



RELATOS DE EXPERIÊNCIAS INTEGRADORAS EXITOSAS

2024

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

CONSELHO EXECUTIVO

Augusta Rodrigues de Oliveira Zana

Bruno Oliveira Tardin

Daniel Cerqueira Costa

Debora Kono Taketa Moreira

Demétrius Alves de França

Érika Barretto Fernandes Cruvinel

Gervásio Barbosa Soares Neto

Iva Fernandes da Silva Medeiros de Jesus

Jocênio Marquios Epaminondas

Lara Batista Botelho

Leonardo Moreira Leódidio

Lucilene Alves Vitória dos Santos

Maria Antônia Germano dos Santos Maia

Mariela do Nascimento Carvalho

Maurílio Tiradentes Dutra

Nicolau de Oliveira Araújo

Ricardo Faustino Teles

Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Rômulo Ramos Nobre Júnior

Sônia Carvalho Leme Moura Veras

Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos

Venâncio Francisco de Souza Júnior

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Daniele dos Santos Rosa

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Jefferson Sampaio de Moura

DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO

Mateus Gianni Fonseca

COORDENAÇÃO DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA

Virgínia Barbosa Lobo da Silva

Emile de Mesquita Martins Macedo

COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO

Iva Fernandes de Jesus

Roberta Bellillo Jardim

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Maria Eduarda Caetano Domingos Krewer

R382 Relatos de Experiências Integradoras Exitosas [recurso eletrônico] / [organizado por]

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília Pró-Reitoria de Ensino.

- 2024. Brasília : Editora IFB, 2025.

Dados eletrônicos (1 arquivo).

170 p. : il. ; 30cm

Annual.

Inclui bibliografias.

Modo de acesso: World Wide Web.

Arquivo de texto em formato PDF.

Disponível em: <https://editora.ifb.edu.br/editora/>

ISSN 2527-2330.

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

Elaborado pelo bibliotecário Walisson Marinho de Oliveira CRB1/3477

CDU: 377(05)



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos na obra são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Todos os direitos desta publicação 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.



REITORIA - Setor de Autarquias Sul

Q. 2, Bloco E - Edifício Siderbrás

CEP: 70.070-20 | Asa Sul, Brasília - DF.

www.ifb.edu.br

+55 (61) 2103-2108

editora@ifb.edu.br

SUMÁRIO

Apresentação – 4

Desenvolvimento Multimodal na Educação Profissional em Informática – 6

Educação global: uma perspectiva pautada na integração de princípios propedêuticos e conhecimentos técnicos no curso técnico em informática do Instituto Federal de Brasília – 13

Jornada da Escrita: Decifrando Enigmas Interdisciplinares – 20

Meninas no Espectro: jogos para compreender a dificuldade de diagnóstico – 26

A compreensão das raízes românticas através de uma playlist Nacionalista: aprendizagem ativa no curso técnico integrado de informática do IFB – 32

Sensibilizando para inclusão – 39

A integração de Dança e Filosofia no Ensino Médio: uma abordagem pedagógica de autoconhecimento e expressão corporal – 46

Oficina de materiais didáticos de baixo custo para o ensino de Ciências e Matemática – 52

Oficina de onigiri para os cursos tecnólogo e técnico subsequente ao Ensino Médio em eventos EaD – 59

Como trabalhar com as temáticas de gênero e diversidade sexual na escola? – 72

O aprimoramento da inclusão através de iniciativas bem-sucedidas implementadas pelo núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas – 85

Metodologias ativas na aprendizagem de Biologia e Filosofia: simulação de um tribunal para temas polêmicos e complexos na escola – 90

Prática interdisciplinar na formação docente: uma experiência no Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol – 96

Integração entre grupo de pesquisa e gestão: fortalecendo a institucionalização da EaD no tripé ensino-pesquisa-extensão – 105

Estágio supervisionado em psicologia escolar: uma experiência na assistência estudantil – 115

Pequeños hablantes: descubriendo el español – 129

Orientação de uma aluna do Curso Superior de Gestão Pública com TEA por meio de Inteligência Artificial – 135

Lançamento de foguetes: uma experiência integradora – 142

Círculo de Cultura Freiriano em tempos de Ensino Remoto – 151

Concurso de redação multicampi unificado - IFB – 161

APRESENTAÇÃO

O Instituto Federal de Brasília (IFB) tem se destacado, ao longo dos anos, pela busca constante por práticas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades de seus estudantes e que acompanhem as transformações do mundo contemporâneo. A Pró-Reitoria de Ensino tem feito um trabalho de divulgar essas práticas pedagógicas inovadoras para que elas alcancem os servidores de modo formativo.

No exercício da docência, são necessários diversos saberes: os teóricos, da área específica, a qual se ensina; os pedagógicos, que se refere às práticas e aos métodos aplicados no ato de ensinar; os experienciais, que são aprendidos no exercício da docência. E por entender que eles decorrem da prática, a proposta de um caderno de Experiências Integradoras Exitosas, desde a sua primeira edição, é uma estratégia formativa que reúne esses tipos de saberes, com destaque para os saberes pedagógicos e os experienciais.

Os relatos de experiências, presentes neste caderno, são inspiradores e desempenham um papel fundamental no processo formativo de nossos pares por meio da partilha de experiências. Elas contribuem para o processo de aprendizagem, porque podem ser a base sobre a qual se constrói o conhecimento. Quando o aprendizado está vinculado a experiências reais, concretas ou práticas, ele se torna mais envolvente, relevante e aplicável ao cotidiano dos aprendizes. Ao se pensar nas práticas pedagógicas, compreende-se que, pela experiência, é possível construir ativamente o conhecimento; desenvolvem-se habilidades práticas e laborais, sobretudo na educação profissional em que o processo de aprendizagem precisa focar na teoria aplicada à práxis de forma dialética.

Pela experiência, engaja-se e motiva-se os estudantes no processo de aprendizagem; pela experiência, pode-se ampliar a capacidade crítica, uma vez que eles são convidados a analisar situações, diferentes perspectivas e avaliar as consequências e fundamentá-las; pela experiência, é possível reconhecer como os saberes se integram; pela experiência, fixa-se o aprendizado na memória, porque o vivido não é esquecido; pela experiência, é possível abraçar as diversidades e incluí-las de forma empática; pela experiência, é possível preparar os estudantes para os desafios futuros. As experiências ajudam-nos a desenvolver os conhecimentos técnicos, mas também as habilidades interpessoais, emocionais e de resolução de problemas, que são essenciais para atuar neste mundo cada vez mais complexo e dinâmico.

Em resumo, se a experiência transforma o processo de aprendizagem em algo mais que uma simples aquisição de informações, torna o aprendizado mais significativo, aplicável e duradouro, porque favorece a construção de conhecimento de maneira ativa e prática, motiva os alunos a aprenderem de forma mais profunda e eficaz, considera-se que as experiências também tenham a mesma eficácia para a formação docente.

Os textos reunidos no caderno exploram temas como a utilização de recursos multimodais, a integração de conhecimentos técnicos e teóricos, o incentivo à escrita criativa, práticas que visam à inclusão de estudantes com diferentes necessidades. Essas experiências demonstram o esforço contínuo em repensar as metodologias tradicionais de ensino, de se utilizar novas tecnologias e abordagens interativas para envolver os estudantes e desenvolver competências essenciais para o exercício profissional e para o exercício da cidadania. Destaca-se, neste Caderno, a importância da formação integral do estudante, que não se limita ao domínio técnico, mas também ao desenvolvimento de uma visão crítica sobre as questões sociais, culturais, éticas, estéticas.

Este Caderno de Experiências Exitosas revela o compromisso do Instituto Federal de Brasília com formação continuada, com a inovação pedagógica e a formação integral dos alunos.

Rosa Amélia P. da Silva
Pró-Reitora de Ensino

DESENVOLVIMENTO MULTIMODAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM INFORMÁTICA

Simone Lopes Mendes - IFB, *Campus Brasília*

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade exige da educação profissional uma abordagem inovadora, alinhada às demandas da era digital.

De acordo com Salgado (1997, p. 87)

a função da educação se torna mais importante na preparação da força de trabalho, uma vez que as habilidades requeridas do novo trabalhador são muito relacionadas com aquelas desenvolvidas na escola, isto é, responsabilidade, capacidade de abstração, de resolver problemas, de trabalhar com símbolos e compreensão de textos abstratos, entre outras.

Este relato de experiência descreve a implementação do Projeto Interventivo “Desenvolvimento Multimodal na Educação Profissional em Informática” no curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Brasília (IFB) - *Campus Brasília*. Com o propósito de promover uma formação integral, o projeto juntou a disciplina de Língua Portuguesa à escrita técnica multimodal, adotando uma abordagem metodológica qualitativa.

O projeto envolveu 53 alunos do 2º ano do Ensino Médio e buscou incorporar elementos multimodais à comunicação técnica. A integração da componente Língua Portuguesa considerou a importância da linguagem na formação profissional em Informática.

Em um cenário marcado pela rápida evolução tecnológica e pela necessidade de habilidades comunicativas avançadas, a proposta teve como objetivo principal capacitar os estudantes para os desafios contemporâneos da área. A duração do projeto abrangeu um período curto, de 1 (um) mês para a realização das atividades multimodais, mas significativo.

Contextualizando a iniciativa, a proposta surgiu da necessidade de enfrentar os desafios contemporâneos no campo da educação profissional em informática, visando preparar os estudantes para a comunicação técnica na era digital. A abordagem multimodal ofereceu uma resposta inovadora, combinando a linguagem técnica com diferentes formas de expressão, como vídeos, infográficos e apresentações interativas.

DESENVOLVIMENTO

Este relato de experiência visa fornecer uma visão detalhada da operacionalização da estratégia implementada no âmbito da docência, abordando as etapas, a metodologia adotada e os recursos utilizados durante a execução do “Projeto Interventivo: Desenvolvimento Multimodal na Educação Profissional em Informática.” Este tópico será dividido em subseções para abordar de forma organizada e abrangente os aspectos operacionais do projeto.

1. Planejamento

O planejamento inicial do projeto foi concebido com a meta principal de promover a formação integral dos alunos do curso Técnico em Informática no IFB - *Campus Brasília*. A concepção inicial envolveu a definição clara dos objetivos, alinhados aos propósitos educacionais de proporcionar aos alunos uma nova abordagem para a comunicação técnica. Estabeleceu-se a meta de não apenas aprimorar as competências técnicas, mas também desenvolver habilidades criativas e a capacidade de expressão clara de conceitos técnicos, reconhecendo a importância da Língua Portuguesa nesse processo.

A divisão em fases permitiu o acompanhamento e a avaliação ao longo do tempo. Cada etapa foi estruturada para abordar aspectos específicos da comunicação técnica multimodal, proporcionando a progressão nos diversos gêneros textuais, como vídeos, infográficos e apresentações interativas.

2. Metodologia Adotada

A abordagem multimodal escolhida para o projeto, que incorpora diversos modos de comunicação, como texto, imagem e som, foi escolhida por sua capacidade de envolver os alunos de maneira mais abrangente e eficaz.

De acordo com Moraes (2007), hoje, a composição textual está cada vez mais calcada na mescla da escrita e da imagem, estando tais elementos fazendo parte de uma relação quase que indissociável. Essa escolha se fundamentou na crescente importância da comunicação multimodal em um contexto em que a habilidade de transmitir conhecimento tornou-se tão importante quanto a própria especialização técnica.

Ao explorar diversas formas de expressão, os alunos consolidam conhecimentos técnicos e adquirem competências, como o pensamento crítico, a criatividade e a adaptabilidade, elementos cruciais para o sucesso profissional na era contemporânea.

Quanto à metodologia adotada, a escolha por uma abordagem qualitativa interpretativa para análise dos resultados foi motivada pela natureza exploratória da pesquisa e pela

busca da compreensão das experiências dos alunos e suas percepções. Essa abordagem permite a captura de dados e significado, indo além de métricas quantitativas.

Para Brandão (2001, p.13)

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa.

A análise qualitativa oferece uma visão rica e contextualizada das mudanças percebidas pelos alunos em relação à importância da Língua Portuguesa na comunicação técnica. Os instrumentos de coleta de dados foram selecionados para obter uma compreensão das percepções dos participantes. Os questionários de perfil forneceram respostas iniciais sobre as expectativas e experiências prévias dos alunos, enquanto a análise de produções multimodais permitiu avaliar a expressão criativa e as habilidades na comunicação técnica. Essa combinação de métodos qualitativos oferece uma visão holística, contribuindo para a análise abrangente dos resultados obtidos.

3. Descrição do Projeto Interventivo

A condução do projeto contou com o uso de ferramentas *online* e materiais pedagógicos multimodais, cada um desempenhando um papel específico no desenvolvimento e na avaliação dos alunos.

O ambiente virtual NEAD (Núcleo de Educação a Distância) do IFB, hospedado no *Moodle*, desempenhou um papel central. Essa plataforma serviu como o espaço principal para a implementação da atividade de aprendizagem, proporcionando uma experiência *online* para os alunos.

No âmbito dos materiais pedagógicos multimodais, a diversidade de gêneros textuais foi uma característica marcante. Vídeos introdutórios foram desenvolvidos pela professora-pesquisadora para apresentar os conceitos fundamentais sobre textos multimodais, elucidando características específicas e exemplificando diferentes modalidades textuais. Esses vídeos foram disponibilizados na plataforma NEAD, permitindo que os alunos os assistissem conforme sua conveniência.

Além dos vídeos introdutórios, foram elaboradas instruções *online* para orientar os alunos na realização da atividade prática. Essas instruções, também disponíveis na plataforma NEAD, ofereceram direcionamentos sobre os formatos multimodais aceitáveis, a flexibilidade na realização da atividade e as expectativas de participação.

A produção multimodal dos alunos abrangeu uma variedade de formatos, como vídeos, infográficos, mapas mentais e apresentações animadas. Essa diversidade foi fundamentada na busca por uma abordagem inclusiva, permitindo que os alunos escolhessem o formato que melhor se adequasse às suas habilidades e preferências, com o objetivo de transmitir conhecimento técnico de maneira acessível a um público não especialista.

No âmbito dessas produções, objetivou-se avaliar a percepção inicial dos alunos sobre a importância da Língua Portuguesa no contexto de estudo e trabalho futuro na área de Informática. O propósito era que os discentes conseguissem apresentar informações técnicas de maneira criativa e fácil para todo tipo de público.

Além disso, buscou-se aprimorar as habilidades dos alunos na articulação clara e concisa de conceitos técnicos. Essa melhoria aconteceu através do uso da linguagem para diferentes públicos, utilizando diversas formas de comunicação multimodal.

Outro objetivo relevante foi fomentar a criatividade dos discentes ao apresentar informações técnicas em formatos inovadores, como vídeos, infográficos e apresentações interativas. Isso teve como finalidade tornar o conteúdo mais envolvente e acessível por meio de uma plataforma digital.

O projeto também visou integrar os aspectos da Língua Portuguesa, incluindo gramática, vocabulário e estrutura textual, na produção de materiais técnicos. Essa integração permitiria que os alunos aprimorassem sua capacidade de comunicação escrita.

Por fim, buscou-se caracterizar as opiniões e reflexões dos discentes após a conclusão das atividades, oferecendo uma compreensão do impacto dessa abordagem na sua percepção sobre a Língua Portuguesa e a escrita técnica multimodal.

AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto foi considerada em diversos aspectos para compreender o impacto da integração da disciplina de Língua Portuguesa à Escrita Técnica Multimodal. Os critérios de avaliação foram elaborados para fornecer uma análise visando à compreensão dos resultados obtidos.

Os critérios adotados foram agrupados em cinco categorias principais. O primeiro critério, Originalidade e Criatividade, avaliou a capacidade dos alunos em apresentar uma abordagem original e criativa no desenvolvimento dos textos multimodais.

O segundo critério, Pertinência Técnica, buscou avaliar a relevância das informações técnicas apresentadas nos trabalhos. A precisão e adequação das informações ao contexto do projeto foram elementos-chave nessa categoria.

