis soubessem que eles foram selecionados para participar do projeto. Neste momento, ainda, os estudantes foram orientados a baixar um aplicativo, chamado “Aprovados” em seus celulares. Tal aplicativo possibilita registrar os estudos, analisar gráficos, manter um histórico e ter total controle de dedicação e desempenho. Ao instalar o aplicativo o estudante foi orientado a compartilhar sua senha com o(a) monitor(a) para que este(a) pudesse também ter acesso ao desempenho do estudante.

Nesta etapa, também, foram criados os grupos de WhatsApp no qual cada monitor(a) mantinha contato semanal com os estudantes atendidos por ele(a). Outra atividade na relação monitor(a) com estudante do EMI foi desenhar um mapa de estudos para cada um, a fim de que eles pudessem organizar seus horários. Semanalmente os acompanhamentos eram realizados para que a relação estudante monitor se estreitasse, assim como as atividades fossem vistoriadas. Rodas de conversa com os estudantes atendidos, atendimentos individuais, atividades e tutorias de conteúdos (quando necessários) e orientação para que os estudantes procurassem os professores durante seus horários de atendimento, foram uma constante durante a execução do projeto.

A quarta etapa foi o desenvolvimento dos relatórios de atendimento e as orientações dos monitores junto à coordenação do projeto. Esta etapa permeou todo o projeto e culminou em seu relatório final.

## Avaliação

A avaliação geral do projeto era realizada quinzenalmente em reuniões periódicas entre os(as) moni-

tores(as) e a coordenação. Em muitos casos os(as) monitores(as) procuravam a coordenação do projeto fora dos dias e horários de reuniões periódicas, para discutir casos específicos de um ou outro estudante. Além dessas situações, os(as) monitores(as) elaboraram relatórios mensais sobre seus atendimentos e os desdobramentos de sua relação com os estudantes.

No atendimento aos estudantes, o WhatsApp foi um grande aliado, pois agilizava o contato e promovia uma interação constante. Em muitos casos os pais e responsáveis faziam contato com os monitores para acompanhar o rendimento de seus filhos. O aplicativo “Aprovados” também foi um importante instrumento de análise e acompanhamento, embora os estudantes relatassem críticas e desgosto quanto a sua utilização.

Não houve uma mensuração formal do acompanhamento da melhoria de rendimento dos estudantes, o único instrumento utilizado para tal era a verificação do boletim bimestral (3º e 4º bimestres) comparado com os anteriores. Nas reuniões de Conselho de Classe houve muitos comentários de docentes sobre a melhoria de um ou outro estudante que estava sendo atendido pelo projeto. Estas melhorias ocorriam principalmente no que dizia respeito à postura dentro de sala de aula: “alunos se apresentam mais interessados, me procuram nos horários de atendimento, etc.”.

No início da implementação do projeto muitos estudantes se apresentavam já sem esperança de serem aprovados e diziam não ter mais nada a fazer. Inclusive alguns deles se negaram a participar. Aqueles que participaram, porém, tiveram uma melhoria muito significativa.

## Resultados alcançados

Após o levantamento inicial da situação dos boletins, identificamos um número alto de estudantes nas situações de gravíssimo, grave e intermediário, dentro da planilha de lançamento de notas dos primeiro e segundo bimestres. Neste sentido foram detectados:

Curso	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total
Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio	18	13	2	33
Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio	22	18	1	41

Fonte: Autor do Relato

Destes setenta e quatro, cerca de 14 estudantes não quiseram aderir ao projeto ou iniciaram as atividades e desistiram logo em seguida. Por isso, identificamos que o projeto atendeu cerca de sessenta estudantes. Aqueles que desistiram de ser acompanhados, seguiram com as orientações iniciais e alguns conseguiram superar dificuldades de organização ou de busca de ajuda recorrendo aos atendimentos com docentes e monitorias das respectivas componentes curriculares. Houve, porém, estudantes que abandonaram os estudos.

Ao analisarmos as atas de conselho de classe final dos referidos cursos, identificamos a seguinte realidade de reprovações:

Curso	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total
Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio	8	1	1	10
Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio	2	1	0	3

Fonte: Autor do Relato

Ao compararmos as duas tabelas identificamos que dos 74 possíveis reprovados no meio do ano, apenas 13 foram efetivamente reprovados ao final. Não há garantias de que o projeto PIPA tenha sido o único responsável por essa queda brusca na possibilidade de reprovação. Mas há certeza de que ele foi um importante instrumento de ajuda na promoção da autoestima, confiança e retomada de conteúdos que era apresentado pelos estudantes que foram atendidos pelo projeto.

Um outro aspecto importante de se ressaltar foi a experiência adquirida pelos licenciandos, seja na relação com os estudantes, seja na sua própria organização de estudos e experiência docente. São vários os depoimentos nos relatórios, dizendo que agora compreenderam o que é ser professor, e de como a aproximação com a realidade dos estudantes os ajudaram a compreender melhor inclusive os conteúdos estudados no curso superior.

Vale ressaltar que, infelizmente, o projeto não conseguiu atender aos estudantes do PROEJA, principalmente porque o público deste curso dificilmente tem tempo, além dos horários das aulas, para frequentar qualquer outra atividade, já que não são apenas estudantes, mas também trabalhadores que estudam no período noturno.

Tendo estes pontos em vista, conclui-se que o projeto PIPA foi um importante instrumento de cooperação na permanência e êxito dos estudantes dos cursos Técnicos em Alimentos e Química Integrados ao Ensino Médio do IFB *campus* Gama. É certo dizer que por uma lado os licenciandos em química tiveram oportunidade de aprendizado e experiência ao se aproximarem da realidade dos estudantes do ensino médio. E por outro lado, os estudantes que participaram do projeto tiveram a oportunidade de auto organização e apadrinhamento seguido de acompanhamento próximo de um estudante do nível superior na execução de suas atividades.

## Introdução

O Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio do Campus Brasília do IFB, desde sua implementação em 2016, busca inovar suas propostas pedagógicas. Seu primeiro projeto abandonou as disciplinas propedêuticas e se organizou por áreas do conhecimento em que o planejamento e a avaliação deveriam ocorrer de forma integrada. Nesta primeira proposta, inclusive, havia horários na grade em que os professores das áreas propedêuticas deveriam atuar juntos em sala de aula. Naquele momento, a área técnica de eventos que ainda era organizada de forma disciplinar, questionou porque não poderia ser planejada também de forma integrada. Este e outros questionamentos docentes levaram um grupo de professores a refletirem e buscarem formação em metodologias ativas para introduzirem ainda mais inovações no curso. O grupo de docentes, então, se cotizou para pagar a participação de dois deles no Curso de Formação 'Escolas em Transição' oferecido pelo professor José Pacheco, importante educador e fundador da Escola da Ponte em Portugal. Com esta formação e com a criação de um grupo de pesquisa sobre Metodologias Ativas no campus, formou-se, então, a comissão de revisão do Projeto Pedagógico do Curso EMI Eventos. Os professores participantes estavam instigados a colocarem no papel aquilo que acreditavam ser uma proposta educativa consistente e inovadora, focada na aprendizagem de fato, que integrasse mais conteúdos, objetivos, pessoas e considerasse os interesses, individualidades e trajetórias de cada estudante a partir de uma proposta mais acolhedora e empática. Em 2017, concomitante ao estudo e à escrita do projeto, o grupo de docentes iniciou um projeto de ensino que acontecia no contraturno com os estudantes interessados em participar, no qual se introduziam as propostas idealizadas. O sucesso do projeto fez com que, aos poucos, em 2018, fosse possível implementar as ideias com todos os alunos do curso. Como a proposta do novo projeto pedagógico que estava sendo escrito daria um salto inovador ainda maior do que se estava fazendo na prática, a pedido da direção geral de ensino, a comissão de revisão do PPC pausou a escrita do projeto idealmente inovador para escrever e aprovar a proposta que estava sendo executada naquele momento. Foi então que, após um longo e questionado trâmite para aprovação, o PPC que denominamos de 'Transição' foi aprovado em 2020. Nele as inovações iniciais de organização por áreas propedêuticas do conhecimento e o planejamento e avaliações integradas permaneciam. Essa era a parte seriada do curso. A novidade estava na parte não seriada, organizada em oficinas e tutoria nas quais os estudantes escolhiam cursar no período e nas quais se misturavam com estudantes de outras séries e anos que também haviam optado por participar. Outra inovação foi o trabalho docente em duplas e os grupos reduzidos de estudantes na tutoria e oficinas propedêuticas. O sucesso da proposta, descrito na seção seguinte, fez com que os docentes do curso voltassem a escrever o tão sonhado PPC EMI Eventos Inovador, ainda mais colaborativo e progressista, com uma proposta real de integração entre as áreas propedêuticas e a área técnica de eventos e que foi, enfim, aprovado e começou a rodar em 2023.

## Desenvolvimento

O PPC de Transição do Emi Eventos foi organizado em duas partes: uma seriada e outra não seriada. Na

parte seriada, as áreas propedêuticas Ciências da Natureza e Matemática, Humanidades, Linguagens 1 e Linguagens 2 planejavam e avaliavam os estudantes de forma integrada. Uma avaliação, que designava metade da nota que integra as componentes da área, e uma segunda avaliação em que duas ou todas as quatro áreas integram seus conteúdos e objetivos de aprendizagem para compor um resultado. Já na parte não seriada do curso, entram as oficinas e tutoria. Os GRUPIs (grupos de práticas interdisciplinares) são oficinas das áreas propedêuticas em que os estudantes sugerem temas em assembléia, que podem ir além dos objetivos do ensino médio, e os professores se juntam em duplas interdisciplinares para oferecer algumas sugestões aos alunos. Após definidas as oficinas, até 18 estudantes de séries e turmas variadas se inscrevem no Grupi escolhido e dele participam, durante 4 horários semanais no bimestre. Alguns exemplos de temas de grupis foram Neurociência, Política e Economia, Ciência Forense, Música e Ditadura Militar, Cultura Popular, Meditação e Saúde Mental, Parto Humanizado, Bordado, Estratégias para o PAS/ENEM, Modelagem Cerâmica, Cine Debate, Educação Financeira, Gastronomia, Educação Sexual, entre outras.

Após os professores da Área Técnica de Eventos demonstrarem interesse em também trabalhar de forma integrada, as OPAs, Oficinas Práticas da Área Técnica de Eventos, foram pensadas no PPC Transição para atender a essa demanda e, também, à necessidade de fazer eventos completos e reais com os estudantes periodicamente. Foram definidas, assim, seis categorias de eventos e cada OPA trabalharia todos os objetivos de aprendizagem técnicos, como segurança, alimentos e bebidas, marketing, entre outros, ao planejar e realizar um evento dentro de certa categoria. Os estudantes, então, deveriam escolher uma das 6 opas para cursar no semestre, cada uma com dois docentes da área atuando juntos e, ao final do curso, deveriam ter passado por todas: Opa Assistencial, Opa Corporativa, Opa Cultural, Opa Esportiva, Opa Social e Opa Técnico-Científica. Com este formato, os estudantes aprendem a escrever projetos e realizar eventos reais variados, muitos com recursos adquiridos por meio de editais e apoios externos, com público interno e externo ao Instituto.

A formação no curso Escolas em Transição, a pesquisa sobre metodologias ativas e a busca por outros modelos de educação inovadora fizeram os professores entenderem que a educação deve ser comprometida com um processo formativo consistente em que cada estudante seja respeitado em sua subjetividade e possa vivenciar experiências educativas que os formem capazes de, não só se transformarem, como também transformarem a sociedade da qual fazem parte. A partir daí, foi possível perceber que um acompanhamento mais individualizado e acolhedor com a aprendizagem partindo dos interesses dos alunos é um ponto chave para o sucesso escolar. O componente Tutoria, então, foi criado no PPC Transição para que cada tutor, com um grupo reduzido de estudantes (até 15), que o escolheram por afinidade, tivesse justamente esse acompanhamento mais próximo dos estudos e das aprendizagens dos seus tutorandos, que criasse vínculos com eles e entre eles enquanto grupo, que mapeasse os sonhos e interesses de cada um para desenvolver projetos e pesquisas e que, nos momentos de dificuldades, fosse o canal mais próximo do estudante com a escola na busca de soluções.

A cada início de ano, com a chegada de novos estudantes no curso, é feita uma semana inteira de acolhimento, em que o curso é apresentado, veteranos viram “anjos” de calouros para os ajudarem, acontece a assembleia estudantil, escolhas de opas, grupis e tutores são realizadas, e é quando convidamos egressos para falarem um pouco da experiência que tiveram no curso e como trilham suas vidas ao sair da escola. É importante ressaltar que há egressos que, após se formarem, voltam por anos para receber os calouros nesse momento, e o mais interessante é que as lembranças e os relatos estão quase sempre relacionados com as atividades não seriadas do curso e com as oportunidades extracurriculares que eles

têm na escola ao longo do ensino médio. O que marca os estudantes é, sem dúvida, o fato de eles poderem fazer tantas escolhas, aprenderem por meio de seus interesses, terem sua voz respeitada, adquirirem autonomia e amadurecerem como pessoas engajadas e cidadãos de fato. É emocionante ouvir os relatos e o tanto que as inovações propostas pelo curso, mesmo que ainda “transitórias”, fizeram a diferença na vida dos estudantes.

O PPC Transição EMI Eventos foi fundamental para que fosse possível construir um terceiro PPC, aquele que realmente era idealizado pelo grupo de docentes. Inovar aos poucos foi importante para que não déssemos um salto tão grande entre o PPC Original e o que hoje, em 2023, aprovamos no Curso: o PPC Inovador. Estamos iniciando uma proposta que tem gerado interesse e curiosidade de diversos educadores, cursos e Institutos Federais do Brasil. As inovações propostas começam pela não seriação total do curso e pela organização por Ciclos de Aprendizagem. Os estudantes entram na escola no Ciclo de Iniciação em que devem cumprir individualmente alguns pré-requisitos atitudinais, para, então, poderem ir para o Ciclo de Desenvolvimento. Nesse ciclo, eles vão passar a maior parte do curso ou até todo ele, já que o último ciclo, o de Aperfeiçoamento, é apenas para aqueles estudantes que cumprem os pré-requisitos do Ciclo de Desenvolvimento antes de concluírem os 3 anos obrigatórios do curso. Assim como a seriação, a avaliação por notas também foi abolida no EMI Eventos. A avaliação agora acontece por Objetivos de Aprendizagem concluídos. Os docentes elaboraram com afincos os objetivos de aprendizagem de cada área do conhecimento e devem avaliar cada aluno na conclusão de todos os objetivos. A dinâmica e a aprendizagem no curso acontecem por meio de oficinas, projetos, roteiros individuais de estudos, grupos de estudos e encontros com os docentes específicos das componentes. Os componentes curriculares são integrados, incluindo o Projeto Integrador que une um professor da área propedêutica com um da área técnica e é comum a atuação docente em duplas. Os espaços de aprendizagem são dinâmicos, muito além da sala de aula. Biblioteca, ginásio, laboratórios de informática, de eventos, de decoração, de química, de literatura, de línguas, salas de estudos em grupos, salas de música, de dança, de artes, auditórios e até o pátio da escola são ambientes que usamos cotidianamente para aprendizagem dos estudantes. Além da exploração de todo o território educativo que fazemos ao sair com os estudantes para diversas visitas técnicas fora da escola. A possibilidade atual de inserção de parte da carga horária EAD no ensino médio também foi aderida pelo curso. Componentes como a BASE, parecida com a antiga tutoria, OF-TEC (oficinas técnicas de eventos) e as áreas propedêuticas têm parte da carga horária a distância, nas quais os estudantes desenvolvem roteiros individuais para estudarem os objetivos de aprendizagem do curso. Como esta proposta de curso não cabe nos sistemas de gerenciamento acadêmicos adotados pelo IFB, outra inovação aconteceu: a criação de um sistema próprio, um aplicativo/ *software* que atenda a todas as necessidades de registro e dinâmicas do curso, e está sendo desenvolvido em parceria com o IFTM (Instituto Federal do Triângulo Mineiro) por meio de um acordo de cooperação técnica. Esta inovação, inclusive, foi responsável por sermos finalistas do Prêmio Led de Educação em 2022.

## Avaliação

Para avaliar o Curso EMI Eventos, enviamos formulários tanto aos estudantes ativos quanto aos egressos, a partir dos quais eles expressam aspectos positivos, negativos, desafios e possíveis soluções para os problemas encontrados no curso.

Todos os egressos que responderam o formulário disseram que a metodologia inovadora proposta no cur-

so contribuiu para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Para eles, o curso realmente deu instrumentos para que eles desenvolvessem autonomia e pensassem de forma diferente e criativa. Explicitaram, também, que desenvolveram, no curso, habilidades importantes para um jovem universitário ou para aquele que ingressou no mundo do trabalho, como trabalhar em equipe e saber pesquisar. Algumas respostas foram:

“Contribuiu completamente. Durante o ensino médio obtive a disciplina e autonomia que meus colegas da faculdade estão desenvolvendo agora” (egresso BL).

“Acredito que a metodologia proposta no EMI eventos agregou muito em minha vida. Nesse contexto, percebo que o método fez com que eu reconhecesse a necessidade de começar a questionar fatos em torno de mim e conseqüentemente saísse da minha zona de conforto. Além disso, entendo que durante o curso desenvolvi minha autonomia em um contexto geral na minha vida, o que acabou facilitando minha relação com o estudo” (Egresso BF).

“Sim, diversas habilidades necessárias como autonomia para estudar, como escrever e criar projetos, fazer pesquisas, etc. eu aprendi com a metodologia de eventos. Além disso, a criatividade, comunicação e trabalhar em equipe” (Egresso AF).

“Com certeza contribuiu. A metodologia do curso me fez entender que existem inúmeros caminhos para se trilhar, não existe uma só maneira para algo. Aprendi no curso que existem diversas maneiras de aprendizagem e não apenas o método tradicional. Posso dizer que durante o tempo que estive no IFB, cursando o EMI Eventos, foi quando mais me desenvolvi de maneira geral, como estudante, indivíduo, cidadã, profissional” (Egresso LO).

“Com certeza, a forma como somos tratados e instigados a criar é fascinante. Diferente de escolas tradicionais onde somos obrigados a ficar horas vendo aulas e fazendo milhões de provas, no EMI eventos temos a oportunidade de aprender realizando projetos, mostras, atividades artísticas, botando a mão na massa e tendo trocas riquíssimas para nosso aprendizado, aprendemos a trabalhar em grupo, a resolver problemas, a tomar medidas, tudo com muita autonomia e liberdade, isso que é o mais legal e potente, e acredito que nos traz ensinamentos muito mais valiosos” (Egresso SS).

Sobre a aprendizagem a partir dos interesses dos estudantes, o Egresso IC relata:

“A pedagogia inovadora do IFB me deu liberdade para me encontrar na área que quero atuar; ela traz um senso de autonomia muito realista, que facilita nossa percepção quando viramos adultos e precisamos ser autônomos. Ao longo da minha trajetória no IFB, aprendi até o que eu achava impossível, pois o aprendizado não era maçante, afinal, estudávamos as matérias utilizando como base algo que gostamos.”

A respeito do que os egressos mudariam no curso, apenas três relatos sobre a metodologia foram citados. O primeiro de uma estudante que se formou na primeira turma, em 2018, que questionou a organização da área técnica de forma disciplinar, fragmentada, sem integrar conhecimentos para pensarem, planejarem e realizarem eventos reais como um todo. Essa questão foi solucionada já no PPC Transição

com a criação das OPAs. Outra estudante citou a dificuldade de comunicação de forma geral no curso. De fato, metodologias novas demandam mais atenção com a comunicação e, no início, os canais eram realmente muito falhos, mas aos poucos fomos desenvolvendo estratégias, inclusive mais tecnológicas, para resolver a questão até chegar no que hoje chamamos de InovaIF, o inovador aplicativo/software de gerenciamento e comunicação do curso. E a terceira estudante que criticou as diversas mudanças que aconteceram no início do processo de inovação metodológica e que, de fato, aconteceram. Ao percebermos que algo não estava dando muito certo, pensamos e colocamos outra estratégia em prática. Isso só começou a ser solucionado quando as próprias experiências de inovação foram nos servindo como embasamento para criarmos algo mais concreto e permanente, como o PPC Inovador.

Sobre as percepções dos estudantes ativos no curso que responderam o formulário no final de 2022 a respeito das componentes não seriadas - OPA, Grupi e Tutoria - 38,9% avaliam as componentes não seriadas como excelentes, 42,6% avaliam como boas e 18,5% avaliam como regulares. Nenhum aluno avaliou como ruins ou péssimas. 85,6% dos estudantes avaliaram como muito proveitoso trabalhar com alunos de outros anos e turmas. 75,9% disseram que as aulas das oficinas Grupi são completamente diferentes das outras aulas. 59,3% avaliam como ótimas e 25,9% avaliam como relevante ter dois professores atuando juntos nas oficinas Grupi. E 77,8% acreditam que os Grupi são bem mais interessantes que as aulas regulares. Sobre as Oficinas da Área Técnica de Eventos (Opas), 79,6% acreditam que a forma como as temáticas estão divididas ajudam no processo de aprendizagem e 16,7% não souberam responder. Segundo 94,4% dos alunos que responderam o formulário, a atuação em duplas de professores nas Opas facilita o processo de aprendizagem e realização de eventos. Sobre a Tutoria, 87% acham bom os grupos serem formados por alunos de séries diferentes e 9,3% são indiferentes em relação a isso. 83,3% acreditam que a composição da tutoria por um número reduzido de estudantes facilita que o tutor crie vínculos e conheça melhor as individualidades dos estudantes de seu grupo.

De acordo com os estudantes, os Grupis são mais descontraídos, pois consideram mais produtivo poder escolher qual assunto quer aprender, há tempo para explorar diversos assuntos, aprender coisas e conhecer pessoas novas, e ajudam a ter uma visão melhor do que fazer no futuro. Sobre a metodologia das Opas, os estudantes acreditam que é uma estratégia que rende mais, pois as aprendizagens podem ser levadas para a vida e ajudam no desenvolvimento pessoal e coletivo; une teoria e prática; gera entrosamento com alunos de outras turmas; garante muitas experiências de criação de todos os passos de um evento. Para os estudantes, a Tutoria é um momento mais acolhedor e mais leve dentro do curso. Segundo eles, os tutores são essenciais e é muito importante o laço feito entre eles e o grupo. Para os alunos, a Tutoria é um momento de compartilhar individualidades e ter apoio para solucionar os problemas de dentro e de fora da escola, os quais atrapalham o desenvolvimento escolar. É também um momento que gera proatividade e realização de projetos de interesses pessoais. Segundo a aluna WP, “A tutoria é um ótimo suporte, é a ponte escola aluno e sempre abre muitas portas, nos ajuda a focar nos nossos objetivos ao mesmo tempo que muitas vezes nos relaxa da pressão escolar.”

## Resultados alcançados

O Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio do Campus Brasília do IFB, ao longo de sua trajetória de 2016 até hoje, apresenta resultados muito positivos relacionados à formação dos estudantes, tanto acadêmicos, quanto para a formação para a vida. Mesmo não sendo o foco do Curso, a aprovação dos

egressos, em provas de acesso às universidades, que responderam o formulário de avaliação do curso é surpreendente: 84,6% entraram para a universidade, deste percentual 38,5% para uma universidade pública. Para além disso, considerando a formação geral, os egressos respondentes do formulário relataram que o curso contribuiu para o desenvolvimento de importantes habilidades para a vida, como superação, encorajamento, formação crítica, criatividade, resiliência, autonomia, responsabilidade, amadurecimento, além de promover grande diversidade de experiências e engajamento com as questões e situações escolares. Alguns dos ex-alunos relataram, ainda, que o curso os fez querer voltar para o IFB para fazerem cursos superiores ou voltarem como professores.

Podemos notar, ainda, que, a cada ano que passa, mais estudantes ingressam no curso por indicação de alunos e ex-alunos e também por buscarem uma formação diferente e inovadora. Há cada ano, perceberemos menos resistência, inclusive, de pais e responsáveis que, mesmo querendo que seus filhos ingressem nas universidades, acreditam no nosso trabalho e enxergam o curso como uma oportunidade de formação mais ampla e que não deixa de abranger a formação necessária para a aprovação em vestibulares.

Outro resultado relevante é o interesse de professores e gestores de outros cursos do Brasil inteiro em conhecer a proposta do Emi Eventos e tê-la como inspiração e referência para eles que estão procurando inovar em suas localidades também.

Como resultado de visibilidade nacional, em 2022 o curso foi um dos quinze finalistas do Prêmio Led de Educação da Fundação Roberto Marinho, iniciativa que reconhece e premia projetos educacionais inovadores e de excelência, que contribuem para a formação de estudantes mais críticos, criativos e engajados.

É possível percebermos com a experiência do EMI Eventos que uma equipe de trabalho formada por pessoas engajadas e corajosas é capaz de formar comunidades de aprendizagem integradas e motivadoras de uma educação de qualidade, preocupada com a formação integral e com o respeito às individualidades dos estudantes. Vemos, no curso, um colegiado solidário, ainda em fase de amadurecimento, claro, mas que abraça os desafios e, de forma integrada e tranquila, avança na busca pelo mesmo propósito. Além disso, hoje o curso é uma iniciativa apoiada também pela gestão do Campus e do IFB, que reconhece os nossos avanços e resultados.

# ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A FORMAÇÃO DOCENTE E A IMPLEMENTAÇÃO DE PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO

Lorena Silva Costa  
Ana Cláudia Santana de Sousa Gonçalves

## Introdução

O relato apresentado neste trabalho buscou sintetizar as oficinas de formação docente, realizadas no IFB – campus Planaltina (CPLA), para a construção de Planos de Ensino Individualizados (PEIs) como parte do registro e do acompanhamento dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. As oficinas foram desenvolvidas em conjunto com a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE), Coordenação Pedagógica e Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica – NAPNE. As coordenações de cursos apoiaram o trabalho por meio da inclusão de encontros com os professores para a formação no calendário e o monitoramento da adesão na atividade.

A educação inclusiva está cada vez mais presente na agenda de políticas públicas, abrangendo propostas voltadas tanto para a prática docente quanto para a gestão escolar, fundamentadas nos princípios da equidade e da dignidade, considerando as diferenças e procurando meios para combater as atitudes discriminatórias a fim de assegurar direitos constitucionais de educação pública e gratuita para todos.

A educação inclusiva versa sobre a diversidade, a diversidade de corpos, de formas de aprender, de sentir e de se expressar. Não é simplesmente tornar as escolas acessíveis, mas trata-se de identificar as barreiras e os obstáculos que os estudantes encontram na tentativa de acesso a oportunidades de educação de qualidade, bem como na eliminação dessas barreiras que levam à exclusão.

A superação das desigualdades sociais é uma pauta central para o desenvolvimento do Brasil, pois elas afetam diretamente a vida da população no acesso às diversas políticas públicas, como a educação. Dentre o público que é afetado pelas desigualdades sociais, podemos destacar grupos étnico-raciais, a população mais pobre e do campo, os jovens e adultos que não concluíram a educação compulsória na idade adequada, bem como crianças ou pessoas com deficiência.

Com o objetivo de superar essas barreiras, a Rede de Educação Profissional e Tecnológica (REPT) se caracteriza como um espaço de inclusão social por meio de uma formação profissional ampla. Criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a Rede Federal constituiu-se um marco na ampliação, na interiorização e na diversificação da educação profissional e tecnológica no país. A estrutura curricular dos IFs privilegia uma formação contextualizada, tratando, no mesmo patamar, os conhecimentos técnicos e científicos. A legislação da inclusão está presente no âmbito da REPT, ou seja, assegura as condições de acesso, permanência e êxito de forma a promover o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas (BRASIL, 1996, 1999; 2001).

Dessa forma, as oficinas de formação docente tiveram como objetivo capacitar os docentes do campus Planaltina em adaptação curricular para estudantes com necessidades educacionais específicas e ou com deficiência, orientando desde as bases legais e conceituais que regem a educação inclusiva no país à elaboração de Planos de Ensino Individualizados.

Assim esperava-se auxiliar os docentes a compreenderem quais os recursos disponíveis no *campus*, articulando pesquisa, ensino e extensão, para a inclusão dos estudantes e, desenvolvendo habilidades e

competências alinhadas ao perfil profissional previsto no curso.

As oficinas foram realizadas primeiramente de forma remota, em função da pandemia do COVID -19, e posteriormente, de forma presencial no laboratório de informática do *campus*.

A atividade presencial foi organizada em dois encontros, com três horas de duração cada: o primeiro abordando as bases legais e teóricas da educação inclusiva e da adaptação curricular na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e o segundo, a orientação para a elaboração dos PEIs.

## Desenvolvimento

O trabalho inclusivo aqui relatado está sendo realizado no *Campus Planaltina* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) e se circunscreve às particularidades do local. A Escola Agrotécnica de Brasília – atualmente, IFB, *Campus Planaltina* – teve sua criação em 17 de fevereiro de 1959, sendo incorporada em 2007 à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e posteriormente, em 2008, se tornou parte do Instituto Federal de Brasília. O *campus* se insere em um contexto regional de tradição agropecuária, em condições de contribuir para seu desenvolvimento socioeconômico pela formação e pela profissionalização e atende, além do Distrito Federal, a estudantes oriundos do entorno do DF e de outros estados como Minas Gerais, Goiás, Bahia, entre outros, prioritariamente de escolas públicas.

O *Campus Planaltina*, dessa forma, é o primeiro *campus* do IFB, tendo uma história pregressa na comunidade de formação profissional desde os anos 50. Isso implica dizer que se atravessam ao cotidiano do trabalho representações sociais (NAIFF, NAIFF, 2021) e sentidos subjetivos (SANTOS, MARTÍNEZ, 2016) diversos, com profissionais de diferentes formações e momentos de contratação, com implicação concreta para a gestão administrativa e pedagógica do *campus*.

A atuação do NAPNE no *Campus Planaltina*, em acordo com o Programa TEC NEP, no âmbito da educação profissional e tecnológica, procurou identificar as barreiras comunicacionais, atitudinais, arquitetônicas para construir uma cultura da “educação para a convivência” e a aceitação da diversidade.

Neste processo percebeu-se que a legislação que aborda a inclusão na educação não estava sendo amplamente implementada no *campus*, com destaque específico para as ações de permanência, com a adaptação de currículo, materiais, equipamentos, bem como a elaboração de plano de ensino individualizado.

Conforme descrito no Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, o acesso de pessoas com deficiência, nos níveis básico, técnico e tecnológico, a escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho, deve ocorrer respeitando a

- I – adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;
- II – capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e
- III – adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação. (BRASIL, 1999, p. 8)

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definidas na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em consonância com os princípios da educação inclusiva, também estabelecem como dever das redes regulares de educação profissional, públicas ou privadas, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo condições de acessibilidade, capacitação de recursos humanos, flexibilização e adaptação do currículo e encaminhamento para o

trabalho (BRASIL, 2001).

A obrigatoriedade do Plano de Ensino Individualizado (PEI) também está prevista em lei e deve contemplar as características individuais do indivíduo, criando um espaço inclusivo por meio de ferramentas adaptadas e do ensino colaborativo (BRASIL, 2015).

Esses aspectos lançaram luz sobre a necessidade de padronizar documentos e processos para assegurar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas no campus, bem como alinhar o trabalho inclusivo com os objetivos da educação profissional e tecnológica.

Coube refletir, contudo, que historicamente a relação entre educação e psicologia demonstrou que a categorização da deficiência (ANACHE, 1997) como uma limitação subsidia os processos de institucionalização, os quais não tinham uma finalidade formativa, mas de proteção, cuidado do indivíduo e controle social. Em contraponto a isso, JANNUZZI (2006) indica a necessidade da construção de um sistema de ensino público consistente e articulado com um projeto político e educacional, sem cunho filantrópico, que contemple a formação humana integral dessa população.

Essa posição vai ao encontro da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, proposta por VIGOTSKI (1997). Já no início do século XX, Vigotski contestava os princípios educativos adotados em relação às crianças com deficiência baseados na impossibilidade de aprendizagem pela existência do déficit orgânico. Além disso, questionava a organização do ensino, que separava uma pedagogia especial de uma pedagogia geral. Ao considerar a educação – aí incluído o ensino escolar – como constitutiva do desenvolvimento, VIGOTSKI (1997) argumenta, em seus escritos marcados pelo compromisso de transformação social, que o ensino da criança com deficiência deveria se ancorar nos mesmos princípios de desenvolvimento humano – de desenvolvimento cultural, como ele insistia em ressaltar – de qualquer pessoa.

Desse modo, alguns princípios orientaram a construção das oficinas de formação de professores: (1) Toda pessoa pode aprender; (2) Adaptação não é facilitar, mas diversificar o processo de ensino-aprendizagem; (3) Escola é espaço privilegiado de desenvolvimento humano; e (4) Inclusão é direito do estudante e é nosso dever assegurá-la.

Para a execução das ações inclusivas, foram seguidas as seguintes etapas:

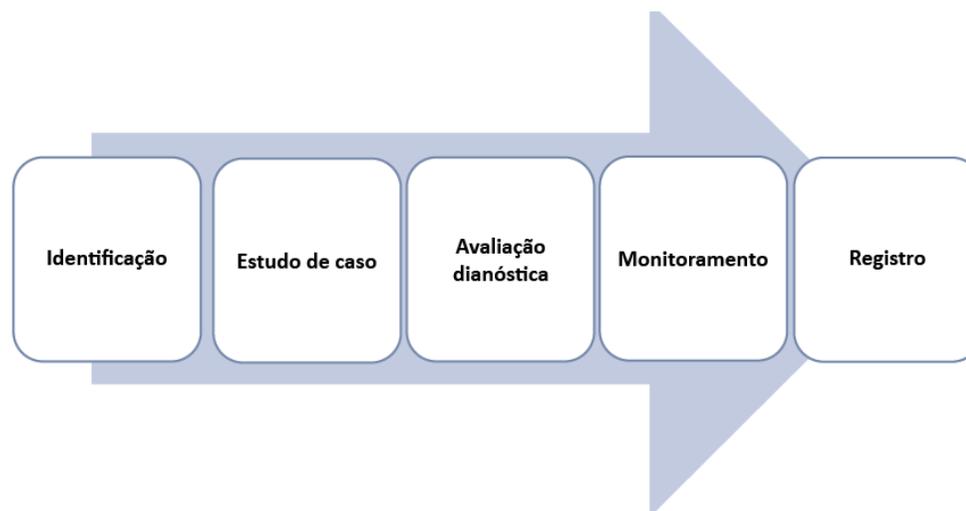
**Tabela 1 - Descrição das etapas nas ações inclusivas no IFB /CPLA**

Etapas	Descrição das atividades
1) Identificação dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"><li>• Criação de formulário para autoidentificação dos alunos e solicitação de apoio educacional;</li><li>• Acompanhamento no ato da matrícula dos estudantes por meio da comissão do processo seletivo e apoio do Registro Acadêmico (RA); e</li><li>• Entrevista com os alunos e responsáveis para mapeamento da demanda, apresentação da equipe e estabelecimento de ações de acompanhamento;</li></ul>

2) Orientação administrativa pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de calendário de formação docente sobre a inclusão, bem como para estudos de caso;</li> <li>• Aquisição de materiais específicos para a inclusão;</li> <li>• Implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI);</li> <li>• Inclusão desenvolvida na articulação entre pesquisa, ensino e extensão: criação e implementação de editais temáticos, como monitoria e de desenvolvimento de projetos inclusivos; e</li> <li>• Elaboração e publicação da Portaria pessoal 90/2021.</li> </ul>
3) Monitoramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento, orientação e monitoramento dos estudantes pelas equipes NAPNE e CDAE, psicopedagoga e monitores.</li> <li>• Reunião bimestral com os familiares, estudantes e docentes para alinhar as ações e os resultados obtidos.</li> </ul>

Considerando o exposto, o processo de adaptação curricular no campus segue o seguinte fluxo, conforme Figura 1:

**Figura 1: Fluxo de Adaptação Curricular no IFB/CPLA**



Fonte: Síntese das autoras

Para este relato, iremos nos debruçar sobre a formação docente e a implementação do plano de ensino individualizado.

Em 2020, a equipe do NAPNE, em parceria com a Coordenação Pedagógica e de Assistência Estudantil, construiu um manual de adaptação curricular, com informações detalhadas e acessíveis para o corpo docente sobre as etapas, os fluxos e a identificação dos estudantes, com informações coletadas nas entrevistas com os alunos e as famílias, além de modelos de documentos importantes que precisariam ser preenchidos ao longo do ano. O manual foi disponibilizado de forma online por meio do e-mail e de grupos institucionais de WhatsApp.

Em momento posterior, o grupo de professores foi dividido por colegiado de curso para a aplicação das oficinas. Tal configuração foi pensada na tentativa de construir as ações em articulação com o Projeto Pe-

dagógico de Curso (PPC), considerando-se as especificidades de cada público e de cada curso, que vai do Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Superior.

Nesse sentido, buscou-se, no primeiro encontro, orientar os docentes quanto às bases legais que regem a educação inclusiva no Brasil, bem como apresentar o aporte teórico que a estrutura. Além disso, com base no levantamento realizado pela equipe na etapa de Identificação dos Estudantes, foi feita uma explanação sobre as deficiências/ necessidades educacionais específicas com maior incidência em cada curso (Figura 2), suas características e impactos no processo de ensino-aprendizagem, além de possíveis estratégias didático-metodológicas aplicáveis a cada caso. Foi ainda disponibilizado, ao fim da exposição, um momento para discutir casos específicos, no sentido de facilitar a etapa seguinte de elaboração dos PEIs.



**Figura 2: Tipos de necessidades educacionais específicas por curso no CPLA.**  
 Fonte: Síntese das autoras.

Este encontro superou as expectativas da equipe, pois além do aprofundamento teórico do tema, configurou-se como um momento de troca de experiências. Propiciou um diálogo amplo e aberto sobre os estudantes atendidos, as principais dificuldades vivenciadas em cada caso, compartilhamento de experiências exitosas, e também, de escuta e acolhimento das angústias dos docentes na prática inclusiva.

No segundo encontro formativo, a equipe debruçou-se em orientar sobre as responsabilidades docentes no processo de inclusão, a saber: 1) elaboração, aplicação e análise da avaliação diagnóstica; e 2) Contribuir na construção dos PEIs, sua execução e avaliação.

Ao final, foi solicitado ao corpo docente que elaborasse, no início do semestre, os PEIs para os estudantes identificados pelo NAPNE, informando o resultado de uma avaliação diagnóstica por componente curricular do estudante e apresentando recomendações para a inclusão do discente.

**Tabela 2. Descrição das oficinas de formação docente**

Descrição da oficina	
Apresentação inicial	Fala introdutória da equipe de ensino.

Apresentação conceitual e legislação da educação inclusiva na ept	Apresentação em slide dos conceitos e legislações relevantes na temática, articulando educação, inclusão e desenvolvimento humano. Momento conduzido pela psicóloga e pedagoga do campus.
Elaboração da avaliação diagnóstica e dos PEIs	Orientação sobre elaboração da avaliação diagnóstica e dos PEIs e Momento prático em que cada professor pode exercitar, na sua componente curricular, a identificação das informações necessárias, o registro e a escrita da avaliação diagnóstica e dos PEIs.
Encerramento	Leitura das informações levantadas por estudante, construção de encaminhamentos.

A aplicação remota das oficinas e o monitoramento das ações inclusivas no período pandêmico se deu de forma remota, viabilizada pelo preenchimento de uma planilha compartilhada entre equipe pedagógica e docentes, conforme figura abaixo.

**Figura 3 – Planilha de registro das adaptações curriculares**

 <b>HISTÓRICO ESCOLAR DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR - PLANILHA COMPARTILHADA</b> Curso xxxx							
OBSERVAÇÃO: Descreva as informações sobre o (a) estudante de acordo com o Plano de Ensino Individualizado - PEI.							
IDENTIFICAÇÃO VISUAL	NOME	CONTATO	CURSO	NECESSIDADE PEDAGÓGICA	ORIENTAÇÃO		
DESCRÇÃO SUCINTA SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO (DA) ESTUDANTE:	REPROVAÇÕES (ANO) MOTIVO		ATENDIMENTOS REALIZADOS				
HISTÓRICO ACADÊMICO (2020)							
1- DISCIPLINA	PROFESSOR	AValiação DIAGNÓSTICA	METODOLOGIA DE ENSINO	AValiação	ADEQUAÇÃO CURRICULAR	ADEQUAÇÃO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	ATENDIMENTO DOCENTE
Psicologia da Educação (componente fictício-MODELO)		A avaliação diagnóstica realizada em xx/xx. As principais fragilidades observadas no processo educativo da estudante referem-se à.....	O conteúdo programático será estudado por meio de exposição com apoio audiovisual, leituras, discussões, realização de exercícios individuais e em pequenos grupos para socialização de textos acadêmicos, observação e utilização de metodologias em sala de aula com conteúdo do curso.	A avaliação será feita ao longo de todo processo ensino-aprendizagem, sendo considerados os aspectos quantitativos e qualitativos desenvolvidos pelos alunos em sala de aula. Serão usados como instrumentos avaliativos: provas, debates, seminários e apresentações.	Será oferecido a estudante testes/avaliações/ explicações orais logo após explicação, devido dificuldade de processamento e armazenamento das informações. - As avaliações terão enunciados curtos, provas com questões claras e linguagem de fácil interpretação - A estudante fará as avaliações bimestrais em ambiente individual e tranquilo; -Será solicitado que a estudante se sente sempre à frente;	<b>OBSERVAÇÃO:</b> As habilidades e competências deverão ser observadas e adequadas a depender da identificação das necessidades educacionais do estudante (a), é importante definir as prioridades de áreas e conteúdo de acordo com critérios de funcionalidade; ênfase nas capacidades, habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade dos estudantes; sequência gradativa de conteúdo, do mais simples para o mais complexo; previsão de reforço de aprendizagem como apoio complementar (atendimento docente); conteúdos básicos e essenciais em detrimento de conteúdos secundários e menos relevantes. conteúdos básicos e essenciais em detrimento de conteúdos secundários e menos relevantes.	A estudante participa regularmente dos atendimentos propostos pelo docente

A construção desse documento aconteceu coletivamente e as formações se davam obedecendo a divisão por colegiados. Devido à especificidade do período em questão, eram disponibilizados momentos extras para que a equipe do NAPNE e da CDAE tirasse dúvidas e desse outras orientações.

Em paralelo, realizava-se o acompanhamento e monitoramento dos estudantes, orientação para organização de estudos, momentos de atendimento dos docentes para aplicação de atividades avaliativas e plantão de dúvidas.

Com o retorno à presencialidade, os estudantes atendidos pelo NAPNE são acompanhados, além da equipe do Núcleo e da Assistência Estudantil, por uma psicopedagoga e por monitores que conseguem dar o retorno da efetividade das estratégias propostas nos PEIs e sinalizar os ajustes que precisam ser feitos.

Além disso, são realizadas reuniões bimestrais com estudantes e familiares, e com os docentes nos conselhos de classe ou reuniões de colegiado para alinhar as demandas e aparar possíveis arestas, fechando assim um ciclo: 1) chegada do estudante e levantamento das demandas; 2) formação docente; 3)

elaboração das avaliações diagnósticas e dos PEIs; 4) aplicação em sala de aula; 5) acompanhamento da equipe ao estudante; 6) reuniões bimestrais com estudantes e familiares, e nos conselhos de classe ou colegiados para alinhamento; e 7) devolutiva para os docentes para avaliação e ajustes.

## Avaliação

A oficina foi avaliada na materialidade da entrega dos PEIs, na adesão dos professores ao encontro, e pretende-se ainda, ao final de 2023, fazer uma avaliação sobre a efetividade das adaptações curriculares propostas na permanência e no êxito dos estudantes com necessidades específicas.

Cada encontro foi agendado pela Coordenação Geral de Ensino (CGEN) e reforçado pela Coordenação de Curso, o que contribui para a institucionalidade da formação. A frequência dos docentes foi registrada por lista de presença e controlada pela CGEN.

Observou-se que o trabalho colaborativo entre as coordenações foi um importante instrumento para a efetivação da atividade e para o monitoramento da inclusão no campus. Ter a mesma informação sendo passada por todas as coordenações, a inclusão da temática nos calendários administrativo-pedagógicos, nas reuniões com as coordenações junto à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (DREP), bem como nos eventos do campus, proporcionou uma frente única em prol da inclusão, minimizando os ruídos de comunicação e as dificuldades de adesão dos servidores às práticas inclusivas.

Destaca-se que a oficina proporcionou aos docentes a oportunidade de sanarem dúvidas práticas sobre a temática, compartilharem experiências e desenvolverem uma atitude pró-inclusão, esforçando-se para identificar melhores caminhos para a aprendizagem dos estudantes. A produção do PEI também deu materialidade para a temática, superando os desafios descritos na fala dos docentes, a saber, “inclusão é difícil”, “inclusão não acontece”, “eu não sei fazer isso”, por novos repertórios de trabalho e didática, como organização do material didático, organização das aulas expositivas, identificação dos critérios avaliativos críticos e desejados.

Dentre as dificuldades, destaca-se a formação docente para atuar na rede federal, uma vez que os professores muitas vezes desconhecem o propósito da rede ou não se sentem pertencentes a ela. Tal desconhecimento impacta na articulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão, além do trabalho pedagógico atrelado à concepção do perfil dos estudantes. A superação do luto pela fantasia do estudante que se deseja, mas é diferente daquele que se tem, reforça a necessidade de desmistificar o trabalho com as pessoas com necessidades educacionais específicas. Além disso, o conhecimento técnico sobre a legislação brasileira também esbarra nessa ausência de compreensão sobre a rede federal, reverberando em práticas de formação profissional capacitistas. Cabe citar também o desafio que é para docentes não licenciados o rompimento com paradigmas e a abertura para formações que os aperfeiçoem e os capacitem sobre o exercício da docência e a práxis pedagógica. Estes ainda apresentam significativa resistência.

## Resultados alcançados

As oficinas relatadas fazem parte de um conjunto de ações “guarda-chuva” que pretendem construir processos inclusivos e padronizar documentos para assegurar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas no campus Planaltina, adequando os trabalhos à legislação em vigor e alinhando o trabalho inclusivo com os objetivos da educação profis-

sional e tecnológica.

Sabe-se que para haver efetividade das ações inclusivas, é preciso continuidade e institucionalidade e que formações pontuais geram pouco ou nenhum engajamento. Por isso, a formação relatada está atrelada a uma série de outros processos que visam implementar a prática inclusiva nos PPCs, nas adaptações arquitetônicas, entendendo as peculiaridades envolvidas já que se trata de um campus rural e com residência estudantil, na organização didático-metodológica, ou ainda, no campo atitudinal. Todos envolvidos no processo educativo precisam estar alinhados, falando a mesma língua

Sendo assim, as ações até aqui implementadas são um ponto de partida de um projeto amplo que se almeja. Atuar com a educação inclusiva ainda é um desafio. Mesmo sabendo que se trata de um direito assegurado na constituição e em outros dispositivos legais, percebe-se a resistência em participar de formações, adaptar planejamento, recursos e avaliações e acolher aquele que necessita de um olhar diferenciado.

Porém, nota-se que a sistematização das ações tem o potencial em produzir condições de permanência e êxito dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, além de impactar na produção de materiais pedagógicos e editais temáticos.

Ao longo dos encontros formativos, foi possível ampliar os canais de diálogo, com docentes e estudantes sobre o processo de adaptação curricular, propiciando momentos de escuta, de exposição de dificuldades, receios, e também, de pensar o novo, de trabalhar coletivamente em prol da aprendizagem dos sujeitos.

Também lançaram luz sobre o que ainda precisa ser aprimorado, seja nos formulários aplicados, na necessidade de se adaptar e providenciar espaços específicos que atendam às demandas dos discentes, como sala de aula para aplicação de provas separadas e com tempo estendido, na urgência em formar leitores e transcritores, de reorganizar processos e fluxos.

O trabalho auxilia ainda na construção de uma agenda de formação pedagógica relevante para o cotidiano do campus, implicando o corpo docente nas ações concretas de mudança rumo a uma cultura de aceitação da diversidade e diversificação das metodologias de ensino.

## Referências

ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou inquisição: estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. 1997.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB 2001b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/resolu/2001/res02\\_01.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/resolu/2001/res02_01.htm)>.

portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. **A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva**. Educação e Pesquisa, v. 45, p. e187853, 2019.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. M. **Repetência e abandono no ensino público regular: representações sociais da produção do “fracasso escolar”**. Gerais, Rev. Interinst. Psicol. , Belo Horizonte , v. 14, nº 1, pág. 1-23, abr. 2021 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202021000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202021000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 maio 2023.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. **Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 101, nº 257, p. 120–145, jan. 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. III. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**, v. V. Madrid: Visor, 1997.

SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. **A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, nº 2, p. 253–268, abr. 2016.

# GAMIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO: USO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Marcello Vieira Lasneaux

## Introdução

“Avaliar é preciso” (FREITAS, 2007). A mensuração educacional possibilitada por muitos instrumentos permite a medida do desempenho escolar, segundo Vianna (1973). Ele insiste que essa medida é fundamental para uma educação “eficiente”, embora reconheça que há uma série de questões ligadas à apresentação dos objetivos educacionais, à exatidão dos dados gerados, à forma de buscar os dados, seleção de instrumentos, tempos, entre outros.

A defesa de um estado avaliador é igualmente ampla. Entretanto, há muitas questões envolvidas para contenha a “mensagem correta”.

A LDB consagra o princípio da avaliação (...) O Ministério da Educação também, por atrelamento ao Banco Mundial, está visivelmente animado frente ao mandato da avaliação, fazendo froteio para todos os lados: sistema de avaliação para educação básica, do ensino médio, (...) e assim por diante. Apesar de podermos sempre discutir a propriedade, além de sua intempestividade e autoritarismo, podem conter mensagem correta, no sentido de que a qualidade da educação depende muito da avaliação (DEMO, 1999).

A despeito disso, avaliar se tornou central dentro do ambiente escolar (ARREDONDO; DIAGO, 2008). Todavia, o conceito de avaliar apresenta-se impreciso e inconsistente em documentos e publicações. O conceito de avaliar oscila entre o de reportar a necessidade de mudanças e o de determinar o estado do avaliado, como ferramenta comparativa e meritocrática. No Brasil, esse fenômeno se deu com a transferência de objetivo do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, deixando de ser exame de larga escala para exame para acesso ao nível superior e para programas governamentais. Essa transição de conceito é anterior aos exames de larga escala. O termo surgiu com a indústria com a ideia geral de ser uma forma de medida, até atingir a ideia de totalidade do âmbito educacional (ARREDONDO; DIAGO, 2008).

O sistema tradicional de ensino promove avaliação com um formato amplamente documentado. As provas são impressas, o que demanda atividade da máquina copiadora, (e/ou impressora) além de muitas folhas de papel. A maioria das escolas usa uma fiscalização invariavelmente autoritária e presente no mesmo local. Muitas delas treinam um grupo de fiscais para que essa aplicação seja honesta e justa, sem o artifício de consultas. Os tempos mudaram e nossos estudantes têm amplo contato com a internet, com aplicativos e com games. Diante desse cenário, não se poderia usar a tecnologia de forma racional, crítica e engajada para que a prova se transforma-se em algo interessante e ecologicamente correta?

## Desenvolvimento

A avaliação é uma questão fundamental para o processo ensino-aprendizagem. Nesse tocante, é observável que um quantitativo substancial de professores e colegiados faça uso regular da prova impressa como instrumento. Essa questão não é restrita ao ensino público. No entanto, há outras possibilidades ecologicamente atentas e potencialmente aumentadoras de engajamento discente, como o uso da gamificação.

A gamificação é uma estratégia de engajamento com significativo apoio de publicações e que pode ser usada como instrumento avaliativo. Desenvolvida para aprendizagem a partir da década de 2010, é

um artifício recente e com potencial para ser mais divulgado sobretudo com o desenvolvimento paralelo da inteligência artificial. Gamificação, segundo Karl Kapp (in ALVES, 2015) “é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. (ALVES, 2015, p.26)

No ambiente *gamificado* espera-se que “os aprendizes, (...) se engajarão em um desafio abstrato, definido por regras claras, interagindo e aceitando feedback com o alcance de resultados quantificáveis e com presença de reações emocionais.” (ALVES, 2015, p.27). Não há necessidade para que os professores desenvolvam um sistema de gamificação. Há algumas opções disponíveis e customizáveis para que sejam usadas. Como o caso do kahoot®.

O kahoot (<https://kahoot.com/schools-u/>) é uma plataforma on-line para, entre outras opções, possa-se fazer um quiz (um jogo de perguntas) para aplicação pedagógica, como revisão ou como atividade avaliativa. É possível o uso gratuito em que o docente cadastra perguntas e as atribui para até 40 participantes. O uso é intuitivo e, na ferramenta, o docente pode escolher a quantidade de questões, o tipo delas e o tempo de resposta por parte dos alunos. O resultado é automático após o tempo terminado. No jogo, é importante que os estudantes acertem e, se fizerem rapidamente, ganham mais pontos. Os alunos utilizam-se de seus celulares para acessar o jogo quando o docente o disponibiliza, haja vista que o dispositivo é o mais frequente de eles terem disponíveis para uso imediato.

Diante de experiências episódicas para fins de revisão de conteúdo ou para finalizar processos de ensino-aprendizagem em oficinas esporádicas, resolvi usá-lo para avaliação formal para alunos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Brasília, onde ministro de aulas de biologia e ciências da natureza.

## Avaliação

Há dois semestres (2022/2023) que se vem usando essa estratégia para avaliação bimestral de alunos do ensino médio integrado no Instituto Federal de Brasília, campus Brasília. O total impactado é de aproximadamente 210 alunos. Apresenta-se o conteúdo previamente e agenda-se o dia da avaliação – um quiz no kahoot®. Dá-se então o processo de preparação de questões que é muito intuitivo na plataforma kahoot®.



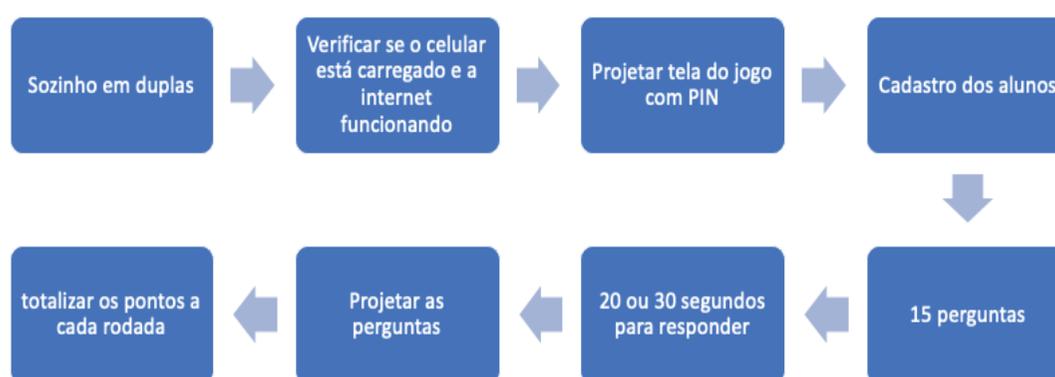
No dia da aplicação, é permitido que os alunos participem do jogo sozinhos ou em duplas, sempre atento ao fato de que possuam um dispositivo de conexão. Invariavelmente, o aparelho de conexão é

o telefone celular. É feita uma conferência no que diz respeito à bateria disponível e se o sinal da internet está adequado. Isso é necessário porque não há como interromper o jogo para atender problemas de um participante.

Após esse momento, projeta-se na tela (usando um dispositivo como *datashow*), a página inicial do jogo que contém um número de *PIN* e um *QR Code*. Os estudantes digitam ou fotografam para se inscrever no jogo. Eles devem escolher um nome para participarem. É indicado que fique combinado que a escolha seja de um nome que rapidamente os identifique para a extração dos dados após o jogo. Feito isso, o jogo pode começar.

São feitas geralmente 15 perguntas com 20 ou 30 segundos para cada resposta. Esse tempo é inibidor de consultas durante o jogo. É permitido que os participantes possam errar algumas delas – em função de problemas normalmente de conectividade, sem afetar a nota final da avaliação. O jogo é finalizado automaticamente após a última pergunta.

## Aplicação



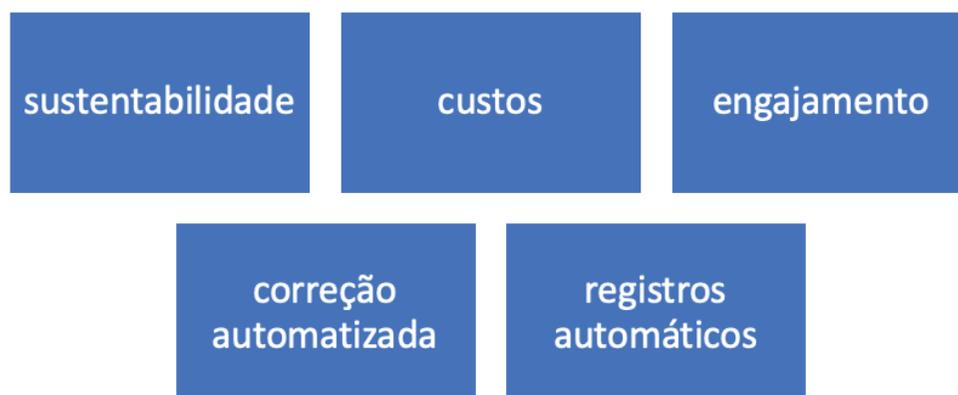
A plataforma apresenta um pódio de maneira lúdica com os três primeiros colocados. Por vezes, é concedido um singelo prêmio para os melhores colocados. Para acessar os acertos de todos os participantes, clique no link “relatório dos jogadores”. Dessa forma, pode-se atribuir notas para todos. Utilizou-se a seguinte correspondência entre acertos e nota:

Acertos	Pontos (0 a 10)
10, 11, 12, 13, 14 e 15	10
9	9
8	8
7	7
6	6
5	5
4	4
3	3
2	2
1	1
0	0

## Resultados esperados

Além de não utilizar nenhum tipo de impressão – o que reduz tempo, custos e pratica sustentabilidade, todos os dados do desempenho ficam salvos e disponíveis. Os estudantes têm dado um feedback muito positivo do procedimento. Conseguiu-se um engajamento que já foi manifestado pelos estudantes do ensino médio em pelo menos dois colegiados do campus Brasília diretamente para o autor e em conselhos de classe, em que o representante discente tem a oportunidade de responder um formulário sobre as melhores práticas docentes.

### Vantagens percebidas



Tem-se atualmente novos paradigmas educacionais em curso, em construção e desconstrução. A avaliação deve ser repensada como um todo no Brasil: da sua necessidade, dos seus objetivos, dos seus formatos. Avaliar é preciso, mas para que se quer avaliar? Como se deve avaliar?

O sistema tradicional requer mudanças, mudanças que muitas das vezes já estão adotadas pelos alunos e não pelos professores. Como por exemplo, o hábito de recorrer aos recursos digitais de aprendizagem: fotografar quadros, estudar com videoaulas da internet, responder questões on-line. Há uma aparente resistência, mas também desconhecimento sobre ferramentas digitais para que possam substituir, acelerar e melhorar os procedimentos pedagógicos ordinários, como a da prova.

Além disso, o modelo de avaliação carece de uma organização mais científica. Os professores têm dificuldade de gerar provas que possam ser equilibradas e comprovar cientificamente que sua prova foi “fácil” ou “difícil”. Também há dificuldade em escolher de maneira eficaz e convincente que tipo de questão escolher: múltipla escolha, envio de arquivo, respostas curtas, etc. Atua empiricamente para avaliar seus alunos sustentado em experiências com pouco ou nenhum retorno para análise científica. Sem seus parâmetros estatísticos, não consegue se reelaborar e produzir ferramentas avaliativas mais fiéis aos seus objetivos iniciais e justas para o alunado.

A avaliação vive uma crise de existência, enquanto outras formas de abordar o conteúdo vão surgindo. Os alunos são sincronizados, ou seja, devem fazer a mesma prova, no mesmo tempo estipulado e no mesmo horário escolhido, salvo algumas exceções de escolas especiais e outras para alunos com laudos médicos. A sincronização da aprendizagem é uma questão pesquisada e a personalização do processo ensino-aprendizagem deve levar obviamente essas revelações que derivam dos trabalhos de neuroeducação. Cada aluno tem o seu tempo, e esse consenso é desfeito na prática. Embora a experiência aqui relatada atende a essa sincronização, o kahoot® pode ser enviado individualmente para os alunos para que façam em outros tempos. O tempo de respostas pode ser adaptado para alguns alunos. Simultâneo a esses problemas, os alunos devem ser fiscalizados. Essa referência da fiscalização é um demonstrativo tá-

cito de que eles podem burlar o sistema e naturalizar sua “desonestidade potencial”, criando um cidadão que nasce para a sociedade com seu caráter questionado. A regra parece ser sabotar a prova e não a exceção, e mais dispositivos para controlar a segurança da prova são utilizados, encarecendo e tornando complexo o processo, tornando o processo avaliativo como momento delicado da instituição e sinal de excelência para a comunidade. Há a formação de um verdadeiro aparato militar e coercitivo para conter os alunos.

Reduz-se o tempo de aula produtiva – partindo do pressuposto que se troca o tempo de aula pelo de prova. Como sabido, o professor brasileiro já dispensa um tempo grande para manter a ordem e a produtividade em sala, processo esse que merece profunda discussão. Alheio a isso, a avaliação ocupa várias semanas ao longo do ano para que ocorra. Isso obviamente reduz ainda mais o tempo de atuação pedagógica para novas aprendizagens. Não que o momento da prova não seja um momento de aprendizagem, mas poderia ser extraclasse, evitando uma série de necessidades para si, como a do tempo e da energia dispendidos.

O mecanismo tradicional de provas resulta em demandas onerosas que envolvem sua produção e sua construção física, consumindo papel e tinta, procedimento totalmente antiecológico e danoso para o planeta. Há um passivo ambiental e financeiro para as instituições que poderiam aplicar recursos de outras formas. Em um mundo onde se luta para reduzir os consumos, a escola perde uma oportunidade importante para ganhar mais adeptos para a causa.

A gamificação pode ser uma solução ágil e prática para muitos problemas. Precisa-se avançar em pesquisa para uma maior confiança ética na avaliação, bem como buscar mecanismos que desaparelham um movimento antidemocrático do saber, o do pressuposto do “crime”, o “crime” da “cola”. Não menos importante, é necessário lembrar que está assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente a participação deles na definição do curso avaliativo das escolas, por que então não cumprir a lei e convocá-los para o que lhes é legalmente assegurado? Mais uma vez, a parte importante da educação, os alunos, cujo protagonismo é desvelado, estão à margem das decisões que tanto lhes influenciam. Destituídos de sua presunção de honestidade e investidos de “tonners” e “folhas de celulose”, a avaliação brasileira é uma mistura de devastação ambiental e presunção de culpa entre aqueles que deveriam ser os novos cidadãos, os artesãos de um novo porvir; um porvir ético, plural e sustentável – o aluno.

## Referências

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo. São Paulo: Ed. DVS EDITORA, 2015.

ARREDONDO, S.C.; DIAGO, J.C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: UNESP, 2008.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação** – de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da Educação Básica no Brasil – dimensão normativa, pedagógica e educativa**. 1ed. São Paulo: Autores associados. 224 p, 2007.

VIANNA, H.M. **Testes em educação**. São Paulo: IBRASA, 1973.

Fabiana Araújo Lima  
Kênnia Rayane Leitão de Oliveira  
Lorena Silva Costa  
Rose Cleide Sardinha da Silva

### Introdução

Este relato apresenta um projeto de intervenção em desenvolvimento pela Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social – CDRE/IFBCPLA com a parceria da Coordenação de Residência Estudantil – CDRA/IFBCPLA. Intitulado Rodas de Conversas com Mulheres Residentes do IFB Campus Planaltina no Distrito Federal, surgiu em novembro de 2022, a partir de uma reivindicação de mulheres estudantes e residentes, em decorrência de situações vivenciadas com relação às desigualdades de gênero no contexto educacional. O objetivo geral da proposta é contribuir com o debate acerca dos desafios de ser mulher e residente no IFB Campus Planaltina numa perspectiva de promoção da saúde, cidadania e permanência no ensino. Os objetivos específicos são: tratar sobre direitos das mulheres; refletir sobre cuidados com a Saúde Mental e o uso abusivo de drogas; orientar sobre saúde da mulher, direitos sexuais e reprodutivos; problematizar sobre as desigualdades de gênero, orientação sexual, raciais, sociais e vivenciadas pelas mulheres com deficiência; estimular a participação e controle social das mulheres e compartilhar informações sobre a rede socioassistencial e de proteção ao enfrentamento das violências. A educação profissional e tecnológica (EPT) prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e na Constituição Federal (1988), que assegura o direito fundamental à educação e ao trabalho, tem a pretensão de qualificar profissionais para o mundo do trabalho. No entanto, tal qualificação exige o desenvolvimento de habilidades para além da técnica, como relacionais, sociais, éticas e políticas. De acordo com Incert e Casagrande (2021), a partir da afirmação que a educação profissional e tecnológica tem um lugar contraditório ao passo que dela se espera a formação para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que também se faz necessária uma formação mais integral, vivenciando o debate de temas que não se reduzam aos indicativos de uma formação meramente tecnocrática, como aqueles relacionados às desigualdades, particularmente a de gênero. As pesquisadoras consideram que a escola é um locus privilegiado de formação de identidades, com potencial para mudanças, mas também pode bem pode constituir-se como espaço no qual, muitas vezes, manifestam-se desigualdades – particularmente, a desigualdade de gênero. O IFB Campus Planaltina, é o único dos dez campi que possui um Programa de Residência Estudantil. De acordo com a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFB, destina-se a conceder vaga em moradia estudantil aos estudantes regularmente matriculados no Campus Planaltina do IFB que, devido à distância de seu local de moradia e/ou condição socioeconômica do núcleo familiar, possam vir a ter dificuldades de acessar o campus. No início do Projeto, haviam 61 meninas e mulheres (adolescentes e adultas) residentes. Atualmente, existem 171 residentes, sendo 80 mulheres e 91 homens. Elas descrevem e lutam cotidianamente por igualdade no acesso e na construção de uma carreira com espaços historicamente ocupados por homens, como nos Cursos Técnicos em Agropecuária, Agroindústria, Agronomia, Agroecologia e Biologia. A experiência apresenta uma proposta inovadora, participativa e potencializadora de mudanças sociais na educação e na vida de meninas e mulheres estudantes do IFB.