O terceiro critério, Coerência e Coesão, analisou a conexão lógica entre os elementos multimodais nos trabalhos dos alunos. A avaliação focou no fluxo suave de informações e na clareza da apresentação.

O quarto critério, Integração Harmoniosa entre Modos, verificou de que maneira os diferentes meios utilizados, como texto, imagem e som, se integraram harmoniosamente para reforçar a mensagem global dos textos multimodais.

O quinto critério, Interatividade, considerou a capacidade dos textos multimodais de envolver o público, proporcionando uma experiência interativa. Os elementos que incentivaram a participação ativa foram observados.

O processo avaliativo contou com uma combinação de instrumentos. A avaliação por pares no fórum *online* permitiu que os alunos avaliassem e comentassem os trabalhos dos colegas, proporcionando uma visão diversificada e colaborativa, refletindo a natureza participativa do projeto.

O questionário final, aplicado após a conclusão das atividades, permitiu a coleta de *feedback* direto dos alunos. Perguntas abertas foram incluídas para capturar percepções sobre a experiência. Um desafio enfrentado foi a diversidade na interpretação dos critérios pelos alunos na avaliação. Além disso, alguns trabalhos apresentaram dificuldades na integração efetiva de diferentes modos, comprometendo a clareza da mensagem.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O questionário inicial resultou em 47 respostas, em que todos os participantes confirmaram ser alunos do IFB - *Campus* Brasília matriculados no 2º ano, sendo 68,1% do sexo masculino e 31,9% do sexo feminino.

Ao se questionar sobre a importância de disciplinas não técnicas para a formação em Informática, os resultados revelam uma visão variada dos alunos. 12,8% indicaram não considerar nenhuma disciplina não técnica como importante, enquanto 29,8% afirmaram que de 1 a 3 disciplinas são relevantes. Ainda, 31,9% destacaram a importância de 3 a 5 disciplinas, e 25,5% indicaram que todas as disciplinas não técnicas são significativas. A análise das respostas revelou uma diversidade notável nas disciplinas não técnicas consideradas relevantes, com destaque para Português, Sociologia e Matemática.

No quesito experiência em apresentações de informações técnicas, 74,5% dos participantes afirmaram já ter realizado tal atividade. Dentre as 33 respostas que indicaram experiência em apresentações técnicas, o destaque foi para o Projeto Integrador (PI), mencionado por 14 participantes.

Quanto à importância conferida à Língua Portuguesa para as carreiras futuras na área de Informática, 48,9% consideraram-na “muito importante”, 36,2% a classificaram como “importante”, e nenhum participante a considerou “pouco importante” ou “sem importância”. Em relação à confiança em conceitos técnicos, 51,1% relataram sentir-se confiantes.

A maioria dos participantes (48,9%) destacou o vídeo tutorial no estilo *TikTok* como o formato mais eficaz para apresentações técnicas, seguido por apresentação interativa (27,7%). Sobre a importância da criatividade na apresentação de informações técnicas, 57,4% consideraram-na “muito importante”, enquanto 38,3% a classificaram como “importante”. A influência da Língua Portuguesa na exposição de conteúdo técnico foi reconhecida por 94,3% dos participantes.

Os trabalhos multimodais foram classificados em diferentes categorias, incluindo vídeo no estilo paródia musical, vídeo tipo *TikTok*, vídeo animado, mapa mental, vídeo, apresentação de slides, apresentação infográfico, apresentação animada e infográfico, totalizando 23 produções. A avaliação considerou critérios como criatividade, relevância técnica, coerência e coesão, integração harmoniosa entre modos e interatividade. Menos de 10% dos alunos não cumpriram a atividade proposta.

O questionário final, respondido por 53 alunos, revelou que 96,2% aceitaram participar livremente da coleta de dados, evidenciando engajamento. Quanto à avaliação global da experiência no projeto, 88,7% a classificaram como positiva. Sobre a relação entre o ensino de português e a formação profissional em informática, 54,7% viram uma relação moderada, e 67,9% reconheceram a importância da Língua Portuguesa.

Quanto aos benefícios percebidos, 49,1% destacaram o aprimoramento de habilidades criativas, 22,6% apontaram melhorias na comunicação técnica, e outros 22,6% enfatizaram a compreensão aprimorada de conceitos técnicos.

A importância da Língua Portuguesa na apresentação de conteúdo técnico foi reconhecida por 94,3% dos participantes.

Comparando os questionários inicial e final, observa-se uma mudança significativa na percepção dos alunos. A ênfase inicial em diversas disciplinas não técnicas deu lugar a um reconhecimento mais amplo da importância da Língua Portuguesa e das habilidades multimodais.

Destaca-se a eficácia da integração da referida componente à escrita técnica multimodal. Os resultados indicam uma evolução notável na percepção dos alunos, evidenciando ganhos em criatividade, habilidades de comunicação técnica e compreensão de conceitos técnicos.

A apreciação pela diversidade de gêneros textuais abordados sublinha a importância de métodos pedagógicos flexíveis. A avaliação global positiva valida a relevância da integração da linguagem técnica com abordagens multimodais.

O encerramento do projeto não representa um fim, mas o início de uma trajetória contínua de exploração e aprimoramento educacional, com espaço para contribuições futuras no campo da educação profissional em Informática.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

MORAES, A. S. **Pôster acadêmico**: um evento multimodal. Ao Pé da Letra. UFPE. Impresso, v. 09, p. 1, 2007.

SALGADO, M. U. C. O novo paradigma da organização do trabalho e a formação profissional na área da saúde. In: AMÂNCIO FILHO, A.; MOREIRA, M. C. G. B. (Org.). **Saúde, trabalho e formação profissional**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.

EDUCAÇÃO GLOBAL: UMA PERSPECTIVA PAUTADA NA INTEGRAÇÃO DE PRINCÍPIOS PROPEDÊUTICOS E CONHECIMENTOS TÉCNICOS NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - CAMPUS BRASÍLIA

Simone Lopes Mendes - IFB, *Campus Brasília*

INTRODUÇÃO

A busca constante por métodos inovadores no campo da educação visa aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais abrangente e integrado. Desse contexto emerge a proposta educacional intitulada “Educação Global: Integração de Princípios Propedêuticos e Conhecimentos Técnicos no Curso Técnico em Informática”, desenvolvida no âmbito do Curso Técnico em Informática na forma Articulada Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília - *Campus Brasília* (IFB).

Tradicionalmente, o ensino técnico tem sido caracterizado por sua ênfase na formação específica em uma determinada área do conhecimento. No entanto, diante da demanda por profissionais cada vez mais completos e multifuncionais, a coordenação do curso e os professores do IFB - *Campus Brasília* decidiram adotar uma abordagem inovadora. Esta proposta visa unir disciplinas propedêuticas e técnicas, culminando em uma Avaliação Integrada (Hadji, 1993; Cappelletti, 2002) ao final de cada bimestre.

O embasamento teórico dessa iniciativa é fundamentado em conceitos de educação global (Pacheco 2000; Lopes e Macedo, 2002; Beane, 2003), integração curricular, formação técnica e propedêutica. Além disso, ela está alinhada com as competências gerais previstas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), enfatizando a formação humanística e cultural integrada à formação técnica, tecnológica e científica.

O objetivo principal desta proposta é investigar a eficácia da integração de princípios propedêuticos e conhecimentos técnicos como estratégia de educação global no contexto do Curso Técnico em Informática. Pretende-se analisar como essa abordagem impacta a visão dos estudantes sobre o conhecimento, promovendo uma formação mais abrangente e integrada.

O público-alvo dessa proposta são os estudantes do Curso Técnico em Informática na forma Articulada Integrada ao Ensino Médio do IFB - *Campus Brasília*. Estes alunos são selecionados dentre os que buscam uma formação técnica na área de informática

desde o ensino médio, oportunizando um ambiente propício para a aplicação dessa metodologia inovadora.

A atividade proposta terá uma duração que abrange todo o período letivo, com a Avaliação Integrada ocorrendo ao final de cada bimestre. Essa temporalidade permitirá uma avaliação consistente dos resultados e impactos ao longo do curso, oferecendo *insights* valiosos sobre a eficácia da abordagem.

A integração curricular e a Avaliação Integrada serão implementadas e monitoradas ao longo do ciclo letivo, viabilizando um ambiente dinâmico e evolutivo. Com essa contextualização, delinearam-se as bases sobre as quais essa proposta educacional se fundamenta, visando não apenas a formação técnica dos alunos, mas também a sua preparação integral para os desafios da vida acadêmica e profissional.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do relato de experiência será estruturado em subtítulos que descrevem a operacionalização da estratégia desenvolvida no contexto da docência. Cada tópico abordará diferentes aspectos da implementação, incluindo etapas, metodologia, recursos e execução.

1. Integração Curricular

A concepção da estratégia de integração curricular foi pensada a partir da necessidade de pensar diferente do modelo tradicional de ensino técnico em informática. No âmago desse processo, a colaboração estreita com a coordenação do curso e os professores foi essencial. Discutiu-se e planejou-se como entrelaçar os princípios propedêuticos com os conhecimentos técnicos de forma coesa e enriquecedora para os alunos.

Os encontros com a coordenação foram grandes oportunidades para alinhar objetivos e expectativas. Além disso, o diálogo constante possibilitou uma abordagem que unisse disciplinas propedêuticas e técnicas. Assim, a percepção compartilhada de que a integração curricular poderia ser uma estratégia disruptiva e benéfica impulsionou o processo de concepção.

Junto aos professores, explorou-se metodologias para integrar os conteúdos de maneira significativa. Identificou-se pontos de convergência entre disciplinas técnicas e propedêuticas. Nesse contexto, a meta era uma integração que enriquecesse a compreensão do aluno sobre os temas abordados, proporcionando uma visão mais completa e aplicada do conhecimento.

Essa fase de planejamento envolveu a elaboração de como a Avaliação Integrada seria implementada. Definiu-se os parâmetros da avaliação, selecionando conteúdos de múltiplas disciplinas que seriam integrados de maneira coesa.

2. Pesquisa Qualitativa e Observação Participativa

A condução da pesquisa qualitativa e observação participativa constituiu uma parte importante desta iniciativa. A opção por uma abordagem qualitativa foi respaldada pela necessidade de compreender percepções, experiências e impactos subjacentes.

O diálogo contínuo com alunos e professores foi facilitado pela observação participativa, criando uma atmosfera propícia para a coleta de dados qualitativos. Assim, a interação próxima com os participantes possibilitou não apenas a compreensão das percepções individuais, mas também a captação de dinâmicas grupais que influenciam a eficácia da estratégia.

Os instrumentos de coleta de dados foram selecionados para abranger uma variedade de perspectivas. Nesse ensejo, os questionários preenchidos pelos alunos foram elementos de *feedbacks* diretos sobre a integração curricular. A formulação das perguntas buscou abordar aspectos específicos, desde a percepção da importância da integração até o impacto percebido na visão abrangente do conhecimento.

A análise dos questionários preenchidos pelos alunos representou uma fase da pesquisa. Cada resposta foi considerada individualmente, buscando padrões e tendências que pudessem oferecer uma compreensão aprofundada do impacto da estratégia. A triangulação com dados observacionais e documentos adicionou camadas de validação ao processo de análise.

3. Recursos Utilizados

No âmbito dos recursos tecnológicos, plataformas de questionários *online* desempenharam um papel central na coleta de dados. A escolha dessas plataformas, portanto, foi orientada pela praticidade, permitindo uma coleta de *feedbacks* dos estudantes.

O uso integrado de recursos tecnológicos e pedagógicos foi um ponto central na concepção e operacionalização da estratégia. Essa abordagem holística garantiu que a integração curricular não fosse apenas teórica, mas se manifestasse na experiência educacional dos alunos. A combinação desses recursos contribuiu para uma implementação efetiva e alinhada aos objetivos propostos.

4. Impacto na Formação dos Alunos

Na execução prática da estratégia de integração curricular, uma série de desafios e conquistas foram observados, delineando o impacto significativo na formação dos alunos. Este segmento aborda a implementação da Avaliação Integrada, considerando as variabilidades encontradas e as soluções desenvolvidas ao longo desse processo.

A Avaliação Integrada, composta por conteúdos de diversas disciplinas, proporcionou uma experiência única de avaliação para os alunos do Curso Técnico em Informática. Entre-

tanto, a elaboração e a coordenação dessa avaliação multidisciplinar apresentaram desafios logísticos e demandaram uma sincronização entre os professores das disciplinas envolvidas.

A abordagem integradora da Avaliação foi importante para consolidar a visão mais abrangente e integrada do conhecimento. No entanto, durante a execução, alguns obstáculos surgiram, como a necessidade de garantir uma uniformidade de padrões de avaliação entre as disciplinas participantes. Esforços foram empregados para alinhar as expectativas e critérios avaliativos, promovendo uma avaliação equitativa e justa.

Os resultados da pesquisa, derivados da análise dos questionários preenchidos por 46 alunos participantes, revelaram percepções valiosas sobre o impacto da Avaliação Integrada na formação global dos estudantes. A maioria dos alunos expressou que a abordagem integrada proporcionou uma visão mais ampla e conectada dos conteúdos estudados.

No que diz respeito à influência na visão dos alunos sobre a formação global, a Avaliação Integrada demonstrou ser um elemento-chave. Os alunos perceberam a relevância de abordar tanto os aspectos técnicos quanto os propedêuticos para uma formação completa. Esta percepção foi refletida nas respostas dos participantes, indicando um reconhecimento da importância de integrar habilidades técnicas e conhecimentos gerais.

A estratégia também se mostrou eficaz ao estimular o engajamento dos alunos nas disciplinas propedêuticas. A maioria dos alunos reconheceu um impacto positivo nesse sentido, indicando que a abordagem integrada despertou maior interesse e motivação para disciplinas que normalmente seriam consideradas fora do escopo de sua formação técnica.

AVALIAÇÃO

A Avaliação Integrada no Curso Técnico em Informática no IFB combinou princípios propedêuticos e conhecimentos técnicos. Os critérios de avaliação foram desenvolvidos para abranger tanto os aspectos específicos de cada disciplina quanto os princípios propedêuticos de formação geral.

A estratégia incluiu uma variedade de instrumentos de avaliação, desde a modalidade escrita até projetos práticos e apresentações orais. O desafio residia em garantir que esses instrumentos refletissem a diversidade das disciplinas envolvidas, oferecendo uma avaliação holística do aprendizado.

Os resultados indicaram aspectos positivos significativos de acordo com as respostas dos participantes no questionário. A Avaliação Integrada proporcionou uma visão mais ampla e conectada dos conteúdos estudados, possibilitando uma compreensão mais profunda da interconexão entre disciplinas. Este impacto positivo na visão dos alunos foi acompanhado

por um estímulo ao engajamento, especialmente em disciplinas propedêuticas, evidenciando o sucesso da estratégia em unificar diferentes áreas de conhecimento.

No entanto, a implementação dessa abordagem também apresentou impasses. A padronização de critérios entre disciplinas distintas exigiu esforços colaborativos significativos entre os professores.

Outro desafio considerável foi a logística e coordenação da Avaliação Integrada. A administração eficiente dos diferentes componentes exigiu um alinhamento de datas, distribuição de recursos e uma comunicação eficaz entre os envolvidos.

Em conclusão, a busca contínua por melhorias na padronização de critérios e na logística é essencial para otimizar a implementação dessa estratégia avaliativa.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados alcançados pela pesquisa sobre a integração de princípios propedêuticos e conhecimentos técnicos no Curso Técnico em Informática do IFB - *Campus Brasília* revelaram aspectos expressivos em curto e médio prazo.

Ao analisar os questionários preenchidos por 46 alunos participantes, identificou-se uma compreensão diferenciada da **importância da integração curricular**. A maioria dos discentes concordou parcialmente (50%), indicando um reconhecimento da necessidade dessa integração, porém com ressalvas. Este dado sugere uma percepção consciente da importância de abordar tanto os aspectos técnicos quanto os propedêuticos na formação dos alunos, mas também aponta para possíveis desafios ou preocupações relacionados a essa integração.

A **visão mais abrangente e integrada** do conhecimento promovida pela Avaliação Integrada foi corroborada pela maioria dos participantes (67,4%). Essa resposta positiva destaca a relevância de ir além do ensino puramente técnico, permitindo aos alunos compreenderem a aplicação prática dos conhecimentos propedêuticos em conjunto com os técnicos.

Quanto à **capacidade da integração curricular** em auxiliar os discentes a desenvolver habilidades técnicas e conhecimentos gerais de forma conjunta, a maioria acreditou na efetividade dessa abordagem (52,2%). Isso reforça a ideia de que a integração curricular no Curso Técnico em Informática possibilita uma formação mais completa e equilibrada, preparando os alunos não apenas para uma área específica, mas também para aspectos gerais importantes em sua formação pessoal e profissional.

A Avaliação Integrada, que consiste em conteúdos de múltiplas disciplinas aplicadas numa única avaliação, foi **considerada eficaz** para promover uma formação global pela

maioria dos participantes (63%). Esta constatação indica que os estudantes valorizam uma avaliação que considera de forma integrada os conhecimentos técnicos e propedêuticos, viabilizando uma visão holística do aprendizado.

A **conexão significativa entre os conteúdos técnicos e propedêuticos**, demonstrada pela Avaliação Integrada, foi reconhecida pela maioria dos participantes, embora alguns tenham concordado parcialmente (30,4%) e outros tenham permanecido neutros (47,8%). Apesar de nem todos os alunos terem expressado concordância plena, a maioria reconheceu a existência de uma conexão significativa entre as disciplinas, enfatizando a importância de abordar essa união em sua formação.

Adicionalmente, a Avaliação Integrada foi destacada como uma estratégia que estimula o engajamento dos alunos nas disciplinas propedêuticas, com a maioria dos alunos (36,9% definitivamente e 63% em alguns casos) reconhecendo esse impacto positivo. Esse reconhecimento sugere que a integração curricular pode despertar o interesse e a motivação dos estudantes em disciplinas que normalmente seriam consideradas fora do escopo de sua formação técnica.

Esses resultados são relevantes para a área de conhecimento, pois destacam a importância de uma educação global que combina aspectos técnicos e propedêuticos, visando à formação integral dos estudantes. A integração curricular é uma estratégia eficaz para alcançar essa formação global, fortalecendo a conexão entre as disciplinas e promovendo uma visão mais ampla do conhecimento.

Em suma, os resultados obtidos com a pesquisa indicam que a integração de princípios propedêuticos e conhecimentos técnicos, por meio da Avaliação Integrada, proporciona uma formação mais abrangente e integralizada no Curso Técnico em Informática. Essa abordagem promove uma visão holística do conhecimento, estimula o engajamento dos alunos nas disciplinas propedêuticas e ajuda a desenvolver habilidades técnicas e conhecimentos gerais de forma conjunta. Esses resultados são promissores e incentivam a continuidade e expansão de abordagens semelhantes em outras instituições de ensino técnico.

REFERÊNCIAS

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.2, p. 91-110, jul/dez 2003. ISSN 1645-1348. Disponível em: <https://www.projectrise.eu/system/files/201904/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20a%20ess%C3%Aancia%20de%20uma%20escola%20democr%C3%A1tica.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CAPPELLETTI, I. F. In: CAPPELLETTI, I.F (org). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação, 2002.

HADJI, C. **Avaliação, regras do jogo** – Das intenções aos Instrumentos. São Paulo: Porto Editora, 1993.

LOPES, Alice R. Casseiro; MACEDO, Elisabete. **Disciplinas e integração curricular**: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PACHECO, José Augusto. Territorializar o currículo através de projectos integrados. In: PACHECO, J. A. (org.). **Políticas de Integração Curricular**. p. 7 – 37. Porto: Editora Porto, 2000.

JORNADA DA ESCRITA: DECIFRANDO ENIGMAS INTERDISCIPLINARES

Simone Lopes Mendes - IFB, *Campus Brasília*

INTRODUÇÃO

A oficina “Jornada da Escrita: Decifrando Enigmas Interdisciplinares”, realizada durante o ConectaIF 2023, surgiu como uma iniciativa que propõe uma abordagem ativa e interdisciplinar para a promoção do aprendizado por meio da escrita. O presente relato de experiência busca apresentar os fundamentos, a execução e os resultados dessa atividade, destacando sua relevância no cenário educacional contemporâneo.

Na atual conjuntura da educação, a busca por estratégias pedagógicas eficazes que possam estimular a participação ativa dos alunos e promover a integração de conhecimentos provenientes de diversas disciplinas é uma constante.

Conforme descrito por Sá (2019), metodologias ativas referem-se a abordagens de aprendizagem que envolvem a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Essas metodologias representam uma mudança paradigmática significativa, na qual o aluno assume o papel central e transformador no processo educacional, enquanto o educador desempenha a função de orientador, fomentando a interação e a participação ativa dos estudantes (Viegas, 2019).

Nesse contexto, a oficina proposta fundamenta-se na metodologia ativa intitulada *Writing Across the Curriculum* (WAC), reconhecida globalmente por sua capacidade de fomentar a interdisciplinaridade e proporcionar uma aprendizagem mais significativa (Thaiss, 1998). A reflexão desempenha um papel crucial na aprendizagem crítica e na solução de problemas, sendo, por isso, indispensável no contexto da Escrita. Propor atividades reflexivas incentiva os estudantes a revisitarem tarefas concluídas, como textos escritos em suas áreas de estudo, permitindo que analisem suas realizações e direcionem ações futuras. Geralmente, essas reflexões são realizadas por meio da escrita, o que contribui para o processo de aprendizagem em uma disciplina específica. Além disso, escrever no âmbito de uma disciplina leva os alunos a explorarem métodos de aprendizagem que, de outra forma, poderiam não ter sido utilizados.

O principal objetivo da “Jornada da Escrita” foi destacar a importância da escrita como um canal influente de interação e construção de conhecimento.

Segundo Kramer (2003, p. 66),

[o] que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraizam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se. (...) A leitura e a escrita podem, à medida que se configuram como experiência, desempenhar importante papel na formação.

Ao se estruturar em etapas sequenciais e desafios temáticos, a oficina visou não apenas aprimorar as habilidades de escrita, mas também promover a coesão entre as disciplinas escolares. Com essa proposta, almejou-se demonstrar a multifacetada natureza da escrita, reafirmando sua relevância na investigação, articulação e comunicação educacional.

O público-alvo abrange professores, alunos e entusiastas da educação do IFB (Instituto Federal de Brasília), bem como educadores de outras instituições, comunicadores e interessados em novas técnicas pedagógicas. A oficina foi desenvolvida considerando a diversidade de perfis, possibilitando a participação ativa de diferentes públicos, enriquecendo, assim, as trocas de experiências.

Quanto à duração, a atividade foi realizada durante o ConectaIF 2023, com sessões programadas pela manhã e à tarde. A escolha por dois períodos distintos do dia proporcionou uma ampla oportunidade para a participação de um número significativo de interessados, contribuindo para a efetividade da proposta.

Ao longo desta narrativa, serão explorados os detalhes sobre a metodologia empregada, as estações temáticas propostas e os desafios enfrentados pelos participantes. Além disso, será evidenciado como a oficina atingiu seus objetivos e promoveu a interação, a análise crítica e a colaboração entre os envolvidos. No conjunto, a “Jornada da Escrita” representa não apenas uma atividade isolada, mas um reflexo da busca contínua por práticas educacionais que transcendem as barreiras disciplinares, enriquecendo o processo de aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

1. Operacionalização da Estratégia

A implementação da oficina “Jornada da Escrita: Decifrando Enigmas Interdisciplinares” durante o ConectaIF 2023, iniciou-se com a configuração do espaço. Esse ambiente foi pensado para estimular a interação dos participantes nas quatro estações temáticas, a saber: Literária, Científica, Matemática e Artística.

As estações temáticas foram desenvolvidas com o intuito de proporcionar uma experiência enriquecedora. Cada estação foi planejada com explicações sobre seus

objetivos específicos. Essa abordagem visou não apenas oferecer uma variedade de desafios, mas também estabelecer uma relação direta entre as estações e as disciplinas escolares, promovendo assim uma abordagem interdisciplinar. As estações ocorriam em formato de rodízio, permitindo que todos os participantes tivessem a oportunidade de participar das quatro. Além disso, os participantes que completavam as atividades mais rapidamente eram premiados, incentivando o engajamento e a competitividade saudável.

Dentro desse contexto, buscou-se criar um ambiente acolhedor, adaptado à disposição das mesas e recursos visuais para otimizar a participação dos envolvidos. Essa configuração cuidadosa objetivou, além de garantir a eficiência da oficina, proporcionar um espaço viável para a troca de ideias e o engajamento dos participantes em cada estação temática.

Observou-se a participação ativa de 2 (dois) monitores e 4 (quatro) alunos do ensino médio em informática, desempenhando um papel importante na condução das atividades. O envolvimento de aproximadamente 20 participantes em cada uma das 3 (três) sessões que ocorreram durante o evento, ilustrou o sucesso da estratégia implementada. Os desafios propostos nas estações foram enfrentados de maneira entusiástica, e a dinâmica de recebimento de peças de quebra-cabeça impulsionou a colaboração e a análise crítica entre os participantes.

2. Metodologia

A metodologia adotada durante a oficina foi fundamentada na aplicação prática da metodologia ativa *Writing Across the Curriculum* (WAC), buscando promover a escrita interdisciplinar como um canal efetivo para a construção de conhecimento. A abordagem do WAC destacou as etapas sequenciais da jornada e a maneira como essa metodologia proporciona uma mudança paradigmática, transformando o aluno no protagonista ativo do processo educacional.

No que diz respeito ao WAC, a oficina enfatizou a relevância da escrita como instrumento integrador nas diferentes disciplinas escolares. As etapas da jornada foram estruturadas de forma a permitir que os participantes aprofundassem na compreensão do WAC, identificando sua importância na integração interdisciplinar.

Os monitores não apenas orientaram os participantes, como também desempenharam um papel importante na transição do modelo tradicional, em que o educador é o detentor do conhecimento, para um cenário em que os alunos se tornam ativos na construção do conhecimento. A dinâmica de desafios proposta durante as etapas sequenciais da jornada foi um dos pontos altos da metodologia.

3. Execução

Cada estação apresentava um desafio de escrita interdisciplinar, na qual as equipes precisavam utilizar a modalidade escrita como ferramenta principal para decodificar questões específicas e sintetizar respostas criativas e analíticas. À medida que os grupos avançavam e superavam os desafios propostos, recebiam partes de um quebra-cabeça. Essa dinâmica tanto estimulou a análise crítica e a argumentação, quanto promoveu a cooperação entre os participantes, reforçando a importância do trabalho em grupo e da integração interdisciplinar.

Ao grupo que completasse o quebra-cabeça primeiro, a equipe era recompensada com um mapa que continha uma charada. A resolução dela levava os participantes a encontrarem a chave de um tesouro. Ao abrir o baú com a chave encontrada, a equipe era surpreendida com um prêmio especial, proporcionando um elemento adicional de motivação e celebração do sucesso coletivo. Essa abordagem, foi capaz de introduzir desafios de escrita interdisciplinar e culminar em uma recompensa, contribuindo para uma experiência educacional dinâmica, envolvente e integradora durante a realização da oficina. O entusiasmo e a colaboração evidenciados pelos participantes indicaram o sucesso dessa estratégia na promoção de uma jornada interdisciplinar e educacionalmente enriquecedora.

AVALIAÇÃO

Os participantes da oficina foram desafiados a explorar a escrita como ferramenta integradora e decodificadora em estações temáticas. A dinâmica envolveu aproximadamente 20 participantes em cada sessão, viabilizando uma experiência envolvente e enriquecedora.

A colaboração interdisciplinar se destacou como critério central na avaliação, incentivando os participantes a integrarem conhecimentos de diversas disciplinas para enfrentar os desafios propostos. Observou-se uma resposta positiva, evidenciando o engajamento significativo na construção coletiva de soluções. A interação entre os membros das equipes foi um elemento essencial, fortalecendo não apenas a argumentação escrita, mas também ressaltando a importância da colaboração no contexto acadêmico e profissional.

A avaliação escrita, realizada após a conclusão de cada estação, proporcionou as percepções dos participantes sobre a atividade. Assim, a resolução criativa dos desafios foi um ponto forte, destacando a capacidade dos participantes de abordar problemáticas literárias, científicas, matemáticas e artísticas com originalidade. A escrita, nesse contexto, além de fortalecer a argumentação, também serviu como um meio de expressão criativa, consolidando a importância da escrita em diferentes contextos educacionais.

Diversos desafios foram enfrentados durante a oficina, incluindo a gestão do tempo restrito para cada estação. Os mediadores forneceram orientações claras sobre a importância de gerenciar o tempo de forma eficaz, incentivando a otimização das habilidades de resolução de problemas.

A configuração física do espaço da oficina exigiu uma organização cuidadosa para garantir o fluxo adequado entre as estações. A equipe responsável pela logística ajustou a disposição das mesas e materiais, contribuindo para uma experiência fluida e eficiente. A dinâmica de recebimento de peças de quebra-cabeça como elemento motivador e integrador foi particularmente bem recebida, adicionando um toque lúdico e desafiador à oficina.

A avaliação global revelou que a oficina não apenas atingiu, mas superou seus objetivos. Proporcionou uma experiência rica em aprendizado, colaboração e criatividade, demonstrando a versatilidade da escrita como instrumento transformador no cenário acadêmico. O evento destacou a importância da colaboração, da resolução criativa de desafios e da integração interdisciplinar, consolidando-se como uma proposta inovadora e bem-sucedida no contexto educacional do ConectaIF 2023.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A oficina resultou em conquistas significativas em curto prazo e espera-se que a médio prazo também continue a ocorrer, destacando benefícios tangíveis à integração e à promoção da inclusão no âmbito educacional. A curto prazo, a atividade promoveu uma integração dinâmica e colaborativa entre os participantes. A abordagem interdisciplinar nas estações temáticas incentivou a troca de conhecimentos entre estudantes de diversas áreas, fomentando uma atmosfera de aprendizado coletivo. O trabalho em equipe para enfrentar desafios específicos de cada estação não apenas fortaleceu as habilidades individuais, mas também cultivou uma compreensão mais profunda da importância da diversidade de perspectivas.

Além disso, a dinâmica de receber peças de quebra-cabeça como recompensa pelos desafios superados adicionou um elemento lúdico e motivador à oficina. Essa estratégia, além de estimular a participação ativa, também promoveu a colaboração entre as equipes na busca pelo objetivo comum. Assim, a curto prazo, os resultados evidenciaram um aumento na coesão grupal, com os participantes engajados em uma experiência desafiadora e recompensadora.

A médio prazo, espera-se um impacto positivo na dinâmica de escrita dos participantes. A abordagem do *Writing Across the Curriculum* (WAC) proporcionando uma compreensão mais profunda da escrita como ferramenta transversal em diferentes disciplinas.

A promoção da inclusão também foi um resultado marcante da oficina. A diversidade de desafios abordados nas estações temáticas permitiu que os participantes expressassem suas habilidades individuais e contribuíssem para a resolução de problemas de maneiras únicas. A atividade destacou, portanto, a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de talentos e conhecimentos, promovendo um ambiente inclusivo e enriquecedor.

Além disso, os monitores, alunos do ensino médio em informática, desempenharam um papel essencial na orientação e suporte aos participantes. Essa dinâmica de tutoria, em que alunos mais experientes guiavam seus colegas, além de reforçar o ambiente inclusivo, também criou oportunidades de aprendizado entre pares. Os monitores relataram um desenvolvimento significativo em suas habilidades de liderança e comunicação, indicando um impacto positivo na formação desses jovens educadores.