## Desenvolvimento

A experiência das Rodas de Conversa com Mulheres Residentes do IFB Campus Planaltina tem sido realizada no âmbito da Assistência Estudantil e do Apoio Pedagógico. Encontra-se em desenvolvimento, com ideias futuras de participar do Edital 2023 do Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer (PINCEL) do IFB e foi organizada a partir dos seguintes ciclos: O 1º ciclo tratou do Planejamento: construção do Projeto de Intervenção com participação interdisciplinar (Psicologia e Serviço Social), estudo de referenciais relacionados aos temas como Cisne (2018), Safiotti (1992) e Scott (1990), organização da equipe, articulação com coordenações envolvidas e convite para estudantes. A equipe de trabalho optou por realizar as atividades apenas com meninas e mulheres residentes. A escolha ocorreu tanto pelo interesse e disponibilidade delas, quanto pela necessidade institucional e das profissionais participantes em responder a uma demanda que cotidianamente chega até as salas de acolhimento e reuniões. Além disso, o Programa Residência Estudantil não oferta apenas a moradia física para estudantes em situação de desigualdade e que vivem com dificuldade de acesso ao campus, seja pela distância ou pelas condições de acesso, mas também tem a responsabilidade de ter um olhar integral para estes sujeitos e reconhecer este lócus enquanto potencial para construção de cidadanias e processos emancipatórios. O Programa de Residência faz parte do Eixo Socioeconômico da Política de Assistência Estudantil e diz respeito às ações de concessão de auxílios financeiros e/ou vaga em residência estudantil aos estudantes de forma a prevenir situações de retenção, reprovação ou evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras, bem como outros fatores de vulnerabilidade socioeconômica. São público-alvo das ações do eixo socioeconômico estudantes com renda per capita de até 1 (um) salário mínimo e meio. É reservada para estudantes regularmente matriculados e frequentes nos cursos presenciais do Campus Planaltina e executado por meio de edital próprio, inclusive com previsão de vaga para pessoas com deficiência. A concessão de vaga em residência estudantil está condicionada à emissão de parecer social elaborado por assistentes sociais. A permanência do(a) estudante selecionado(a) é temporária, podendo ser renovada semestralmente, enquanto possuir vínculo da matrícula de origem com a instituição. Já o tempo de permanência do(a) estudante na Residência Estudantil será de apenas um ciclo acadêmico, podendo se inscrever, após conclusão do ciclo anterior, a um novo ciclo verticalmente superior, de técnico para superior. A residência estudantil é formada por quarto coletivo, separados por sexo e faixa etária e os (as) estudantes são acompanhados(as) regularmente pela coordenação da Residência Estudantil e da Inclusão Social e Assistência Estudantil. Dentro da proposta de acompanhamento de residentes, situamos este projeto e assim chega-se ao seu 2º ciclo, que trata da execução onde foram realizadas cinco rodas de conversa nos quartos da residência com a participação de quarenta estudantes no período de novembro de 2022 a janeiro de 2023 e no horário de 20h às 22h. A ideia inicial era realizar dez rodas (quantidade de quartos femininos), no entanto, como o projeto foi desenvolvido ao final do ano e do semestre, com alta saída de residentes para suas moradias de origem, juntou-se alguns quartos para viabilizar as atividades. A opção por uma metodologia de roda de conversas, foi inspirada em Freire (2005 e 2015) e Góis (2008) que apontam estes momentos como produtores de práxis reflexiva, troca de experiências, leitura de mundo e produção de consciência coletiva e crítica. O diálogo proporciona construção de saberes, possibilita olhar nos olhos do outro, sentir as dores e alegrias do outro e voltar-se também para si. A fala e a escuta como Freire (2005 e 2015) aponta principalmente nos "círculos de cultura" proporciona articulação entre teoria e prática. Conforme Góis (2008), é recorrente nos círculos de cultura, rodas de conversa, nas cirandas da vida ou em qualquer outro

espaço grupal de vivência na comunidade, os moradores apontarem para agentes públicos com sentimentos de frustração, desânimo e até revolta com a situação ambiental, social, orgânica e psicológica a que estão submetidos. Assim é escutado com facilidade sobre o drama das vidas. No entanto, muitas vezes trazem tais problemas de forma individualizada, até mesmo como desabafo, sem consciência do poder de transformação da força coletiva, bloqueada pela identidade de oprimido e explorado. Nesse sentido, as rodas com meninas e mulheres residentes proporcionaram reflexões e orientações sobre direitos, violências, saúde mental, assédio, preconceitos, discriminação, ética e estética, padrões culturais, sexualidade, trabalho, lutos e lutas, conflitos familiares, desigualdades de gênero, de orientação sexual, raciais e sociais, assim como foram estimulados a participação e controle nas políticas. No início de cada Roda, foi realizado acolhimento pelas facilitadoras (dupla ou trio), informe sobre a finalidade do encontro e um “Contrato de sigilo ético”. Realizou-se ainda uma dinâmica inicial de apresentação com a citação de uma qualidade da colega ao lado de cada participante. Esta primeira abordagem, assim como os próximos momentos a serem relatados, foram permeados de falas emocionadas, acolhimento, abraços e muita empatia. Vez por outra, escorregava uma lágrima, saía um choro, uma pausa na fala, uma risada e um abraço. As conversas foram norteadas por questões, frases e mensagens problematizadoras (TABELA 1) que cada estudante retirava (em formato de papeleta escrita e dobrada) de uma caixa e comentavam. Muitas destas mensagens foram construídas pelas facilitadoras das rodas e com apoio de pesquisas, como por exemplo da cartilha do Ministério Público de São Paulo (2019) “#Namoro Legal”.

**TABELA 1: Questões, frases e mensagens utilizadas nas Rodas de Conversa com meninas e mulheres residentes no IFB Campus Planaltina.**

Você só estuda?	Reclama que é assediada, mas também sai na rua vestida de forma promíscua com roupas curtas e mostrando a barriga!
Eu não acredito que você não vai usar o sobrenome do seu marido após o casamento!	Você não acha que já está na hora de arrumar marido e filhos?
Os melhores homens preferem as mulheres difíceis!	Se você continuar a ser tão exigente, vai acabar ficando para a titia!

Deve ter feito sexo com o chefe para conseguir ser promovida tão rápido!	Ele não deixa eu me vestir assim pois ele se preocupa comigo!
Seu marido / namorado deixa você sair sozinha?	Como irei criar meus filhos sozinha?
Você deveria parar de trabalhar/estudar e dar mais atenção aos seus filhos!	Ele já me pediu desculpas, e falou que se arrepende muito de ter me agredido, e que me ama!
Você deveria parar de estudar e dar mais atenção aos seus filhos!	Apanha mas não larga dele!
Há mas ele só gritou comigo, e foi apenas um empurrãozinho!	Nossa que vulgar, olha como ela se veste e se comporta, homem não gosta de mulher fácil!
Lugar de mulher é na cozinha!	Só tenho conseguido lidar com os meus problemas porque estou bebendo!
Tenho me sentido exausta, ansiosa e sem vontade de nada!	Sinto que nasci num corpo errado e me sinto como um menino, mas não sei o que fazer.
Tenho sentido que minha saúde íntima não está bem, mas tenho vergonha de ir no posto de saúde e falar para alguém!	Não tenho me sentido bem com meu corpo!
Estou gostando de uma menina, mas não sei como lidar com isso, tenho muito medo da minha família.	Percebo que ser negra é um desafio.
Estou há uma semana sem comer direito pois quero caber no vestido para festa no final de semana.	Tenho uma deficiência e isso me limita muito na vida.
Me sinto desrespeitada na residência.	Percebo que no IFB existem situações preconceituosas com as novatas.

Sofro bullying no IFB e quero desistir de estudar.	Não tenho condições financeiras para seguir nos estudos.
Tenho dificuldades de me cuidar pois faltam recursos para comprar produtos de higiene como absorvente, sabonete, shampoo e outros!	Senti um mau cheiro hoje vindo do meu corpo, percebo que as pessoas próximas também estão sentindo. O que faço?
Senti um mau cheiro da minha colega do IFB, o que faço?	Ele já me pediu desculpas, e falou que se arrepende muito de ter me agredido, e que me ama!
Você deveria parar de estudar e dar mais atenção aos seus filhos!	Minha vida está uma bagunça, igual a minha cama. Não sei o que fazer.
Larga tudo e fica comigo!	Eu vou te dar a vida de princesa que você merece e sempre sonhou!
Estudar pra quê? Olha só quanta gente rica que nunca estudou!	Se você engravidar, seus pais vão ter que me aceitar!
Vamos sair só hoje, mais uma falta não vai te reprovar!	Não precisa estudar ou trabalhar, você tem alguém que cuida de você!
Não troque de roupas por ninguém: você tem seu próprio estilo.	Não deixe de frequentar lugares em razão do namoro: você define seus limites.
Estou gostando de uma menina, mas não sei como lidar com isso, tenho muito medo da minha família.	Percebo que ser negra é um desafio.
Não coloque seu amor em um pedestal: o namoro faz parte de sua vida, mas não é a sua vida.	Antes de mudar de ideia por influência do namorado ou namorada, reflita se essa mudança te fará bem: você é sua melhor conselheira.

Após este momento de reflexão, a equipe facilitadora apresentou uma outra caixa com frases empoderadas e que traziam mensagens de esperança, luta e transformação. Cada uma retirava mais uma papeleta.

**TABELA 2: Frases empoderadas utilizadas nas Rodas de Conversa com meninas e mulheres residentes no IFB Campus Planaltina.**

Lugar de mulher é onde ela quiser.	Existem mulheres fortes e existem mulheres que ainda não descobriram a sua força!	Eu não irei me submeter e me anular à ignorância e arrogância de outra pessoa.
Eu amo flores, mas amo ser respeitada também.	Amo minha liberdade de ser quem eu quiser.	Em briga de marido e mulher se mete a colher.
O dinheiro é meu, o trabalho é meu e o corpo é meu.	Eu não preciso que ninguém diga o que eu tenho que ser.	“Viver e não ter a vergonha de ser feliz”
Fazer atividade física é muito mais que um estereótipo, é saúde!	Eu me amo, eu me cuido!	Amar-se e ponto!
Reage mulher e coloca um cropped.	Mexeu com uma mexeu com todas.	Se valorize, não se anule, não se sabote, se posicione e seja como quiser.
Eu tenho o poder do NÃO QUERO, E QUERO SIM, simplesmente sou dona da minha vida.	“Nem vem tirar. Meu riso frouxo com algum conselho. Que hoje eu passei batom vermelho”	Saúde mental é saber filtrar o que é seu e o que é do outro.
Não. Não gosto, não quero, não faço, não vou. Aprender a dizer não é se cuidar e se respeitar. Não se sujeite a situações que não te fazem bem.	Saúde mental é se priorizar, cuidar do corpo, da mente e do espírito. É estabelecer limites e uma rotina saudável para a própria plenitude.	Ostentação mesmo hoje em dia é ter saúde mental.
Não permita que te trate como boba: isso é estratégia, você é inteligente.	Não permita que te interrompa o tempo todo: você tem voz!	Não aceite piadinhas ofensivas: você tem valor.
Não permita que destrua suas conquistas: orgulhe-se e exiba seus troféus!	Nunca aceite explosões: homens e mulheres devem manter o respeito.	Nunca aceite gritos: respeito é a base de tudo.
Nunca aceite escândalos: saia do local imediatamente.	Não invente desculpas para as falhas da outra pessoa: a culpa não é sua.	

Após estes dois momentos, a roda era finalizada com uma música. Trabalhou-se com as seguintes referências: Mallu Magalhães com “Velha e Louca”, disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mallu-magalhaes/1971750/>> ou “Livre, Louca ou má” de Francisco, el Hombre, disponível em: <<https://youtu.be/lKmY-THgBNoE>>. Durante toda a roda, foi disponibilizado lanche: suco de uva, biscoito salgado, bisnaguinhas ou torrada e patê (o que era possível). Contudo, a equipe de trabalho não dispunha de orçamento e utilizou recursos próprios. Ainda encontra-se pendente e em processo de planejamento o ciclo final das rodas com uma roda ampliada facilitada pela enfermeira da Unidade Básica de Saúde e um momento celebrativo do projeto com mostra de talentos das estudantes residentes.

## Avaliação

Este projeto tem sido desenvolvido em um campus com uma dinâmica diferenciada dos demais nove do Distrito Federal, conforme consta no Plano do Curso de Educação Profissional Técnica de nível médio integrado em Agropecuária (2012). Encontra-se instalado na zona rural e ocupa uma área de 1.423 hectares, sendo aproximadamente 952 ha compostos de cerrado preservado ou conservado, o que corresponde a cerca de 64,2% da área total. As demais áreas são destinadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e produção. A Escola Agrotécnica de Brasília – atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Campus Planaltina – foi criada em 17 de fevereiro de 1959. Apenas em 2007, como parte do Plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, a Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, surgiu a Escola Técnica de Brasília, entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, e posteriormente foi implantada e transformada em Instituto Federal de Brasília (IFB) pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Devido ao crescimento desordenado, com ocupação irregular de áreas rurais por condomínios urbanos, a produção agropecuária no DF tem se concentrado em poucas áreas remanescentes, como Planaltina. O campus se insere em um contexto regional, em condições de contribuir para seu desenvolvimento socioeconômico pela formação e profissionalização e atende além do Distrito Federal, estudantes oriundos do entorno do DF e de outros estados como Minas Gerais, Goiás, Bahia, dentre outros. Esta contextualização no item avaliação, faz-se necessária para situar onde as meninas e mulheres participantes desta experiência estão inseridas. A mulher desde muito tempo encontra-se inserida na agricultura familiar e no campo, contribuindo com a produção e abastecimento de alimentos no Brasil. Contudo a capacitação delas é algo recente, fruto de lutas feministas e de mulheres do campo. A formação no campo agrário ainda é percebida como um desafio, tendo em vista uma herança cultural machista e patriarcal decorrente da manutenção de propriedades privadas e heranças familiares, onde a mulher sempre exerceu lugar secundário, principalmente as negras. Assim, o empoderamento feminino na agricultura hoje é uma revolução, pois apesar de serem em maior número em alguns espaços como por exemplo no IFB Campus Planaltina e ocupando lugares de destaque, sofrem dia a dia com preconceitos, discriminação e outras violências como assédio moral e sexual. Este projeto possibilitou refletir muito sobre tais questões. Muitas meninas e mulheres participantes são oriundas de áreas rurais e narram histórias de múltiplas gerações relacionadas às violências e dificuldade no acesso à escolarização. De certa forma, o ingresso no IFB seja em curso técnico ou superior, configura-se nas falas como possibilidade de rompimento com essas histórias e lutas. A residência, neste processo, é fundamental para viabilizar a permanência na educação. Por meio da residência, além de um local adequado para descanso, estudo, tem o direito à alimentação e maior

tempo dedicado à formação, à biblioteca, aos projetos, dentre outros. Assim, conhecer este contexto, faz-se imprescindível para avaliar a necessidade e importância do Projeto na vida das residentes. Apesar de outras iniciativas já terem sido materializadas, estamos em um momento delicado e saindo de uma pós Pandemia de COVID-19 onde as relações encontram-se muito fragilizadas e estes momentos de fala/escuta/orientação tem sido promotores de saúde. Esta é a primeira avaliação da intervenção que a equipe de trabalho fez. Outra avaliação que se considera fundamental é a das participantes. Este feedback foi feito nos momentos da Roda, nas conversas posteriores em atendimentos individuais e será realizada ainda de maneira mais qualificada em um formulário do google que será criado e enviado para boa parte delas que continuam em seus cursos no IFB Campus Planaltina. A ideia também é construir um documento com recomendações para gestores a partir do que foi vivenciado, observado e narrado nas rodas. Serão enviadas considerações produto de avaliação processual/final para que sejam utilizadas para qualificar o acompanhamento das residentes. Tendo em vista que o projeto ainda encontra-se em execução, os processos avaliativos ainda têm ocorrido de maneira sistemática. Dentre as principais avaliações recebidas pelas participantes estão: a possibilidade de aproximar-se das profissionais da CDRE e CDAE; de potencializar os vínculos de amizade entre as colegas de quarto; o sentimento de segurança; de aprender sobre temas que infelizmente ainda são tabus na sociedade como gravidez, sexualidade, prevenção, aborto e outros, assim como poder se colocar enquanto sujeitas de Direito e não apenas enquanto “assistidas” pelo Programa e em condição de pobreza e “carência”. As rodas têm sido importante nessas falas também para valorização da mulher, principalmente da mulher residente negra, da mulher rural, da mulher lésbica, bissexual, da mulher gorda, da mulher com deficiência, da mulher religiosa e de construção de alternativas às desigualdades ainda percebidas no contexto educacional e da Residência Estudantil. Portanto, a avaliação que se faz do projeto é que deve ser potencializado e reproduzido inclusive para outros espaços do IFB Campus Planaltina e para o gênero masculino que também já avalia e comunica para equipe de trabalho seu interesse e disponibilidade também para diálogo sobre temas semelhantes. Um dos principais desafios do projeto foi a questão da mobilização e dos recursos financeiros para viabilizar as rodas. Por este motivo, a equipe organizadora já visualizou algumas alternativas para institucionalizar a ação e captá-los como por meio do PINCEL. Outro desafio é a articulação intersetorial. No planejamento das rodas, foi pactuado com a unidade básica de saúde, que fica dentro do Campus e também atende as meninas e mulheres da Residência, um momento ampliado com as mulheres residentes, o qual ainda não foi realizado, entretanto, devido à agenda cheia da profissional e à sua incompatibilidade de horário de trabalho com aquele que alcançaria uma maior participação das residentes, além de não ter retaguarda de apoio para a profissional da UBS durante a realização desta atividade de educação em saúde.

## Resultados alcançados

A atividade pode ser considerada exitosa pelo engajamento e acolhimento de relatos do cotidiano estudantil, pela ampliação de vínculos e construção de redes de apoio. A metodologia adotada nas rodas é significativa e valoriza as falas estudantis a partir de frases, perguntas e atitudes problematizadoras com espaço de aprofundamento das narrativas, música e lanche durante o encontro. Foram realizadas rodas nos dias: 13/12/22 com quartos 401 e 402 de 20h às 22h com seis participantes; 14/12/22 com quartos 403 e 404 de 20h às 22h com dez participantes; 15/12/22 com quartos 405 e 406 de 20h às 22h com onze participantes; 21/12/22 com quartos 407, 408 e 410 de 20h às 22h com seis participantes e 10/01/23 com o quarto 409

de 20h às 22h com sete participantes. Ainda no ano de 2023, pretende-se realizar a roda ampliada em parceria com a unidade básica de saúde acerca do tema Saúde da Mulher, Direitos Sexuais/ Reprodutivos, um momento celebrativo com apresentação de talentos e construir um documento com recomendações para a gestão e planejamento, a exemplo de ações voltadas para educação sexual estudantil e capacitação de servidores/as. A curto prazo, pode-se dizer que o projeto já realizou movimentos importantes em defesa da mulher, já gerou reflexão entre outros estudantes e criou uma rede de vínculos entre mulheres e profissionais do IFB Campus Planaltina que inclusive recentemente foi convidada para construir junto com residentes mulheres um projeto para o edital de extensão 03/2023 - Meninas e Mulheres na Extensão - que tem por objetivo selecionar propostas de ações de extensão que tenham como foco a participação de mulheres e meninas, a desconstrução dos estereótipos de gênero e a prevenção e combate à todas as formas de violência contra as mulheres. Em médio e longo prazo, os resultados poderão ser observados também no engajamento político e formativo de mulheres, em melhorias para residências como servidoras mulheres em todos os horários de funcionamento da residência. Atualmente tem-se apenas uma profissional colaboradora no turno da manhã e noite que fica responsável pela portaria, mas devido sua formação na área de pedagogia, presta apoio e orienta estudantes no cotidiano. Recentemente foram instaladas câmeras enquanto instrumentos de segurança, a chamada noturna passou a ser feita pelas próprias estudantes e alguns comentários considerados assediadores de estudantes e servidores da instituição foram minimizados. As denúncias contra situações de assédio também passaram a ser registradas inclusive na ouvidoria. No período de realização das rodas, obteve-se a participação de 61,5% das residentes, ou seja, das 61 mulheres, 40 estiveram presentes. Todos os quartos puderam participar e dentre os principais assuntos discutidos nas rodas estão: sexualidade, racismo, estética e ética, machismo, padrões culturais, violência doméstica, gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis, amizades, redes sociais, direito à moradia, trabalho, lutos e perdas familiares, conflitos familiares e no IFB, assédio, saúde mental e dificuldades em permanecer no ensino e concluir os estudos, com ênfase para o Trabalho de conclusão de curso e estágios. A equipe do projeto encontra-se em aguardo da resposta da Unidade Básica de Saúde 12 (enfermeira) com relação à roda ampliada que vai abordar o tema Saúde da Mulher, Direitos Sexuais e Reprodutivos. Esta atividade tem a finalidade de orientar sobre cuidados, prevenção, participação e promoção da saúde e serviços disponíveis para cuidados com o corpo, menstruação, gravidez, saúde mental, testes rápidos dentre outros. Por fim, mas entendendo que este Projeto ainda está em desenvolvimento, cita-se alguns desafios identificados na proposta de intervenção: construção de vínculos com as estudantes; organização administrativa de horários, lanches e atividades com as estudantes; articulação da rede socioassistencial e de saúde ao identificar vulnerabilidades; retorno a gestão dos resultados e pactuação de novos caminhos para o pertencimento escolar: construção de instrumentos de divulgação dos desafios vividos pelas residentes e canais de apoio; construção de um “perfil” das estudantes residentes; sensibilização da comunidade escolar para mudança de atitudes e valores éticos e de respeito às mulheres e construção de espaços de pertencimento estudantil. Espera-se que a experiência tenha continuidade e possa seguir contribuindo com a transformação social de espaços educativos, saudáveis e livres para meninas e mulheres residentes do IFB Campus Planaltina.

## Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) > Acesso em 14 de mai de 2023.
- BRASIL, **Decreto nº7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm) > Acesso em 11 mai 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) > Acesso em 14 mai 2023.
- CISNE, Mirla. Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Serv. Soc. Soc.** (132), 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.138> >. Acesso em 10 dez 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Saúde comunitária pensar e fazer**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/42540> >. Acesso em 20 nov 2022.
- IFB, **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília**, 2014. Disponível em: <[https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2041\\_2020%20Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%A2ncia%20Estudantil%20\(PAE\)%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2041_2020%20Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%A2ncia%20Estudantil%20(PAE)%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia.pdf) > Acesso em 11 mai 2023.
- IFB. **Plano do Curso de Educação Profissional Técnica de nível médio integrado em Agropecuária**. 2012. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6007/CPLA%20-%20T%C3%A9cnico%20Integrado%20Agropecu%C3%A1ria%202012.pdf> >. Acesso em 12 de mai 2023.
- INCERTI e CASAGRANDE. Discutindo gênero na educação profissional e tecnológica: conquistas, desafios, tabus e preconceitos. **Cadernos Pagu** (61), 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/18094449202100610017> > Acesso em 12 mai 2023.
- SAFFIOTI, H.I.B. **Rearticulando gênero e classe social**. In: COSTA, A.O. ; BRUSCHINI, C. (Orgs.) Uma Questão de gênero. São Paulo ; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 15, nº 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

Christine Rebouças Lourenço  
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos  
Karla Vivianne Oliveira Santos  
Luiz Carlos Abreu

## Introdução

O retorno ao ensino presencial no ano de 2022 foi cheio de desafios e provocações. A comunidade, que precisou se reinventar para um ensino remoto de urgência, retomava as atividades cheia de novas experiências e estratégias que puderam ser compartilhadas e exaltadas no Encontro Pedagógico Unificado (EPU) organizado pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) no primeiro semestre do mesmo ano.

O mundo estava diferente, o ensino também. Durante os encontros do colegiado do curso Técnico de Ensino Médio Integrado (EMI) em Informática, foi decidido fomentar a interdisciplinaridade por meio da adoção de um tema comum nas discussões finais do ano anterior, antes de iniciar as férias. O que mais poderíamos fazer para facilitar a integração? Os Relatos de Experiências Exitosas apresentados no EPU 2022 (IFB, 2022a), logo nos primeiros dias do retorno, trouxeram ideias que foram apontadas e adaptadas nas primeiras reuniões de colegiado para atender às expectativas de uma equipe que começava o ano letivo com apenas uma certeza: não se podia continuar como antes da pandemia, pois a escola não era mais a mesma.

Partindo dessa premissa, elencaram-se algumas dificuldades encontradas durante o período pandêmico para que, a partir delas, fosse possível pensar na integração como um elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem recém-modificado. Nesse quesito, a quantidade imensa de componentes curriculares do curso e os conteúdos extensos para cada um dos discentes promoveram discussões intensas do colegiado, tornando as reuniões cansativas em razão da resistência às mudanças apresentadas por alguns docentes. Assim, a interdisciplinaridade surgiu como única saída para reduzir os conteúdos e, a partir disso, foi proposto que, além de atividades integradas que possibilitasse o diálogo entre os assuntos das disciplinas, as avaliações e notas também fossem integradas.

Considerando os desafios enfrentados no desenvolvimento e na aplicação dessa prática interdisciplinar, surgiu a questão: quais métodos utilizar para a promoção da integração entre as disciplinas? Pensando nessa indagação, este relato tem o objetivo de descrever as estratégias para integração, adotadas pelo colegiado do curso EMI em Informática do *Campus Brasília*, após o retorno presencial das aulas em 2022. Para tanto, o planejamento e a realização dessa prática integradora buscou uma proposta próxima da realidade da sala de aula para a execução de projetos. Nesse contexto, objetivou-se, especificamente: 1) propor um formato de integração que pudesse agir como facilitador do processo de ensino-aprendizagem; 2) planejar e executar essa proposta de integração; e 3) analisar os resultados, colher o *feedback* e elencar melhorias.

## Desenvolvimento

Em se tratando de um curso Técnico Integrado, está intrínseca a característica de integração entre as componentes propedêuticas e técnicas com o objetivo de promover a “formação de profissionais na área técnica para atuarem no mundo do trabalho, na aprovação dos egressos em cursos de graduação ou no despertar de jovens empreendedores” (IFB, 2022b, p. 14). Sob essa perspectiva, a seguir, será abordado acerca do desenvolvimento e da execução das estratégias adotadas no curso EMI Informática que se concentram na proposta da integração.

Durante a primeira Semana Pedagógica de 2022 e nas reuniões de colegiado, muitas discussões sucederam a primeira apresentação das ideias de integração, de forma a trazer para a realidade de sala de aula a educação por projetos, conhecida como Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). O primeiro desafio foi fazer com que todos os docentes estivessem dispostos a destinar uma parte grande das avaliações de suas disciplinas aos projetos desenvolvidos pelos estudantes, que nem sempre contemplavam a ementa de sua componente (OLIVEIRA; SANTOS, 2022).

Cumprido salientar que, em um desses momentos de reunião, surgiram indagações que possibilitaram refletir sobre a verdadeira integração. Um dos docentes perguntou: “a educação por projetos e o protagonismo dos estudantes tem acontecido?”. A partir desta indagação, como proposta ao colegiado, outro docente sugeriu o tema “Outras Brasília” sob o viés de que os discentes pudessem ser os agentes no desenvolvimento de seus projetos, enquanto os docentes seriam espectadores e avaliadores.

Vencida essa etapa, partiu-se para a transferência de autonomia aos estudantes. Optou-se por, inicialmente, organizar o semestre em dias de aula regular alternados com os de reuniões dos estudantes em grupo para elaboração dos projetos, além de orientações e sugestões pelos docentes dos diversos componentes curriculares. Em uma semana inicial, a segunda, a quarta e a sexta-feira seriam os dias de aula, enquanto a terça e a quinta-feira seriam dias de reuniões dos grupos de estudantes. Na semana seguinte, as organizações dos dias eram invertidas para que todas as disciplinas tivessem o mesmo impacto das reuniões dos projetos em sua carga horária. Os professores ocupavam as salas conforme o horário do *campus*, independente de ser um dia de reunião do projeto ou aula regular. Era uma forma de todos os professores do colegiado pudessem conhecer o que estava sendo desenvolvido e auxiliar os estudantes a perceberem a interdisciplinaridade dos temas tratados em seus projetos.

Os discentes foram provocados a escolher problemas e propostas de solução dentro do tema adotado, “Outras Brasília”, e os projetos foram desenvolvidos sempre de forma a abarcar a maior parte de componentes curriculares possível em cada proposta. O colegiado definiu como critério que cada grupo abordasse, pelo menos, 5 (cinco) disciplinas em seu projeto, sendo duas delas da área técnica e as demais da área de formação essencial. Os orientadores de cada projeto foram escolhidos pelos estudantes pelo perfil de afinidade entre o grupo de alunos e os docentes da disciplina Projeto Integrador.

A ideia de ceder um quantitativo de horário de aulas para elaboração dos projetos em grupo foi alvo de muitas críticas, principalmente por parte dos discentes, o que levou a retroceder e retomar o curso das aulas de forma regular, considerando ainda o tema escolhido para auxiliar a interdisciplinaridade. Os projetos continuaram a ser orientados e executados nas aulas de Projeto Integrador e em momentos extra-classe, e as avaliações foram feitas em provas, bancas de professores e apresentações em momentos que simulavam eventos científicos. A disciplina de Projeto Integrador, paralelamente, fornecia os arcabouços teóricos para o registro dos projetos, ensinando os estudantes a escrever propostas concisas e coerentes, a

entender como devem ser construída a documentação de um projeto e a forma como devem ser tratados os dados, além dos formatos possíveis de apresentação – como a elaboração de pôsteres (*banners*), por exemplo. As estratégias iniciais desse projeto piloto foram modificadas muitas vezes para alcançar melhores resultados, mas tomou-se o cuidado de fazê-lo sempre ao final dos bimestres, de forma a impactar o mínimo possível nos projetos que estavam sendo desenvolvidos pelos estudantes.

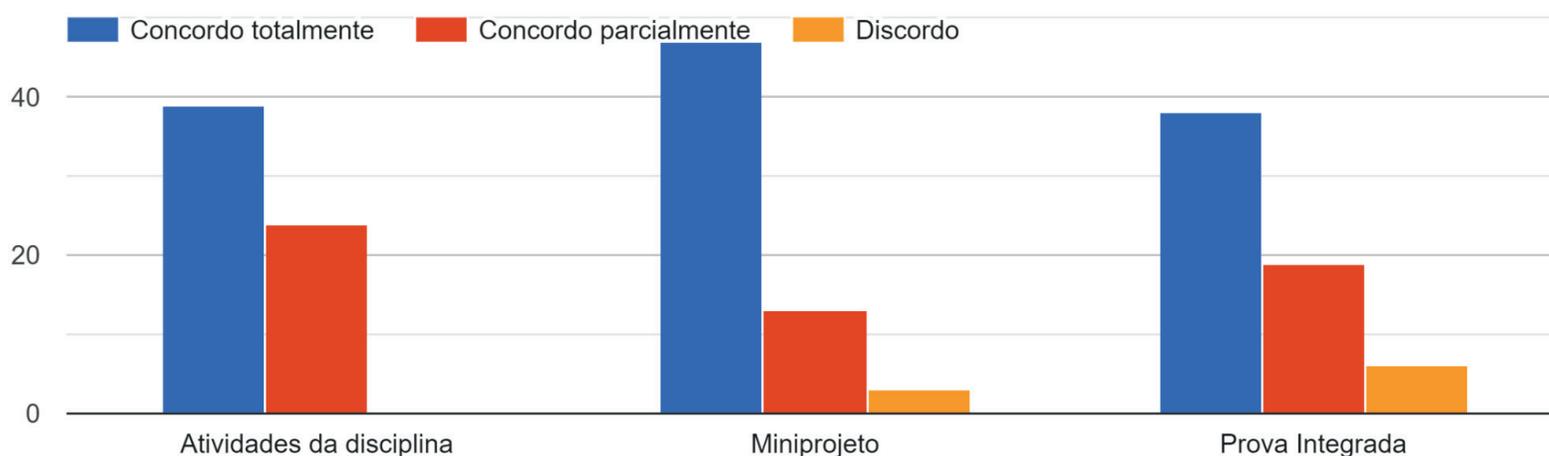
Para avaliar o conteúdo tratado nas aulas regulares (abordados com contextualização dentro do tema escolhido), os professores dispunham de um percentual das notas decidido em colegiado para ser comum a todas as disciplinas e que devia ser distribuído de duas formas: uma parte era destinada a avaliações de livre escolha de cada docente e que poderiam, inclusive, ser de uma disciplina só; e a outra parte era destinada a uma prova integrada que devia ser organizada em grupos de docentes, com questões que buscassem a integração das disciplinas e dos assuntos.

A avaliação integrada não tinha formato definido. Alguns grupos de docentes optaram por apresentações de trabalhos, seminários, entre outras formas mais dinâmicas, enquanto outros buscaram elaborar provas escritas e presenciais, mais voltadas à capacitação dos estudantes para avaliações externas, como o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

## Avaliação

Ao final do ano, a metodologia foi avaliada a partir de um questionário *online*, elaborado pelos docentes do colegiado e encaminhado aos estudantes para a coleta dos dados. A análise das respostas foi realizada no início de 2022, na retomada das atividades letivas. Os estudantes foram provocados a se posicionarem por meio de formulário eletrônico sobre o impacto do novo formato adotado para a integração em sua formação global e as respostas foram animadoras e interessantes, como mostra na figura 1.

**Figura 1: Respostas para a pontuação das atividades parciais para composição da nota de cada bimestre.**



Os resultados demonstraram uma boa aceitação, sendo bem avaliada por discentes e docentes, tendo como principal repercussão o desenvolvimento de habilidades que antes não eram trabalhadas no ensino convencional, além de excelentes projetos de impacto social.

## Resultados alcançados

A vantagem da adoção da integração por projetos é enorme. Além dos temas tratados serem de muita relevância para o cotidiano dos estudantes e das soluções apresentadas serem tempestivas para problemas da comunidade, do ponto de vista educativo e de formação dos alunos, o Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFB entrega para o mercado de trabalho cidadãos e cidadãs e profissionais com habilidade de trabalhar em grupo, com capacitação e empoderamento acadêmico e que, muitas vezes, se destacam em papéis de liderança e tomada de decisões.

Os resultados quantitativos relacionados às notas dos estudantes também são muito positivos. A quantidade de estudantes retidos e reprovados sofreu um impacto interessante em disciplinas antes conhecidas pelos altos índices de retenção. Há que se observar, aqui, que o fato se apresenta não porque as disciplinas tiveram suas cobranças amenizadas, mas porque os conteúdos apresentados puderam ser abordados de forma mais prática e interessante, já que faziam parte das soluções buscadas pelos próprios estudantes.

Ao final do ano letivo de 2022, foi realizada uma mostra de *banners* dos projetos (Figura 2) para avaliação dos grupos. Neste momento, os projetos deveriam estar concluídos. Os estudantes se envolveram bastante na construção dos trabalhos e sentiram-se muito desafiados. Uma quantidade imensa de temas relacionados às diferentes regiões do Distrito Federal surgiu, como violência de gênero, dificuldades de aprendizagem, cuidados com a saúde, entre outros. Isso forneceu aos estudantes uma oportunidade de aprendizagem de conteúdos antes não vistos e relacionados com a realidade do “quadrado”.

**Figura 2: Mostra de *banners* dos projetos no final do ano de 2022.**



Por fim, ressalta-se que habilidades, como as acadêmicas, políticas e sociais, foram desenvolvidas, além daquelas pertinentes a cada componente curricular. Enquanto isso, o grupo de docentes continuou aplicando avaliações integradas em formatos diversos, buscando cada vez mais uma integração significativa para o estudante e para o curso.

## Referências

IFB. Instituto Federal de Brasília. Pró-Reitoria de Ensino. **Relatos de Experiências Integradoras Exitosas 2022**. Brasília: Editora IFB, 2022a. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/157>. Acesso em: 20 abr. 2023.

IFB. Instituto Federal de Brasília. *Resolução 05/2022 RIFB/IFB/CBRA*. Plano de Curso Técnico em Informática na forma articulada integrada ao ensino médio. Brasília, DF: 2022b. Disponível em <https://www.ifb.edu.br/institucional/29620-resolucoes-do-conselho-superior-2022>. Acesso em: 23 abr. 2023.

OLIVEIRA, K. V. R.; SANTOS, S. K. S. L. Aprendizagem Baseada em Projetos como estratégia para o desenvolvimento de atividades não presenciais no ensino médio integrado em informática no IFB Campus Brasília. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 22, p.1-13, e11815, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11815>. Acesso em: 23 abr. 2023.

## PRÁTICA DOCENTE DE ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS NO CAMPUS SÃO SEBASTIÃO

---

Deise Ramos da Rocha  
Marina Morena G. de Araújo

### Introdução

O Projeto Prática Docente de Orientação de Estudos, desenvolvido no Campus São Sebastião, teve como objetivo o atendimento de estudantes do Ensino Médio Integrado - EMI, no que diz respeito à organização de sua carga horária de estudos e vida acadêmica, identificação das dificuldades de rendimento acadêmico/escolar, apoio e oferta de acolhimento afetivo. A atividade teve duração de cinco meses, ocorrendo no período de setembro de 2022 a janeiro de 2023. O Projeto contou com quatro bolsistas da graduação dos cursos de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Pedagogia, realizando o atendimento e levantamento de dados e demandas.

### Desenvolvimento

Para desenvolvimento do Projeto, este foi realizado em quatro etapas, as quais descrevemos abaixo:

**Etapa 1** - Realização dos Trâmites Administrativos Iniciais do Projeto: reuniões de integração entre os campi, apresentação da equipe (orientadora e bolsistas), constituição dos objetivos do projeto e busca de estratégias para melhor executá-lo..

**Etapa 2** - Em sequência, foram realizados dois tipos de levantamento de dados para mapeamento do estudantes do Ensino Médio público-alvo do projeto:

**a)** por meio das notas registradas no boletim escolar, levantando as menores notas e respectivas disciplinas;

**b)** a partir do encaminhamentos dos docentes - foi apresentado o projeto para os docentes em reunião pedagógica, buscando também integrar os professores à realização do projeto. A partir daí foi possível que os docentes indicassem estudantes com dificuldades na organização dos estudos, de acordo com suas observações e acompanhamento pedagógico;

Os mapeamentos foram realizados pelas bolsistas com supervisão semanal da orientadora.

**Etapa 3** - Posteriormente, foi feita uma divisão e organização do trabalho: após o mapeamento dos estudantes do EMI, foi feita a divisão por bolsistas, constando uma média de 10 estudantes a serem atendidos por cada bolsista.

Foram realizadas, também, nesta etapa, oficinas de formação e preparação das bolsistas para acolhimento dos estudantes do EMI, no âmbito do projeto, tratando de questões sobre como abordar, a linguagem própria para a faixa etária do público-alvo do Projeto, como recepcionar, o que é a orientação de estudos, organização e auto organização do tempo, etc;

**Etapa 4** - Foi realizada a própria execução da tutoria:

As bolsistas visitaram todas as seis salas do EMI com o objetivo de apresentar o projeto e convidá-los para participar da roda de conversa para acolhimento e partilha de experiências.

A roda de conversa com os estudantes foi organizada por ano, ou seja, foram realizadas três oficinas: uma para os primeiros, uma para os segundos e uma para os terceiros anos. Na oficina foi reforçada a proposta do projeto, socialização de experiências sobre a organização da rotina de

estudos, demandando partir da própria realidade e prática dos estudantes do EMI.

Após identificação dos estudantes interessados, foi realizado primeiro contato com estudantes do EMI individualmente, convidando estes a participarem do projeto. Foi realizada uma primeira coleta de informações como objetivo de compreender as características individuais de cada estudante para conhecer sobre a rotina, estado de saúde, condições materiais e ambientais de estudo, maiores dificuldades, etc;

Foram realizados atendimentos individualizados sobre como reorganizar a rotina e orientar nos estudos. Paralelo a isto, as bolsistas fizeram o acompanhamento da rotina e do desenvolvimento dos estudos dos estudantes a partir dos planos traçados.

É importante salientar que durante todas as etapas, foram realizadas reuniões semanais entre coordenadora e bolsistas, para discutir as estratégias sobre fazer o acolhimento e acompanhamento dos estudantes do EMI, incluindo o que observaram de demandas nos atendimentos individualizados, e o período de recuperação de estudos.

## **Avaliação**

É importante destacar que o Projeto trouxe uma possibilidade do IFB conhecer melhor os estudantes do Ensino Médio Integrado - EMI, de uma forma educativa, integradora e humanizadora. Esse dado veio possibilitado por meio de uma avaliação qualitativa, compreendida na própria conversa obtida com os estudantes, a partir de critérios que pudessem identificar a causa das dificuldades acadêmicas dos estudantes do EMI. Deste modo, todas as bolsistas foram orientadas em conversar com os estudantes do EMI a respeito da vida familiar, da vida acadêmica, perguntando questões financeiras, culturais, sociais, de aprendizado, pedagógicas, dentre outras.

Deste modo, foi possível realizar um trabalho de orientação da vida acadêmica, de modo que os estudantes do EMI pudessem se organizar a curto, médio e longo prazo, na realização de atividades, no estudo acadêmico, e no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas;

O Projeto entende uma formação que possibilita a vivência da práxis pedagógica, considerando o estudante enquanto ser social e integral.

Ao pensarmos em edições futuras avaliamos a necessidade de maior articulação entre outros projetos do campus, principalmente os de cunho semelhante, para troca de experiência e vivência, e formação de estudantes bolsistas, visando fomentar qualificação na prática pedagógica de forma articulada, visto que não houve diálogos possibilidades de diálogo com outros tantos projetos interessantes para o desenvolvimento integral do acompanhamento dos estudantes do EMI. Realizar sensibilização de outros docentes para adesão ao projeto, tendo em vista a importância de integração do campus para o seu bom desenvolvimento. Quanto a formação das bolsistas, com certeza o projeto vem para agregar na formação profissional e pedagógica destas estudantes, mas pensamos, que nesse sentido, poderiam ter acontecido reuniões intercampi, de cunho pedagógico, para troca de experiências ao longo da execução do proje-

to, com a intenção de também melhor formar nossas bolsistas, pensando que a maior parte dos projetos se tratavam da mesma proposta, tornando, então a formação das bolsistas integrada.

## Resultados alcançados

Descrever 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).

No que tange ao atendimento aos estudantes do EMI, as resultantes mostraram que há muitos desafios para a práxis pedagógica e integral de nossa instituição: os estudantes evidenciaram uma real e concreta necessidade de os docentes integrarem o currículo e as atividades avaliativas, alinhando os conteúdos e a forma de avaliar estes conteúdos e conhecimentos aprendidos e construídos. Os estudantes relataram excessos de atividades avaliativas que poderiam dialogar entre si, por exemplo. O projeto também mostrou que há uma demanda real e necessária de olhar a subjetividade dos estudantes do EMI, pois a maioria dos estudantes que têm defasagem na aprendizagem, e que foram atendidos pelo projeto, apresentaram relação direta com a estrutura econômica, social e cultural - como dificuldades financeiras familiares, necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da casa, gerando preocupações, a não compreensão (falta de sentido) do que é uma educação integral de tempo integral; e ainda ligadas a saúde mental - como a crescente taxa de depressão, ansiedade, entre outras.

Quanto à formação das bolsistas, estas tiveram a oportunidade do contato, e do fazer pedagógico na relação acadêmica com a educação básica, prezando pela autonomia em como realizar a atividade, pautada em princípios e alinhamentos do Projeto, considerando uma educação humanista e de direito subjetivo. O lidar com estudantes, de forma pedagógica, ética, estética, social veio a acrescentar na formação integral destas estudantes que tiveram a oportunidade de estudar e praticar o conhecimento construído ao longo do curso de graduação e no Projeto.

Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos  
Kadidja Valéria Reginaldo de Oliveira  
Karla Vivianne Oliveira Santos  
Christine Rebouças Lourenço

## Introdução

A integração é um dos pilares dos cursos de Ensino Médio dos Institutos Federais, mas a sua efetivação não é algo trivial. As discussões sobre integração e interdisciplinaridade, suas diferenças e semelhanças e a forma de trazer isso para o cotidiano do Ensino Médio Integrado incomodam e provocam muitos docentes porque, via de regra, implica em tirar o professor da sua zona de conforto. Contudo, essas práticas precisam acontecer. Sob este contexto, propôs-se a transição do modelo de Projeto Integrador enquanto disciplina exclusiva de dois docentes, para transformá-la em um projeto de curso, pensada por uma comissão e implementada pela maior parte dos docentes do colegiado.

Essa possibilidade de ampliar as discussões sobre integração e interdisciplinaridade sofreu interrupção durante o período pandêmico, quando a situação fez com que docentes e estudantes fossem obrigados a se adaptarem quanto ao modelo de ensino-aprendizagem à distância. No entanto, se essas estratégias precisaram sofrer alterações, todas as outras também ganharam novas configurações. Assim, a implementação do Projeto Integrador como disciplina ganhou força, ainda que à distância, fomentada pela organização e trabalho dos docentes do colegiado e da comissão.

Em razão disso, através deste trabalho, as docentes-pesquisadoras questionaram quanto a possibilidade de implementar a Integração de forma exitosa no curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, de forma que promova o engajamento dos discentes na realização de Projetos Integrados, incluindo as disciplinas que estão cursando, no decorrer da formação técnica e profissional. Para tanto, este relato tem como objetivo descrever as estratégias adotadas durante o período que transitou entre o ensino presencial, o ensino remoto emergencial (ERE) e o retorno ao ensino presencial para a integração dos componentes curriculares do curso EMI Informática.

Nessa acepção, o desenvolvimento deste trabalho concentra, especificamente, três objetivos: a) contextualizar sobre a importância do Projeto Integrador no curso EMI Informática; b) relatar como se deu o processo de transição da disciplina de Projeto Integrador para um projeto de curso sob a condução de uma comissão; c) elencar os resultados objetivos por meio dessa implementação.

Espera-se, com este relato, que novas pesquisas e práticas integradoras tomem forma à medida em que os avanços no âmbito do ensino-aprendizagem possibilitem diálogos cada vez mais possíveis sobre integração e interdisciplinaridade.

## Desenvolvimento

A necessidade de integrar saberes de diferentes áreas (propedêuticas e técnicas), sempre foi um desafio para os cursos de todos os *campi* do Instituto Federal de Brasília (IFB). Prova disso é que o formato da disciplina de Projeto Integrador (PI) foi pauta da primeira reunião dos Coordenadores de Curso de todos os *campi*, no ConectaIF, em 2017, e o consenso entre os presentes foi de que, infelizmente, a disciplina não re-

presentava a integração efetiva das áreas técnica e propedêutica em nenhum curso (Figura 1). Naquela ocasião, a componente no curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio (EMI) era ministrada por dois docentes, sendo um da área técnica e o outro da propedêutica, e as demais disciplinas pouco se envolviam no processo. O horário era específico para cada turma, como o de todas as demais componentes curriculares, podendo acontecer em qualquer lugar da grade horária. Isso também se repetiu durante todo o ano de 2018.

**Figura 1: (a) componentes propedêuticas; (b) componentes técnicas.**



Em 2019, foi realizada uma grande modificação na estrutura do curso, que antes se concentrava em 5 tardes e 2 ou 3 manhãs (a depender da carga horária anual de cada série) para atender melhor o transporte dos estudantes e a distribuição de salas e laboratórios no *campus*. A comunidade foi consultada por meio de um formulário eletrônico e houve uma mudança do turno a partir do segundo semestre de 2019, passando a ter 5 manhãs e 2 ou 3 tardes. Com essa modificação, todos os horários do Projeto Integrador das turmas foram concentrados, passando a acontecer nas quartas-feiras, no último horário da manhã. Também foi nesse momento que a disciplina deixou de ser ministrada por apenas 2 (dois) docentes para figurar nas grades de quase todos os professores do colegiado. Foi criada uma comissão própria para coordenar e conduzir as atividades referentes à componente, além de instruir os docentes da disciplina sobre o planejamento de cada aula semanal. A partir daí, começou-se a trabalhar com projetos protagonizados por estudantes e orientados por docentes de muitas áreas. Ao final do ano de 2019, aconteceu uma mostra dos projetos chamada “Info Community” com o objetivo de divulgar os projetos desenvolvidos na componente Projeto Integrador (IFB, 2019).

Havia uma revisão do Plano Pedagógico do Curso (PPC) e, na nova versão desse documento (IFB, 2022), foi modificada a carga horária da disciplina de PI de forma a valorizar e viabilizar a integração no curso, passando de 1 hora-aula semanal para 2 horas aulas-semanais. Além disso, a comissão de PI trabalhou para elaboração da ementa da disciplina no novo PPC. O trabalho da comissão foi fundamental para a concretização dos projetos integradores do curso integrado em Informática.

O ano de 2020 começou cheio de expectativas e propostas, mas, infelizmente, surgiu a intempestiva suspensão das atividades letivas, em função da pandemia causada pela Covid-19. Precisou-se repensar, modificar, adaptar a estrutura planejada originalmente para o Projeto Integrador para que ela pudesse ser desenvolvida de forma remota. Muitas reuniões aconteceram, discussões riquíssimas vieram à tona.

O retorno às atividades não presenciais se deu em agosto/2020, cinco meses após a suspensão das aulas presenciais. Durante todo esse tempo, as reuniões de colegiado aconteceram semanalmente. Dentre

as metodologias existentes, foi adotada a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) ou *Problem-based Learning* que “utiliza situações-problema como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 32), sendo ideal para tratar de questões da vida diária e profissional na associação de conteúdos do curso. Além disso, a escolha por uma metodologia buscava a orientação das atividades do curso para promover uma uniformidade nas orientações, considerando o momento de distanciamento físico de docentes e estudantes.

A busca pela integração de componentes propedêuticos e técnicos foi constantemente discutida em reuniões de colegiado do curso e em horários de planejamento coletivo e se dava por meio de atividades integradas, pela afinidade dos docentes e pela escolha dos conteúdos que eram abordados durante as aulas. Por exemplo, o conteúdo de Redes de Computadores que aborda vários acrônimos foi trabalhado com o conteúdo de Língua Inglesa, por meio de uma atividade integrada realizada com as turmas do 1º ano (SANTOS; ARAÚJO, 2021). Além disso, também foi criada uma sala integrada no Nead (Figura 2), que é o Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pela Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do IFB, espaço virtual onde são organizadas todas as disciplinas do curso a cada ano (OLIVEIRA; SANTOS, 2022) e que é uma estratégia adotada para facilitar a disseminação dos conteúdos, o acesso aos estudantes e a gestão de entrega e avaliação das atividades em um local comum a todos.

**Figura 2: Organização da sala integrada do 3º ano no Nead.**



## Avaliação

A avaliação da metodologia ABP foi realizada periodicamente e envolveu tanto docentes, na elaboração e análise dos dados, quanto estudantes, considerando suas respostas e anseios para planejar o próximo semestre ou ano letivo. O instrumento de avaliação foi o questionário no formato *online*, elaborado com a ferramenta *Google Forms* e disponibilizado para os estudantes no final do período letivo (semestre

ou ano). O envio do link do formulário é feito pelo Nead, por e-mail e pelo grupo do *Whatsapp* dos representantes de cada turma a fim de que pudessem replicar para os demais.

Desde o início do período pandêmico, a avaliação tem sido aplicada e analisada a cada início de ano letivo para auxiliar no planejamento coletivo, na escolha de temas e subtemas geradores, no nível de flexibilidade e autonomia dos estudantes e nos instrumentos e formas de avaliação bimestrais.

Em 2022, com o retorno presencial, a apresentação dos Projetos aconteceu a cada bimestre, quando os estudantes apresentaram os resultados alcançados para uma banca de avaliadores, e semestralmente, também para a comunidade externa, com a presença de familiares, docentes e estudantes de outros cursos. A experiência com a apresentação dos projetos (Figura 3) buscou, principalmente, envolver os estudantes no ambiente acadêmico e científico, além de promover experiências interpessoais, por meio do desenvolvimento de habilidades pessoais e coletivas, com a gestão de conflitos e do tempo, por exemplo.

**Figura 3: Apresentação dos projetos pelos grupos em 2022.**



## Resultados alcançados

Embora o percurso não tenha sido simples, os resultados de projetos, as avaliações e os relatos da equipe docente e de estudantes referendam os avanços dos últimos quatro anos.

A criação da comissão do Projeto Integrador foi fundamental na constituição da ementa da disciplina – com definição de objetivos, procedimentos metodológicos e avaliativos em uma proposição integradora – e na adoção de tecnologias adequadas para promover uma comunicação pertinente entre professores orientadores e grupos de estudantes.

Ao longo de toda a trajetória da comissão do Projeto Integrador, destaca-se importante a documentação das informações por meio do registro dos projetos em um repositório adequado. Isso possibilitará que a memória seja mantida e as realizações possam ser consultadas no futuro pela comunidade acadêmica, dando continuidade às pesquisas que, porventura, não tenham sido finalizadas durante o ano letivo.

## Referências

FILATRO, A.; CAVALCANTI, A. C. **Metodologias Inov-ativas**: na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

IFB. Instituto Federal de Brasília. **Info Community**: Mostra de Projetos do curso técnico em Informática Integrado. Brasília, DF: 2019. Disponível em <https://www.ifb.edu.br/brasil/22526-info-community-mostra-de-projetos-do-curso-tecnico-em-informatica-integrado> Acesso em: 04 mai. 2023.

IFB. Instituto Federal de Brasília. **Resolução 05/2022 RIFB/IFB/CBRA**. Plano de Curso Técnico em Informática

na forma articulada integrada ao ensino médio. Brasília, DF: 2022. Disponível em <https://www.ifb.edu.br/institucional/29620-resolucoes-do-conselho-superior-2022>. Acesso em: 23 abr. 2023.

OLIVEIRA, K. V. R.; SANTOS, S. K. S. L. Diagnóstico situacional dos recursos didáticos do Moodle por estudantes do EMI Informática do IFB no ensino remoto. In: Jennifer de Carvalho Medeiros. (Org.). **Diálogos sobre EAD: reflexões sobre o presente e suas lições para o futuro**. 1 ed. Brasília: ProEdu, 2022, v. , p. 54-66. Disponível em: [http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1849/livro%20completo%2026\\_09.pdf](http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1849/livro%20completo%2026_09.pdf)

SANTOS, S. K. S. L.; ARAUJO, V. A. Relato de experiência de ensino em um curso de ensino médio integrado com integração entre língua inglesa e redes de computadores. In: Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFB, 2021, Gama. **Caderno de Resumos da IX JEPE**. Gama, 2021. p. 79.

# DIAGNÓSTICO DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB)

## Uma experiência sustentável para promoção do bem-estar no trabalho

Letícia Alves Santos  
Mário César Ferreira  
Rodrigo R. Ferreira  
Larissa Santos Lopes  
Bruna M. de Souza Benevides  
Camila Paim Veran Coelho  
Marciano Pereira da Silva

### Introdução

Este relato tem como objetivo geral apresentar a experiência da aplicação da abordagem intitulada Ergonomia da Atividade Aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho (EAA\_QVT) (FERREIRA, 2017) realizada no contexto do Instituto Federal de Brasília (IFB). A aplicação da EAA\_QVT teve como propósito a realização do diagnóstico de QVT, a partir do olhar dos trabalhadores, para subsidiar a atualização da Política e a formulação do Programa de QVT do IFB. De maneira específica, foi investigado como os gestores, os servidores, os prestadores de serviços (terceirizados), os estagiários e os servidores cedidos que trabalham no IFB percebem a QVT no contexto organizacional; foram também mapeadas as percepções individual e coletiva concernentes à concepção de QVT, as fontes de bem-estar e mal-estar no trabalho e as sugestões para a melhoria da QVT no âmbito da instituição.

O tema Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) tem sido discutido com maior frequência nas organizações, visto que atualmente, além da produtividade, se passa a pensar e primar mais pela ética da condição humana. Para atender a essa necessidade, é preciso que a atuação em QVT seja preventiva (FERREIRA, 2017; 2006; FERREIRA et al., 2019; FERREIRA et al., 2021; FERREIRA; SANTOS; PASCHOAL, 2022; SANTOS; FERREIRA, 2014) ao invés de paliativa e assistencialista, pois, somente com o viés preventivo, é possível promover a saúde e o bem-estar no trabalho de modo sustentável nos contextos organizacionais. Nesse caminho, o IFB, em parceria com consultores externos em QVT, aplicou a abordagem EAA\_QVT.

O projeto de aplicação da EAA\_QVT no IFB foi realizado no período de julho a dezembro de 2022, com duração total de 5 meses. Quanto à sua relevância, vale destacar três aspectos principais, a partir dos pontos de vista social, institucional e acadêmico.

1) Social – o IFB presta serviços à comunidade, considerados essenciais e são regidos pelo princípio da Universalidade, ou seja, todos têm direito a eles. Nessa perspectiva, o diagnóstico realizado contribuiu para que o IFB cumpra melhor a sua missão organizacional;

2) Institucional – sua importância está no fato de que os resultados do diagnóstico de QVT apontaram os aspectos que precisam ser melhorados e/ou aperfeiçoados no IFB acerca das condições gerais de trabalho e das estratégias organizacionais que podem contribuir para o aprimoramento da Política e a elaboração do Programa de QVT. Os resultados do diagnóstico de QVT poderão fundamentar também outras estratégias para garantir o bem-estar dos profissionais, a promoção da saúde dos trabalhadores e, como consequência, a melhoria dos serviços prestados aos cidadãos. Dessa forma, a compreensão do contexto de trabalho poderá viabilizar a implementação de mudanças a curto, a médio e a longo prazo e contribuir para a garantia da efetividade organizacional.

3) Acadêmico – o conhecimento científico, rigoroso e confiável, é um requisito essencial para subsidiar o

planejamento, a execução e a avaliação de práticas transformadoras sustentáveis no contexto organizacional. Além disso, ao investigar como todos os que trabalham no IFB percebem a QVT no contexto organizacional, esse diagnóstico gerou novos conhecimentos para a reflexão e o aperfeiçoamento do quadro teórico de referência em Ergonomia da Atividade (FERREIRA, 2017).

## Desenvolvimento

Considerando a agenda institucional do IFB, o tema QVT foi incorporado efetivamente em 2018, a partir da designação da Comissão para a elaboração da proposta de diretrizes para a QVT na instituição, por meio da Portaria n.º 1106, de 20 de abril de 2018 (IFB, 2018). O trabalho realizado por essa Comissão resultou na minuta da Política Institucional de Qualidade de Vida no Trabalho do Instituto Federal de Brasília, aprovada em 2019 pelo Conselho Superior (IFB, 2019b). Ainda em 2019, no auditório do Campus Recanto das Emas, a equipe de gestão recém empossada na época, deu continuidade à agenda para a implantação da QVT no IFB, com a nomeação da comissão de servidores responsáveis pela elaboração do Programa de QVT no IFB. Naquela oportunidade, as especialistas acerca do tema, Letícia Santos (Consultora em QVT) e Meg Gomes (Servidora do Conselho Nacional de Justiça), foram convidadas para apresentarem alguns indicadores críticos de adoecimento e falarem da importância da prevenção do mal-estar no trabalho com base na visão dos trabalhadores a respeito de QVT. O evento foi crucial para constituir o grupo de trabalho e sensibilizar os servidores e os gestores quanto à importância do investimento na promoção da QVT no contexto organizacional.

As informações apresentadas pelas convidadas possibilitaram um primeiro alinhamento conceitual sobre QVT e mostraram ser uma importante estratégia para mitigar uma das barreiras existentes, a desinformação referente ao tema QVT, bem como o preconceito existente no que tange a visão de que a pauta abarca questões demasiadamente subjetivas e de difícil mensuração. O reflexo dessas dificuldades pode ser observado, por exemplo, pela comparação dos documentos preparatórios com a versão final do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019/2023 (IFB, 2019a).

Durante a construção do PDI, considerado o principal documento da instituição, uma das fases é a de registro das contribuições e, apesar do número considerável de colaborações referentes à QVT apresentadas nesta fase, a versão final do documento incorporou apenas a meta vinculada à redução do absentismo, registrado sob o objetivo estratégico 3.1, que posteriormente foi revisado com o incremento do indicador de absentismo por doença.

Diante desse cenário, a maior dificuldade encontrada para a implementação da QVT no IFB estava em encontrar o ponto de equilíbrio entre robustez de indicadores e uma perspectiva de QVT sensível ao trabalhador, capaz de nortear projetos de intervenção em promoção da saúde e bem-estar no trabalho e que não se limitasse a controle de dados epidemiológicos. Com esse desafio posto, em 2020, foi designado o grupo de trabalho responsável por conduzir a construção e a formulação dos programas de QVT. Em virtude da pandemia, no entanto, o trabalho do grupo ficou prejudicado e as portarias n.º 336 e n.º 792 foram tornadas sem efeito.

Após a lacuna imposta pela pandemia de COVID-19, redefiniu-se a estratégia, com maior aderência à Resolução n.º 020/2019 (IFB, 2019b), para a realização do diagnóstico de QVT, em fase anterior à elaboração do programa de QVT. Considerou-se, porém, a janela estratégica para a aplicação do diagnóstico antes da elaboração do novo PDI – 2023 a 2030 e, diante da barreira da curva de aprendizagem neces-

sária para a formação da equipe em tempo hábil, optou-se pela contratação de consultoria externa por meio da Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos – Finatec (Contrato 12/2021). Esse contrato foi suspenso consensualmente por 120 dias e, findo o prazo, foi prorrogado por mais 210 dias, pois o contexto pandêmico continuava frustrando qualquer tentativa de analisar e estudar o ambiente de trabalho. Nessa época, temia-se, dentre outros fatores, que a realização do diagnóstico apresentasse viés na percepção dos trabalhadores devido ao estado de exceção estabelecido. Considerando essa situação, em junho de 2022, foi realizada a seleção da consultora para a operacionalização do projeto, e o contrato de prestação de serviços nº 177/2022 foi assinado para o início dos trabalhos da Consultoria em conjunto com o grupo de trabalho (GT) composto por trabalhadores do IFB (IFB, 2022).

A formalização da consultoria ocorreu em julho de 2022 e na sequência o projeto foi conduzido com base no trabalho cooperativo da equipe acadêmica da consultoria (N= 4) e do Grupo de Trabalho (N= 8) estabelecido no IFB para essa finalidade. A consultoria externa foi responsável pela aplicação da EAA\_QVT no IFB, com o apoio do GT.

O início das atividades do projeto ocorreu em 3 de agosto de 2022, quando esses dois grupos pactuaram a organização da operacionalização das atividades, em quatro macro etapas: a) planejamento; b) sensibilização; c) diagnóstico de QVT; e d) validação, entrega dos resultados e formulação de Política e Programa de QVT. Nessas etapas, destacam-se algumas das atividades principais: definição do plano de ação (atividades, prazos); elaboração e aprovação da estratégia de sensibilização (mídias, palestras); disponibilização dos perfis demográfico e profissiográfico do público-alvo; adaptação do Inventário de Avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho (IA\_QVT) ao perfil do público-alvo do órgão; fornecimento de e-mails institucionais para acesso ao instrumento.

Após a definição do plano de ação com o alinhamento de atividades e prazos, foi realizado o plano de divulgação com a concepção da identidade visual do projeto, elaborada pensando na ideia de coletividade e representando a diversidade. A identidade visual foi aplicada em todas as comunicações empregadas na condução do projeto, como notícias, convites e e-mails, para consolidar a abordagem adotada pelo IFB. As atividades de sensibilização dos públicos foram realizadas ao longo do projeto. Vale destacar que foram promovidas quatro palestras de sensibilização com os diferentes públicos do projeto para apresentar e sanar eventuais dúvidas dos participantes.

A coleta de dados ocorreu no período de 3 a 23 de outubro de 2022. Durante esse tempo, a consultoria forneceu relatórios diários de monitoramento da participação. O estudo foi conduzido com o propósito de alcançar todos os trabalhadores do IFB, aproximadamente 1.670 entre servidores, docentes, técnicos, estagiários e terceirizados. Utilizou-se o Inventário de Avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho (IA\_QVT), instrumento de pesquisa, de natureza quantitativa (escala psicométrica do tipo Likert, alfa 0,94, constituído de 3 escalas, 63 itens) e qualitativa (quatro questões abertas), que permite conhecer, com rigor científico, o que pensam os respondentes acerca da QVT em uma dada organização. O IA\_QVT é um instrumento científico (FERREIRA, 2009) que foi utilizado em sua versão digital, hospedado na plataforma do Grupo de Estudos em Ergonomia Aplicada ao Setor Público (ErgoPublic). Dado o cenário de pandemia, foi acrescentada uma questão aberta complementar para coletar as necessidades específicas dos trabalhadores quanto ao tema.

O tratamento da parte quantitativa permitiu a geração de resultados descritivos (frequências, médias, desvio padrão) e inferenciais (correlação estatística entre as variáveis de perfil e a percepção de condições de trabalho). A interpretação dos resultados foi feita com base na cartografia psicométrica (FERREIRA,

2017) que faz parte do arcabouço teórico-metodológico da EAA\_QVT. Esta cartografia objetiva manter um alinhamento conceitual e instrumental com o modelo teórico já mencionado. Ela também permite melhor interpretar os resultados obtidos, visando gerar subsídios para a formulação de políticas e de programas de QVT; sua principal vantagem é poder identificar aquilo que se encontra negativo, mediano e positivo no contexto organizacional com base no olhar do coletivo de trabalhadores.

O tratamento da parte qualitativa foi feito por meio da análise de conteúdo, com a utilização do software francês IRaMuTeQ (RATINAUD, 2009), que permite a geração de diferentes formas de análises estatísticas acerca de corpus textuais, desde o cálculo de frequência de palavras (Lexicografia Básica) até a classificação dos segmentos de texto, denominada Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Para a extração das classes temáticas dos *corpus*, denominadas Núcleos Temáticos Estruturadores do Discurso (NTED), o IRaMuTeQ fez a repartição dos segmentos de textos (respostas dos participantes) de acordo com a frequência das formas reduzidas, resultando em Unidades de Contexto Elementar (UCE), que são definidas conforme a quantidade de palavras analisadas e a pontuação. Essas análises permitiram a extração de segmentos de texto das classes temáticas estruturantes do discurso que, ao mesmo tempo, apresentaram vocabulário semelhante entre si, mas vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes (CAMARGO; JUSTO, 2013). A partir dos cálculos e dos segmentos de texto mais característicos de cada classe, apresentados pelo software, foi possível descrever cada um dos NTEDs. Assim, tendo em vista o objetivo desse relato de experiência, optou-se pela utilização apenas dos itens da parte quantitativa que compõem o IA\_QVT, os quais se mostraram suficientes para o recorte escolhido.

As palestras de devolutiva e validação dos resultados do diagnóstico de QVT foram realizadas para o Grupo de Trabalho do IFB, os dirigentes, os gestores, a reitora e demais trabalhadores do IFB. Dado o contexto de pandemia, essas devolutivas ocorreram no formato online e possibilitaram a apresentação e a discussão dos resultados e, ainda, o aprimoramento do conteúdo final do relatório do projeto.

Após as devolutivas, realizou-se a oficina de formulação de política e de programa de QVT com a participação do GT/IFB nos dias 6 e 15 de dezembro de 2022. Nessa ocasião, a equipe da consultoria apresentou a metodologia para a realização das atividades; disponibilizou os formulários para a organização dos fundamentos normativos, do conceito de QVT, dos valores de QVT que dão origem à Política de QVT; disponibilizou também o formulário para a elaboração do programa de QVT do IFB com base nos resultados do diagnóstico; capacitou os membros do GT/IFB para a elaboração dos projetos de QVT; conduziu a plenária para a validação das propostas elaboradas; realizou a revisão das versões finais dos documentos; e indicou os passos seguintes a serem trilhados pelos gestores e GT/IFB.

## Avaliação

Os trabalhadores do IFB aderiram ao projeto de QVT do IFB, participando de modo satisfatório do diagnóstico e, por consequência, veiculou-se uma forte expectativa na continuação do projeto e na implementação de ações de enfrentamento do mal-estar no trabalho. O principal desafio dos dirigentes do IFB é, portanto, atender às expectativas geradas.

Os resultados empíricos, obtidos por meio da aplicação da abordagem EAA\_QVT, com o uso do IA\_QVT, revelaram a avaliação dos trabalhadores do IFB acerca da QVT e de seus fatores estruturantes. Esse diagnóstico formalizou um espaço de fala dos trabalhadores e, desse modo, apresentou os aspectos positivos que impactam o seu trabalho e devem ser consolidados de modo geral em todo o cenário organizacional;

e os mais críticos que necessitam de projetos, ações e intervenções urgentes para prevenir o mal-estar no trabalho e conseqüentemente o adoecimento dos trabalhadores.

Os quatro fatores constituintes de QVT que mais chamaram atenção foram: organização do trabalho, desgastes provenientes do trabalho, sentimentos de afeto positivo e sentimento de afeto negativo, sendo a segunda avaliação a mais crítica, situada conforme a cartografia psicométrica de interpretação dos resultados na zona de mal-estar dominante, o que coloca em risco a QVT no IFB. Os outros três fatores destacados, conceitualmente, estão situados em uma zona de alerta, onde coabitam vivências de bem-estar e mal-estar e, portanto, precisam de intervenções para não progredirem para uma situação mais crítica. Esses são os fatores que concretamente colocam a QVT em risco no contexto do IFB.