No aspecto prático, a oficina estabeleceu um modelo eficaz para atividades interativas e integradoras no contexto educacional. Os participantes, ao enfrentarem desafios diversificados, demonstraram atitudes ligadas a uma mentalidade aberta à resolução de problemas, habilidades de pensamento crítico e criativo, competências fundamentais para a formação acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

KRAMER, Sônia. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação escrita. In: YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

SÁ, Henrique. **Metodologia ativa**: o que é, exemplos e suas diferenças. Sílabo, 2019. Disponível em: <https://silabe.com.br/blog/metodologia-ativa-o-que-e-exemplos-e-suas-diferencas/>. Acesso em: 30 dez. 2023.

THAISS, C. J. **The Harcourt Brace Guide to Writing Across the Curriculum**. Print, 1998. Disponível em: <https://bcwac.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/09/thaiss-porter-state-of-wac-2010.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

VIEGAS, Amanda. **Metodologias ativas**: como essa tendência pode beneficiar as práticas pedagógicas? Par, 2019. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/metodologias-ativas-como-essa-tendencia-pode-beneficiar-as-praticas-pedagogicas/>. Acesso em: 30 dez. 2023.

MENINAS NO ESPECTRO: JOGOS PARA COMPREENDER A DIFICULDADE DE DIAGNÓSTICO

Simone Lopes Mendes - IFB, *Campus Brasília*

INTRODUÇÃO

A oficina “Meninas no Espectro: Jogos para Compreender a Dificuldade de Diagnóstico,” integrada ao ConectaIF 2023 por meio do Edital 13/2023, destacou-se como uma iniciativa inovadora no âmbito da compreensão do autismo em meninas. O intuito fundamental dessa proposta foi explorar os desafios frequentemente negligenciados do diagnóstico tardio, proporcionando uma imersão lúdica e educativa por meio de três jogos interativos.

A abordagem dessa oficina buscou oferecer uma visão das complexidades enfrentadas por meninas no espectro autista. O “Jogo da Camuflagem Social” revela a habilidade de algumas meninas autistas em imitar relações sociais, fazendo com que resulte algumas vezes em diagnósticos tardios. O “Labirinto dos Sentidos” oportuniza uma perspectiva interativa sobre as sensibilidades sensoriais, permitindo que os participantes vivenciem desafios semelhantes aos enfrentados por aqueles no espectro. Por fim, o “Jogo dos Interesses Restritos” lança luz sobre os interesses específicos e intensos que algumas meninas autistas podem desenvolver.

Esta oficina, realizada durante ConectaIF 2023, desdobrou-se ao longo de dois dias entre uma série de atividades programadas, abrangendo o período de 21 e 22 de novembro do referido ano. Com turnos de três horas pela manhã e à tarde, a atividade não apenas buscou educar, mas também sensibilizar os participantes, compreendendo os desafios enfrentados por pessoas no espectro.

O público-alvo abrangente da oficina reflete sua natureza inclusiva. Voltada para educadores, profissionais de saúde, pais e, de forma crucial, os alunos dos *Campi* do IFB, a proposta visa envolver todos aqueles que buscam uma compreensão do autismo feminino. A estrutura interativa dos jogos é projetada para atrair participantes interessados em explorar os desafios enfrentados por meninas, tornando-se uma oportunidade enriquecedora para diversos públicos.

DESENVOLVIMENTO

1. Contextualização e Justificativa

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) está classificado entre os transtornos do neurodesenvolvimento. Os sintomas desse transtorno podem manifestar-se nos primeiros 24

meses de vida e têm o potencial de causar impactos substanciais no funcionamento do indivíduo, afetando suas áreas ocupacionais e sociais (Zanon *et al.*, 2014).

Estima-se que aproximadamente 1% da população seja impactada pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA), com uma prevalência quatro vezes menor em mulheres em comparação com homens (Zafeiriou *et al.*, 2007). Nos últimos anos, tem havido um aumento notável na incidência desses casos, uma tendência amplamente discutida na literatura. Diversas explicações foram propostas para esse crescimento, incluindo uma maior exposição a fatores causais e a expansão dos critérios diagnósticos. Adicionalmente, observa-se um aumento no número de profissionais capacitados para identificar os sinais do TEA, realizando tanto rastreamento quanto diagnóstico (Bishop *et al.*, 2017).

De acordo com Dean *et al.* (2017) as meninas que têm autismo exibem comportamentos socialmente distintos e conseguem mascarar os sintomas de maneira mais eficiente, resultando em uma subnotificação do TEA, favorecendo assim um diagnóstico tardio.

No caso das meninas, a probabilidade de diagnóstico desse transtorno na infância é geralmente menor em comparação com os meninos (Begeer *et al.*, 2013). Diversos estudos evidenciam que as mulheres são diagnosticadas mais tardiamente em relação ao sexo masculino (Andersson *et al.*, 2013). Essa demora no diagnóstico está relacionada ao fato de que meninas com características autistas enfrentam dificuldades sociocomunicativas, porém são capazes de imitar comportamentos, assim os sintomas clínicos do autismo são menos reconhecidos (Giarelli *et al.*, 2010), resultando em um diagnóstico realizado em idades mais avançadas (Begeer *et al.*, 2013).

A escolha da abordagem para a oficina “Meninas no Espectro: Jogos para Compreender a Dificuldade de Diagnóstico” considerou o contexto educacional que demandava uma compreensão mais aprofundada do autismo em meninas. Diante da identificação de lacunas significativas no entendimento desse tema específico, percebeu-se a necessidade premente de estratégias inovadoras para abordar as complexidades do diagnóstico tardio em meninas no espectro autista.

A justificativa para a opção pelos jogos interativos como metodologia principal residia na compreensão de que métodos educacionais convencionais muitas vezes não são eficazes em abordar completamente as nuances do autismo feminino para um público variado e não especializado na área. Observou-se que a diversidade de estilos de aprendizagem e a busca por métodos mais dinâmicos eram cruciais para criar um ambiente educacional mais inclusivo. A estratégia proposta não apenas visava preencher as lacunas identificadas, mas também proporcionar uma experiência de aprendizado mais holística, alinhada às expectativas e demandas contemporâneas.

Ao integrar essa abordagem ao contexto específico da oficina, o objetivo era não apenas resolver os desafios associados ao diagnóstico tardio, mas também fomentar a autonomia e o interesse dos participantes no processo de compreensão do tema.

2. Descrição da Oficina

Durante a fase inicial, a equipe responsável dedicou esforços para criar uma experiência lúdica e informativa, utilizando os jogos “Camuflagem Social,” “Labirinto dos Sentidos” e “Interesses Restritos” como ferramentas educacionais.

A primeira etapa compreendeu uma análise da literatura existente sobre o autismo em meninas, permitindo uma compreensão mais clara das especificidades do diagnóstico tardio. A metodologia adotada fundamentou-se na interatividade e na ludicidade para proporcionar uma imersão efetiva nos desafios enfrentados pelas meninas no espectro. Cada jogo foi estruturado de forma a abordar aspectos específicos, como a “Camuflagem Social,” que explorava a capacidade de imitar relações sociais; o “Labirinto dos Sentidos,” que oferecia uma perspectiva sobre sensibilidades sensoriais; e o “Jogo dos Interesses Restritos,” que lançava luz sobre os interesses intensos e específicos.

Durante a oficina, os participantes foram guiados por monitores, compostos por alunos, professores e uma psicopedagoga do *Campus Brasília*. Essa abordagem colaborativa proporcionou uma diversidade de perspectivas e experiências, enriquecendo ainda mais a interação com os participantes. Em situações práticas, observou-se a dinâmica envolvente dos jogos, com os participantes demonstrando um maior entendimento das complexidades do autismo.

O “Camuflagem Social” suscitou reflexões sobre como algumas meninas autistas imitam relações sociais, muitas vezes levando a diagnósticos tardios. No “Labirinto dos Sentidos,” os participantes experimentaram desafios semelhantes aos enfrentados por aqueles no espectro, gerando empatia e compreensão. Já o “Jogo dos Interesses Restritos” destacou os interesses intensos e específicos, proporcionando uma visão mais profunda sobre essa característica única.

3. Implementação

No contexto da implementação, a equipe responsável, composta por alunos, professores e uma psicopedagoga do *Campus Brasília*, organizou os participantes em grupos de até quatro pessoas para garantir uma experiência personalizada e interativa. Cada grupo teve a oportunidade de vivenciar os três jogos supracitados concebidos para a oficina.

O “Jogo da Camuflagem Social,” apresentado como uma partida de tabuleiro, proporcionou aos participantes uma visão prática da capacidade de algumas meninas autistas de imitar relações sociais. Por sua vez, o “Labirinto dos Sentidos,” configurado como um jogo de cartas, ofereceu uma experiência interativa para compreender as sensibilidades

sensoriais, permitindo que os jogadores experimentassem desafios semelhantes aos enfrentados por aqueles no espectro. Por fim, o “Jogo dos Interesses Restritos,” entendido um jogo de memória, evidenciou o foco em interesses de cunho intenso e específico que algumas meninas autistas podem manifestar.

Ao longo da oficina, observou-se uma participação ativa e envolvente dos integrantes nos jogos propostos. A equipe realizou ajustes pontuais para garantir a fluidez e a eficácia das sessões interativas, considerando o *feedback* dos participantes. Esses ajustes foram fundamentados na observação direta das interações e nas reações dos participantes, visando sempre aprimorar a compreensão do tema.

Essa narrativa detalhada sobre a implementação destaca não apenas a dinâmica envolvente dos jogos, mas também a resposta positiva e engajamento dos participantes, proporcionando uma experiência enriquecedora e educativa durante a oficina.

AVALIAÇÃO

Na avaliação da oficina “Meninas no Espectro: Jogos para Compreender a Dificuldade de Diagnóstico,” foram adotados critérios para analisar o impacto da atividade, utilizando instrumentos para mensurar diversos aspectos. Os critérios de avaliação incluíram: a) a participação ativa dos envolvidos; b) a compreensão aprimorada do espectro autista em meninas; c) e o grau de engajamento nas atividades propostas.

Um aspecto positivo destacado foi o envolvimento dos partícipes nos jogos propostos. A dinâmica das partidas de tabuleiro, cartas e memória permitiu uma abordagem interativa e personalizada, promovendo discussões significativas sobre o assunto. Observou-se um alto nível de engajamento, sugerindo que a escolha desses jogos foi acertada, pois proporcionaram uma experiência imersiva e educativa para quem esteve presente.

No entanto, identificaram-se desafios relacionados à gestão do tempo e à logística, considerando o limite de participantes por jogo. A demanda por envolvimento na oficina resultou em períodos de espera para alguns participantes.

Outro ponto positivo foi a eficácia dos jogos em suscitar reflexões. Os participantes demonstraram compreensão das características autísticas específicas do público-alvo da oficina, indicando que os objetivos educativos foram alcançados. As discussões provocadas pelos jogos contribuíram para sensibilizar o público presente, evidenciando a eficácia da abordagem lúdica na transmissão de conhecimento.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados demonstraram impacto significativo a curto prazo e espera-se que a médio prazo alcançados pela oficina, também ocorra, especialmente no que diz respeito à integração, promoção da inclusão e fomento à conscientização sobre o autismo em meninas.

No curto prazo, observou-se uma participação ativa nos jogos propostos, propiciando uma compreensão das dificuldades enfrentadas por meninas no espectro autista. Os benefícios à integração foram evidenciados pela participação engajada de educadores, pais e estudantes, todos compartilhando uma experiência de aprendizado.

A promoção da inclusão foi notável, pois a oficina oportunizou um espaço acolhedor para a discussão aberta sobre o autismo em meninas. A sensibilização gerada pelos jogos contribuiu para a quebra de estigmas e estereótipos, viabilizando um entendimento mais profundo das características específicas do público-alvo. Isso se refletiu na interação entre os participantes, que passaram a adotar uma perspectiva mais inclusiva.

No médio prazo, espera-se que ocorra impactos positivos na comunidade local dos *campi*. A disseminação do conhecimento adquirido durante a oficina tenha gerado uma conscientização sobre o autismo em meninas. A oficina serviu como catalisador para o desenvolvimento de iniciativas que visam aprimorar ainda mais o entendimento e o suporte oferecido a esse grupo específico.

REFERÊNCIAS

ANDERSSON, G. W., GILLBERG, C., & MINISCALCO, C. Preschool children with suspected autism spectrum disorders: Do girls and boys have the same profiles? **Research in Developmental Disabilities**. 2013.

BEGEER, S., MANDELL, D., WIJNKER-HOLMES, B., VENDERBOSCH, S., REM, D., STEKELENBURG, F., & KOOT, H. M. Sex differences in the timing of identification among children and adults with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 2013.

BISHOP, S. L., HUERTA, M., GOTHAM, K., ALEXANDRA HAVDAHL, K., PICKLES, A., DUNCAN, A., HUS

BAL, V., CROEN, L., & LORD, C. The autism symptom interview, school-age: A brief telephone interview to identify autism spectrum disorders in 5-to-12-year-old children. **Autism Research**. 2017.

DEAN, M., HARWOOD, R., & KASARI, C. **The art of camouflage**: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism*. 2017.

GIARELLI, E., WIGGINS, L. D., RICE, C. E., LEVY, S. E., KIRBY, R. S., PINTO-MARTIN, J., & MANDELL, D. Sex differences in the evaluation and diagnosis of autism spectrum disorders among children. **Disability and Health Journal**. 2010.

ZAFEIRIOU, D. I., VERVERI, A., & VARGIAMI, E. Childhood autism and associated comorbidities. **Brain and Development**. 2007.

ZANON, R. B., BACKES, B., & BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2014.

A COMPREENSÃO DAS RAÍZES ROMÂNTICAS ATRAVÉS DE UMA *PLAYLIST* NACIONALISTA: APRENDIZAGEM ATIVA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE INFORMÁTICA DO IFB - CAMPUS BRASÍLIA

Simone Lopes Mendes - IFB, Campus Brasília

INTRODUÇÃO

A busca por estratégias pedagógicas inovadoras é uma constante no ambiente educacional, visando não apenas transmitir conhecimento, mas também promover experiências de aprendizagem significativas para os alunos. De acordo com Moreira (2012)

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (MOREIRA, 2012, p. 2).

Nesse contexto, o presente relato de experiência narra uma iniciativa desenvolvida no Curso Técnico Integrado de Informática no Instituto Federal de Brasília (IFB) - *Campus Brasília*, fundamentada nas Metodologias Ativas de Aprendizagem (Coll, Monereo, 2010; Morin, 2000; Perrenoud, 2000; Siemens, 2004).

No cenário educacional contemporâneo, é imperativo adotar abordagens dinâmicas que estimulem a participação ativa dos alunos, fomentando não apenas o acúmulo de informações, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e a construção de uma compreensão aprofundada sobre os temas abordados. No âmbito do curso técnico em informática, a disciplina de Literatura tornou-se a oportunidade propícia para a implementação de uma nova proposta pedagógica.

O objetivo principal dessa experiência foi aprofundar a compreensão das características da 1ª geração do Romantismo brasileiro, destacando elementos como o Ufanismo, Indianismo e a preservação da nacionalidade. Buscou-se transmitir conceitos teóricos, e, sobretudo, propiciar uma imersão dos estudantes no contexto histórico-cultural, explorando as raízes românticas que moldaram a identidade brasileira.

A proposta foi direcionada às turmas do 2º ano do Curso Técnico Integrado de Informática. Esses alunos foram convidados a explorar, de forma interdisciplinar, a interface entre a literatura romântica e as expressões artísticas e culturais contemporâneas.

A duração da escolha da música pelos participantes da atividade foi planejada de maneira a permitir não apenas a execução da atividade prática, mas também a reflexão e a análise crítica por parte dos alunos. Nesse sentido, a escolha desse período considerou a necessidade de aprofundamento gradual, promovendo uma absorção mais significativa dos conceitos e estimulando a construção de conhecimento de forma progressiva.