Durante a operacionalização do diagnóstico de QVT, alguns desafios foram impostos. Dentre eles destacam-se o contexto de pandemia e a redução de prazo acordado no primeiro contrato em 2020 para o formalizado em 2022. O impacto da redução de prazo foi maior na fase de sensibilização, que precisou ser acomodada entre dois grandes eventos do IFB: Conectaif e construção da Matriz SWOT do Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2030. Ademais, durante a execução do cronograma, a Instituição estava planejando e operacionalizando três eventos de maneira quase que simultânea. Além desses aspectos, outro ponto refere-se à escassez de mão de obra especializada para a elaboração das artes visuais necessárias à sensibilização do público, não previstas no contrato, mas essenciais ao alcance do diagnóstico em todas as suas fases. Assim, a redução do prazo do projeto somado à indisponibilidade de redimensionamento das equipes de trabalho durante o processo se mostrou como pontos de atenção, uma vez que o índice de participação poderia ter sido maior, caso essas dificuldades tivessem sido solucionadas antes da etapa de sensibilização.

Outra avaliação a ser feita é a relevância e a pertinência do tema no IFB, constatada também a partir da busca pelas palavras chaves "QVT IFB" no site de pesquisa Google. A análise do conteúdo, nas primeiras páginas, remete ao período entre 2019 e 2022 e aponta dois aspectos para a implementação da política de QVT. O primeiro trata-se de mecanismos institucionais, artefatos e normativos, tendo como marco principal o objeto da Resolução 020/2019 (IFB, 2019b), seguido da matéria mais acessada disponibilizada no site do IFB, que apresenta a pergunta "Como está a sua Qualidade de Vida no Trabalho no IFB?". O segundo aspecto revela o interesse e o engajamento dos servidores do IFB com o tema, evidenciado, entre outros, pela relevância atribuída pelo buscador Google, como a dissertação de mestrado de uma servidora da instituição "Avaliação da qualidade de vida no trabalho (QVT): o caso dos servidores da Reitoria de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia" (CARVALHO, 2019).

É notório, a partir desses exemplos, que o desejo pela melhoria da QVT foi estabelecido como ponto de intersecção tanto pelos trabalhadores do IFB quanto pela organização (gestores/dirigentes). Ficam evidentes os esforços e o interesse, de longa data, em prol da promoção da QVT no IFB, conforme se comprova pelos resultados do diagnóstico de QVT e pelos normativos; pelos trabalhos acadêmicos acerca do assunto; pela memória institucional, com o histórico de notícias, os informes do e-mail institucional ou ainda pelos registros de eventos.

Considerando toda a trajetória percorrida desde a definição de estratégia até a realização do diagnóstico de QVT no IFB, apesar dos limites impostos, o diagnóstico de QVT foi realizado com sucesso. Em dezembro de 2022, a consultoria realizou a entrega do relatório final, último produto previsto no Contrato n.º 177/2022, acostado ao Processo n.º 23098.002485.2020-91.

Os resultados entregues atenderam a todas as expectativas propostas para a contratação e, de modo

geral, oferecem bases empíricas sólidas para construir uma agenda de governança corporativa de promoção da QVT e de enfrentamento da pandemia. Recomenda-se que os documentos resultantes da oficina realizada para a formulação de política e de programa de QVT sejam divulgados, submetidos à validação pelos gestores do IFB, se possível submetidos a consulta pública e, então, formalizados em documento oficial do IFB. Além disso, prever, em seu planejamento estratégico, o monitoramento da QVT por meio da realização do diagnóstico de QVT a cada dois ou três anos.

## Resultados alcançados

Quanto à participação no diagnóstico de QVT, de modo geral, dos 1.670 trabalhadores presentes no IFB no período da coleta de dados, 794 (47,54%) acessaram o IA\_QVT pelo menos uma vez e 719 (43,05%) responderam a pelo menos uma das questões/itens do instrumento. O perfil sociodemográfico e profissiográfico dos participantes apresentou as seguintes características: média de idade de 40,94 anos; Desvio Padrão (DP) 8,77 e Coeficiente de Variação (CV), 21,42; predomínio de participantes do sexo feminino, 56,40%; escolaridade de ensino médio completo ou superior incompleto, 29,60%, e Doutorado, 31,40%; cargo de Professor, 43,90%; lotação Reitoria, Brasília e Planaltina, com 16,80%, 13,70% e 13,40%, respectivamente; vínculo servidor Concursado do IFB, 77%.

A nota global de QVT atribuída pelos trabalhadores resultou em uma média de 6,34; com desvio-padrão de 1,70; indicando que o IFB encontra-se em um contexto bom. Apesar da avaliação ter sido positiva de modo geral, os resultados específicos da avaliação feita para cada fator e cada item que os compõem revelaram que há aspectos para serem melhorados no contexto de trabalho no IFB, visando à promoção da QVT. Dos nove fatores avaliados, cinco deles (condições de trabalho, relações socioprofissionais, reconhecimento e crescimento profissional, uso da informática e práticas de gestão) receberam notas médias, que variaram de 6,26 a 7,30. Esse resultado, de acordo com a cartografia psicométrica utilizada para a interpretação dos resultados (FERREIRA, 2017), indica um contexto positivo que evidencia a predominância de representações de bem-estar no trabalho e, portanto, devem ser mantidas e consolidadas no ambiente organizacional visando à promoção da saúde dos trabalhadores. Três fatores (Afeto Negativo, Afeto Positivo e Organização do Trabalho) obtiveram médias entre 4,27 e 5,73; revelando um resultado mediano, que se refere a uma situação-limite em que coexistem tanto as representações de bem-estar quanto as de mal-estar no trabalho. Um fator (Desgaste Proveniente do Trabalho) apresentou resultado negativo que demonstra a predominância de representações de mal-estar no trabalho; portanto esse fator deve ser transformado no ambiente organizacional.

Considerando o fator condições de trabalho, o item melhor avaliado foi “O nível de iluminação é suficiente para executar as atividades” (média 8,24) e o pior avaliado foi o item “No IFB, as condições de trabalho são precárias” (média 6,61). No fator “Organização do trabalho”, o item melhor avaliado foi “No IFB, disponho de tempo para executar o meu trabalho com zelo” (média 6,99) e o que recebeu a avaliação mais crítica foi “Posso executar o meu trabalho sem sobrecarga de tarefas” (média 5,03). Acerca do fator relações socioprofissionais de trabalho, o item melhor avaliado foi “É fácil o acesso à chefia imediata” (média 8,87) e o pior avaliado foi “A comunicação entre funcionários é satisfatória” (média 5,03).

Acerca do fator reconhecimento e crescimento profissional, o item que recebeu a melhor avaliação foi “Tenho a possibilidade de ser criativo(a) no meu trabalho” (média 7,26) e o que recebeu a mais crítica foi “O IFB oferece oportunidade de crescimento profissional” (média 5,54). Em relação ao fator uso da

informática, o item “O correio eletrônico que o IFB disponibiliza atende às minhas necessidades” (média 8,56) foi o melhor avaliado e o item “A conexão com a internet no meu posto de trabalho é adequada” (média 4,95) recebeu a pior avaliação. No fator práticas de gestão, o item “Tenho liberdade de ação na execução das tarefas” (média 7,86) apresentou a melhor avaliação e o item “O modo de gestão valoriza adequadamente a obediência à hierarquia” (média 4,44) recebeu a mais crítica. Quanto ao fator afeto positivo, o item melhor avaliado foi em relação ao sentimento de “Orgulho” (média 6,21) e o pior avaliado foi em relação ao sentimento de “Contente” (média 5,11).

Tanto no fator afeto negativo quanto no fator Desgaste Proveniente do Trabalho, vale destacar que a interpretação é invertida, visto que, quanto menos vivenciados os afetos negativos e menor a concordância com os itens do fator desgastes provenientes do trabalho, melhor é para QVT. O item melhor avaliado no fator afeto negativo foi em relação ao sentimento de “preocupação” (média 2,87) e o que recebeu a avaliação mais crítica foi em relação ao sentimento de “Ansiedade” (média 5,89). Já no fator desgastes provenientes do trabalho, o item melhor avaliado foi “O trabalho prejudica o uso do meu tempo livre fora do IFB” (média 4,97) e o que recebeu a avaliação mais crítica foi “Tenho me sentido cansado” (média 7,12). Além dos itens que compõem os fatores estruturantes de QVT, também foi aplicada a questão acessória “Nos últimos seis meses, você se afastou do trabalho por motivo de saúde pessoal?” que contribuiu para o monitoramento epidemiológico; respondida por 629 trabalhadores. Desse total, 70,6% informaram que não se afastaram e 29,4% que se afastaram por motivo de saúde pessoal.

De modo geral, o diagnóstico de QVT realizado no IFB revelou que, de todos os fatores estruturantes de QVT, os fatores Organização do Trabalho, Desgastes Provenientes do Trabalho, Afeto Positivo e Afeto Negativo requerem uma maior atenção, no que diz respeito à realização de intervenções.

Quanto ao valor estratégico, o diagnóstico se constitui como “espinha dorsal” do projeto de intervenção em prol da Qualidade de Vida no Trabalho no IFB, que remete ao compromisso coletivo, de responsabilidade institucional pactuado em documentos norteadores, a partir da Política, ao longo do PDI e por meio dos Planos de Ação elaborados anualmente com o intuito de materializar a visão institucional, como no caso do recém-publicado para 2023, que prevê a criação de um plano de ação para a implementação do programa de qualidade de vida no trabalho no IFB (Ação n.º 34787) como tarefa de todos (IFB, 2019a; IFB, 2023).

Outras estratégias organizacionais também poderão ser criadas, a partir desses achados, para promover o bem-estar dos trabalhadores do IFB distribuídos em todas as unidades (terceirizados, docentes, técnicos, estagiários), visando tanto a ganhos transversais ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão quanto à melhoria geral dos serviços prestados aos estudantes e à comunidade.

Por fim, quanto aos benefícios alcançados, vale destacar que a curto prazo o IFB sai da condição de desconhecimento para a de conhecimento dos aspectos positivos e dos que precisam ser melhorados e/ou aperfeiçoados acerca da QVT no contexto de trabalho no IFB, com destaque para os fatores Organização do Trabalho, Desgastes Provenientes do Trabalho, Afeto Positivo e Afeto Negativo, apontados no resultado do diagnóstico de QVT como os mais críticos. Esses resultados subsidiaram a atualização da Política e a formulação do Programa de QVT do IFB. A política e o programa precisam, a médio prazo, serem aprovados pela gestão e o programa além de aprovado, precisa ser operacionalizado no contexto do IFB. Sugere-se ainda que, a longo prazo, um monitoramento seja realizado no período de 2 a 3 anos, por meio da reaplicação da abordagem, para aferição da efetividade das intervenções aplicadas e o aprimoramento contínuo das práticas de QVT na instituição.

## Referências

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, 21, 513-518, 2013.

CARVALHO, J. P. F. **Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT): O Caso dos Servidores da Reitoria de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Santarém (Portugal), 2019.

FERREIRA, M. C. **Qualidade de vida no trabalho: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores** (3a ed.). Paralelo 15, 2017.

\_\_\_\_\_. Inventário de Avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho (IA\_QVT): Instrumento de Diagnóstico e Monitoramento de QVT nas Organizações. **Anais da 61ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, Manaus, Brasil, 2009.

\_\_\_\_\_. Qualidade de vida no trabalho. In A. D. Cattani & L. Holzmann (Orgs.), **Dicionário trabalho e tecnologia** (pp. 219-222). Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FERREIRA, M. C.; FERREIRA, R. R.; SANTOS, L. A.; PASCHOAL, T.; FORTES, M. F.; CORRÊA, V. P. **Diagnóstico, Política e Programa de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT): Experiência Comparada no Ministério Público do Trabalho (2015 e 2018)**. Curitiba: Brazil Publishing, v. 1. p. 192, 2019.

FERREIRA, M. C.; FERREIRA, R. R.; PASCHOAL, T.; SANTOS, L. A.; FIGUEIRA, T. G. **Diagnóstico, Política e Programa de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Experiência Comparada 2010, 2015, 2019**. Brasília: LPA Edições, v. 1. p. 272, 2021.

FERREIRA, M. C.; SANTOS, L. A.; PASCHOAL, T. Bem-Estar, Mal-Estar e Qualidade de Vida no Trabalho: Gerenciamento no Serviço Público. **Revista de Psicologia: Teoria e Prática** (Online) 1 -17, 2022.

IFB - INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. [Portaria 1106/2018]. **Comissão para elaboração da proposta de diretrizes para a Qualidade de Vida no Trabalho**. Brasília: IFB, 2018.

\_\_\_\_\_. [PDI]. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Brasília: IFB, 2019a.

\_\_\_\_\_. [Resolução 20/2019]. **Política Institucional de Qualidade de Vida no Trabalho do Instituto Federal de Brasília**. Brasília: IFB, 2019b.

\_\_\_\_\_. [Portaria 894/2022]. **GT de Apoio à Execução do Projeto Institucional de Qualidade de Vida no Trabalho do Instituto Federal de Brasília**. Brasília: IFB, 2022.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação Anual Planejamento 2023**. Brasília: IFB, 2023.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires** [Computer software], 2009. Disponível em: <Retrieved from <http://www.iramuteq.org>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SANTOS, L. A.; FERREIRA, M. C. Bem-Estar no Trabalho: Percepção dos Trabalhadores de uma Universidade Pública. **Revista Laborativa**, v. 3, p. 1 – 18, 2014.

## NORMALIZA IFB COMO APOIO TÉCNICO PEDAGÓGICO: MEMÓRIA INSTITUCIONAL, PROTAGONISMO JUVENIL E PERTENCIMENTO ESTUDANTIL EM PERSPECTIVA

Bárbara Beatriz da Silva  
Haayron Matheus Tavares Queiroz  
Diego Cesar Florencio de Queiroz  
Alberth Sant'Ana Costa da Silva

### Introdução

O presente relato de experiência coloca em perspectiva as contribuições advindas de uma ação coletiva em prol do aperfeiçoamento da versão digital do Manual de Normalização do Instituto Federal de Brasília - **Normaliza IFB**.

Adotou-se como premissa o entendimento de que essa plataforma digital exerce uma função importante de apoio técnico-pedagógico, considerando sua contribuição, desde 2017, como recurso didático e intuitivo, além de se constituir como uma ferramenta pedagógica com a potencialidade de promover o acesso e a disseminação do Manual de Normalização de Trabalhos Acadêmicos do IFB (SILVA; CRUZ; SILVA, 2017).

A combinação entre a publicação textual desse guia de normalização somada aos mecanismos de navegabilidade e acessibilidade presentes na plataforma digital, ou seja, no Normaliza IFB, tiveram como perspectiva popularizar e democratizar as recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), no tocante às orientações pertinentes para a elaboração e a apresentação de trabalhos acadêmicos.

Do ponto de vista estrutural, este relato de experiência é composto por esta introdução e por mais oito seções que se articulam, conforme a discussão a seguir.

### Manual de Normalização de Trabalhos Acadêmicos e Normaliza IFB: panorama e perspectiva histórica

Historicamente a primeira edição do Manual de Normalização do IFB foi publicada em 2017, liderada pelos bibliotecários Alberth Sant'Ana Costa da Silva, Grazielle Pereira da Silva e Laura Cecília dos Santos Cruz, os quais se constituíram como autores da obra.

Em 2021, em face da atualização de algumas normas da ABNT, houve a necessidade de produzir uma edição revista e ampliada do Normaliza IFB, respeitando-se a autoria da primeira publicação. Esse processo de revisão e ampliação foi conduzido pelos seguintes bibliotecários: Aryane Tada Ferreira Santos, Daniel Rodrigues Guimarães, Danyelle Mayara Silva, Grazielle Pereira da Silva, Juliana Aretz C. de Q. A. Detoni e Laura Cecília dos Santos Cruz. A revisão técnica ABNT dessa edição ficou sob a responsabilidade do bibliotecário Alberth Sant'Ana Costa da Silva. É importante destacar a contribuição significativa de professores da língua portuguesa que realizaram a revisão textual do documento, sendo a primeira sob a responsabilidade do professor Júnior César do Campus Brasília, e a segunda edição ficou a cargo da professora Rejane Maria, do Campus Riacho Fundo.

É significativo também assinalar a participação ativa de estudantes no processo de ampliação da versão em pdf do Manual para uma plataforma digital, considerando os desafios tecnológicos presentes na implementação desse suporte pedagógico. Na primeira fase, contamos com a contribuição do Lucas Bor-

ges Vieira, que atuou na implementação da arquitetura informacional e na inserção de dados na Plataforma do Normaliza IFB, com o importante suporte técnico do João Bezerra da Silva Júnior, servidor vinculado à Diretoria de Tecnologia do IFB. No Anexo A, encontra-se sistematizada a identificação dos *campus* e das atividades desenvolvidas.

Na segunda edição, houve uma reconfiguração da equipe, com as seguintes integrações: quatro bibliotecários, Aryane Tada Ferreira Santos, Daniel Rodrigues Guimarães, Danyelle Mayara Silva e Mariela do Nascimento Carvalho; dois discentes do Curso Técnico Subsequente em Desenvolvimento de Sistemas do Campus Brasília, Bárbara Beatriz da Silva e Felipe Rodrigues Silva; um discente do Curso Técnico Subsequente em Desenvolvimento de Sistemas Educacionais do Campus São Sebastião e egresso do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do Campus Brasília, Luiz Fernando de Jesus da Silva; e um professor da área da informática do Campus Brasília, Diego Cesar Florencio de Queiroz.

A composição dos membros dessa nova equipe de trabalho foi regida pela Portaria de Pessoal nº 775/2021 - RIFB/IFBRASILIA, de 20 de julho de 2021, cujas identificações dos componentes e as respectivas atuações estão sistematizadas no Anexo B.

Em um processo de contínua avaliação do Normaliza IFB, considerou-se pertinente desenvolver iniciativas voltadas para o aprimoramento da navegabilidade da plataforma, tornando-se necessária, mais uma vez, a integração de esforços em prol desse propósito, conforme a composição da equipe descrita a seguir: quatro bibliotecários, Alberth Sant`Ana Costa da Silva, Aryane Tada Ferreira Santos, Daniel Rodrigues Guimarães e Grazielle Pereira; três discentes do Curso Superior de Sistemas para Internet do Campus Brasília, Bárbara Beatriz da Silva, Haayron Matheus Tavares Queiroz e Rafaela Ferreira de Barros; e um professor da área da informática do Campus Brasília, Diego Cesar Florencio de Queiroz. O Anexo C apresenta as respectivas ações e os procedimentos adotados pelos integrantes.

## **Normaliza IFB: descrição técnica da plataforma**

O Normaliza IFB utiliza o sistema de gerenciamento de conteúdo *wiki* de código aberto e gratuito - *DokuWiki*. Esse sistema possibilita a administração da plataforma por meio de uma interface visual que auxilia no processo de edição de conteúdos e permite uma manutenção mais dinâmica e simplificada. Além disso, o *DokuWiki* é um sistema que armazena as páginas tal como um editor de texto, no qual é possível escrever código HTML (*HyperText Markup Language*), CSS (*Cascading Style Sheet*) e *JavaScript* em seu interior. Vale destacar que HTML, CSS e *JavaScript* são tecnologias amplamente utilizadas no desenvolvimento web e criação de páginas interativas e atraentes. No tocante a esses aspectos, cabem os seguintes esclarecimentos: a) o HTML pode ser considerado como o bloco mais básico de uma página web; b) o CSS é utilizado para definir a aparência e estilos; e c) o *JavaScript* é uma linguagem de programação de alto nível, sendo a mais utilizada em páginas web para produzir funcionalidades e comportamentos (Mozilla Developers Network, 2023).

Conforme o Projeto Pedagógico do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet (TSI), o objetivo geral dessa modalidade de Ensino Superior é formar profissionais que atuem no desenvolvimento de *software*. Assim, o projeto desenvolvido, tendo como objeto o Normaliza IFB, corroborou para o desenvolvimento de competências previstas no referido Projeto Pedagógico.

A realização do projeto em questão fomentou o entendimento do papel das metodologias ativas no ensino, na medida que incentiva os discentes a aprenderem de maneira autônoma, engajada, compro-

metida e participativa, tendo como ponto de partida o desafio de solucionar problemas e situações reais. Nesse contexto, o aluno está no centro do método de aprendizagem, é responsável e participa ativamente no processo da construção do conhecimento.

Na confluência dos diferentes cenários, é importante assinalar que as metodologias ativas apresentam um profícuo caminho para explorar as distintas ferramentas, como a aprendizagem baseada em problemas, adotada neste projeto como uma possibilidade para colocar em perspectiva o protagonismo estudantil juvenil.

## **Protagonismo estudantil juvenil: aprendizagens significativas**

Considerando os objetivos deste relato, adotou-se como referencial teórico uma abordagem conceitual, cuja centralidade se pautasse na discussão a respeito do protagonismo estudantil juvenil no processo educacional, de modo a correlacionar as possibilidades das abordagens conceituais sobre as metodologias ativas pertinentes, apropriadas e oportunas para a solução de problemas.

Partindo-se do conceito de juventude no Brasil, Ribas Jr. (2004) apresenta o protagonismo juvenil como uma forma de participação cidadã e um compromisso com o exercício da democracia. Segundo o referido autor, as dificuldades dos jovens de 15 a 24 para se inserirem no mercado de trabalho e de desenvolverem um sentimento de pertencimento compõem muitos deles à criminalidade, repercutindo, em boa medida, no crescimento da violência no país (RIBAS JR., 2004).

Considerando os objetivos deste relato, adotou-se como referencial teórico uma abordagem conceitual, cuja centralidade se pautasse na discussão a respeito do protagonismo estudantil juvenil no processo educacional, de modo a correlacionar as possibilidades das abordagens conceituais sobre as metodologias ativas pertinentes, apropriadas e oportunas para a solução de problemas.

Partindo-se do conceito de juventude no Brasil, Ribas Jr. (2004) apresenta o protagonismo juvenil como uma forma de participação cidadã e um compromisso com o exercício da democracia. Segundo o referido autor, as dificuldades dos jovens de 15 a 24 para se inserirem no mercado de trabalho e de desenvolverem um sentimento de pertencimento compõem muitos deles à criminalidade, repercutindo, em boa medida, no crescimento da violência no país (RIBAS JR., 2004).

Sendo assim, o protagonismo juvenil estudantil se mostra como um instrumento social relevante para colocar em perspectiva a combinação do ensino e a prática, de tal forma que o processo de ensino-aprendizagem seja mais atrativo para que os jovens aprendizes se interessem pela pesquisa e pela atuação profissional.

Dessa forma, além de exigir esforços de várias instituições da sociedade, a solução para o problema deve ser encarada por meio do protagonismo dos jovens nos processos de mudança. Nesse sentido, [...] “os jovens não podem ser considerados apenas como parte do problema, mas devem ser vistos também como parte fundamental da solução” (RIBAS JR., 2004, p. 1). Protagonismo se refere, portanto, à capacidade de participar exercendo papéis decisivos em relação aos problemas do nosso tempo.

Posto isso, a promoção da participação dos jovens em atividades escolares e do trabalho potencializa o sentimento de pertencimento que repercute na vida cidadã e no exercício da cidadania. É importante salientar, no entanto, que, para promover adequadamente o protagonismo juvenil é necessário que sejam criadas situações nas quais o jovem é fator essencial nas tomadas de decisões, no planejamento e na condução de processos de ação.

## Metodologias ativas

Considerando a discussão sobre a relevância do protagonismo juvenil, incorporou-se neste relato a dimensão conceitual da abordagem da metodologia ativa.

De acordo com Barbosa e Moura (2013), preconiza-se nessa abordagem a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, em contraponto ao modelo tradicional de ensino em que o professor e o aluno ocupam, respectivamente, a posição de detentor do conhecimento e de receptor passivo.

Ainda segundo os autores mencionados, as metodologias ativas de aprendizagem são capazes de desenvolver habilidades e competências essenciais para a formação dos estudantes, como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a autonomia. Para tanto, é importante que o aluno seja incentivado a fazer perguntas, discutir e analisar o assunto que está sendo estudado. Desse modo, o estudante é, também, protagonista do próprio processo de aprendizagem e formação.

De acordo com Azevedo, Pacheco e Santos (2019, p. 5), “as metodologias ativas possuem como pressupostos a contextualização, ou aproximação da teoria para a realidade do aluno”. Assim, podemos considerar que essa abordagem promove a integração dos diferentes espaços e tempos, favorecendo os processos de ensino-aprendizagem de forma mais dinâmica, em uma interlocução constante entre o ambiente físico e o digital. Conceitualmente, Ferreira e Mososini (2019) apresentaram a seguinte formulação:

metodologia ativa é um processo de ensinagem dialógico, aberto, ativo e participativo que, por meio da curiosidade, da problematização, da relação teoria/prática, da significação, da co-reflexão, da utilização das TICs e da elaboração da síntese do conhecimento, objetiva resoluções de problemas e situações, construção do conhecimento e da autonomia e formação da cidadania, na qual o estudante autogerencia seu aprendizado, tendo o docente como instigador e mediador. (FERREIRA; MOSOSINI, 2019, p. 5, grifo das autoras)

Em decorrência desse entendimento, podemos assinalar que, para compreender as metodologias ativas, é necessário entender que a aprendizagem ativa - ou significativa - está presente em todo o processo e consiste no envolvimento ativo do indivíduo no processo de aprendizagem, no qual ele faz o uso de suas funções mentais para compreender problemas, resolvê-los e propor soluções. Significa que “[...] é a atitude ativa da inteligência, em contraposição à atitude passiva geralmente associada aos métodos tradicionais de ensino” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Dentre as metodologias sistematizadas abordadas pelos autores, utilizaremos apenas a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj), por julgarmos semelhante aos processos durante a execução da criação e atualização da versão digital do Normaliza IFB.

Na ABProj, são consideradas situações reais para criar conexões com o projeto que será desenvolvido, levando-se em consideração a formação do indivíduo em todas as suas particularidades, ou seja, o importante não é apenas o aprendizado técnico necessário para a execução da tarefa, mas, sim, a formação do ser humano em toda a sua totalidade e complexidade. Sendo assim, a “[...] ABProj propõe a formação de indivíduos com uma visão global da realidade, vinculando a aprendizagem a situações e problemas reais, preparando para a aprendizagem ao longo da vida.” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 62).

Para compreender melhor como a Aprendizagem Baseada em Projetos se relaciona com a experiência do Normaliza IFB, observamos alguns tópicos que Barbosa e Moura (2013) consideram fundamentais no desenvolvimento de projetos de trabalho: a) devem contar com equipes com número de participantes criteriosamente escolhido; b) ter bem definido o tempo de execução do projeto e as etapas previstas; c) possuir uma finalidade útil, atribuindo sentido real ao trabalho realizado; d) utilizar múltiplos recursos, que

devem ser fornecidos tanto pelos professores ou orientadores como pelos alunos; e por fim e) divulgação e comunicação do projeto, como forma de valorização do esforço realizado.

## Estágio voluntário como experiência exitosa

Durante os meses de abril e dezembro de 2022, buscou-se promover melhorias no design e na usabilidade da plataforma, tendo em vista os objetivos propostos para as atividades a serem desenvolvidas no estágio voluntário. A coordenação do Projeto ficou a cargo do bibliotecário Alberth Sant'Ana Costa somada a significativa supervisão do professor Diego Queiroz, vinculado ao eixo de Informática do IFB do *Campus Brasília*.

Inicialmente, atuaram, como estagiárias no projeto, duas discentes do Curso de Tecnologia em Sistemas de Internet do *Campus Brasília*, a Bárbara e a Rafaela. Posteriormente, Rafaela solicitou sua substituição por Haayron Queiroz, também discente do curso de Tecnologia em Sistemas de Internet.

As atividades desenvolvidas consideram a aplicação dos conceitos de arquitetura da informação, que tem como um dos principais objetivos “[...] proporcionar uma estrutura lógica que possa ajudar o usuário a encontrar a informação de que necessita, tornando acessível o que já existe na organização.” (LIMA, 2016, p. 48).

Assim, para a melhoria na arquitetura de informação da página da plataforma digital do Normaliza IFB, foram realizadas as seguintes ações sistematizadas:

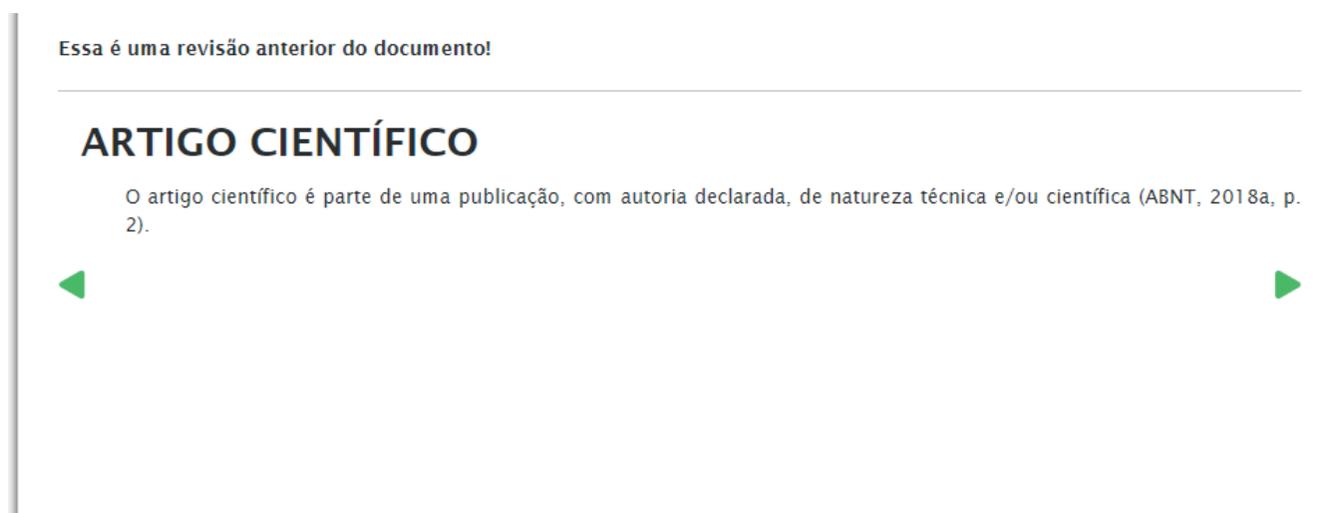
### 5.1 Aglutinação dos conteúdos existentes nos tópicos e nos subtópicos

As modificações foram propostas com base nos estudos que apresentam uma consonância com os conceitos de design visual (MULLET; SANO 1995). Soma-se a essa dimensão a compreensão de que o design visual deve buscar resolver os problemas de comunicação, por meio de uma solução que seja visualmente agradável e, ao mesmo tempo, funcional para o usuário.

O agrupamento dos conteúdos preencheu espaços em branco desnecessários, deixando as páginas mais proporcionais, além de diminuir o número de páginas existentes na plataforma.

A Figura 1 demonstra como estava a página do item Artigo Científico antes das modificações realizadas.

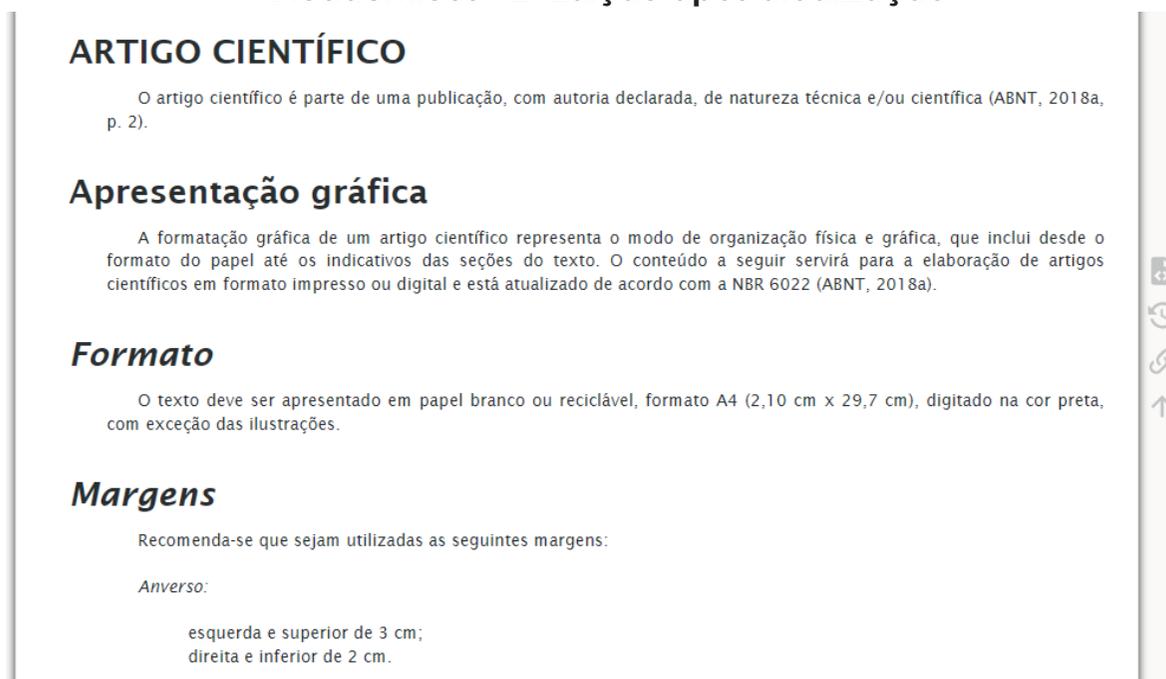
**Figura 1 - Seção artigo científico da versão digital do Manual de Trabalhos Acadêmicos - 2ª Edição antes da atualização**



**Fonte: Normaliza IFB – 1ª versão da plataforma digital.**

Na Figura 2, apresentamos as modificações realizadas que consistem, em suma, na aglutinação dos conteúdos de páginas antes distintas em uma única página. Na versão anterior os tópicos, *artigo científico*, *apresentação gráfica*, *formato* e *margens* possuíam, cada um, uma página *wiki* inteira para o conteúdo. Com a atualização, todos os tópicos estão em uma única página *wiki*, conferindo melhor uso do espaço da página e melhor visualização dos tópicos.

**Figura 2 - Seção artigo científico da versão digital do Manual de Trabalhos Acadêmicos - 2ª Edição após atualização**



**Fonte:** Normaliza IFB. Disponível em:  
[https://normaliza.ifb.edu.br/doku.php?id=artigo\\_cientifico](https://normaliza.ifb.edu.br/doku.php?id=artigo_cientifico). Acesso em: 15 mar. 2023.

## 5.2 Ajustes e adequações no menu lateral

Ajustes e adequações foram desenvolvidos no menu lateral. Anteriormente o menu era organizado a partir do seletor: *hover*, que é acionado quando passamos o *mouse* sobre determinado elemento, gerando interação e movimento. Dessa forma, para visualizar os subitens do menu, era necessário passar o *mouse* sobre algum elemento, para que o conteúdo fosse expandido.

Esse comportamento faz parte do seletor, tendo em vista que “A pseudo-classe `:hover` corresponde quando o usuário designa um elemento com um dispositivo apontador, mas não necessariamente o ativa” (MDN Web Docs, 2023).

Considerando o que foi apresentado, podemos assinalar que o objetivo principal da atualização do menu lateral foi deixá-lo mais estático, de forma que se comportasse de acordo com os comandos do usuário.

Na nova versão do menu, basta clicar sobre o ícone de um triângulo preenchido e o conteúdo se expande. Para isso, utilizamos uma estrutura de listas (`<ul/>` e `<li/>` do HTML). Para a navegação no menu, utilizamos o código *JavaScript* para criar uma seção recolhível que responde aos comandos do usuário de expandir e recolher. Em relação ao CSS e à apresentação visual, adicionamos triângulos indicando que o menu é expansível, identificados da seguinte forma:

- ▷ : não expansível;
- ▶ : expansível;
- ▼ : expandido.

Ainda de acordo com a norma NBR 9241-11 (2002), a usabilidade pode ser definida como medida que garante que um perfil usuário alcance objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto próprio de uso.

### 5.3 Uso de múltiplos recursos

No que tange ao uso de múltiplos recursos, é possível destacar que foram utilizadas referências bibliográficas pertinentes ao tema disponíveis em livros, artigos e documentação das linguagens utilizadas, além de códigos que auxiliaram no processo de aprendizagem.

Além desses mecanismos, foram realizadas exposições orais a respeito dos desafios enfrentados no âmbito institucional e do trabalho que estava sendo desenvolvido. Ademais, durante o desenvolvimento, a equipe fez uso de um *site* teste - criado e hospedado pelos estagiários - que objetivava garantir que os testes não interferissem no funcionamento do Normaliza IFB. Houve ainda um processo de validação das informações inseridas na plataforma pelos bibliotecários Aryane Ferreira, Daniel Rodrigues e Grazielle Pereira.

Como forma de compreender a opinião dos usuários da plataforma sobre as modificações realizadas, a equipe elaborou ainda um questionário para que houvesse a validação das modificações e o levantamento de atualizações para serem implementadas em estágios futuros. Além do mais, pensando na manutenção da plataforma, foi elaborado um manual para efetivar as mudanças e os ajustes necessários, conforme a criação e a liberação de *login* admin.

Com relação à divulgação do projeto, o coordenador Alberth Sant`Ana realizou uma apresentação no Encontro Pedagógico Unificado (EPU-2023), no qual compartilhou com a comunidade acadêmica todo o processo de aprimoramento da Normaliza IFB, desde a criação da referida plataforma digital até as melhorias mais recentes, partindo de uma perspectiva problematizadora com foco no protagonismo estudantil na ciência e no engajamento institucional.

Assim, podemos afirmar que a experiência dos discentes em prol do aperfeiçoamento do Normaliza IFB se consolida como um projeto de aprendizagem ativa, com ênfase na resolução de problemas reais. Tal formação acadêmica possibilitou uma valiosa oportunidade de aproximação dos estudantes com a prática, do trabalho em equipe e das relações interpessoais que permeiam o mercado de trabalho.

## Avaliação

Inicialmente houve um processo de familiarização com a plataforma *DokuWiki*, que, apesar de ser de fácil utilização, possui documentação e sintaxe próprias. Nesse sentido, os estagiários tiveram liberdade criativa para experimentar a ferramenta e entender os seus usos e suas limitações. Por conseguinte, os estagiários buscaram maneiras de criar um *site* teste, a partir de uma hospedagem gratuita, com o objetivo de fazer essas experimentações sem prejudicar o sistema do Normaliza IFB, que já estava *online*.

Em seguida, houve reuniões com a equipe para a identificação de problemas na usabilidade da plataforma e constataram-se empecilhos na estrutura das páginas e na usabilidade do menu lateral, que era de difícil utilização e tornava a navegação dentro da plataforma complexa e exaustiva.

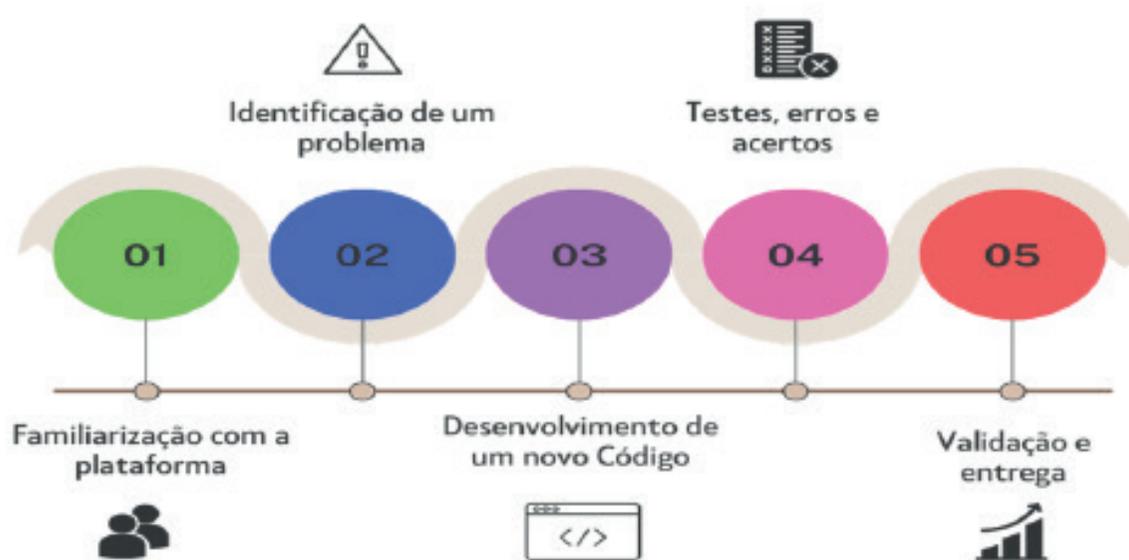
Após a identificação dos contratemplos, determinamos qual seria a melhor forma de resolvê-los e decidimos

aglutinar os conteúdos de forma que fizesse mais sentido para cada sessão. Além disso, ficou decidido que o menu seguiria uma estrutura recolhível, criada a partir de HTML, JavaScript e CSS, então iniciamos a escrita de código. Nesse processo, é muito comum que ocorram diversos erros e foi necessário que os estagiários realizassem muitos testes até a obtenção de um entendimento dos procedimentos que precisam ser adotados para estruturar o código para resolver a situação do menu.

Por fim, uma vez que os resultados foram alcançados, elaborou-se um questionário para validar as atualizações efetivadas, que foram muito bem recebidas pelos bibliotecários. Por meio do *feedback* recebido, tentamos evidenciar a necessidade de uma equipe que possa trabalhar de forma contínua nas atualizações da plataforma Normaliza IFB, principalmente levando em consideração o seu impacto na comunidade acadêmica, para que o sistema não se torne obsoleto. Em vista disso, é relevante que os incrementos ocorram por meio da participação dos estudantes como oportunidade de aprendizagem e estágio, além da orientação de um professor e da supervisão de um bibliotecário.

As ações desenvolvidas durante o estágio voluntário supervisionado foram sintetizadas na Figura 3, conforme segue abaixo:

**Figura 3 - Fluxo de desenvolvimento do projeto**  
Fonte: elaborado pelos autores.



## Resultados alcançados

O objetivo do projeto realizado visava promover melhorias na arquitetura e na usabilidade da plataforma Normaliza IFB. Assim, no período entre os meses de abril e dezembro de 2022, buscou-se identificar as possibilidades e as limitações do *DokuWiki*. A equipe de trabalho entrou em consenso que seriam realizadas a aglutinação do conteúdo de normas técnicas e a atualização do código e das funcionalidades do menu lateral da página.

Assim, diante dos resultados alcançados, podemos assinalar que o projeto se caracteriza como uma experiência exitosa, pois os problemas observados foram resolvidos, tanto na questão da aglutinação de conteúdos como na atualização do menu lateral.

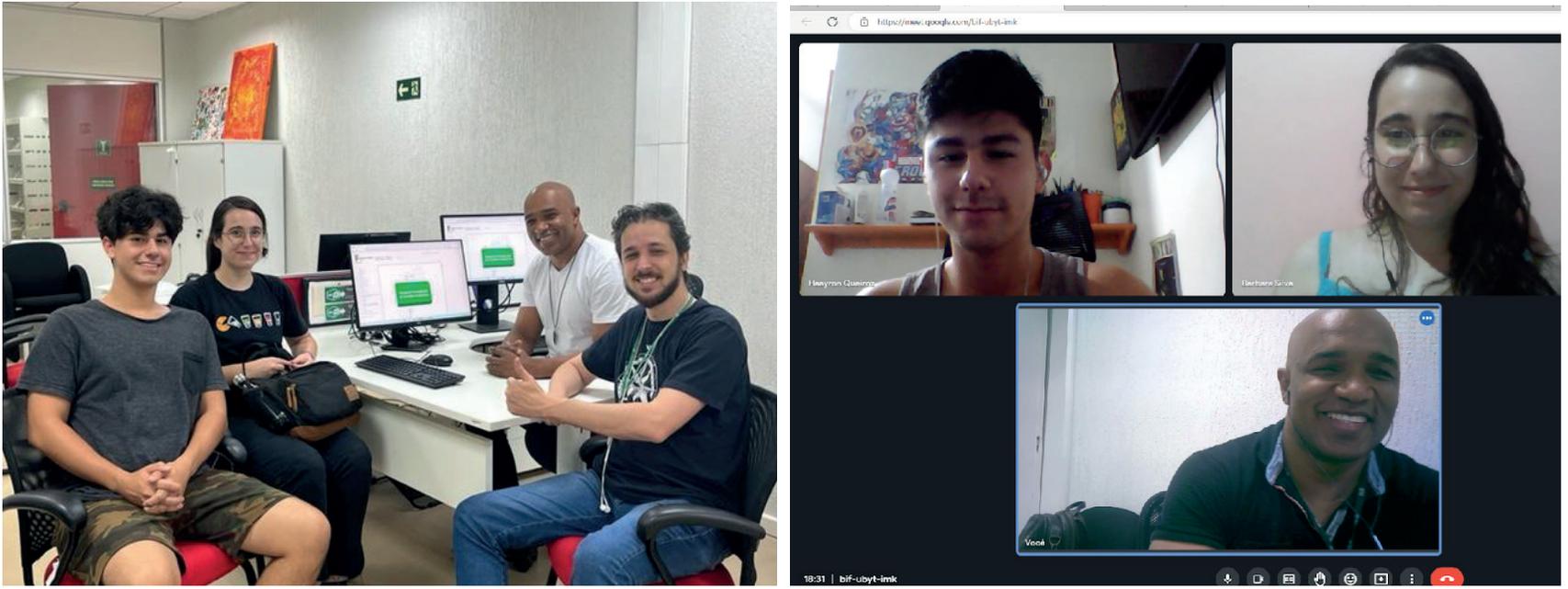
Nesse sentido, observa-se que o projeto oportunizou o protagonismo estudantil juvenil na medida que os discentes tiveram a oportunidade de identificar, analisar, discutir e resolver o problema, por meio da aborda-

gem de metodologias ativas que propiciou a adoção da perspectiva conceitual da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb).

É oportuno ressaltar que as aprendizagens foram significativas, pois, conforme a visão de Gadotti (1994), elas ocorreram quando o estudante compreende que o objeto de estudo se relaciona com seus próprios objetivos e, a partir daí, toma a iniciativa e age como protagonista no processo de aprendizagem.

O processo de integração foi contínuo e se fortaleceu gradativamente entre os membros da Equipe, por meio das reuniões presenciais e remotas, como registrados nas Figuras 4 e 5.

**Figuras 4 e 5 - Reunião presencial e remota**



**Fonte: Arquivo pessoal - fotografias produzidas pelos autores no decurso do Projeto.**

Legenda: Na primeira foto, da esquerda para direita: Haayron Queiroz, Bárbara Silva, Alberth Sant´Ana e Diego Queiroz. Na segunda foto, da esquerda para direita, Haayron Queiroz, Bárbara Silva e Alberth Sant´Ana.

Considera-se, portanto, que esta experiência se mostra como integradora e exitosa, pois reflete uma relevante mobilização *multicampi* entre os envolvidos em contribuir para a consolidação do Normaliza IFB em face das avaliações internas e externas de reconhecimento de curso e credenciamento da instituição. Promover a melhoria da plataforma corrobora com a construção de uma cultura que busca adequar, continuamente, toda a produção acadêmica e científica às normastécnicas.

Para além desses significativos resultados, compreende-se que a presente atualização oportunizou a prática profissional dos discentes que colaboram voluntariamente e como corresponsáveis neste projeto educacional, fomentando, significativamente, o pertencimento institucional.

## **Considerações finais: a importância da institucionalização do Normaliza IFB**

Assim como os *sites*, de modo geral, são desenvolvidos e atualizados, o Normaliza IFB necessita de contínuas melhorias. Nesse sentido, acreditamos que a institucionalização da plataforma é essencial para preservar e garantir sua relevância e sua eficácia a longo prazo, pois desempenha papel fundamental no processo de elaboração e normalização dos trabalhos acadêmicos, e, conseqüentemente, na qualidade

da produção técnico-científica do Instituto Federal de Brasília.

Assim sendo, “[...] uma estrutura que se tornou institucionalizada é a que é considerada, pelos membros do grupo social, como eficaz e necessária; ela serve, pois, como uma importante força causal de padrões estáveis de comportamento.” (TOLBERT; ZUCKER, 1998, p. 201). É muito relevante, portanto, que seja desenvolvida e implementada uma política de institucionalização da plataforma Normaliza IFB, visando garantir a sua continuidade, atualização e aprimoramento. Ademais, como desdobramento dessa política, o IFB, junto à Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC), promove condições para que os usuários tenham acesso a um sistema consistente e dinâmico, permitindo a adaptação da plataforma frente às mudanças das normas da ABNT, no tocante às recomendações para a elaboração e a formatação de trabalhos acadêmicos.

Diante desses elementos, consideramos que a atualização da plataforma Normaliza IFB poderia seguir o exemplo desse relato de experiência exitosa, buscando integrar e incentivar outros alunos do curso de TSI a participarem desse processo, por meio da constituição de uma equipe incluindo docentes da área de informática e bibliotecários.

## Referências

AZEVEDO, S. B.; PACHECO, V. A.; SANTOS, E. A. dos. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1–22, 2019.

BARBOSA, J. A. F.; MOURA, F. M. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Técnica**, v. 5, nº 2, p. 1-10, 2013.

DOKUWIKI. Disponível em: <https://www.dokuwiki.org/dokuwiki>. Acesso em: 21 abr. 2023.

FERREIRA, R.; MOROSINI, M. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte**, v. 9, p. 1–19, 2019.

MOZILA DEVELOPERS NETWORK. **HTML: Linguagem de Marcação de Hipertexto**. 2023. Disponível em: <https://developer.mozilla.org/pt-BR/docs/Web/HTML>. Acesso em: 21 abr. 2023.

MULLET, K.; SANO, D. **Designing visual interfaces: communication oriented Techniques**. Universidade de Michigan, SunSoft Press, 1995.

RIBAS JR., Fábio Barbosa. **Educação e Protagonismo Juvenil**. Prattein, 2004. Disponível em: [http://prattein.com.br/home/dados\\_anexos/95.pdf](http://prattein.com.br/home/dados_anexos/95.pdf). Acesso em: 27 mar. 2023.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. A institucionalização da teoria institucional. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**, São Paulo: Atlas, v. 1, p. 196-219, 1998.

**ANEXO A - Identificação dos componentes e suas respectivas atribuições na edição da primeira versão do Normaliza IFB**

COMPONENTES	CAMPUS	FUNÇÃO	ATIVIDADES
Alberth Sant'Ana Costa da Silva	Brasília	Presidente	Criação e desenvolvimento da Arquitetura informacional da Plataforma, inserção de dados e coordenação das atividades
Grazielle Pereira da Silva	Riacho Fundo	Membro	Revisão das informações inseridas na Plataforma
Laura Cecília dos Santos Cruz	Brasília	Membro	Revisão das informações inseridas na Plataforma
João Bezerra da Silva Junior	Reitoria	Membro	Apoio técnico
Lucas Borges Vieira	Brasília	Membro*	Implementação da arquitetura informacional e inserção de dados na Plataforma

**Fonte:** Normaliza IFB. Disponível em:  
[https://normaliza.ifb.edu.br/doku.php?id=comissao\\_de\\_elaboracao](https://normaliza.ifb.edu.br/doku.php?id=comissao_de_elaboracao)  
 Acesso em: 15 mar. 2023.

**ANEXO B - Identificação dos componentes e respectivas atuações da segunda versão do Normaliza IFB**

COMPONENTES	CAMPUS	FUNÇÃO	ATIVIDADES
Alberth Sant'Ana Costa da Silva	Brasília	Presidente (Bibliotecário)	Coordenação das atividades e revisão dos conteúdos inseridos na plataforma
Aryane Tada Ferreira Santos	Reitoria	Membro (Bibliotecária)	Revisão das informações inseridas na plataforma
Bárbara Beatriz da Silva	Brasília	Membro (Discente)	Implementação da customização da plataforma e inserção dos conteúdos
Daniel Rodrigues Guimarães	Gama	Membro (Bibliotecário)	Organização e registros das atividades e revisão do conteúdo inserido
Danyelle Mayara Silva	Riacho Fundo	Membro (Bibliotecária)	Revisão das informações inseridas na plataforma
Diego Cesar Florencio de Queiroz	Brasília	Membro (Supervisor docente)	Subcoordenador responsável por orientar os estudantes na customização da plataforma e supervisão da inserção dos dados
Felipe Rodrigues Silva	Brasília	Membro (Discente)	Implementação da customização da plataforma e inserção dos conteúdos
Grazielle Pereira da Silva	Ceilândia	Membro (Bibliotecária)	Revisão das informações inseridas na plataforma
Laura Cecília dos Santos Cruz	Brasília	Membro (Bibliotecária)	Revisão das informações inseridas na plataforma
Luiz Fernando de Jesus da Silva	São Sebastião Brasília	Membro (Discente/Egresso)	Implantação do novo ambiente e gerência do projeto
Mariela do Nascimento Carvalho	Brasília	Membro (Bibliotecária)	Subcoordenação, articulação institucional e revisão do conteúdo inserido na plataforma

**Fonte:** Normaliza IFB. Disponível em:  
[https://normaliza.ifb.edu.br/doku.php?id=comissao\\_de\\_elaboracao](https://normaliza.ifb.edu.br/doku.php?id=comissao_de_elaboracao)  
 Acesso em: 15 mar. 2023.

### ANEXO C - Identificação dos componentes e respectivas atuações da terceira versão do Normaliza IFB

COMPONENTES	CAMPUS	FUNÇÃO	ATIVIDADES
Alberth Sant'Ana Costa da Silva	Brasília	Coordenador (Bibliotecário)	Coordenação das atividades e revisão dos conteúdos inseridos na plataforma
Aryane Tada Ferreira Santos	Reitoria	Membro (Bibliotecária)	Validação das atualizações e informações inseridas na plataforma
Bárbara Beatriz da Silva	Brasília	Membro (Discente*)	Revisão do layout, design e navegação da página principal e melhoria na arquitetura de informação da página
Daniel Rodrigues Guimarães	Gama	Membro (Bibliotecário)	Validação das atualizações e informações inseridas na plataforma
Diego Cesar Florencio de Queiroz	Brasília	Subcoordenador (Supervisor docente)	Subcoordenador responsável por orientar os estudantes na customização da plataforma e na supervisão da inserção dos dados
Grazielle Pereira da Silva	Ceilândia	Membro (Bibliotecária)	Validação das atualizações e informações inseridas na plataforma
Haayron Matheus Tavares Queiroz	Brasília	Membro (Discente*)	Revisão do layout, design e navegação da página principal
Rafaela Ferreira de Barros	Brasília	Membro (Discente*)	Melhoria na arquitetura de informação da página

**Fonte:** Normaliza IFB. Disponível em:  
[https://normaliza.ifb.edu.br/doku.php?id=comissao\\_de\\_elaboracao](https://normaliza.ifb.edu.br/doku.php?id=comissao_de_elaboracao)  
 Acesso em: 15 mar. 2023.

Évelyn Helena Nunes Silva  
Fernanda Silveira Carvalho de Souza  
Luiz Mendes de Sousa  
Viviane Ferreira Lage  
Yeda dos Santos Silva Cabral

## Introdução

A 3ª edição da *Semana do Meio Ambiente do Campus Estrutural* (**AMBICEST**) ocorreu nos dias 13 e 14 de outubro de 2022. Esse evento foi iniciado com a entrada da primeira turma do EMI em Meio Ambiente no *Campus*, em 2020. Vale ressaltar que essa edição de 2022 foi a primeira realizada de forma presencial. As duas anteriores foram promovidas virtualmente, em função das regras de isolamento impostas pela pandemia da Covid-19. Então, além de estar prevista no calendário escolar anual, a AMBICEST encontra-se registrada na Coordenação de Extensão - enquanto uma atividade de Extensão periódica - do *campus* Estrutural desde 2022.

A comissão organizadora da AMBICEST 2022 foi composta por docentes e por estudantes do 3º ano do Curso *Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio*, matriculados no componente Gestão Ambiental, além de contar com a participação ativa de outros estudantes do *Campus*, que atuaram como monitores voluntários.

O evento foi baseado na temática central “*Vida sustentável em harmonia com a natureza*” e teve como objetivo principal motivar a interação comunidade interna e externa, propondo reflexões sobre o tema do evento, por meio de palestras, oficinas, apresentação de trabalhos/banners e rodas de conversa. Ao mesmo tempo, a integralização dessa *Semana* proporcionou ao técnico em meio ambiente em formação a vivência profissional na área de organização de eventos que objetivam promover a sensibilização ambiental. Dessa forma, os estudantes tiveram a oportunidade de colocar em prática metodologias de Educação Ambiental.

Dentre os objetivos específicos do evento, destacam-se: - Promover junto à comunidade e externa ao *campus* a sensibilização sobre a importância vital da temática vida sustentável e meio ambiente e suas vertentes nas diferentes áreas de conhecimento; - Integrar extensão, ensino, pesquisa e inovação às demandas da sociedade, seus interesses e demandas essenciais; - Fortalecer ações do eixo ambiente e saúde no *Campus* Estrutural; - Compartilhar o universo próprio do curso Técnico em Meio Ambiente com a comunidade acadêmica do IFB; - Disseminar experiências e práticas exitosas na área ambiental; - Aproximar o *campus* Estrutural da comunidade e, de forma particular, de instituições públicas e privadas que atuam na esfera ambiental.

A programação da AMBICEST 2022 buscou dar visibilidade às ações realizadas nos *campi* do IFB que adotaram um olhar sustentável para o meio ambiente, por meio de projetos, trabalhos e/ou produtos de componentes como Projetos Integradores, Prática Profissional, dentre outras. Além disso, focou em atividades práticas, voltadas à temática do evento, por meio de parcerias com instituições públicas e privadas com reconhecido trabalho na área ambiental.

Dentre os participantes da comunidade externa, destaca-se a presença de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas circunvizinhas ao *campus*. Enfatiza-se que essa visita ao *campus*,

durante a AMBICEST, divulgou e estimulou o interesse dos estudantes visitantes em cursar o ensino médio no *campus* no ano seguinte.

## Desenvolvimento

A AMBICEST foi planejada para que os estudantes do EMI em Meio Ambiente vivenciassem não só a experiência enquanto ouvintes em um evento científico da área ambiental, mas também para que agissem como atores realizadores do evento. Sendo assim, tiveram a oportunidade de participar ativamente de sua organização e, assim, contemplaram as diferentes fases de um projeto de evento ambiental. Corroborando esse aspecto da diversidade de experiências, a equipe de docentes da comissão organizadora foi formada de forma multidisciplinar, abarcando tanto profissionais da área técnica de meio ambiente, quanto das outras áreas de conhecimento do núcleo básico.

Tendo em perspectiva a diversidade de saberes, experiências e expectativas, efetivou-se um planejamento metodológico multidisciplinar objetivo, sem deixar de ser abrangente, para que a proposta fosse exequível, além de acessível a todos os envolvidos.

A AMBICEST 2022 foi contemplada pelo Edital 7/2022 - PREX/RIFB/IFBRASÍLIA, tendo recebido o auxílio de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais). Este foi utilizado na compra de materiais de consumo para as atividades práticas do evento, bem como para o custeio de terceiros/pessoa jurídica e para o deslocamento de palestrantes e dos estudantes das escolas convidadas. Além disso, três estudantes monitores receberam bolsas de estudo. Sob a orientação e supervisão de um docente orientador, membro da equipe organizadora, eles cumpriram integralmente as atividades elencadas em seus planos de trabalho. As ações a eles determinadas estavam em consonância com cada uma das fases do evento de extensão, a saber: planejamento, execução e avaliação do evento.

Na Fase de Planejamento, ocorreu a definição da temática “Vida sustentável em harmonia com a natureza”. Essa foi escolhida pelos estudantes em alusão aos 50 anos da Conferência de Estocolmo, considerada um marco importantíssimo na área de meio ambiente. Também foi elaborada a proposta dessa ação de extensão para registro junto à Coordenação de Extensão e Estágio do IFB *campus* Estrutural, seguida da aprovação pelo Colegiado do Curso de EMI em Meio Ambiente. Após essa etapa inicial, foram definidos a data do evento e o seu formato: de natureza integralmente presencial, o que atendeu a um grande anseio dos estudantes, após as restrições de contato impostas pelo período pandêmico. Em razão de um aumento substancial no número de casos de Covid-19 na comunidade interna do *campus* e no Distrito Federal, como um todo, às vésperas da realização da AMBICEST, o evento, anteriormente proposto para o mês de junho, em comemoração ao dia mundial do meio ambiente, precisou ser remanejado para outubro.

Para que os estudantes do 3º ano pudessem entender melhor seu papel na organização do evento, bem como suas metas de trabalho, a equipe foi dividida, conforme responsabilidades específicas, nas seguintes coordenações: Geral; Documentação e Registro; Inscrição e Monitoria; Científica; Divulgação e Extensão. Foram realizadas reuniões periódicas entre os membros de cada coordenação e entre os líderes de cada coordenação com os docentes integrantes da coordenação geral.

O *site* do evento foi criado na plataforma gratuita de gestão de eventos científicos, *Even3*, permitindo a inscrição, sem custos de qualquer interessado, além de posterior emissão dos certificados.

Em paralelo, foi feito contato, por meio de ligações telefônicas, *e-mails* e mensagens por aplicativo, com

os convidados para as palestras, as oficinas e para as exposições das instituições parceiras. Esses convidados foram selecionados em razão de sua significativa contribuição à área ambiental, estando vinculados a instituições públicas e privadas, de renome. Ainda na fase de planejamento, houve um levantamento da estrutura física necessária, levando em conta inclusive a estrutura tecnológica disponível e a quantidade de lugares em cada sala, informação essa indispensável à definição do número de atividades concomitantes que poderiam ser realizadas e de seus participantes.

A partir desse levantamento e do aceite por parte dos convidados, a programação do evento foi definida, as inscrições abertas e a campanha de divulgação do evento se intensificou nos murais do *campus*, *e-mails*, redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas. Destaca-se que a divulgação do site do evento através de um QR-code facilitou significativamente o processo de inscrição dos interessados.

As últimas etapas do Planejamento foram a compra de materiais de consumo para a realização das atividades práticas, bem como a impressão das credenciais de identificação, faixas de divulgação e *banners* a serem exibidos na Mostra de Trabalhos. As listas de presença também foram impressas. Na Fase de Implementação, foi realizado novo contato com os convidados para confirmar as datas e horários combinados, assim foram enviados a eles o endereço completo e o localizador do *campus* Estrutural.

A equipe, então, preparou folhetos de identificação das salas, realizou a sinalização dos ambientes para o evento, imprimiu e afixou a programação na entrada do *campus* em um mural de boas-vindas, confeccionado pelos próprios estudantes.

As atividades planejadas para a AMBICEST 2022 ocorreram nos dias 13 e 14 de outubro de 2022. No primeiro dia, foram realizadas nos períodos matutino, vespertino e noturno. No segundo dia, a programação ocorreu nos períodos matutino e vespertino. Cada atividade contou com o apoio e acompanhamento de, no mínimo, um monitor.

Na Fase de encerramento, foi realizada a emissão e o envio dos certificados aos participantes e palestrantes, através da plataforma *Even3*. Além disso, a comissão organizadora, incluindo os estudantes, realizou uma avaliação conjunta do evento, tecendo comentários reflexivos. Fizeram o levantamento dos aspectos positivos da experiência, além dos aspectos a serem melhorados para as edições futuras. Para finalizar, foi redigido o relatório final dos trabalhos da comissão, com a prestação de contas do evento.

## Avaliação

Pelo fato de a AMBICEST ser um evento periódico, aplica-se o princípio da melhoria contínua. Consequentemente, cada edição vai sendo aperfeiçoada: as estratégias bem sucedidas são mantidas e os aspectos percebidos como falhos vão sendo corrigidos. A edição de 2022 levou em consideração as sugestões de melhoria apontadas pelas duas edições anteriores, bem como ficaram registradas as observações desta edição para que sirvam de ponto de partida para a organização do evento em 2023. A avaliação feita pelos participantes foi bastante positiva, com muitos elogios à Programação da AMBICEST 2022. As oficinas foram apontadas como um grande diferencial, especialmente pelo viés prático adotado, permitindo que os participantes aprendessem por meio de vivências.

A diversidade de temas abordados pelas atividades e seus diferentes formatos contribuíram para uma experiência inovadora. O envolvimento da turma do terceiro ano do EMI em Meio Ambiente também foi destacado como um ponto positivo pelos docentes da comissão organizadora.

A interação, a intensa troca de experiências, que o evento presencial proporcionou foi extremamente

positiva. Os estudantes, ainda marcados pela experiência do isolamento imposto pela pandemia, mostraram-se particularmente felizes e gratos pela interação vivenciada. Relataram sentirem-se muito prestigiados pela oportunidade de sediar um evento desse porte. De modo muito especial, foi também gratificante perceber o envolvimento dos estudantes das escolas públicas que participaram das atividades da AMBICEST 2022.

Os bolsistas e monitores trabalharam com muita responsabilidade e compromisso com as tarefas a eles designadas. A estrutura física disponível no campus atendeu plenamente às atividades propostas, permitindo que oferecêssemos atividades simultâneas para que um maior número de pessoas pudesse estar presente.

A verba concedida através do Edital 7/2022 - PREX/RIFB/IFBRASILIA permitiu comprar os materiais que foram utilizados em oficinas, pagar pelo deslocamento dos palestrantes, alugar ônibus para transportar os estudantes das escolas convidadas e até mesmo realizar o pagamento de um profissional que conduziu uma das oficinas. Também foi possível investir na impressão de uma faixa de lona (que poderá ser utilizada nas próximas edições), dos *banners* para a Mostra dos Trabalhos e até mesmo dos crachás que todos utilizaram durante o evento. Segundo uma das docentes da equipe: “O aspecto visual foi um diferencial, inclusive o crachá, que deu ao evento um tom mais institucional.”

Dentre os aspectos a serem melhorados, foi citada a impossibilidade de custear lanche e/ou almoço para os participantes do evento com a verba concedida pelo Edital. O fato de os estudantes terem de custear a própria alimentação para terem a oportunidade de participar, em período integral nos dias do evento, não deixou de ser percebido como um fator dificultador da participação. Diante dessa dificuldade, observada já no primeiro dia das atividades, houve uma mobilização dos docentes da comissão organizadora, que realizaram um rateio de um lanche comunitário. Essa ação foi feita na última tarde do evento e se constituiu como estratégia essencial para aumentar e garantir a permanência dos estudantes até o final das ações.

A necessidade de aumentar a equipe da comissão organizadora também foi relacionada, já que a mesma foi constituída por cinco docentes, mas não contou com a participação de nenhum técnico administrativo. Percebeu-se que, se organizada com maior antecedência, a submissão de trabalhos para uma futura Mostra de Trabalhos também poderia resultar em um número maior de apresentações, uma vez que foi constatado um baixo número de inscrições para a Mostra. Como sugestão para edições futuras, foi elencada a possibilidade de se ofertar uma saída de campo (visita técnica) ao grupo de inscritos.

Também avaliamos que a realização do evento, às vésperas do CONECTA, prejudicou a divulgação da AMBICEST 2022 e acabou cansando os estudantes no pós-evento, principalmente, aqueles envolvidos com a organização.

Concluímos a avaliação da AMBICEST 2022, com mais um comentário de membro da comissão organizadora: “Foi um evento muito organizado, com muito envolvimento por parte da Coordenação do Projeto, o que fez total diferença. Além disso, o engajamento por parte dos estudantes também foi um diferencial. A AMBICEST está cada vez mais forte e tende a agregar muito ao *Campus* Estrutural, ao curso Técnico em Meio Ambiente e especialmente aos técnicos em formação.”

## Resultados alcançados

Contamos com a colaboração de profissionais de renome na temática ambiental, incluindo docentes com excelente currículo, bem como de empresas privadas sustentáveis e inovadoras. Além de órgãos públicos que atuam diariamente na proteção ao meio ambiente, tornando a programação do AMBICEST bastante enriquecedora.

Dentre as instituições públicas e privadas parceiras do evento, destacamos a Lux Tree - empresa privada de gestão de resíduos; o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio); o Instituto Brasília Ambiental (IBRAM); e o Ministério da Saúde.

Além da realização de palestras, oficinas e rodas de conversa presenciais nos períodos matutino, vespertino e noturno do dia 13 de outubro e nos períodos matutino e vespertino do dia 14 de outubro de 2022, foram ofertadas três exposições ao público em geral. Na exposição “Metamóvel”, um ônibus didático e um estande estiveram no campus para coletar resíduos eletroeletrônicos e sensibilizar para o tema; já na “Energia Fotovoltaica Aplicada”, ofertada pelo prof. Alcyone César e os estudantes bolsistas do projeto, foi demonstrado um experimento científico em tempo real, no qual a energia solar era convertida em energia elétrica que aciona um sistema de irrigação; e, por fim, a “Trilha Sensorial”, ofertada por estudantes do 3o ano do EMI em Meio Ambiente, que consistia em oferecer diversos estímulos sensoriais aos visitantes, desafiando seus sentidos.