Assim, este relato visa compartilhar a execução prática da proposta, bem como os resultados obtidos, destacando o engajamento dos alunos, o desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas, além da eficácia da abordagem inovadora no contexto educacional do curso técnico em informática. Por meio desta experiência, busca-se contribuir para a discussão sobre a importância das Metodologias Ativas de Aprendizagem na formação integral dos estudantes, conectando o conhecimento teórico com as vivências contemporâneas e fortalecendo a relevância da literatura no desenvolvimento cultural e histórico dos indivíduos.

DESENVOLVIMENTO

1. Fundamentação Teórica

A etapa de Fundamentação Teórica consistiu em uma abordagem dos conceitos e das características fundamentais da 1ª geração do Romantismo brasileiro. Nessa fase, foi essencial a explicação sobre características como o Ufanismo, o Indianismo e o papel desses movimentos na construção da identidade nacional no contexto histórico e cultural do Brasil. O Ufanismo, enquanto movimento romântico, expressa um profundo amor e orgulho pela pátria, promovendo uma visão otimista e exaltada das virtudes e belezas nacionais. Nessa perspectiva, os alunos foram guiados a compreender como o Ufanismo se manifestou nas produções artísticas, literárias e musicais da época, influenciando a percepção da identidade brasileira.

O Indianismo, por sua vez, abrange a valorização dos elementos da cultura brasileira, especialmente a temática indígena. Destacou-se a importância de compreender como os escritores românticos exploraram narrativas e elementos indígenas em suas obras, contribuindo para a construção de uma identidade nacional que refletia as raízes autênticas do país.

A construção da identidade nacional, como terceiro pilar dessa fundamentação, foi explorada sob a ótica romântica. Os alunos foram conduzidos a analisar como os movi-

mentos Ufanista e Indianista se entrelaçaram na literatura, na música e em outras formas de expressão artística, contribuindo para a formação de uma identidade coletiva e fortalecendo a consciência do povo brasileiro sobre sua própria história e cultura.

Dessa forma, a Fundamentação Teórica proporcionou a base para a compreensão dos fundamentos do Romantismo brasileiro da 1ª geração, delineando o cenário cultural que seria posteriormente explorado na prática pedagógica.

2. Seleção de Materiais e Recursos

O processo de escolha de músicas teve como objetivo a representação de maneira significativa das características do Romantismo brasileiro. Priorizou-se a seleção de composições que expressassem o Brasil, bem como elementos românticos presentes na produção musical nos dias atuais.

A escolha das músicas foi direcionada pelos critérios de representatividade, considerando aspectos como regionalismo, identidade e a preservação da nacionalidade. Dessa forma, os alunos foram incentivados a explorar e selecionar composições que refletissem de maneira autêntica os valores e as temáticas românticas presentes na cultura brasileira deste século.

A plataforma digital NEAD foi adotada como o principal meio para a realização da atividade, viabilizando o compartilhamento das músicas escolhidas pelos alunos e a análise colaborativa das seleções. A utilização dessa plataforma proporcionou um ambiente virtual interativo, no qual os estudantes puderam apresentar suas escolhas e explorar as músicas dos colegas, enriquecendo a experiência por meio do diálogo e da troca de perspectivas.

A integração da escolha de músicas tipicamente brasileiras com a utilização da plataforma NEAD representou uma abordagem estratégica para a operacionalização da atividade. Essa combinação de elementos contribuiu para uma experiência mais dinâmica e participativa, possibilitando aos alunos não apenas a vivência do conteúdo, mas também a oportunidade de interagir ativamente no ambiente digital, fortalecendo a dimensão colaborativa da proposta pedagógica.

3. Metodologia Ativa de Aprendizagem

A aplicação da Metodologia Ativa de Aprendizagem (Coll, Monereo, 2010; Morin, 2000; Perrenoud, 2000; Siemens, 2004), nesta proposta pedagógica, foi orientada por uma abordagem participativa e prática, visando não apenas transmitir conhecimento, mas também envolver ativamente os alunos no processo de aprendizagem. Essa metodologia foi concebida como uma ferramenta para fomentar o engajamento dos estudantes, propiciando um ambiente dinâmico e interativo.

A abordagem participativa buscou criar um espaço de interação constante entre os alunos e o conteúdo estudado. Ao invés de uma aprendizagem passiva, os estudantes foram instigados a envolver-se ativamente na escolha e análise das músicas, estimulando o desenvolvimento de habilidades críticas e a construção de conhecimento de forma colaborativa.

A prática, no contexto desta metodologia, envolveu a criação da *playlist* nacionalista, uma atividade aplicada que permitiu aos alunos explorarem de maneira ativa os conceitos teóricos do Romantismo brasileiro. Ao serem desafiados a escolherem e analisarem músicas, os estudantes foram incentivados a conectar diretamente a teoria com a prática, enriquecendo a compreensão do conteúdo.

A promoção da autonomia foi uma característica central dessa metodologia, encorajando os alunos a tomarem decisões ativas no processo de aprendizagem. A escolha criteriosa de músicas e a participação na análise colaborativa demandaram autonomia e responsabilidade, contribuindo para o fortalecimento da autoconfiança e da capacidade de autogestão acadêmica.

O estímulo ao pensamento crítico permeou toda a metodologia, incentivando os alunos a questionarem, analisarem e refletirem sobre as escolhas musicais, relacionando-as com os conceitos do Romantismo brasileiro.

4. Execução da Atividade

A execução da atividade foi delineada por uma sequência de etapas, iniciando-se com a contextualização sobre o período romântico brasileiro. Nesse momento introdutório, os alunos tiveram aulas sobre a cultura e história do século XIX, compreendendo os principais movimentos e características que moldaram o Romantismo no contexto nacional.

Após essa explanação, os estudantes foram desafiados a participar ativamente da proposta, sendo incentivados a escolherem músicas que representassem os elementos românticos. Esse desafio estimulou a autonomia e o envolvimento direto dos alunos na atividade, promovendo uma conexão mais próxima entre os conceitos teóricos estudados e a prática.

A etapa seguinte envolveu a seleção e análise assíncrona das músicas na plataforma NEAD. A escolha dessa abordagem assíncrona permitiu flexibilidade de tempo para os alunos, possibilitando que cada um contribuísse no seu ritmo. A plataforma viabilizou um ambiente digital interativo no qual os alunos compartilharam suas escolhas musicais, enriquecendo a diversidade de perspectivas.

O compartilhamento das canções escolhidas e a análise das seleções dos colegas representaram momentos cruciais de interação e colaboração. Os alunos exploraram não apenas suas próprias escolhas, mas também mergulharam nas opções dos cole-

gas, ampliando a variedade de referências e enriquecendo a compreensão coletiva do Romantismo brasileiro.

A exploração das letras e dos contextos das músicas foi uma etapa de aprofundamento, na qual os estudantes relacionaram as composições escolhidas com os conceitos estudados sobre o Romantismo brasileiro. Esse exercício promoveu uma análise crítica das letras, fomentando debates e reflexões sobre como os elementos românticos eram expressos nas produções musicais.

A implementação de avaliação contínua permeou toda a atividade. Assim, o monitoramento constante do engajamento dos alunos, da compreensão conceitual e da participação nos debates permitiu avaliar o progresso individual e coletivo. Essa abordagem formativa possibilitou ajustes ao longo da atividade, assegurando que as necessidades e o ritmo de aprendizagem de cada aluno fossem atendidos de maneira personalizada.

A consideração de questões éticas foi um aspecto central durante todo o processo. A escolha das músicas foi guiada por critérios éticos, assegurando a representatividade e o respeito à diversidade. O ambiente digital na plataforma NEAD foi monitorado para garantir um espaço respeitoso e inclusivo, no qual os alunos se sentissem à vontade para expressar suas escolhas e opiniões.

AVALIAÇÃO

A avaliação da *playlist* postada pelos alunos na Plataforma NEAD, referente à 1ª fase do Romantismo brasileiro, focou em critérios claros para garantir uma análise profunda e contextualizada das escolhas musicais. Os principais aspectos avaliados incluíram a capacidade dos alunos de identificar e selecionar músicas contemporâneas com características nacionalistas, estabelecendo conexões com os conteúdos discutidos em aula. Também foi avaliado o nível de relevância e profundidade nos comentários realizados sobre as músicas escolhidas por outros colegas.

Entre os pontos positivos, destacou-se a capacidade dos alunos em encontrar canções atuais que refletissem o espírito nacionalista, demonstrando boa compreensão do tema abordado. Os comentários feitos nas músicas de colegas também foram, em muitos casos, ricos em conteúdo, o que indicou um engajamento genuíno com as propostas.

Por outro lado, alguns desafios foram observados, como a dificuldade de alguns alunos em realizar análises mais detalhadas ou em seguir todos os critérios para a escolha das músicas e dos comentários. Em resposta a isso, foi adotada uma abordagem de incentivo ao diálogo e à reflexão, buscando aprimorar essas habilidades por meio de *feedbacks* construtivos.

No geral, o trabalho foi bem-sucedido, mostrando que os alunos conseguiram não só entender, mas também aplicar de forma prática as características do Romantismo da 1ª fase brasileira, integrando conhecimento e crítica musical em suas produções.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados obtidos por meio da atividade revelaram-se significativos tanto no curto quanto no médio prazo, evidenciando a eficácia da estratégia pedagógica implementada. No período imediato, observou-se um notável majoração no engajamento dos alunos, refletido pelo entusiasmo nas escolhas musicais e na participação ativa nas discussões e análises propostas. O desafio de selecionar canções representativas do Romantismo brasileiro, além de motivar os estudantes, também proporcionou um ambiente propício para a expressão de suas preferências e opiniões.

A análise assíncrona das músicas na plataforma NEAD facilitou a troca de ideias, permitindo que cada aluno contribuísse de acordo com seu próprio ritmo e disponibilidade. Essa abordagem flexível favoreceu a diversidade de interpretações e enriqueceu as discussões, ampliando as perspectivas sobre as características do Romantismo brasileiro. Além disso, o compartilhamento das escolhas musicais e a análise das seleções dos colegas consolidaram uma dinâmica colaborativa, incentivando a construção coletiva do conhecimento.

No médio prazo, percebeu-se uma maior compreensão conceitual dos alunos em relação ao Romantismo. A exploração das letras e contextos das músicas viabilizou uma análise mais aprofundada das características românticas, estimulando reflexões críticas sobre a expressão artística desse movimento no contexto histórico. O alinhamento entre a teoria estudada em sala de aula e a prática da escolha musical possibilitou uma experiência de aprendizado mais holística, colaborando para uma compreensão mais profunda e significativa das raízes românticas do país.

Além do enriquecimento conceitual, a atividade promoveu o desenvolvimento de habilidades analíticas, interpretativas e argumentativas nos alunos. A participação ativa nos debates incentivou a expressão de ideias de forma clara e fundamentada, fortalecendo competências essenciais para a formação integral dos estudantes. A autonomia estimulada pela escolha criteriosa das músicas também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e seleção crítica de conteúdo.

O monitoramento constante ao longo da atividade permitiu ajustes necessários para garantir a efetividade do processo de aprendizagem. Além disso, a implementação de avaliação contínua proporcionou o engajamento dos alunos, facilitando a identificação

de áreas que demandavam maior atenção. Essa abordagem adaptativa contribuiu para a maximização dos benefícios da atividade, assegurando que cada aluno pudesse tirar o melhor proveito da experiência.

REFERÊNCIAS

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e Aprendizagem no Século XXI: Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista Cultural La Laguna**, Madri, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acessado em: 31 dez. 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIEMENS, G. **Connectivism**: a learning theory for the digital age. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Acesso em: 31 dez. 2023.

SENSIBILIZANDO PARA INCLUSÃO

Simone Lopes Mendes - IFB, *Campus Brasília*

INTRODUÇÃO

No cenário educacional do Instituto Federal de Brasília (IFB) - *Campus Brasília*, o evento “Sensibilizando para a Inclusão”, ocorreu no dia 19 de julho de 2023 de forma presencial, destacou-se como uma iniciativa que buscou atender às demandas crescentes por práticas inclusivas, especialmente no que diz respeito aos estudantes no espectro autista.

A proposta central do evento consistiu na criação de uma sala sensorial temporária, proporcionando uma vivência imersiva destinada a conscientizar a comunidade escolar sobre a importância de práticas inclusivas. Essa abordagem respondeu diretamente à substancialidade premente de ambientes escolares mais acolhedores e adaptados, considerando as diversas necessidades dos estudantes, em particular aqueles no espectro. Experiências compartilhadas por pais, mães e profissionais do ensino fundamentaram a iniciativa, evidenciando a urgência de aprimorar a inclusão educacional.

Os objetivos da proposta foram delineados desde sua concepção com clareza e propósito. Buscou-se sensibilizar os participantes para as complexidades enfrentadas pelos estudantes autistas, promover a empatia, reduzir preconceitos e incentivar a adoção de novas práticas. Nesse contexto, a sala sensorial temporária desempenhou um papel fundamental ao proporcionar uma experiência imersiva, modificando algumas barreiras conceituais e sensibilizando efetivamente a comunidade escolar.

O público-alvo abraçou toda a comunidade escolar do IFB - *Campus Brasília*, incluindo alunos, professores, funcionários e público externo. A abordagem inclusiva não se limitou a informar; pelo contrário, engajou ativamente tanto aqueles no espectro autista quanto aqueles sem experiência direta. O intuito foi criar um espaço de compreensão mútua e coexistência harmônica dentro do ambiente escolar.

A atividade, planejada para otimizar a participação e absorção das informações, estendeu-se por aproximadamente três horas. Desde a recepção inicial até a vivência na sala sensorial.

Este relato de experiência busca explorar a metodologia adotada na organização do evento, examinar os resultados obtidos durante as atividades e oferecer considerações

finais sobre a eficácia desta iniciativa na promoção da inclusão e sensibilização para o espectro autista na comunidade escolar do IFB. Por sua relevância, este registro almeja contribuir para reflexões e práticas educacionais inclusivas, reforçando o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade e promove a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

DESENVOLVIMENTO

1. Planejamento da Sala Sensorial

O planejamento e a execução da Sala Sensorial foram pensados e cuidadosamente desenvolvidos para atender aos objetivos fundamentais da proposta. Inicialmente, a realização de uma análise das necessidades da comunidade escolar, com enfoque especial nas demandas dos estudantes no espectro autista, orientou as primeiras deliberações.

Segundo as perspectivas de Ayres (1979) e Dunn (2001), a integração sensorial é um processo neurofisiológico crucial, no qual o sistema nervoso central desempenha um papel fundamental na organização, interpretação, processamento e regulação das informações oriundas dos diversos sistemas sensoriais. Estes, por sua vez, englobam aspectos visuais, olfativos, gustativos, táteis, auditivos, vestibulares e proprioceptivos, todos essenciais para a aprendizagem e baseados em memórias anteriores armazenadas no cérebro.

Ao integrar eficientemente esses sistemas, somos capazes de reagir de maneira apropriada a estímulos e situações diárias. No entanto, quando esse processamento sensorial enfrenta desafios, surge a Disfunção do Processamento Sensorial – DPS (Ayres, 1979).

Cumprе salientar que a DPS afeta significativamente as crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco especial em alterações na modulação sensorial. Estas alterações podem se manifestar através de respostas caracterizadas por hiper responsividade, evidenciando a complexidade dessa condição no contexto do TEA por toda a vida. Esse entendimento sobre a integração sensorial é importante para compreender as experiências dos autistas, fator que contribui para a execução de uma Sala Sensorial.

A primeira etapa do evento consistiu na identificação clara dos objetivos específicos que direcionariam a atividade. Em sintonia com a proposta geral do evento, a Sala visava sensibilizar os participantes para as complexidades enfrentadas pelos estudantes no espectro autista em sua vida diária e principalmente no IFB. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos objetivos específicos:

- Sensibilizar os participantes por meio de uma vivência imersiva na sala sensorial, oportunizando uma experiência que simulasse as dificuldades enfrentadas por pessoas no espectro autista;

- Conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da inclusão dos estudantes do espectro autista, utilizando a sala sensorial como uma ferramenta educacional;
- Estimular a empatia e a compreensão das necessidades específicas dos estudantes no TEA, integrando atividades de sensibilização à dinâmica da sala sensorial;
- Fomentar a adoção de práticas inclusivas na comunidade escolar, promovendo uma mudança de mentalidade e a criação de ambientes acolhedores e acessíveis.