Sem dúvida, as exposições despertaram a curiosidade e atraíram muitos participantes, principalmente, a Trilha Sensorial que funcionou durante o dia todo para atender a demanda de interessados, chegando a formar filas em vários momentos.

As oficinas também foram muito bem avaliadas pelos participantes, oportunizando ao público a chance de experimentar e aprender de maneira lúdica. Em destaque estão as seguintes oficinas: “Produção de agentes sanitizantes: álcool gel e álcool etílico glicerinado”, ofertada pela Profa. Aline Tireli, na qual os participantes produziram álcool no Laboratório de Química, envasado em frascos adequados e puderam levar para casa para utilização pessoal; “Plantas Medicinais”, ministrada pela Sra. Josefa Ataidés e que oportunizou aos participantes a experiência de produzir chás com diferentes usos medicinais; “Horta doméstica”, oferecida pelo Instituto Arapotí, na qual os participantes produziram um vaso autoirrigável e plantaram uma muda de erva para tempero, que puderam levar para casa; além da oficina “Indicadores Biológicos da Qualidade da Águas”, ofertada pela Profa. Greice Martins, na qual os participantes analisaram amostras de águas no Laboratório de Química.

Com relação à atuação dos estudantes, os monitores voluntários foram especialmente ativos na culminância do evento, auxiliando nas atividades de credenciamento, de apoio aos palestrantes, de organização dos recursos tecnológicos solicitados e dos espaços disponibilizados, além de realizarem a recepção e o acompanhamento dos estudantes das escolas convidadas.

Os bolsistas do evento trabalharam com afinco e responsabilidade nas três fases do evento, mostrando-se disponíveis durante todo o período da AMBICEST 2022. Todos cumpriram seus planos de trabalho, buscando desempenhar suas funções de forma eficaz.

Ressalta-se ainda a experiência pioneira, que foi a realização de uma Mostra de Trabalhos com a exposição de *banners* de atividades desenvolvidas nos componentes curriculares de Prática Profissional e Projeto Integrador, além de um Projeto de Ensino da área da Matemática. Com a verba concedida, foi possível pagar a impressão dos *banners*. Essa atividade favoreceu a troca de informações e experiências.

Dentre os participantes, podemos destacar a presença de cento e quarenta discentes do IFB, dentre os quais vinte atuaram como monitores. Participaram do evento vinte docentes do IFB, sendo que alguns acompanharam turmas em palestras e oficinas. Outros fizeram parte da comissão organizadora e ministraram oficinas e rodas de conversa. Também destacamos a presença de cinco técnicos do IFB, sendo que um deles ministrou uma roda de conversa e outros contribuíram com a organização. Da comunidade externa, registramos a participação de aproximadamente oitenta e cinco pessoas, sendo esse público constituído por alguns pais de estudantes do IFB, além de estudantes e professores do 9º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas do Guará (Centro de Ensino Fundamental 02 e 04).

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB), CAMPUS RIACHO FUNDO: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE INTERVENÇÃO PESQUISA-AÇÃO/PIPA

---

Edilene Américo Silva  
Alex Rosa Campani  
Andra dos Santos Gomes  
Lucas Pablo Santos de Moraes  
Vinícius Souza Teixeira  
Lívia Maria Viana Farias  
Samuel Lucas dos Santos Silva  
Klecius Ferreira da Silva Muniz Júnior

## Introdução

A prática discente é um tema de suma importância para o desenvolvimento dos professores em formação, o Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus Riacho Fundo – (IFB/RF)*, visa a formação étnico-cidadã e a integração das dimensões socioeconômicas e ambiental. Nesse sentido, parte da necessidade do trabalho associando teoria e prática, pois os conceitos e categorias da disciplina de geografia se conectam com o cotidiano dos licenciandos. Dessa forma, em consonância ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC), busca formar profissionais capazes de produzir conhecimento crítico e reflexivo numa perspectiva da indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-ação.

O Projeto de Intervenção Pesquisa-Ação (PIPA) é de suma importância para contribuir na perspectiva da formação e extensão dos licenciandos em geografia, neste caso a instituição promove políticas como o PIPA voltadas ao êxito e permanência dos discentes nos cursos técnicos e integrados do ensino médio/EMITEC.

Além disso, busca promover a cidadania e o ensino-aprendizagem dos envolvidos, valorizando ações que aproximam os saberes docentes com os alunos enquanto coadjuvantes do processo educativo. Nesse sentido, o IFB incentiva a formação docente por meio do PIPA, estimulando a reflexão crítica, a ação didática sistematizada, o trabalho colaborativo e a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Vale ressaltar que, a recente pandemia de covid-19 trouxe diversos desafios e impactos para a educação. A exemplo, cita-se o isolamento social, o fechamento das escolas, a perda da rotina e a preocupação com o futuro, agora ainda mais incerto. Alguns desses fatores, ou todos associados, contribuíram em adoecimento psíquico com a incidência de casos de ansiedade, depressão, pânico, transtornos de aprendizagem, entre outros.

Pelo contexto exposto, este artigo tem como objetivo discutir as possibilidades e os desafios da integração dos discentes da Licenciatura em Geografia ao cotidiano dos alunos do ensino médio técnico integrado/EMITEC, a partir de monitoria para: o Programa de Avaliação Seriada (PAS); e reforço escolar no contexto social pós-pandemia com o retorno recente às atividades presenciais, no IFB. Para tanto, serão apresentados depoimentos que apontam para os benefícios dessa experiência, bem como as principais dificuldades enfrentadas pelos graduandos durante essa aproximação.

O artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, tem-se o cronograma estratégico de desenvolvimento do programa, para a elaboração de planos de trabalho, divisão das equipes e metodologias utilizadas. Na segunda seção, aborda-se um panorama geral sobre a avaliação e a contribuição do

PIPA para a formação docente, participação, material utilizado e obstáculos. Na terceira seção, destaca-se os resultados alcançados e a necessidade pela manutenção e continuidade do projeto.

## Desenvolvimento

A proposta de intervenção pesquisa-ação, por parte da equipe (licenciandas/licenciandos e professora orientadora), de pronto optou por adotar uma proposta que priorizasse o atendimento presencial, com escuta ativa e interação presencial com as/os alunas/alunos, em detrimento de abordagens que utilizam *apps* e outras plataformas digitais. Para Andrade *et al.* (2022), o elevado tempo gasto em frente às telas, por adolescentes, já vêm sendo associado a um aumento do risco de ansiedade entre esses jovens; e àqueles que praticam mais atividades extracurriculares como esportes e artes, por exemplo, e têm menor tempo de tela, apresentam uma melhor saúde mental.

Nesse sentido, a apresentação de como o PIPA foi executado se dividirá em dois momentos, a saber: i) a elaboração do plano de trabalho e; ii) a metodologia. A escolha por esta divisão é meramente didática, uma vez que foi necessário confeccionar um projeto de Formação/Permanência para submissão à chamada interna promovida pela Pró-Reitora de Ensino do Instituto Federal de Brasília.

### a) A elaboração do plano de trabalho como estratégia na intervenção pesquisa-ação

O PIPA propiciou um meio de se compartilhar o conteúdo de Geografia apreendido e relacioná-lo com o contexto das/dos alunas/alunos do ensino médio integrado, propiciando ao licenciando/licencianda estabelecer conexões reflexivas acerca de como preparar uma aula, o modo de como expor os conceitos geográficos, de como se portar diante de indagações que nem sempre são possíveis de se aventar previamente, na contextualização da teoria com a realidade das/os alunas/alunos e nas práticas integrativas de mobilização de afetos e até mesmo de experimentações de cunho transdisciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar.

Neste sentido da intervenção pesquisa-ação, dentre as propostas de ação do plano de trabalho, cabe salientar: i) Revisão e reforço de conteúdo para as/os alunas/alunos com baixo rendimento; ii) Atividades complementares preparatórias ao PAS/UnB. As ações elencadas asseguram a forma de atuação das/dos licenciandas/licenciandos no PIPA, bem como garantiram a delimitação ao objetivo geral: “Desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao êxito e permanência discente no Ensino Médio Integrado”.

A despeito do fato do atendimento presencial com o curso técnico integrado do ensino médio, a conformação de estruturas de acompanhamento – no caso o plano de trabalho – de cunho rígido acabou por dificultar certa relação com modos não convencionais de ensino-aprendizagem. De todo modo, a possibilidade de se estabelecer relações pedagógicas entre licenciandas/licenciandos com alunas/alunos do EMITEC ganhou relevo uma vez que se tratava do retorno às aulas presenciais, embora ainda em convívio com casos de contaminação da SARS-CoV-2 (COVID-19).

De todo modo, visando desenvolver o plano de trabalho, se estabeleceu a equipe no IFB, Campus Riacho Fundo, composto por uma professora orientadora e 7 (sete) licenciandas/licenciandos (4 bolsistas e 3 voluntários) do curso de Licenciatura em Geografia. Com duração de 4 meses, teve início em setembro e finalização em dezembro do ano de 2022, teve-se o atendimento aos alunos e alunas do 1º ano do ensino médio integrado.

## b) Metodologia

No primeiro momento ocorreu capacitações, promovidas pela coordenação geral do PIPA, com o intuito de orientar as/os licenciandas/licenciandos no tocante aos projetos de intervenção pesquisa-ação. Posterior à capacitação, a equipe (licenciandas/licenciandos e professora orientadora) se reuniu para proceder com a escolha das alunas e dos alunos a serem atendidos na intervenção pesquisa-ação.

Sobre os/as alunos/as do EMITEC atendidos pelo PIPA: estes foram selecionados pela sua professora de Geografia, a qual a partir da escuta e triagem orientou-os a procurar o atendimento da equipe do Projeto. A citada triagem levou em consideração os seguintes aspectos: o baixo rendimento escolar; a existência de adoecimento mental ou quadro potencial (episódios de pânico, ansiedade, depressão – relatado por responsáveis ou observados no cotidiano escolar) e desorganização da agenda estudantil.

No segundo momento, procedeu-se com o levantamento de um local apropriado que pudesse acolher as alunas e os alunos para a implementação do PIPA. O espaço escolhido para as intervenções foi o Laboratório Tecendo Geografia (LATEG), no próprio campus Riacho Fundo. Trata-se de um laboratório destinado às atividades de pesquisa e extensão do curso de licenciatura em Geografia. Dessa forma, além da intervenção do PIPA, todas as demais reuniões de planejamento, o desenvolvimento das ações e do trabalho da equipe passaram a ocorrer nesse laboratório.

No tocante ao atendimento propriamente dito, ficou acordado, conforme o plano de trabalho, que se realizaria as ações voltadas à preparação de atividades presenciais (Tabela 1), a saber, a preparação PAS/UnB e reforço escolar. Nesse sentido, criou-se 2 (dois) grupos de trabalho que se alternaram passados (2) dois meses de início das intervenções: 1º) composta de 3 (três) licenciandas e licenciandos, se responsabilizaram pela temática do reforço escolar para as/os alunas/alunos que apresentavam baixo rendimento escolar; 2º) composta de 4 (quatro) licenciandas e licenciandos, se responsabilizaram pela temática de preparação do PAS/UnB. A intervenção ocorria duas vezes na semana (toda terça-feira e sexta-feira) com duração de 2h (duas horas) em cada encontro.

**Tabela 1. Relação dos grupos de trabalho e as principais estratégias adotadas para a consecução da intervenção do PIPA.**

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Estratégia</b>
Preparação ao Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB).	Elaboração de material correlato à disciplina de Geografia e condizente ao cronograma do PAS, a saber: geografia física, geografia agrária, geografia da população, geologia e geografia urbana. Aplicou-se listas de exercícios contendo de 7 a 10 questões, com resolução comentada.
Monitoria e Reforço Escolar.	Adotou-se, nesta intervenção, o livro didático “Conexões – Estudos de Geografia Geral e do Brasil” (TERRA, ARAÚJO & GUIMARÃES, 2016), uma vez que este foi o livro didático de uso no IFB. Os estudantes compartilhavam suas dúvidas acerca do capítulo já previamente estudado em sala de aula e, posteriormente, aplicava-se uma lista de exercícios contendo de 10 a 20 questões, com resolução comentada.

Nas reuniões de planejamento eram preparados os materiais (listas de exercícios e os conteúdos) empregados na intervenção. A equipe também se atentava a estabelecer conexões com o que estava sendo estudado nas aulas de geografia mediante a escuta das dúvidas das/os alunas/alunos, como também das suas proposituras concernentes às listas de exercícios, o ritmo a ser tomado, o tempo para resposta e as impressões acerca do material disponibilizado. De todo modo, a metodologia não foi rigidamente seguida, uma vez que sofreu adaptações, requeridas no processo, sobretudo por se tratar de uma formação docente que demandava certa experimentação didática, para atender as necessidades das/os alunas/alunos durante a vigência do PIPA.

## Avaliação

De modo geral, levando em consideração a contribuição do PIPA para a formação dos licenciandos de Geografia e a satisfação geral dos alunos do EMITEC envolvidos, como critérios para determinar a qualidade da experiência, pode-se concluir que o projeto foi de grande importância para todos os participantes. Isso porque, do ponto de vista formativo, permitiu os primeiros contatos de grande parte da equipe com as atividades referentes à docência, passando desde a preparação de uma aula e análise do conteúdo até sua aplicação para os diversos alunos com seus diferenciados níveis de repertório curricular. Nesse contexto, foi possível desmistificar diversas concepções prévias sobre o ato de ensinar, muitas vezes pessimistas, que os graduandos possuíam acerca de possíveis reações negativas por parte dos alunos, a própria incapacidade de ministrar as aulas, entre outras. Durante o processo, essas inseguranças decorrentes da inexperiência foram desafiadas e mostraram-se, em sua maioria, exageradas e sem fundamento, promovendo o amadurecimento profissional.

Já por parte dos alunos do ensino médio envolvidos com as atividades, obteve-se um retorno muito positivo, descrevendo os encontros do PIPA como leves e descontraídos, fugindo da rigidez e hierarquia presentes no formato de ensino tradicional, que costuma vir acompanhado de ansiedade, sobrecarga e estresse.

É importante pontuar que um dos desafios que gerou preocupação, durante a execução das atividades, foi referente à adesão discente que se manteve baixa durante o tempo do projeto, com uma média de 2-3 alunos por encontro. Esse quantitativo aumentava, para 15 a 20 discentes, quando as atividades valiam nota de recuperação, ou seja, ao mesmo tempo em que os alunos assíduos consideravam o projeto divertido e edificante, chegando até a pedir um aumento no número de exercícios por encontro, também existiu uma enorme dificuldade de atrair mais pessoas.

Entre as possíveis explicações para esse fenômeno é possível citar a falta de tempo devido à rotina atarefada do EMITEC. Essas turmas, de 1º ano, possuem 16 disciplinas no currículo escolar e a decorrente falta de energia/interesse dos estudantes, já desgastados pelas atividades do turno matutino. Entretanto, cabe maior atenção e reflexão aos motivos do número de envolvidos ter sido tão baixo.

Além disso, a utilização de listas de exercícios como instrumento principal, por mais que positivo em certas instâncias, não abriu espaço para muitas possibilidades de diversificação e inevitavelmente se tornou repetitivo. O fato de um dos grupos ter sido direcionado especificamente para a preparação do PAS também trouxe certas limitações na ação do núcleo, visto que reforçou o uso exclusivo das listas, por ser o formato do exame, bem como impossibilitou a abordagem de vários temas interessantes da Geografia por não estarem presentes na prova aplicada para o 1º ano.

Por fim, também se torna nítido que alguns desses obstáculos e limitações tem caráter institucional: a falta de recursos, meios de transporte e espaços mais adequados estabeleceram entraves para a execução de atividades diferenciadas, como saídas de campo ou experimentos que necessitavam de aparelhos específicos. Isso gerou impossibilidade de o núcleo sair do formato de lista de exercícios e partir para um formato de aula diferenciada daquele modelo tradicional.

Acrescente-se ainda, a constante ameaça de atraso no pagamento das bolsas por conta dos cortes orçamentários, do Governo Federal, trouxe estresses e preocupações aos licenciandos bolsistas, comprometendo o funcionamento pleno do projeto. Tal situação denota a necessidade de reivindicações por melhores condições de trabalho e vivência para toda a comunidade escolar, com mais subsídios e incentivos às práticas de integração.

## Resultados alcançados

No decorrer de quatro meses do projeto PIPA, com ênfase na práxis, buscou-se fomentar nos discentes graduandos o papel de mediador de conteúdos e de planejador de aulas – desenvolvimento de habilidades e de procedimentos didático –, desde o “conteúdo programático” (FREIRE, 2016, p. 142) ao diálogo com os estudantes do EMITEC. A prática de ensino impele ao licenciando/licencianda propiciar a tradução da Geografia acadêmica para a “Geografia escolar” (CAVALCANTI, 2006, p. 33; CAVALCANTI, 2011). Perante esse desafio, é exigido certo planejamento na preparação dos conteúdos que em muito se difere daquele explorado durante a graduação – enquanto este também é aluno. Essa demanda possibilita identificar, com mais precisão, os elementos de maior dificuldade e, assim, discuti-los nos grupos de trabalho do projeto.

A intervenção com os estudantes se mostrou dialógica, pois o compartilhamento dos saberes geográficos, seja pela revisão e/ou pela lista de exercícios, proporcionou reflexões acerca das metodologias tradicionais à prática docente. Estratégias como a lista de exercício, muitas vezes vistas como apenas instrumento da “educação bancária” (FREIRE, 2016, p. 104-105), mostrou-se como potencial promotor, para além da simples memorização de informações desconexas da realidade, na assimilação do conteúdo, dependendo da forma como são planejadas, elaboradas e aplicadas (SAVIANI, 2013, p. 17-18).

Ainda no campo da intervenção – reforço, lista de exercício e preparação PAS –, obteve-se por parte das/os alunas/alunos uma maior compreensão acerca do pensamento espacial (CAVALCANTI, 2006, p. 33; CAVALCANTI, 2011), muito embora a assiduidade não correspondesse ao que de fato se esperava. Ou seja, o mapeamento discente elaborado pela professora de Geografia apontou um quantitativo que não se expressou no atendimento do PIPA, uma vez que as/os alunas/alunos não são obrigadas/os a frequentarem a intervenção. De todo modo, foi possível desenvolver aulas muito mais centradas no diálogo e na troca de informações, haja vista que cada grupo de trabalho conseguiu fornecer uma perspectiva diferente acerca do pensamento geográfico e preencher as lacunas quando algum membro apresentava dificuldades, pelo apoio no coletivo.

Em um contexto educacional onde a profissão docente é marcada por certo isolamento, ainda mais em se tratando das “relações interpessoais na escola” (AMORIM; MAESTRELLI, 2020), o PIPA forneceu experiências que fogem dessa realidade e fomentam o debate acerca de novos formatos. Mostra assim que o planejamento individual não está dissociado do planejamento coletivo, uma vez que ambas se complementam no processo de ensino-aprendizagem. Por parte dos alunos assíduos, o PIPA foi recorrentemente

apontado como o ponto alto do dia letivo, sendo associado a um ambiente tranquilizador, sem a pressão característica da sala de aula, além de apresentarem uma maior disposição para a participação e uma melhor assimilação dos conteúdos.

Diante desses resultados e do objetivo principal de desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao êxito e permanência discente no Ensino Médio Integrado, pode-se aventar com propriedade que o PIPA foi bem sucedido em não apenas desenvolver nas/os licenciandas/licenciandos habilidades necessárias para a prática docente em Geografia, mas também na promoção de uma abordagem de ensino humanizada e horizontal, que possibilite transformar o aprendizado em algo gratificante e promover ações integradoras na comunidade escolar.

## Referências

AMORIM, M.B. de; MAESTRELLI, S.R.P. **O Isolamento Docente e Seus Condicionantes no Início da Docência em Ciências**. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, p. 1-23, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271994241>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ANDRADE, B. M.; BARRETO, A. S. M.; CAMPOS, A. M.; CARRANZA, B. L. P.; SANTANA, L. M. C. B. S.; ALMEIDA, L. M. G. F. de; RIBEIRO, M. C.; MENDONÇA, N. P. V.; MENDONÇA, V. P. V.; SOARES, A. C. G. M. **Os fatores associados à relação entre tempo de tela e aumento de ansiedade em crianças e adolescentes durante a pandemia de COVID-19: uma revisão integrativa**. Research, Society and Development, v. 11, n. 8, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/30515>. Acesso: 27 abr. 2023.

CAVALCANTI, L. de S. **Bases Teórico-Metodológicas de Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino**. In: CAVALCANTI, L. de S. (org.). Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 27-49.

CAVALCANTI, L. de S. **Ensinar Geografia Para a Autonomia do Pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico**. Revista da ANPEGE, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/CAVALCANTI-LANA-DE-SOUZA.-ENSINAR-GEOGRAFIA-PARA-A-AUTONOMIA-DO-PENSAMENTO-ANPEGE.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. cap. 2, p. 103-131.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. 2. reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. cap. 1, p. 11-20.

# OFICINA ESCOLA DE RESTAURO DE MOBILIÁRIO MODERNO DE BRASÍLIA: A CONTRIBUIÇÃO PARA A RECUPERAÇÃO SOCIAL DO PRESO

---

Fernanda Freitas Costa de torres  
Frederico Hudson Ferreira

## Introdução

Os Institutos Federais de Educação têm por características e finalidade, potencializar o progresso socioeconômico onde estão inseridos - em níveis local, regional e nacional - na concepção de atender as demandas sociais. Está explícito, na letra da Lei de criação dos Institutos Federais, um dos objetivos de desenvolver atividades de extensão, de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica. Isso tudo em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 2008).

Segundo o artigo quarto do Regulamento das Normas Gerais e as Diretrizes Conceituais para as ações de extensão no âmbito do IFB, a extensão é o processo interdisciplinar, educativo, político, social, científico, esportivo, artístico, cultural e tecnológico, que articula ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre o IFB e outros setores da sociedade. A extensão também assegura a interação dialógica entre saberes acadêmicos e populares, promovendo a participação efetiva da comunidade, a transformação social e o desenvolvimento local e regional. A extensão tem como um dos objetivos articular políticas públicas que oportunizem o acesso à educação profissional, estabelecendo mecanismos de inclusão.

Dentre as áreas temáticas da extensão está a Cultura, onde abrange o desenvolvimento de memória e patrimônio; literatura; cultura popular; cultura e memória social; cultura e sociedade; folclore, artesanato, moda e tradições culturais; gastronomia; produção cultural e artística na área de artes plásticas, artes gráficas, fotografia, cinema e vídeo, música e dança; produção teatral e circense; e capacitação de gestores de políticas públicas do setor cultural.

A área temática do patrimônio cultural, histórico e natural abrange a preservação, recuperação, promoção e difusão de legados artístico, cultural e histórico (bens culturais móveis e imóveis, obras de arte, arquitetura, espaço urbano, paisagismo, música, literatura, teatro, dança, artesanato, folclore, manifestações religiosas populares); natural (natureza, meio ambiente); material e imaterial (culinária, costumes do povo) e cultural alimentar, mediante formação, organização, manutenção, ampliação e equipamento de museus, bibliotecas, centros culturais, arquivos e outras organizações culturais, coleções e acervos; restauração de bens móveis e imóveis de reconhecido valor cultural; proteção e promoção do folclore, do artesanato, das tradições culturais e dos movimentos religiosos populares; valorização do patrimônio; memória, produção e difusão cultural e artística.

Buscando o fortalecimento das atividade de extensão em áreas temáticas do patrimônio cultural, histórico e natural, tais como: preservação, recuperação, promoção e difusão de patrimônio histórico de bens culturais móveis, o Núcleo de Pesquisa em Mobiliário Moderno Brasileiro do IFB Campus Samambaia, por meio de um Acordo de Cooperação Técnica, firmado entre a FUNAP/DF e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN/DF), ofertou a Oficina-Escola de Restauro de Mobiliário Moderno para reeducandos do Sistema Penitenciário do Distrito Federal.

O Acordo se guia pela Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal -LEP) e promove o

trabalho e a assistência educacional para o preso, como condição “sine qua non” para o processo de ressocialização dos apenados, baseando-se em alguns de seus artigos:

“Art. 1o - A Execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.”

“Art. 17o - A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.”

“Art. 19o - O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.”

“Art. 28o - O trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva.

§ 1o Aplicam-se à organização e aos métodos de trabalho as precauções relativas à segurança e à higiene.”

Neste contexto, a FUNAP/DF, instituída há trinta e sete anos, criada pela Lei N 7.533, de 02 de setembro de 1986, integrante da Administração Indireta do Governo do Distrito Federal (GDF), atualmente se encontra vinculada à SEJUS/DF (Decreto no 27.767, de 08 de março de 2007), e é regida pelo Estatuto aprovado pelo Decreto no 10.144 de 19 de fevereiro de 1987. Ela tem como premissa a oferta de cursos de capacitação e formação profissional, por meio de convênios e/ou acordos de cooperação técnica com órgãos e/ou entidades públicas ou privadas, bem como a oferta de trabalho remunerado aos custodiados do Sistema Penitenciário do Distrito Federal. De acordo com seu Art. 2º do Regimento Interno.

Compete a essa Fundação a missão de contribuir para a recuperação social do preso e a melhoria de suas condições de vida, mediante a elevação do nível de sanidade física e mental; o aprimoramento moral; o adestramento profissional; e o oferecimento de oportunidade de trabalho remunerado. Tudo isso contribuindo para a inclusão e reintegração social das pessoas presas e egressas do sistema prisional, desenvolvendo seus potenciais como indivíduos, cidadãos e profissionais.

A FUNAP/DF possui em sua estrutura organizacional a Diretoria Adjunta para Assuntos de Produção e Comercialização – DIRCOP, diretamente subordinada à sua Diretoria Executiva. Para cumprimento de suas competências legais e a execução das atividades específicas, a DIRCOP/FUNAP/DF tem procurado manter em funcionamento oficinas de capacitação nas Unidades Prisionais do DF.

Uma dessas propostas foi a Oficina-Escola de Restauro de Mobiliário Moderno. Uma ação de ensino, pesquisa e extensão na área temática do patrimônio cultural e a recuperação de bens culturais móveis. Nela é vivenciada a experiência da pesquisa permanente sobre a história do mobiliário moderno desenvolvido para Brasília, e aprofundados os conhecimentos em preservação, conservação e prática em restauro exigente, de acordo com as demandas de cada bem cultural. Essa edição da Oficina recuperou bens culturais móveis do acervo do TCU – Tribunal de Contas da União, assinados pelo arquiteto e designer Jorge Zalszupin.

## Objetivo da oficina

Tal ação se justificou pela necessidade de proporcionar aos custodiados uma formação profissional técnica que os possibilite serem reinseridos na sociedade, quando em liberdade, tendo meios para exercer uma atividade laboral e, conseqüentemente, afastarem-se da criminalidade.

Vislumbrou-se a necessidade de ação conjunta para atingir a finalidade. Além da formação profissional possibilitar ao custodiado sua reinserção no mercado de trabalho quando estiver em liberdade, contribuirá para removê-lo da ociosidade durante o cumprimento da pena, uma vez que o hábito regular da vida

laboral e social, em grupo, pode ajudar a promover mudanças positivas de comportamento.

## Método

Os procedimentos metodológicos adotados na Oficina deram ênfase nas metodologias ativas de aprendizagem, comumente empregadas com o intuito de favorecer a autonomia e despertar o interesse do reeducando, estimulando sua participação nas atividades em grupo ou individuais.

Nesse contexto, em uma abordagem interacionista, o reeducando não é visto como um ser passivo, que apenas recebe informações e conhecimentos, mas sim, como um ser ativo, que faz uso de objetos e gera suas significações para conhecer, analisar, aprender e, por fim, desenvolver-se.

As metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento, de fato, das competências e das habilidades necessárias ao reeducando que se espera formar, considerando atividades pedagógicas que estimulem o pensamento crítico-reflexivo, o autoconhecimento e a autoaprendizagem. As metodologias ativas de aprendizagem se aproximam de correntes teóricas como o Interacionismo, de Vygotsky e Piaget; a aprendizagem pela experiência, de Dewey; a aprendizagem significativa, de Ausubel; e o construtivismo, de Paulo Freire. O importante é que as teorias vieram, cada uma a seu modo, para proporcionar espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento.

O debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam, sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia. Na Oficina foram utilizadas metodologias ativas, como a sala de aula invertida (*flipped classroom*), a instrução por pares (*peer instruction*), o PBL (*Project Based Learning e Problem Based Learning*).

A partir da celebração de Acordo de Cooperação Técnica entre o IFB e a FUNAP/DF, com apoio do IPHAN/DF, foi realizada a Oficina com base em atividades práticas, com temas específicos que tratassem do restauro corretivo.

O restauro consiste em intervenções diretas em bens culturais móveis, já deteriorados, no intuito de recuperar sua integridade física e estética, sem que isso interfira em seu valor histórico, artístico e cultural. Envolve uma série de operações técnicas no intuito de prolongar a vida da obra e deve se pautar em princípios teóricos como: mínima intervenção, reversibilidade e distinguibilidade dos materiais empregados.

Durante a Oficina foram exercitadas noções básicas sobre os procedimentos de identificação do objeto, a importância de sua documentação fotográfica, o levantamento e reconhecimento das patologias dos materiais (madeira, couro, palhinha, metais, etc.), além de noções básicas sobre análise do estado de conservação (testes de limpeza, fixação, consolidação, nivelamento e pigmentação), conhecimentos fundamentais para a definição das metodologias de intervenção a serem empregadas em cada objeto – passando-se, posteriormente, para a parte prática e suas etapas de intervenção.

## Participantes

A Oficina capacitou vinte reeducandos do Sistema Penitenciário do Distrito Federal na prática do restauro de mobiliário moderno. Serviu também de capacitação da equipe do Núcleo de Pesquisa em Mobiliário Moderno Brasileiro do IFB Campus Samambaia, composta por ex-alunos e ex-alunas, alunos e alunas, bolsistas e docentes e técnicos.

## Objeto

O objeto de restauro foram as mesas de gabinete L`atelier, taqueadas em lâminas de madeira de jacarandá, com gaveteiro de três unidades e puxadores em couro e madeira. As mesas são de autoria do arquiteto e designer Jorge Zalsupin, produzidas na década de 1960, doadas ao IFB pelo TCU. Nas Figuras 1 e 2 a seguir, imagens do bem cultural móvel antes e depois do restauro.



Figura 1: Mesa antes do restauro



Figura 2: Mesas depois do restauro

O autor do projeto de design das mesas, Jorge Zalszupin, nasceu na Polônia e naturalizou-se brasileiro. Formou-se em arquitetura na Romênia tendo chegado ao Brasil em 1949, depois de escapar da perseguição aos judeus na Polônia. Em 1959, fundou a L`Atelier, fábrica pioneira na produção de móveis em série no Brasil. Suas criações utilizavam materiais típicos brasileiros, Jorge Zalszupin foi um dos responsáveis pelo reconhecimento internacional do design brasileiro dos anos 1950 e 1960.

As mesas possuem as seguintes dimensões: Altura: 72cm, Largura: 100cm e Profundidade: 60cm. No ato da vistoria, suas características de deterioração foram foto-degradação, com perda de brilho e rugosidade; alguns defeitos de lâminas quebradas, encaixes da estrutura soltos, manchas, arranhões e mossas. As etapas do restauro realizadas foram:

- Avaliação e identificação do estado deterioração da peça;
- Desmontagem das partes e envio de estofados para restauração terceirizada;
- Limpeza e remoção de acabamento envelhecido por processo de lixamento.
- Colagem de peças quebradas e remontagem de estrutura.
- Continuação de processo de lixamento com evolução de grãos como preparação para o recebimento de acabamento selador;
- Aplicação de acabamento selador com lixamento entre demãos.
- Polimento com cera, e conclusão de processo de restauro.
- Embalagem para transporte, transporte e montagem para o Museu.

Esta capacitação foi financiada por um projeto do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN/DF), sob a coordenação do Núcleo de Pesquisa em Mobiliário Moderno do IFB.

## Resultados alcançados

A Oficina recuperou cinco mesas criadas pelo designer polonês, naturalizado brasileiro, Jorge Zalszupin. O resultado deste trabalho fez parte de uma exposição “Oficina Escola de Restauro de Mobiliário Moderno do IFB” no Museu de Arte de Brasília (MAB) e atualmente faz parte do seu acervo de Design.

Segundo SECEC/GDF 2021, em 21 de abril de 1960, Juscelino Kubitschek oficializava a transferência da capital federal para Brasília, realizando a cerimônia de abertura do Museu da Cidade na Praça dos Três Poderes, servindo como um marco importante para o momento.

Porém, o Distrito Federal (DF) levaria mais algumas décadas para inaugurar novos museus ou espaços culturais.

Em 1985, com a criação do Museu de Arte de Brasília (MAB) na orla do Lago Paranoá, seria possível apresentar uma nova opção para artistas, público e pesquisadores de arte, segundo textos do catálogo do acervo do Museu. Neste catálogo, as informações citam que “a decisão de criação do MAB (Figura 3) deveu-se ao então governador do Distrito Federal, José Ornellas”, e seguem descrevendo o objetivo de tal decisão, pois assim o então governador “almejava reunir as obras de arte adquiridas pela Fundação Cultural do Distrito Federal ao longo das décadas em um espaço museológico”.



**Figura 3: vista do Museu a partir de seu parque de esculturas, fonte: gerência do MAB**

Foi então organizado um grupo de trabalho para planejar o MAB, com fins de instalá-lo em um edifício na orla do Lago Paranoá. Até aquele momento, o prédio escolhido, erguido em 1961, havia tido diferentes usos, entre os quais a de sede de uma casa de espetáculos, o “Casarão do Samba” e, em poucos meses, foi planejado e inaugurado o Museu de Arte de Brasília.

Esta ação representou um marco cultural para a cidade, que até então contava com raros espaços voltados para as artes visuais. Reunindo importante acervo de arte moderna e contemporânea brasileira, o MAB se tornou um polo para a realização de importantes exposições, salões e cursos de arte, tanto teóricos quanto práticos. No decorrer dos anos, viria a reunir obras de artistas como Tarsila do Amaral, Alfredo Volpi, Waltércio Caldas, Lothar Charoux, Amílcar de Castro, Lygia Pape, Anna Bella Geiger, Beatriz Milhazes, Tunga, Ernesto Neto, entre outros e outras.

O catálogo cita ainda que “Seu diferencial, no entanto, é sua coleção de arte brasiliense, que retoma a memória da arte da capital desde a origem até suas manifestações mais recentes”. Cita-se ainda que, devido ao aproveitamento de uma construção não projetada para abrigar um museu, o MAB teve seu funcionamento interrompido total ou parcialmente, seguidas vezes, para reparos ou reformas de infraestrutura em sua edificação.

Entre 1998 e 2001 sofreu uma grande intervenção com a renovação quase total de seu *layout*. Porém, mesmo assim e “apesar da escala das obras, os melhoramentos foram pouco eficazes, já que o museu foi novamente fechado em 2007, devido à precariedade de suas instalações”. Nos 14 anos seguintes a reforma do MAB foi iniciada, paralisada e retomada diversas vezes, progredindo com lentidão.

Observa-se, portanto, que nos últimos anos, as obras foram conduzidas de modo que se tornou possível sua reabertura na celebração dos 61 anos de Brasília em plena Pandemia de COVID 19, em abril de 2021. Nesse sentido, o MAB teve sua área expandida e sua estrutura adequada à sua finalidade, com instala-

ção de sistema de ar-condicionado em todo o edifício e criação de um laboratório para a conservação e restauração das obras de arte e design, além de outros aspectos atentos sobretudo no que se trata da segurança do acervo e ao uso de fontes de energia mais ecológicas.

Na esteira de sua renovação arquitetônica e conceitual, o museu reabre com a missão de “refletir sobre seu papel institucional, em um contexto muito diferente daquele que existia antes do fechamento”. Com isso, passa a entender qual é o seu potencial e o seu diferencial em relação aos museus de arte moderna e contemporânea brasileira que no Distrito Federal, entre os quais o Museu do Banco do Brasil e a Galeria do Banco Central, e em relação a diversas coleções públicas ou particulares com perfil similar como a da Caixa Econômica Federal.

Sem descuidar das Artes Visuais, a Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do DF, gestora do MAB, propõe, com esse objetivo “a expansão do foco de atuação do Museu, para abarcar também a memória do Design da cidade, com a incorporação de itens de mobiliário criados entre a década de 1950 e os dias de hoje”. Lançando então “luz sobre uma área da produção criativa até então não abrangida pelas instituições museológicas locais” acredita-se então que o MAB carregará esse legado para as gerações futuras assumindo a responsabilidade de compreender e difundir o design como Patrimônio Cultural do Brasil.

E por fim, o Museu de Arte de Brasília, mesmo tendo passado por momentos de abandono e ostracismo, mas também de grande importância, renasce em 2021, com a missão de “reunir, conservar, difundir e fomentar a Arte”. O MAB contribui e contribuirá para efetivar a previsão de André Malraux para Brasília, que apostava que ela seria “a cidade mais audaciosa que o Ocidente já concebeu” (SECEC/GDF, 2021).

A proposta da exposição foi uma contribuição para a Educação Patrimonial e Museal, sendo uma ação indissociada entre ensino, pesquisa e extensão com sua potência educativa e de transformação social, que gera difusão e debate da cultura e memórias de Brasília. A exposição contribuiu para aproximação do público aos espaços do Museu de Arte de Brasília. Esse contato possibilita o desenvolvimento da preservação cultural e do senso crítico. (Figuras 4 e 5).



**Figuras 4 e 5: vistas da exposição com os móveis restaurados na Oficina.**

**Fonte: foto Andre Zimmerer – Acervo IFB**

## Conclusão

Essa edição da Oficina Escola de Restauro de Mobiliário Moderno, teve início em outubro de 2021 e, ao longo de cento e sessenta horas/aulas, a turma de reeducandos, orientada pela equipe do Núcleo de Pesquisa em Mobiliário Moderno Brasileiro do IFB *Campus Samambaia*, que desenvolveu novas habilidades técnicas.

Destaca-se ainda que esta ação resultou na remissão de pena do reeducando regulamentada pelo Poder Judiciário da União para as atividades de ensino presencial no sistema penitenciário do Distrito Federal. Sendo que, para a quantidade de dias a serem remidos, deve ser observada a proporção de um dia para cada doze horas de curso nos termos do art. 126, §1º, I, da LEP.

Esta capacitação foi financiada por um projeto do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN/DF), sob a coordenação do Núcleo de Pesquisa em Mobiliário Moderno do IFB por meio da Oficina-Escola de restauro de mobiliário moderno (Torres, 2018) e com o suporte da Fundação de Apoio à Pesquisa do Governo do Distrito Federal (FAPDF).

Com isso, contribui-se também para remover o reeducando da ociosidade durante o cumprimento da pena, uma vez que o hábito regular da atividade laboral pode ajudar a promover mudanças positivas de comportamento e reconhecimento de novas habilidades e competências.

A promoção do trabalho e assistência educacional para o preso embasa-se no que preconiza a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal -LEP), como condição “sine qua non” para o processo de ressocialização dos apenados.

À FUNAP/DF compete contribuir para a recuperação social do preso e a melhoria de suas condições de vida, mediante: a elevação do nível de sanidade física e mental; o aprimoramento moral; a capacitação profissional; e o oferecimento de oportunidade de trabalho remunerado, contribuindo para a inclusão e reintegração social das pessoas presas e egressas do sistema prisional, desenvolvendo seus potenciais como indivíduos, cidadãos e profissionais.

Considera-se então a atividade de ensino sob a exigência de “compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (Freire, 2021) e que esses esforços interferem na vida desses cidadãos que por um motivo ou outro se encontram encarcerados, mas que se crê na possibilidade de suas recuperações por meio da educação técnica profissionalizante e humanizada.

As peças recuperadas pelos reeducandos fizeram parte da exposição “Oficina Escola de Restauro de Mobiliário Moderno do IFB” no Museu de Arte de Brasília — MAB, que ocorreu de novembro de 2020 até abril de 2022.

A proposta é mais uma contribuição para a Educação Patrimonial e Museal, sendo uma ação indissociada entre ensino, pesquisa e extensão com sua potência educativa e de transformação social, gerando difusão e debate da cultura e memórias de Brasília.

Vale mencionar o reconhecimento do livro *Oficina-Escola de Restauro de Mobiliário Moderno*, resultante da parceria entre Iphan-DF e IFB em 2017, selecionado para a exposição do 32º Prêmio Design Museu da Casa Brasileira 2018, na categoria “trabalhos escritos”. Além da publicação em 2021, na Revista *Conservar Patrimônio*, da Universidade Católica do Porto com o artigo: *Oficina-Escola de restauro de mobiliário moderno*.

## Referências

BRASIL. Lei que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 10 set. 2022.

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire – 71ª ed. – Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2021. ISBN 978-85-7753-409-8

Torres, F.F.C. e Ferreira, F. H., **Oficina Escola Restauo de Mobiliário Moderno**. ed. Brasília: Editora IFB, 2018. 72p. ISBN 978-85-64124-53-0

Santos , M.C.L., Jorge Zalszupin - **Design Moderno no Brasil**. Editora Olhares, São Paulo/SP, 2014.

Lei de Execução Penal - TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS na Vara de Execuções Penais do Distrito Federal emite a seguinte PORTARIA: 010 DE 17 DE NOVEMBRO DE 2016

RESOLUÇÃO 42/2020 - RIFB/IFB Aprova o Regulamento das Normas Gerais e as Diretrizes Conceituais para as ações de extensão no âmbito do Instituto Federal de Brasília – IFB.

SECEC/GDF, 2021. Catálogo do Museu de Arte de Brasília – MAB.

### Sites:

<https://www.archdaily.com.br/br/973750/oficina-escola-de-restauo-de-mobiliario-moderno-no-mab-museu-de-arte-de-brasilia>

<https://www.ifb.edu.br/reitori/29743-ifb-conclui-curso-de-restauo-de-moveis-na-papuda>

<https://conservapatrimonio.pt/article/view/25643>

## RELATO DE EXPERIÊNCIA EXITOSA NO CAMPUS SAMAMBAIA: INCLUSÃO POR MEIO DA MONITORIA DO NAPNE 2022/2023

Sonia Carvalho Leme Moura Vêras  
Caruline Evarista da Silva

### Introdução

O objetivo deste trabalho é expor ao conhecimento público, que envolve profissionais de Educação, ser possível contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com autismo no interior das escolas que tratam a inclusão como premissa.

A inclusão evidencia-se, desde o ingresso na escola, pelo acolhimento às suas especificidades e pela orientação aos educadores para que busquem compreender o estilo de aprendizagem singular do aluno, pois a inclusão promove a aproximação com os familiares e demais colegas de sala. Ela percorre toda a trajetória do aluno nos diferentes níveis de ensino, onde são monitorados seu progresso e seu desempenho acadêmico. Como define Mantoan (2003), a inclusão vai requerer uma mudança de perspectiva educacional, não somente para atingir alunos com deficiências e com dificuldades de aprendizagem, mas deverá alcançar todos os demais discentes, de forma que obtenham sucesso na escola.

A escola inclusiva assume compromisso com a comunidade escolar no sentido de permitir que a promoção humana seja extensiva e alcance com equidade todos os alunos. A escola inclusiva apresenta, em seu Projeto Pedagógico Institucional, os recursos humanos e materiais compatíveis com os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Ela oferece um ambiente diferente da sala de aula, onde os estudantes com deficiências podem se exercitar com o apoio de Tecnologias Assistivas, jogos pedagógicos e recursos sensoriais para o caso de deficiências auditivas e visuais; alunos cadeirantes utilizam mesas adaptadas às suas necessidades; além de quadros brancos com textos escritos com tinta colorida diversificada, luzes especiais, espelhos, lupas, régua específicas e blocos lógicos, dentre outros recursos apropriados para o processo de inclusão.

Na escola inclusiva, está prevista a formação continuada de profissionais, por meio presencial, híbrido ou online, permitindo-se a atualização de informações e conhecimentos voltados para as questões de acolhimento, respeito à diversidade e variedade de estratégias interventivas.

No caso da experiência exitosa, é apresentado o relato de uma monitora que atendeu a aluno com o Transtorno do Espectro Autista, com 17 anos, do Instituto Federal de Brasília, campus Samambaia.

Destaca-se que o campus já tem criado o NAPNE, que é o Núcleo de Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas, o qual se constituiu em um espaço de trabalho inclusivo, por meio do apoio de membros servidores voluntários e por monitores selecionados por edital específico.

Destaca-se, no artigo, o fato de o aluno, atendido pela monitoria, por seis horas semanais, ao final do ano letivo, demonstrar que a inclusão se efetivou, que ele conseguiu estabelecer um vínculo de confiança com a monitora, permitindo-se orientar, assim, constitui-se como uma conquista relevante. O fato de ele ter evidenciado melhoria na comunicação com os demais colegas, utilizando-se de redes sociais para enviar recados, foi o ganho maior na perspectiva do favorecimento do fluxo dialogal. Seu rendimento evoluiu significativamente, pois assumiu mais protagonismo na produção de tarefas acadêmicas de maneira mais autônoma.

Para melhor entendimento, o trabalho está dividido em tópicos: Desenvolvimento - Transtorno do Espec-

tro Autista, Sistema de Monitoria; Avaliação - Relato do Caso pela Monitora e Resultados - Considerações Finais.

## Desenvolvimento

### Transtorno do espectro autista e sistema de monitoria

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a forma como uma pessoa se comunica e interage com outras pessoas. Ele é parte de um conjunto de transtornos conhecidos como previsíveis do espectro do autismo (TEA), que variam em gradação de leves a severos.

Quanto à etiologia do TEA, lida-se com a imprecisão, indo-se de causas hereditárias, causas sujeitas a variantes genéticas ambientais, gerando-se, portanto, a qualificação de multifatorial. Em 1943, Leo Kanner, da Universidade de Hopkins, inicialmente classificou o TEA como entidade nosológica (quando a avaliação psicológica clínica é utilizada). O autor interpretou em 1967 como resistente, em alguns casos, o comportamento de estranhamento dos pais ao se confrontarem com o diagnóstico médico para autismo. Mais à frente, porém, isso deixou de ser considerado como relevante, as chamadas “mães geladeiras”, assim atribuído o afastamento afetivo dos pais em relação aos filhos.

Registra-se que, na década de 40, neuropsiquiatras, como Luretta Bender, atendiam a crianças tidas como esquizofrênicas, sendo mais tarde reconhecidas como autistas. As evidências demonstraram que havia transtornos cerebrais reconhecidos nos exames de imagem, independentemente de raça, etnia, nível socioeconômico e organização familiar. Até a década de 70, o TEA foi considerado como uma síndrome neurológica, sendo que a psiquiatra britânica Michel Rutter (1978) identificou correlações genéticas entre irmãos que apresentavam autismo, visto como um transtorno invasivo do desenvolvimento, fruto de cargas genéticas hereditárias. Hoje, em uma visão mais contemporânea, o Transtorno do Espectro Autista passou a ser considerado como uma variedade do autismo, evidenciando alguns comprometimentos na linguagem, na interação social, no pensamento e na imaginação, além de repercussões no sistema cognitivo.

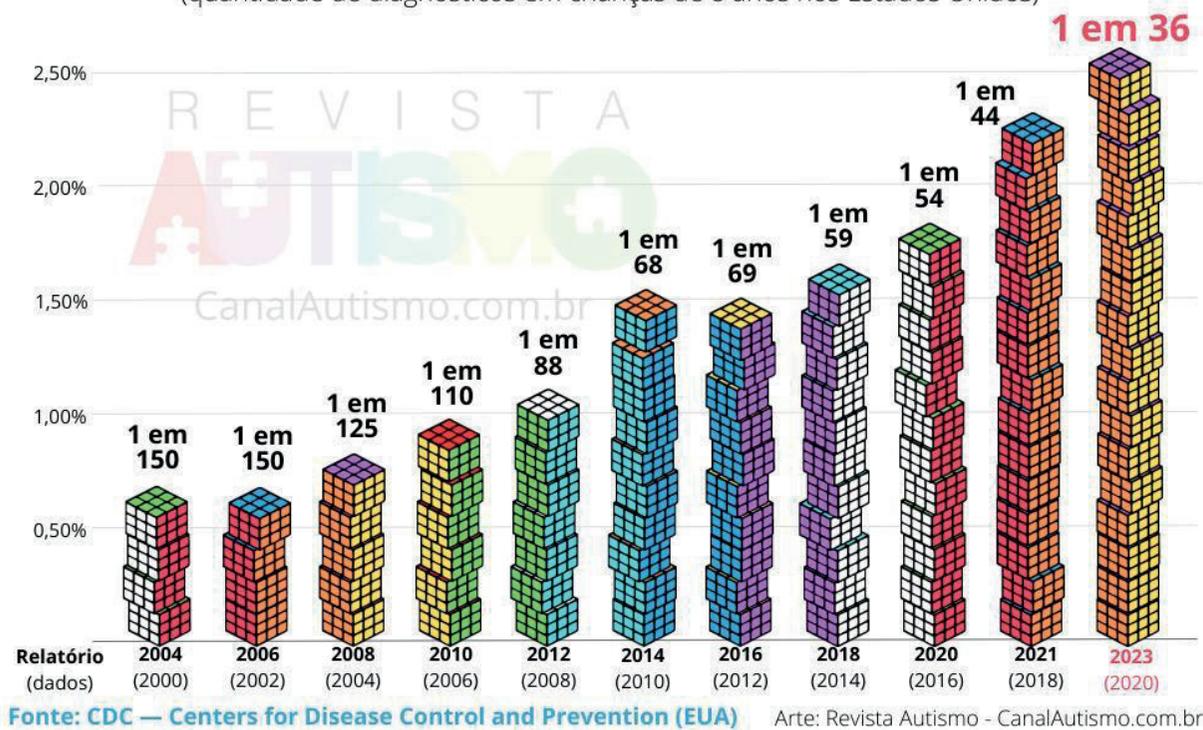
A evolução na análise técnica do autismo foi perceptível pelas orientações da Sociedade Psiquiátrica Americana (APA) como a utilização de critérios mais assertivos, os cognitivos, os de adaptação ao meio, os comportamentais e os de desenvolvimento intelectual.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que haja 1 criança no mundo, em 160, que desenvolva o perfil do autismo. Chama a atenção o fato do aumento do número de casos detectados nos últimos 10 anos, o que pode estar vinculado ao aperfeiçoamento dos diagnósticos de imagem ou à divulgação da patologia pelas publicações em periódicos da área de Saúde e de Educação. Recomenda-se, em caso de suspeita, que haja diagnóstico clínico precoce, aos 3 anos de idade, uma vez observado o não desenvolvimento motor e de linguagem. Nesse caso, uma vez laudada a criança, são oportunas a avaliação funcional e a intervenção por diferentes profissionais, como os fonoaudiólogos, os neuropediatras, os fisioterapeutas neurofuncionais, os neuropsiquiatras e os psicopedagogos, entre outros.

No gráfico seguinte, pode ser observado o aumento de casos nos EUA, conforme extraído do site Centers for Disease Control and Prevention, sendo previsto que há uma criança, na faixa de 8 anos, com autismo em um grupo de 36 outras americanas.

# Prevalência de Autismo nos EUA até 2023 (via CDC)

(quantidade de diagnósticos em crianças de 8 anos nos Estados Unidos)



As principais características dos Teanos incluem déficits de interação social, déficits de comunicação verbal e não verbal e comportamentos estereotipados e repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). O autismo é um transtorno complexo, já que muitos fatores podem contribuir para o seu desenvolvimento, incluindo genéticos, hereditários e ambientais (Geschwind & Levitt, 2007). Ainda não existe uma cura para o autismo, mas o tratamento precoce e o uso de terapias adequadas podem ajudar a controlar a progressão e melhorar o desenvolvimento do indivíduo autista, o que, consequentemente, impacta positivamente na sua qualidade de vida.

O cérebro de uma pessoa com autismo funciona de maneira diferente do cérebro de uma pessoa não típica. Estudos utilizando técnicas de imagem cerebral, como tomografia por emissão de pósitrons, tomografia por emissão de fóton único e ressonância magnética funcional, têm evidenciado anormalidades na estrutura e no funcionamento do cérebro de indivíduos autistas, conforme achados de pesquisa (HAZLETT *et al.*, 2017). Algumas investigações, por exemplo, têm mostrado alterações na estrutura do córtex pré-frontal e do lobo temporal, que são áreas do cérebro envolvidas na comunicação e na interação social (HERBERT *et al.*, 2004).

Outras análises têm encontrado alterações na conectividade neural, ou seja, na forma como as diferentes áreas do cérebro se comunicam e interagem (BELMONTE *et al.*, 2004). Essas variações no cérebro podem explicar alguns dos sintomas do autismo, como déficits de comunicação e interação social e comportamentos repetitivos. É importante lembrar, no entanto, que o autismo é um transtorno complexo e que muitos fatores podem contribuir para o seu desenvolvimento, incluindo fatores genéticos e ambientais (GESCHWIND & LEVITT, 2007).

A inclusão escolar de crianças e jovens com diagnóstico de autismo é tema de grande importância no Brasil e em outros países, a partir do movimento mundial de inclusão desde os acordos acertados em Salamanca (1994). A inserção acadêmica se retrata pela prática de acolher, orientar e acompanhar estudantes com necessidades específicas em classes comuns, permitindo-se que eles acessem a mesma educa-

ção e tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que os demais discentes (Brasil, 1996). Para que a inclusão escolar de crianças com autismo seja bem-sucedida, é importante que haja um planejamento adaptado e sejam fornecidos suportes compatíveis com as necessidades da criança (SILVA *et al.*, 2018).

Algumas adaptações que podem ser úteis incluem o uso de tecnologias assistivas, como a comunicação alternativa e o treinamento de professores e demais profissionais da escola em técnicas de ensino, critérios de avaliação, adaptações curriculares e propriamente a intervenção para o autismo (SILVA & KOLLER, 2016). Apesar de a inclusão escolar de crianças com autismo apresentar desafios, estudos têm mostrado que ela pode conduzir a resultados positivos, como o aumento da independência/autonomia da criança, a melhora da comunicação e da interação social e o aumento da participação em atividades escolares (SILVA *et al.*, 2017).

No Brasil a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, considera como pessoa com deficiência os indivíduos com TEA, os quais recebem todos os direitos legais referentes à especificação da deficiência. Dois autores foram fundamentais para a socialização de conhecimentos acerca da patologia CID - 10, Leo Kanner e Hans Asperger, já citados.

O TEA, caracterizado como um distúrbio do neurodesenvolvimento, provoca comportamentos e manifestações atípicas, como gestos e sons (ecolalia) de repetição sem funcionalidade específica; comprometimento de algumas funções executivas (conjunto de habilidades cognitivas que viabiliza o alcance de objetivos); déficit na comunicação social; hiperfoco com alguns objetos; resistência à mudança de rotina; e atrasos em aspecto sensorial, intelectual, compreensão e uso da linguagem verbal. Algumas vezes a dificuldade linguística é observada na escrita telegráfica, efetivada por meio de expressões curtas e apresentação da não coesão entre os itens; por vezes não respondem quando chamados por seus nomes.

Para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais de 1995, da Associação Americana de Psiquiatria, autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento. O diagnóstico, segundo Mello (2007), deve ser realizado por um profissional especializado, podendo ser um médico neuropediatra ou um psiquiatra na área do autismo.

Martins, Preusselar e Zavscki (2002) categorizaram o TEA como predominante do sexo masculino; apresenta prejuízo na interação social e nos padrões de comportamento repetitivo; não ocorrem atrasos significativos nas habilidades de autoajuda apropriadas para a idade, no comportamento adaptativo e na curiosidade acerca do ambiente na infância; sendo identificado mais tarde, no período escolar, após olhar atento dos educadores.

No caso da experiência exitosa, após contatos com a família do aluno atendido, análise dos laudos apresentados e atendimento individualizado com o aluno, a coordenação do NAPNE optou por promover a adaptação curricular de pequeno porte e orientar os professores do curso que alguns itens poderiam facilitar a aprendizagem e a participação do aluno, como:

- 1 - redução dos conteúdos complementares das disciplinas, optando por ênfase nos temas essenciais e nucleares;
- 2 - opção por perguntas mais objetivas nas tarefas avaliativas;
- 3 - determinação de mais tempo para a realização das provas e das atividades avaliativas;
- 4 - ênfase para o desenvolvimento de tarefas coletivas, permitindo a interação social do aluno; e

5 - observação contínua do discente para que sejam destacadas as respostas positivas, como em uma tentativa-erro, variando a estratégia conforme a aquiescência e a resposta do estudante.

Além dessa orientação no aspecto pedagógico diretamente junto aos professores, foi preciso utilizar outro recurso de apoio, como a monitoria de um colega do mesmo curso, porém com bons resultados acadêmicos em semestres anteriores.

Como se deu a implantação da monitoria? Uma vez autorizado pela Diretoria de Administração, foi lançado o edital nº 27/2022 para a seleção de alunos monitores, interessados pela função de monitoria do Núcleo de Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFB. A jornada de trabalho pedagógico incluía a dedicação de 6 horas semanais, com direito à bolsa financeira, em ambiente com Tecnologias Assistivas, e à mesa de reunião e exercitação, além dos demais recursos pedagógicos inclusivos.

O início do trabalho ocorreu no mês de junho de 2022 e durou nove meses. O caso em questão incluiu a participação da aluna monitora C, que está em semestre posterior ao aluno com deficiência e tem 30 anos de idade. A coordenação do NAPNE implementou uma capacitação para a equipe de monitoria, no sentido de promover a compreensão de determinadas deficiências e orientações acerca do necessário uso de estratégias e recursos de intervenção. O contato com a família foi imprescindível para o conhecimento acerca da dinâmica humana do aluno atendido, registrando-se os comportamentos mais evidenciados em casa.

Dentre os temas aprofundados na formação continuada, foram incluídos o respeito à diversidade, a mediação de conflitos do aluno com a turma, as características de cada tipo de deficiência, a tolerância ao tempo de raciocínio de cada estilo de aprendizagem, a estimulação de acertos e a observação do desempenho do aluno na disciplina. Tratou-se também do compromisso com a inclusão e da necessidade de promoção do bem-estar do aluno que apresenta comprometimentos de diferentes ordens.

## Avaliação

### Relato do caso pela monitora

“Iniciei minha jornada como monitora no programa de monitoria (NAPNE) do Instituto Federal de Brasília, *Campus Samambaia*, em junho de 2022. Durante esse período, até janeiro de 2023, tive a oportunidade de contribuir para a inclusão de um aluno com autismo. Esse jovem tem no momento 17 anos, apresenta algumas dificuldades de comunicação e interação social, além de hiperatividade, impulsividade e alguns problemas de concentração e atenção.

Para melhor compreender como interagir com o aluno diagnosticado com autismo, estudei informações científicas e técnicas relacionadas ao assunto. Isso me permitiu obter um melhor entendimento sobre como comunicar-me e interagir de forma eficaz com o aluno. A partir dessas informações e da interação mais próxima com o aluno, implementei ações de intervenção para atender às necessidades específicas do aluno, como o uso de imagens para facilitar a compreensão do conteúdo, bem como estratégias de reforço positivo para incentivar o comportamento desejado. Além disso, elaboramos, eu e a coordenação do NAPNE, planos com objetivos claros e metas a serem alcançadas, dentro de prazos determinados, porém flexíveis, para atender ao ritmo próprio do aluno.

Entre as dificuldades enfrentadas durante a monitoria do aluno com autismo, um dos mais significativos observados foi a falta de atenção e concentração do aluno. Ele possuía dificuldade em se manter con-

centrado durante algumas atividades e isso dificultava o aprendizado e a realização de tarefas. Além disso, o aluno apresentava, em momentos específicos, dificuldades de comunicação e interação social, o que tornava difícil estabelecer um diálogo objetivo, claro e eficaz. Outra dificuldade enfrentada foi relacionada à medicação diária do aluno. Foi observado um aumento no nível de agitação do aluno quando ele não consumia a medicação prescrita, o que resultava em dificuldades para interagir e gerenciar comportamentos adequadamente, o que impedia a realização de atividades programadas, por vezes.

Durante o período de monitoria, foi possível estabelecer uma colaboração efetiva com a família do aluno em questão. A mãe desempenhou um papel significativo na participação e na colaboração do processo, mantendo contato direto e disponibilidade para dialogar. Da mesma forma, o pai do aluno demonstrou comprometimento, garantindo a presença do aluno no atendimento de monitoria, por meio de transporte pontual. A família, como um todo, demonstrou colaboração e comprometimento com os objetivos estabelecidos para o trabalho de monitoria.

A supervisão da coordenação do NAPNE foi fundamental para o sucesso do atendimento ao aluno autista. Ela foi clara em fornecer informações acerca da singularidade do caso do aluno e sempre encorajou a busca por conhecimento para melhorar a nossa convivência. A sua disponibilidade para a orientação e o suporte, tanto na elaboração dos planos de intervenção quanto na avaliação do desempenho do aluno, foi crucial para o êxito do trabalho com o aluno.

Os materiais pedagógicos acessíveis utilizados foram diversificados, incluindo computador conectado à internet, quadro branco e canetas coloridas, jogos educacionais, imagens e explicações lógicas com o uso de imagens. Além disso, o aspecto emocional também foi levado em consideração, passando-se atenção, carinho e amizade para o estabelecimento da empatia com o aluno, o que tornou os momentos de aprendizado mais leves e agradáveis para ele.

No NAPNE, do Instituto Federal de Brasília, Campus Samambaia, o atendimento ao aluno autista foi personalizado, com uma carga horária semanal de 6 horas. Ao longo de nove meses de atendimento, foi observada uma melhoria significativa nas habilidades de comunicação do aluno com professores, bem como um aumento na dedicação às disciplinas e uma integração social com outros alunos, o que antes não existia.

Em alguns momentos, o aluno parecia muito interessado em interagir comigo e participar das atividades, e isso me permitiu trabalhar com ele de forma mais eficaz e ajudá-lo a se desenvolver. Em outros momentos, no entanto, o aluno apresentava comportamento impulsivo e desafiador, o que tornava comprometida a orientação. Nesse momento, busquei compreender seu comportamento agitado, quando ele indicou que o motivo poderia ser o não uso do medicamento no dia. Após tomar o medicamento, seu comportamento se alterava para mais concentração e mais autonomia.

Em uma de nossas conversas, o aluno informou que, fora da família, eu era a primeira pessoa com quem ele conversava longamente. A partir dos meses de atendimento, pude observar sua socialização mais ativa, assim como sua autoconfiança e sua emancipação na tomada de iniciativas. Comecei a observar seu interesse pela vida escolar, pela comunicação com seus professores e seu futuro profissional, uma vez que apliquei um teste de interesses/vocações.

Em resumo, a experiência de monitoria promoveu o aluno em seu desenvolvimento e enriqueceu minha vivência como potencializada pela inspiração e pela geração de progressos nas atitudes e nas habilidades do aluno. Foi uma experiência gratificante".

## Resultados

### Considerações finais

Apesar dos desafios descritos por familiares e profissionais da área de Educação acerca da dinâmica complexa e singular das pessoas com TEA, foi possível evidenciar respostas positivas, indicando que ocorreram aprendizagens e desenvolvimento no aluno em questão, conforme discurso da própria monitora.

Analisando o relato da monitoria, foi possível depreender que tanto a monitora como o aluno apresentaram uma evolução dentro da abordagem de inclusão. O aluno, na aceitação de uma orientação continuada, reconhece seus pontos frágeis como possíveis de serem ultrapassados e superados. Já a monitoria pela compreensão do universo autista e pela necessidade de ajustar sua orientação ao estilo de aprendizagem singular do aluno. A ambos o reconhecimento de que a positividade pode alterar processos de dedicação aos estudos, com uma visão prospectiva de alcances e vitórias, retirando-se estigmas acerca do autismo.

As instituições educativas lidam com grande desafio frente à necessidade de atendimento especializado, o que nem sempre é possível, como no *campus* de Samambaia, onde faltam psicopedagogos e profissionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) com formação em Educação Especial, intérpretes de Libras e cuidadores.

Como forma de mediar essa situação, foi promovida a criação de um edital para o processo seletivo de monitores para a NAPNE. Os monitores selecionados tinham como pré-requisito serem alunos mais adiantados dos mesmos cursos dos alunos com deficiências. Dessarte, foram os monitores capacitados e supervisionados acerca de a apropriada conduta ser utilizada em cada encontro, além do necessário monitoramento do desempenho desses alunos atendidos.

No caso citado, a monitora, já adulta e experiente como mãe, proporcionou ao aluno a oportunidade de convivência regular e favoreceu para si própria a compreensão da dinâmica humana em situação de aprendizagem. Além desse fato, ela sempre manteve um estreito contato com a coordenação do NAPNE e familiares do aluno, dirimindo dúvidas e buscando compreender os estágios de desenvolvimento apresentados.

Este relato de experiência exitosa apresenta, em seu bojo, o intuito secundário de criar um clima de positividade entre as equipes multidisciplinares de atendimento, desmistificando alguns pareceres negativos e catastróficos acerca do transtorno do autismo. A escola, que se propõe a ser inclusiva, tem todo o arcabouço fundamental para promover o desenvolvimento desse tipo de alunado. Relativiza-se como possível amalgamar as esferas técnica e humanizadora no cuidado com os alunos com deficiência, traçando-se novos planos e metas dentro do cronograma singular dos alunos.

Registra-se, portanto, uma experiência exitosa para a inclusão de aluno com TEA, no Instituto Federal de Brasília, no segundo semestre letivo de 2022. A instituição ressalta, de maneira elogiosa, a dedicação e a competência da monitora Caruline Evarista da Silva, aluna do curso Técnico Subsequente em Controle Ambiental, no atendimento eficaz para o desenvolvimento do aluno. Todo o trabalho desenvolvido constitui-se de marcas definitivas para o fortalecimento da autoestima do estudante, com vistas à sua emancipação acadêmica em outras trajetórias de formação.

## Referências

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 21 dez. 1996.

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV**. Porto Alegre: Artmed; 1995.

BELMONTE, MK; ALLEN, G.; BECKEL-MITCHENER, A., BOULANGER, LM; CARPER, RA, & WEBB, SJ. Autismo e desenvolvimento anormal da conectividade cerebral. **Journal of Neuroscience**, 24(42), 9228-9231., 2004.

BENDER, L. Childhood Schizophrenia. **Nervous Child**, vc. 1, p. 138-140, 1942.

GESCHWIND, DH, & LEVITT, P. Transtornos do espectro do autismo: síndromes de desconexão do desenvolvimento. **Current Opinion in Neurology**, 20(4), 391-399, 2007.

HAZLETT, HC. et al. Early Brain Development in Infants at High Risk for Autism Spectrum Disorder. In: **Nature**, feb. 348-351, 2017.

KANNER, L. Os distúrbios autistas do contato afetivo. In: P. Rocha (Org.). (1997). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1943.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** Editora Moderna, 2003.

MARTINS, A. S. G.; PREUSSELER, C. M.; ZAVSCHI, M. L. S. A psiquiatria da infância e da adolescência e o autismo. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 41-49.

MELLO, A. M. S. R. de. **Autismo: guia prático**. Colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 7ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

RUTTER, M. Language disorder and infantile autism. In M. Rutter & E. Schopler (Eds.). **Autism: A reappraisal of concepts and treatment**. New York: Plenum, 1978.

SILVA, DA. & KOLLER, SH. **Tecnologias assistivas no contexto escolar: uma revisão sistemática**. Revista Brasileira de Educação Especial, 22(2), 187-204, 2016.

SILVA, A. S. M. D., LIMA, F. P. S. D., & SALLES, R. J. Vínculo afetivo de crianças autistas na equoterapia: uma contribuição de Winnicott. In: **Boletim-Academia Paulista de Psicologia**, vol. 38, nº 95, p. 238-250, 2018.



MINISTÉRIO DA  
**EDUCAÇÃO**