Com os objetivos delineados, passou-se à elaboração da metodologia que embasaria a criação desta Sala. Optou-se por uma abordagem prática, fundamentada em estudos que evidenciam a eficácia do aprendizado experiencial na promoção da compreensão e empatia, o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação de uma vivência. Kolb (1984, p. 133) define a Aprendizagem Experimental como “o processo de aprendizagem advindo da experiência determina e atualiza o desenvolvimento potencial. Esta aprendizagem é um processo social; portanto, o curso de desenvolvimento individual é determinado pelo sistema cultural e social de conhecimento”.

A escolha dos elementos presentes na sala, como sons específicos e texturas diferenciadas, foi baseada em outras salas sensoriais criadas em outras escolas, assegurando uma perspectiva realista das dificuldades enfrentadas.

2. Formação da Equipe e Recursos Necessários

A execução do evento contou com a participação ativa de 10 alunos do Ensino Médio Integrado em Informática do IFB – *Campus* Brasília, que se voluntariaram como monitores. A escolha estratégica da sala do auditório no térreo do bloco C foi feita para proporcionar uma experiência imersiva e adaptada, sendo este espaço tradicionalmente utilizado como camarim e facilmente ajustado para atender às necessidades específicas da atividade.

A formação da equipe de coordenação foi planejada para garantir a eficiência e o sucesso da atividade. Dentre os voluntários, foram selecionados coordenadores responsáveis por orientar os monitores e assegurar o fluxo adequado dos participantes na vivência sensorial. Cada membro da equipe desempenhou um papel importante, desde a recepção inicial dos participantes até a condução da atividade propriamente dita.

A coordenação da sala também incluiu a designação de monitores específicos para orientar os partícipes quanto à possibilidade de serem vendados e tocados antes do início da experiência. Essa sessão inicial era fundamental para preparar os participantes para a experiência que seguiria, garantindo que estivessem confortáveis e cientes das etapas da vivência.

Quanto aos recursos necessários para a execução da Sala Sensorial, foram providenciados materiais variados que reproduziam estímulos sensoriais relacionados aos desafios enfrentados por pessoas no espectro autista. Dentre esses recursos, destacam-se fones de ouvido, esmaltes, perfumes e essências, além de elementos táteis como um barbante molhado, uma bacia com areia e outra com água e pedras.

3. Desenvolvimento da Sala Sensorial

A atividade, realizada das 14h às 17h para acomodar o expressivo número de participantes, recebeu em torno de 70 pessoas ao longo do período.

A recepção inicial foi marcada pela orientação aos participantes sobre a importância de focar em seus próprios sentidos e na disposição para uma experiência única. A fila formada indicava a ansiedade e curiosidade daqueles prestes a vivenciar a Sala Sensorial. O cuidado na venda dos olhos e nas interações iniciais estabeleceu o tom para a atividade.

A dinâmica teve início com a exposição à estimulação sensorial auditiva por meio de fones de ouvido, reproduzindo música em volume elevado. Em seguida, houve a transição para a introdução de diferentes cheiros, representados por esmaltes, perfumes e essências, que despertou reações variadas nos participantes. O momento mais desafiador envolveu a passagem de um barbante molhado pelos braços e pescoço dos participantes. Essa etapa buscava sensibilizar para as diferentes texturas que podem ser desconfortáveis para algumas pessoas. A etapa final, com as duas bacias contendo areia e água com pedras, oportunizou uma conclusão impactante. Os participantes, ainda vendados, eram conduzidos para fora da sala, preservando o mistério sobre os elementos vivenciados.

Ao final da atividade, durante o intervalo de desvendamento, observou-se uma variedade de reações e expressões. Alguns participantes compartilharam desconfortos, destacando principalmente as sensações relacionadas aos cheiros e à textura do barbante molhado.

AVALIAÇÃO

A avaliação do evento “Sensibilizando para a Inclusão” proporcionou uma análise robusta, considerando diferentes aspectos que influenciaram a eficácia da Sala Sensorial e sua contribuição para os objetivos propostos. A seguir, apresentamos os critérios de avaliação adotados, os instrumentos utilizados, e destacamos tanto os aspectos positivos quanto os desafios enfrentados, bem como as soluções encontradas.

No que tange aos critérios de avaliação, a participação ativa foi um importante ponto a ser destacado, que se justifica pela presença expressiva de 70 pessoas ao longo das três horas de atividade. Isso indicou um engajamento significativo por parte da comuni-

dade escolar. Entretanto, esse número expressivo demandou uma logística eficiente para garantir uma experiência adequada a todos os participantes.

A abordagem da Sala Sensorial teve como propósito sensibilizar os partícipes para as experiências dos autistas. As reações diversificadas daqueles que estiveram presentes evidenciaram uma sensibilização para este assunto, estimulando empatia e compreensão.

A coleta de *feedback* por meio de perguntas aos participantes pós-atividade permitiu uma compreensão das experiências vivenciadas. Além disso, as fotos tiradas pelo setor de comunicações do *Campus* registraram reações, interações e eventuais desafios enfrentados pelos participantes.

Aspectos positivos incluíram o engajamento diversificado do público, a promoção de conscientização e empatia, e a contribuição para práticas inclusivas no ambiente escolar. No entanto, alguns participantes relataram desconfortos, principalmente relacionados a cheiros e ao barbante molhado. Esses depoimentos destacaram a necessidade de adaptações para melhor atender às diferentes sensibilidades presentes.

Os desafios enfrentados incluíram a quantidade expressiva de participantes, a diversidade de reações e a complexidade das sensibilidades sensoriais. Soluções foram implementadas, como a formação de uma equipe de monitores para um acompanhamento mais próximo e a realização de adaptações para elementos que geraram desconforto.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados obtidos a partir da realização do evento revelam uma série de impactos tanto no curto quanto no médio prazo, destacando benefícios à integração, promoção da inclusão e avanços em projetos de pesquisa e extensão voltados à comunidade local dos *campi*.

No curto prazo, a atividade proporcionou uma imersão imediata dos participantes nas experiências sensoriais simuladas, permitindo uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por estudantes no espectro autista. A reação diversificada dos participantes evidenciou o impacto imediato na sensibilização, estimulando a empatia e a reflexão sobre a importância da inclusão.

A presença expressiva de 70 participantes durante as três horas de atividade indica um engajamento significativo da comunidade escolar. A diversidade desse público, que incluiu alunos de diferentes níveis de ensino (médio, subsequente e graduação em dança), assim como membros externos, contribuiu para uma ampla disseminação dos objetivos do evento. Essa participação ativa no curto prazo revela uma resposta positiva à proposta, sinalizando um interesse real em compreender e promover práticas inclusivas.

Além disso, a coleta imediata de *feedback* por meio de perguntas pós-atividade (Como se sentiram? Se gostaram da atividade? Algo foi desconfortável? Entre outras perguntas realizadas) permitiu uma avaliação rápida das percepções e experiências dos participantes. Esses dados foram cruciais para identificar áreas de sucesso e possíveis ajustes para futuras edições da Sala Sensorial.

No médio prazo, observam-se benefícios mais duradouros relacionados à integração e à promoção da inclusão. O evento contribuiu para a criação de um ambiente mais acolhedor e compreensivo dentro do IFB - *Campus* Brasília. A sensibilização gerada pela Sala Sensorial promoveu discussões contínuas sobre a importância da inclusão educacional.

A participação ativa de 10 alunos do Ensino Médio Integrado em Informática, que atuaram como monitores, também gerou benefícios no médio prazo. Esses alunos, ao se envolverem diretamente na organização e execução da atividade, desenvolveram habilidades de liderança, empatia e sensibilidade às necessidades dos outros. Essa experiência pode influenciar positivamente suas atitudes e comportamentos no ambiente escolar e além.

Além disso, a divulgação eficaz da Sala Sensorial à comunidade escolar e a participação expressiva evidenciam a efetividade das estratégias de mobilização. Isso sugere que, no médio prazo, a conscientização sobre a importância da inclusão continuará a se desenvolver e a se disseminar entre os diferentes segmentos da comunidade educacional.

No que diz respeito a projetos de pesquisa e extensão, a Sala Sensorial proporcionou uma rica fonte de dados sobre as reações dos participantes. Essas informações contribuíram para o avanço do conhecimento sobre as sensibilidades sensoriais e as necessidades específicas dos estudantes no espectro autista. Esse resultado no médio prazo destaca a relevância da iniciativa não apenas no contexto local, mas também como um possível impulsionador de pesquisas mais amplas sobre inclusão e educação.

Em síntese, os resultados alcançados pela atividade da Sala Sensorial no curto e médio prazo demonstram impactos positivos na conscientização, integração e promoção da inclusão. Esses resultados fornecem uma base sólida para futuras ações e evidenciam o potencial transformador de iniciativas que visam criar ambientes educacionais mais inclusivos e compreensivos.

REFERÊNCIAS

AYRES, A. J. **Sensory integration and the child**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1979.

DUNN, W. (2001). **The sensations of everyday life**: empirical, theoretical, and pragmatic considerations. *The American Occupational Therapy Association*, 55(6), 608-620, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.55.6.608>. Acesso em 23 de dezembro de 2023.

KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. 1984.

A INTEGRAÇÃO DE DANÇA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE AUTO-CONHECIMENTO E EXPRESSÃO CORPORAL

Cynthia Nepomuceno Xavier
Marcos Ramon Gomes Ferreira

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência integradora exitosa apresenta uma abordagem pedagógica desenvolvida pelos professores Cynthia Nepomuceno Xavier e Marcos Ramon Gomes Ferreira no Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Brasília*. Os estudantes do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio foram o público-alvo da proposta desenvolvida no segundo semestre letivo de 2023. No período em que as atividades foram desenvolvidas pelos dois docentes, o curso vivia uma transição de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e a proposta baseou-se em uma experiência não apenas técnica, mas também humanística e artística.

O PPC é inovador e combina a fusão entre a área técnica e as propedêuticas para promover a integração no sentido pleno, incentivando um processo, estimulando que as estudantes identifiquem seus interesses, habilidades e valores pessoais a partir de temas relevantes para elas, a fim de que se sintam mais engajadas e motivadas em seu processo de aprendizagem. Na escrita do PPC e no cotidiano escolar houve a opção pelo uso do feminino genérico em vez do masculino genérico mais comumente utilizado na língua portuguesa por uma razão política e outra matemática. Na justificativa política partiu-se da premissa de que “o masculino genérico é a forma ideologicamente marcada que revela e reforça as opressões de gênero” e “a razão matemática é simples: cerca de 70% do corpo docente do curso é composto por mulheres, quase a mesma proporção das estudantes: 80%” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2023, p. 10). Em respeito ao que preconiza o PPC do curso, neste relato optou-se pelo uso do feminino genérico no que se refere ao público-alvo.

As estudantes que participaram da experiência relatada estavam ingressando no primeiro ano dessa transição. O objetivo da junção entre as disciplinas Dança e Filosofia foi o de proporcionar uma educação holística integrada, tendo como motivação a neces-

cidade de oferecer uma formação que vá além do ensino tradicional. O desenvolvimento da proposta envolveu uma cuidadosa operacionalização das estratégias pedagógicas, com o planejamento e a condução de cada encontro para proporcionar uma experiência educacional significativa. Após um período inicial de atividades nas componentes de maneira individualizada, surgiu a oportunidade, mediada pelos encontros regulares de planejamento coletivo do curso, de organizar atividades conjuntas, utilizando o espaço das salas de dança, no campus do IFB. Essa ação deu-se por uma necessidade de confluência com os objetivos do próprio curso, que propõe uma ressignificação do espaço dedicado à aula, mas também de um interesse dos docentes em experimentar caminhos que pudessem aproximar as estudantes das componentes por meio de atividades integradas. É relevante mencionar que a viabilidade dessa integração foi facilitada pela coincidência dos horários das disciplinas de Dança e Filosofia na grade curricular, um alinhamento que ocorreu por acaso. Assim, os dois docentes desenvolveram e aplicaram planos de aula em ciclos, abordando temas como o autoconhecimento, a compreensão do corpo, do espaço e do tempo na dança, a ética e a estética de si.

DESENVOLVIMENTO

O primeiro encontro ocorreu em 23 de junho de 2023 e explorou a interseção entre contexto filosófico, representado pela figura emblemática de Sócrates, e o artístico, personificado pelos artistas inovadores John Cage (2019) e Merce Cunningham (2014). Sócrates, em sua busca incansável pelo conhecimento, defendia a importância do autoconhecimento como o cerne da filosofia. Utilizando a máxima do Oráculo de Delfos, “conhece-te a ti mesmo”, como lema para uma reflexão constante, ele enfatizava a necessidade de examinar nossas próprias crenças, valores e comportamentos. Sua abordagem dialética, fundamentada em perguntas e respostas, visava despertar a consciência da própria ignorância nos interlocutores, conduzindo-os à busca pelo conhecimento de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Por outro lado, John Cage (2019) e Merce Cunningham (2014), renomados artistas do século XX, desafiaram as convenções estéticas de sua época, propondo novas formas de expressão musical e coreográfica. Por meio de técnicas como o acaso, a improvisação e a separação entre música e dança, eles exploraram os limites da arte e da experiência humana, buscando o autoconhecimento através da experimentação artística.

Unindo esses dois universos tão distintos, a proposta para este encontro foi a de investigar o processo de autoconhecimento por meio da expressão corporal e da concentração. Incentivamos as estudantes a explorar sua criatividade e suas emoções, utilizando

a dança como meio de introspecção e descoberta pessoal. A estrutura da atividade foi dividida em etapas bem definidas.

Houve, inicialmente, uma breve orientação com a apresentação do contexto das referências utilizadas e esclarecimento de dúvidas. Em seguida, na etapa de composição, as estudantes foram divididas em pequenos grupos e tiveram quinze minutos para elaborar uma sequência de movimentos, sem música, com duração máxima de um minuto. Esta etapa permitiu a livre expressão e a experimentação, sem a imposição de estereótipos ou padrões preestabelecidos. Após a composição, cada grupo teve a oportunidade de apresentar sua sequência de movimentos, por duas vezes. Na primeira execução, sem música, os grupos expressaram sua criação conforme planejado. Na segunda execução, as participantes foram surpreendidas com a proposta de se inserir uma música aleatória, desafiando-as a manter a integridade de sua sequência original, independentemente das mudanças no ritmo ou na atmosfera. Por fim, seguiu-se o momento de conclusão, com a reflexão sobre as experiências, relacionando-as aos conceitos de autoconhecimento de Sócrates e à proposta do acaso de Cage (2019) e Cunningham (2014).

A atividade foi bem recebida pelas estudantes e, apesar dos desafios na operacionalização da dinâmica, o resultado foi considerado bastante satisfatório. Os obstáculos surgiram inicialmente pela limitação de tempo, pois dispúnhamos apenas de uma hora para organizar e conduzir toda a atividade com aproximadamente 50 estudantes distribuídas em três salas de dança, todas próximas entre si. Além disso, enfrentamos o desafio de alternar momentos de experimentação prática com períodos de reflexão sobre o que foi experimentado. No entanto, nas atividades seguintes, conseguimos testar diferentes combinações que nos permitiram alcançar um equilíbrio mais efetivo entre essas fases.

No segundo encontro, explorou-se a filosofia pitagórica, uma corrente de pensamento atribuída a Pitágoras, filósofo, matemático e astrônomo grego do século VI a.C., embora existam debates sobre sua historicidade. Os pitagóricos acreditavam na unidade fundamental dos números e na harmonia cósmica, associando ideias como simetria, formas geométricas e metempsicose. A proposta era estabelecer conexões entre a filosofia pitagórica e a dança, considerando que ambos os campos exploram conceitos como forma, simetria, consciência espacial, ritmo e grupo.

Iniciou-se com uma orientação, destacando os estudos pitagóricos sobre formas geométricas, relações matemáticas e simetria. Em seguida, começaram os exercícios práticos: primeiro, as participantes foram divididas em pares para criar sequências de movimentos que explorassem simetria *versus* assimetria, formas orgânicas *versus* formas geométricas e formas angulares *versus* formas curvas. Depois, em um segundo

exercício, os pares refinaram suas sequências, incluindo movimentos mais complexos que explorassem diferentes partes do corpo, ângulos articulares, movimentos locomotores e não locomotores, além de trabalhar bases do corpo e transferência de peso. A etapa de composição dividiu a turma em grupos maiores, de cinco a sete estudantes. Cada grupo teve dez minutos para criar uma sequência mais elaborada, explorando diferentes níveis, direções, espaço geral e espaço pessoal, bem como experimentando formações de grupo variadas, como círculos, linhas e quadrados. Os grupos também foram encorajados a explorar a proximidade entre as dançarinas, criando formações que enfatizassem a interação e o trabalho em equipe. Após a etapa de composição, cada grupo apresentou suas sequências coreográficas, proporcionando uma oportunidade para aplicar os conceitos explorados durante o exercício. Os professores lideraram reflexões sobre as formações de grupo e os jogos de espaço, considerando a ideia de que os pitagóricos eram uma seita fechada e hierárquica, com regras rígidas de conduta e conhecimento. Essa divisão interna entre acusmáticos, que apenas ouviam as palavras de Pitágoras sem vê-lo, e matemáticos, que podiam ver e aprender diretamente com ele, serviu como ponto de partida para discutir dinâmicas grupais e hierarquias sociais na dança contemporânea.

O terceiro encontro foi baseado no livro “loga” de Emmanuel Carrère (2023), a partir do qual se explorou a concepção de “ética e estética de si” através do movimento. A proposta visava experimentar diferentes qualidades de movimento, como derretimento, contração, queda, percussão, sustentação, suavidade, cautela, movimentos percussivos e fluidez, além de trabalhar com força, leveza e esforço.

A estrutura da aula foi dividida em etapas bem definidas. Primeiro, houve uma orientação para explicar a ideia dos exercícios, como forma de possibilitar a reflexão sobre a presença e a atenção plena ao próprio corpo. Em seguida, foram realizados três exercícios. O primeiro consistiu em caminhadas no espaço, diferenciando o andar do cotidiano do andar concentrado no processo em movimento. O segundo exercício explorou a postura de equilíbrio, como a “postura da árvore”, seguida pela descrição das sensações pelos participantes. No terceiro exercício, experimentaram-se as ações de sustentação, derretimento e flutuação, seguidas da descrição das sensações.

A etapa de composição, com duração de cerca de vinte e cinco minutos, dividiu a turma em dois grupos. Cada grupo teve a tarefa de criar uma pequena sequência de movimentos que explorasse as caminhadas no espaço, a postura da árvore, sustentação, derretimento e flutuação. Por fim, houve a apresentação das composições pelos grupos, seguida de reflexões finais conduzidas pelos professores sobre a concepção de ética e estética de si a partir das composições apresentadas.

Todas essas atividades estavam alinhadas aos objetivos de aprendizagem estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que as estudantes deveriam atingir ao longo do semestre. Assim, enquanto havia apresentação e experimentação de conteúdos das componentes curriculares, as estudantes também eram avaliadas pelo seu desempenho na compreensão e na criação de soluções criativas durante atividades coletivas relacionadas a esses mesmos conteúdos.

AVALIAÇÃO

A avaliação da proposta foi realizada de forma contínua e sistemática, utilizando uma variedade de instrumentos e critérios para acompanhar o progresso dos alunos ao longo dos encontros. Os professores avaliaram a participação das estudantes, o desenvolvimento das habilidades propostas e a qualidade das criações coreográficas apresentadas. Além disso, nos encontros posteriores às atividades desenvolvidas, foi disponibilizado um formulário para que o grupo pudesse compartilhar suas impressões com os docentes. Isso permitiu uma autoavaliação da condução da atividade. Também houve discussões nas quais as estudantes falaram sobre suas experiências e reflexões a respeito da atividade. O grupo, de modo geral, considerou a proposta bem-sucedida em proporcionar experiências educacionais significativas e integradoras.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados alcançados pela proposta foram expressivos. No curto e médio prazo, as estudantes demonstraram uma melhora significativa em sua compreensão e expressão da dança e da filosofia. Além disso, a integração dessas disciplinas proporcionou benefícios adicionais, como o desenvolvimento do autoconhecimento, da criatividade e da colaboração entre o grupo. Sem comprometer as características e objetivos específicos das componentes, identificamos que o uso contínuo da integração ao longo de aulas consecutivas possibilitou, a cada encontro, um aprofundamento tanto dos conhecimentos específicos quanto das conexões que as próprias estudantes estabeleciam entre os diversos temas explorados.

Em suma, a integração entre Dança e Filosofia no Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília (IFB) mostrou-se uma abordagem pedagógica inovadora e efetiva, capaz de promover o autoconhecimento e a expressão corporal dos estudantes de forma integrada e significativa. A experiência demonstra que a integração curricular não depende exclusivamente de uma conexão íntima ou coinci-

dência entre áreas de conhecimento específicas, mas sim da disposição para explorar conjuntamente com as estudantes, a possibilidade de criar e ressignificar o espaço da aula como um processo de construção coletiva. Com a vivência desta experiência, temos a convicção de que não apenas é viável explorar ainda mais as integrações entre Dança e Filosofia, mas também que é possível – e, em última análise, necessário – investigar a integração curricular de maneira mais ampla, visto que qualquer componente curricular possui em si o potencial transdisciplinar.

REFERÊNCIAS

CARRÈRE, E. **loga**. São Paulo: Alfabeta, 2023.

CAGE, J. **Silêncio**: conferências e escritos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

CUNNINGHAM, M. **O dançarino e a dança**: conversas com Jacqueline Lesschaeve. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.

FEITOSA, Charles. **Explicando a Filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Distrito Federal). Comissão de Elaboração de Plano de Curso. PPC, 2023. **Plano de Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio**, Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/33357/Plano%20de%20Curso%20T%C3%A9cnico%20em%20Eventos%20Integrado%20ao%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>> Acesso em: 14 abr. 2024.

OFICINA DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE BAIXO CUSTO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Sara Stela dos Santos Telles Martins (estudante) - IFB, *Campus Brasília*
Paulo Henrique Viana Araujo (estudante) - IFB, *Campus Brasília*
Karla Vivianne Oliveira Santos (docente) - IFB, *Campus Brasília*
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos (docente) - IFB, *Campus Brasília*

INTRODUÇÃO

A produção de novos materiais para aplicação em atividades da rotina do ser humano é algo presente na sociedade desde os primórdios, quando buscamos aprimorar o que já existe para melhorar o uso e otimizar o tempo. É o caso da escrita e da comunicação, passando da carta ao e-mail, por exemplo. Com o avanço da humanidade e da ciência, as técnicas de produção foram sendo ampliadas, resultando em diversos recursos que existem na atualidade e estão à disposição para as atividades diárias.

Algo similar acontece no âmbito da educação pública, se considerarmos que o aprimoramento dos materiais didáticos se tornou essencial para a atuação docente, haja vista a existência de componentes curriculares focados nesse aspecto, principalmente em cursos de licenciatura. Além disso, a utilização de materiais didáticos contribui para a melhoria da formação básica de muitos estudantes, a partir da Aprendizagem Significativa, conceito elaborado por David Ausubel (Moreira, 2012) que considera a experiência prévia do estudante para o aprimoramento de novos conhecimentos.

O ensino de ciências e matemática é ainda considerado desafiador devido a alguns fatores historicamente perpetuados na sociedade, dentre os quais: necessidade de abstração de conceitos envolvidos, uso de cálculos matemáticos na resolução de problemas, dificuldades de compreensão e reprovações recorrentes. Pensando nisso, propõe-se pensar em metodologias e processos de ensino-aprendizagem que considerem espaços onde os/as educandos possam construir a sua aprendizagem. A proposta se ancora na possibilidade de incentivar a ‘cultura maker’, que incentiva as pessoas por meio da abordagem ‘faça você mesmo’ para construir produtos para resolver problemas (Lemos; Valente, 2023) e, assim, viabilizar a experimentação de recursos e estratégias que explorem a criatividade, o raciocínio e os desafios que a aquisição de conhecimento proporciona (Meira; Ribeiro, 2016).

A motivação para o desenvolvimento deste projeto surgiu após uma entrevista realizada com docentes das áreas de ciências e matemática que atuam no ensino médio no Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Brasília*. A entrevista abordou questões sobre: Quais conteúdos os estudantes têm mais dificuldade? Como o docente tenta explicar uma matéria específica? Quais propostas de objetos os docentes utilizam para ensinar determinado conteúdo? E que tipos de materiais podem ser utilizados para construir os objetos? Os docentes entrevistados destacaram que o uso da ‘cultura maker’ em ambiente escolar pode promover o protagonismo do estudante e do docente, de modo que o discente não seja um usuário da tecnologia e o docente seja visto como pesquisador nato, sempre em busca de metodologias que possam auxiliar na melhor compreensão dos conteúdos.

Nesse contexto, surgiu o PIBIC-EM “Propostas de materiais didáticos 3D de baixo custo para apoiar o ensino de ciências e matemática no ensino médio”, aprovado pelo Edital 04/2023 - PRPI/RIFB. O projeto teve início em setembro/2023, será desenvolvido em 12 meses e conta com a participação de uma estudante bolsista e um estudante voluntário, ambos do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio do IFB *Campus Brasília*, orientados por uma professora da área de informática e coorientados por uma professora da área de linguagens.

DESENVOLVIMENTO

Considerando que o Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Brasília*, possui um Laboratório Maker (IFMaker) que disponibiliza a impressão 3D e máquina cortadora laser CNC¹, este projeto objetivou construir objetos físicos de baixo custo e em três dimensões para auxiliar os docentes que atuam no ensino médio nas disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática e facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Tem como objetivos específicos: pesquisar sobre materiais já utilizados em sala de aula no ensino de Ciências e Matemática; identificar os docentes do *Campus Brasília*, que atuam nessas disciplinas, para contribuir com a pesquisa; listar os principais conteúdos que os estudantes têm mais dificuldade em compreender; propor a construção de objetos e materiais que possam auxiliar os docentes; e avaliar a aprendizagem dos estudantes com o uso dos objetos e materiais durante as aulas.

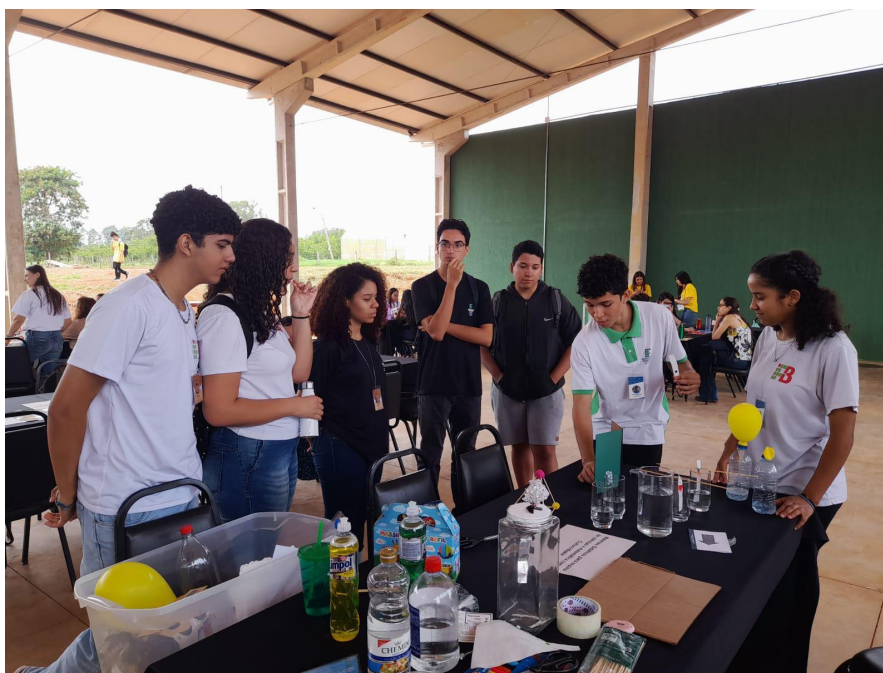
¹CNC é um acrônimo em inglês Computer Numeric Control, uma máquina controlada por computador para cortar peças em madeira, papel ou acrílico.

Uma das etapas do projeto foi desenvolvida durante o ConectaIF, evento promovido pelo IFB, a partir da submissão de propostas para o subevento Práticas e Vivências, com o aceite e o recebimento de recurso financeiro para aquisição dos insumos para a oficina. Os estudantes do projeto, orientados pelas docentes, escolheram oito experimentos a serem desenvolvidos e apresentados, sendo dois de cada uma das disciplinas: biologia, química, física e matemática. O objetivo foi buscar respostas ao problema de pesquisa: “Quais outros métodos e/ou estratégias podem auxiliar os/as docentes no processo de ensino-aprendizagem para as aulas de física, química, biologia e matemática?”

Assim, este relato descreve as atividades realizadas durante a “Oficina de materiais didáticos de baixo custo para o ensino de Ciências e Matemática” durante o ConectaIF 2023, em Planaltina. Após a escolha dos experimentos, fez-se uma lista dos materiais e um levantamento de preços e locais para a compra. Infelizmente, a liberação do valor reservado para a compra somente ocorreu quando restavam cinco dias para a realização da oficina. Isso atrapalhou consideravelmente o planejamento, pois havíamos previsto criar um protótipo de cada experimento antes da oficina. Ainda assim, o grupo se organizou e adquiriu o mínimo possível de materiais para organizar os experimentos.

A figura 1 apresenta o registro da oficina, durante o evento citado, que contou com a participação de dois estudantes para mediar a prática para alguns estudantes do IFB.

Figura 1 - Oficina de materiais didáticos de baixo custo para o ensino de Ciências e Matemática, durante o ConectaIF 2023



Fonte: Os autores (2023).

AVALIAÇÃO

A proposta submetida para a oficina que aconteceu durante o ConectaIF de 2023 teve como objetivo a construção de objetos físicos de baixo custo e em três dimensões (3D) para auxiliar os docentes e discentes que atuam no ensino médio com foco nas disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática.

A oficina, baseada no projeto de Iniciação Científica (sobre o qual este relatório se debruça), concentrou-se na utilização de materiais de baixo custo como papel, caneta, tesoura, cola, além de outros que pudessem ser reutilizados, como embalagens diversas de refrigerante, CD e DVD.

Foram propostos oito experimentos, totalizando dois para cada uma das disciplinas escolhidas para a execução da oficina. Contudo, destaca-se que, para este relato, serão apresentados apenas 4 dos experimentos, um para cada disciplina mencionada anteriormente.

Para Matemática, foi proposto a criação de sólidos geométricos com palitos de espeto e massa de modelar que, apesar de parecer simples, tal experimento pode trabalhar conceitos que são presentes em sala de aula, como: vértice, arestas, faces, cálculos da geometria espacial, entre outros; como pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 - Pirâmide feita com massa de modelar e palitos de dente



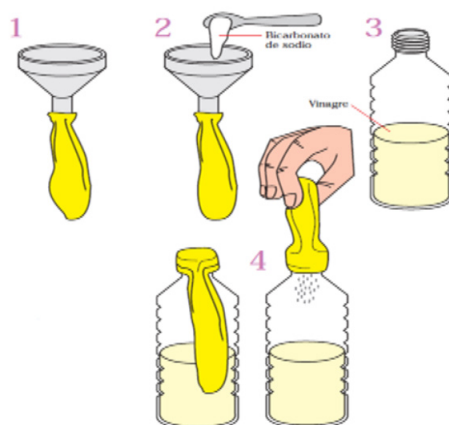
Fonte: Sólidos (2023)²

Já na disciplina de Química, foi indicada a produção de dióxido de carbono em uma garrafa pet, utilizando bicarbonato de sódio e vinagre. A partir disso, pretendia-se mostrar uma reação

²Disponível em: <https://www.dinamica.br/web/noticias/Solidos-Geometricos.html>.

química na prática entre o vinagre (ácido acético, CH_3COOH) e o bicarbonato de sódio (NaHCO_3), assim liberando o dióxido de carbono (CO_2), água (H_2O) e acetato de sódio (CH_3COONa). O dióxido de carbono é um gás que é liberado na forma de bolhas. Assim, com a ajuda de um balão, foi possível mostrar para o público o produto da reação, conforme a Figura 3.

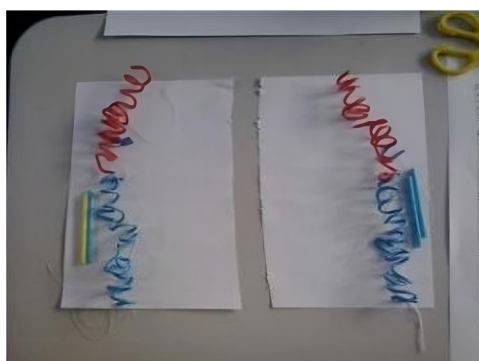
Figura 3 - Liberação de dióxido de carbono



Fonte: PIBID/Capes (2023)³.

Em Biologia, foi apresentado um experimento sobre a execução da divisão celular utilizando folhas de papel ofício e sulfite e linhas de diferentes tipos. O objetivo é descrever as fases da divisão celular, mitose e meiose, mostrando o que acontece durante o processo na célula (figura 4).

Figura 4 - Execução da divisão celular



Fonte: PIBID/Capes (2023)⁴.

³Disponível em: https://www.fef.br/upload_arquivos/geral/arq_5aba3c3cbd47f.pdf.

⁴Disponível em: https://www.fef.br/upload_arquivos/geral/arq_5aba3c3cbd47f.pdf.

Por fim, para o conteúdo de Física foi sugerido um experimento visto no canal “Manual do Mundo”, veiculado no YouTube, que apresenta a reflexão e refração da luz com o uso de CDs, papelão e réguas, como se pode observar na Figura 5.

Figura 5 - Reflexão e Refração da luz a partir do experimento com CD



Fonte: Os autores (2023).

Em síntese, quanto ao cumprimento dos objetivos específicos, a avaliação da aprendizagem dos estudantes com o uso dos materiais foi um dos tópicos realizados parcialmente, pois alguns materiais ainda estão sendo confeccionados no momento da elaboração deste relatório e passarão pela avaliação dos professores, para assim serem utilizados em sala de aula. Além disso, o retorno durante a execução da oficina sobre materiais didáticos foi pequeno durante o ConectaIF, fato que se pretende aprimorar para a execução e parte final deste projeto.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Percebeu-se que a maioria das pessoas que participaram da oficina desconheciam acerca de alguns assuntos tratados nas áreas de ciências e matemática, apesar de serem considerados básicos, e relataram que se tivessem aprendido de uma forma mais interativa, a apreensão do conhecimento teria sido mais fácil durante o ensino médio. Observou-se, ainda, durante a oficina, um movimento de um público considerado alto, diante da formação de grupos de três a cinco pessoas, resultando em cerca de 30 pessoas ao final das três horas de atividades no espaço Práticas e Vivências.

Reitera-se que este projeto está em andamento e espera-se que os experimentos adaptados ou desenvolvidos sejam levados para sala de aula, mediante avaliação dos docentes de cada disciplina. Como exemplo de experimentos, tem-se: Tabela periódica

interativa, Batata chorona, Osmose e Máquina térmica, entre outros. Com relação a publicações, busca-se o amadurecimento da pesquisa e dos experimentos para produzir e divulgar os resultados parciais e finais em eventos científicos locais e nacionais.

Por fim, ressalta-se que os resultados da coleta de dados inicial, na entrevista com os docentes do *Campus Brasília*, foram apresentados durante a XI Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus Gama*, em junho de 2023. O término do projeto está previsto para agosto de 2024, quando se tem a previsão de apresentar os resultados parciais em dois eventos locais e organizados pelo IFB.

REFERÊNCIAS

IFB. Instituto Federal de Brasília. **Publicados editais de Iniciação Científica e Tecnológica 2023/2024**. [Notícia publicada em 12 abr.2023] <https://www.ifb.edu.br/reitori/34116-publicados-editais-de-iniciacao-cientifica-e-tecnologica-2023-2024> acesso em: 17 mar.2024.

LEMOS, Silvana Donadio Vilela; VALENTE, José Armando. Estudo da Cultura Maker na Escola. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e60975, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100107&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 set.2024.

MEIRA, S. L. B.; RIBEIRO, J. L. P. A Cultura Maker no ensino de física: construção e funcionamento de máquinas térmicas. **Fablearn**, 2016. Disponível em: https://fablearn.org/wp-content/uploads/2016/09/FLBrazil_2016_paper_55.pdf. Acesso em: 20 mai.2023.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Qurrriculum**, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

PIBID/CAPES – Subprojeto de Biologia. **Caderno de sugestões práticas**. Faculdades Integradas de Fernandópolis (FIFE). Fundação Educação de Fernandópolis (FEF). Disponível em: https://www.fef.br/upload_arquivos/geral/arq_5aba3c3cbd47f.pdf. Acesso em: 13 out 2023.

SÓLIDOS geométricos. Colégio Educação Dinâmica Internacional. Sem data. Disponível em: <https://www.dinamica.br/web/noticias/Solidos-Geometricos.html>. Acesso em: 13 out 2023.

OFICINA DE ONIGIRI PARA OS CURSOS TECNÓLOGO E TÉCNICO SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO EM EVENTOS EAD

Queila Pahim da Silva - IFB, *Campus Brasília*

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o relato de experiência de uma oficina de Onigiri realizada na disciplina de Alimentos e Bebidas (AeB) com alunos dos curso técnico de nível médio subsequente ao ensino médio em eventos na modalidade a distância e do curso tecnólogo em eventos presencial do Instituto Federal de Brasília (IFB), doravante cursos. Ocorreu no dia 05 de junho de 2023 no laboratório de Química do IFB *Campus Brasília* e contou com a participação de 22 estudantes e 3 professores (oficineiro, docente de AeB de cada curso).

A justificativa para realização desta oficina se deu pela missão da educação profissional e tecnológica que é a preparação de indivíduos para o mundo do trabalho, formando-os com competências técnicas e conhecimentos práticos relevantes para suas áreas de atuação, além de contribuir para que o cidadão possa atuar na vida em sociedade (Brasil, 2018).

A partir da observação do significativo número de evasão nos cursos, do constante pedido por atividades práticas por parte do alunado e da importância do setor de AeB para os eventos de diversas naturezas por não apenas satisfazer a necessidade fisiológica dos participantes, mas também desempenhar um papel fundamental na experiência geral da celebração, surgiu a ideia para esta oficina. Nestes cursos a matéria de AeB desempenha um importante papel na formação dos futuros profissionais, preparando-os para apoiar o planejamento e a operação de serviços de AeB em eventos (IFB, 2021).

Ademais a globalização e a diversificação cultural têm impactado significativamente o setor de eventos e a indústria alimentícia, em especial a culinária japonesa, com suas peculiaridades e simbolismos, que tem ganhado crescente destaque, principalmente no mercado de Brasília, que possui vários eventos fixos em seu calendário, como o Festival do Japão, *Made in Japan*, Quermesse do templo budista, *Anime Summit*, Japonina, dentre outros de menor porte (Nippobrasília, 2023; *Anime Summit Brasil*, 2023; Embaixada do Japão, 2023).

O onigiri é um alimento japonês muito tradicional e amplamente consumido no país. Consiste em bolinhos de arroz cozido moldados em formato triangular ou arredondado, muitas vezes recheados com ingredientes como salmão, atum, legumes ou umeboshi (ameixa em conserva) e envolvidos em folhas de nori (alga marinha) (*Japan House SP*, 2020), que combina sabor, estética e significado cultural.

Diante do exposto surgiu a pergunta para esta atividade: seria possível utilizar oficinas de onigiri para aproximar o conteúdo da ementa da disciplina à parte prática de AeB em um evento? Para responder a esta pergunta, definiu-se como objetivo geral da atividade: desenvolver uma oficina de onigiri na matéria de AeB com alunos dos cursos. Como objetivos específicos: proporcionar aos alunos conhecimento sobre a culinária japonesa, com ênfase no onigiri; promover a interação entre alunos e professores; fomentar o empreendedorismo dos estudantes para realização de oficinas culinárias; enriquecer a formação dos estudantes, tornando-os profissionais de eventos mais atentos às demandas do mundo do trabalho; valorizar a sustentabilidade na culinária, discutindo formas de aproveitar os alimentos de maneira consciente e evitar o desperdício; associar elementos da ementa da disciplina com a prática.

A fim de apresentar o relato de experiência da oficina de onigiri apresenta-se esta introdução, seguida do desenvolvimento, avaliação, resultados alcançados com as recomendações e por fim, as referências consultadas.

DESENVOLVIMENTO

O onigiri é uma iguaria tradicional da culinária japonesa que ostenta uma longa e evolutiva trajetória ao longo dos anos. Originado da prática de modelar arroz cozido em pequenos bolinhos manualmente, essa abordagem se revelou uma maneira prática de preservar e transportar arroz durante os períodos históricos do Japão. Geralmente envolto em alga marinha nori, o onigiri é sujeito a diversas possibilidades de recheios, que incluem peixes, legumes frescos e em conserva, *umeboshi* (ameixa em conserva), ovas de peixe, bem como ingredientes ocidentais como maionese e atum enlatado, entre outros, podendo também ser apreciado em sua forma mais pura (Hosking, 2000). A Figura 1, a seguir, ilustra um exemplar tradicional de onigiri.

Figura 1 - Onigiri tradicional



Fonte: Disponível em: <https://coisasdojapao.com/2023/05/15-curiosidades-sobre-o-onigiri-tradicional-bolinho-de-arroz-japones/>

Diversas narrativas convergem sobre a origem do onigiri, cuja história remonta ao período Heian (794 - 1192), quando era servido aos trabalhadores na corte imperial, sendo denominado *tonjiki*. Esta variedade de onigiri possuía formato arredondado e era confeccionada a partir de *mochigome*, um tipo de arroz glutinoso utilizado na produção de *mochi*, cozido no vapor, conforme documentado por fontes históricas, como o Nippobrasil (2004).

Uma alternativa teórica sugere que os samurais, durante batalhas, carregavam pequenas bolinhas de arroz envoltas em folhas de bambu, uma opção leve e de fácil transporte. A transição significativa ocorreu no século XVI, período Genroku (1688-1704), com a introdução generalizada da alga processada, conhecida como nori, que passou a envolver o onigiri. Além de conferir sabor, o nori desempenhou um papel funcional, facilitando a manipulação do alimento sem aderência às mãos. Nesse contexto, o onigiri tornou-se uma opção alimentar prática durante viagens, refletindo as demandas de deslocamento entre vilas que requeriam períodos significativos de tempo, às vezes estendendo-se por dias. A industrialização subsequente da alga substituiu as folhas de bambu, moldando a estética do onigiri para as gerações vindouras, conforme documentado pela *Hokuriku Regional Agricultural Administration Office* (2016).

A partir da década de 1980, observou-se um aumento substancial na produção em larga escala do onigiri, impulsionado pela crescente demanda por versões prontas para consumo. Este fenômeno industrial foi catalisado por avanços tecnológicos na fabricação de alimentos, dando origem a máquinas especializadas capazes de eficientemente moldar, rechear e embalar os bolinhos de arroz, conforme destaca Bestor (2014).

A ampla diversificação de recheios e sabores, proporcionada pela industrialização, confere ao bolinho de arroz uma atratividade singular para um público diversificado, refletindo a evolução da cultura alimentar no Japão. Esta transformação é uma resposta à crescente busca por opções de refeições rápidas e convenientes por parte dos consumidores, conforme evidenciado por Ishii (2014).

Desde os anos 2000, o onigiri encontra-se disponível em uma ampla gama de estabelecimentos no Japão, desde lojas de conveniência e supermercados até feiras livres, casas de sushi e estabelecimentos especializados em onigiri, denominados *onigiri-ya*, conforme destacado por Bestor (2014). A Figura 2 a seguir ilustra exemplares de onigiri comercializados no *onigiri-ya Marutoyo*, localizado no mercado de peixe *Tsukiji*, em Tóquio.

Figura 2 - Onigiri-ya Marutoyo



Fonte: Disponível em: <https://foodsaketokyo.com/2014/04/12/onigiriya-marutoyo/>

O onigiri demonstra versatilidade quanto à sua forma, o que suscita interesse tanto do público estrangeiro quanto dos japoneses. Nas Figuras 3 e 4, são apresentados exemplares de onigiri moldados de maneira manual ou por intermédio de moldes plásticos, evidenciando a diversidade de configurações que este bolinho pode assumir.

Figura 3 - Onigiri em formato de panda



Fonte: Disponível em: <https://www.az-blog.com/blog/2020/04/25/os-estrangeiros-adoram-onigiri/>

Figura 4 - Onigiri de rostinhos



Fonte: Disponível em: <https://www.dreamstime.com/four-triangle-onigiri-white-plate-cute-kawaii-tiny-faces-image139719129>

O onigiri subsiste como um componente essencial da culinária japonesa, sendo apreciado por sua simplicidade, versatilidade e sabor distintivo. Sua história enriquecida e suas influências culturais, desenvolvidas ao longo dos séculos, constituem um reflexo marcante da evolução tanto da sociedade quanto da culinária no Japão. A seguir, será apresentada a metodologia utilizada para planejamento e execução da atividade, bem como os resultados alcançados.

METODOLOGIA

A oficina de onigiri foi realizada no dia 05 de junho de 2023 e visando à interação entre os estudantes dos cursos do eixo turismo, hospitalidade e lazer do IFB *Campus* Brasília, foi desenvolvida com alunos da matéria de AeB do curso técnico de nível médio subsequente em eventos na modalidade ead e do curso de Tecnologia em Eventos, totalizando 22 estudantes. A atividade foi desenvolvida no laboratório de Química da instituição, pois é de fácil acesso, tem bancadas, cadeiras e pias, itens essenciais para melhor demonstração dos procedimentos para a preparação do bolinho.

Para fundamentação metodológica da oficina, utilizou-se a pesquisa qualitativa por ter uma abordagem baseada na compreensão da experiência e das percepções dos participantes. Ao empregar o método qualitativo, foi possível explorar as nuances culturais, preferências individuais e significados atribuídos à prática de fazer onigiris. Isso proporcionou uma visão contextualizada da atividade com os objetivos da disciplina. A abordagem qualitativa também possibilitou a identificação de aspectos inovadores e criativos na elaboração de onigiris, enriquecendo a experiência global da oficina. Conforme

sugerido por Creswell e Poth (2018), a pesquisa qualitativa é particularmente adequada para explorar fenômenos culturais e sociais complexos, como a culinária, proporcionando uma compreensão mais profunda e holística do processo participativo.

A seguir será apresentado a descrição da atividade em 3 etapas: a primeira corresponde ao pré-evento, definido por Matias (2004), como a fase que antecede o evento, momento em que são realizados os preparativos, o planejamento e a organização necessária para execução com êxito do acontecimento. A segunda parte, refere-se à atividade em si, o que no contexto de eventos, representa o trans evento e a terceira etapa compreende a avaliação da atividade.

Inicialmente foi consultado o plano político pedagógico do curso para adequação da ementa e das bases curriculares da disciplina de AeB à oficina. A ementa abarca dentre outros pontos, realizar *mise en place*, conhecer tipos de serviço à mesa, noções e harmonização entre alimentos e bebidas e adequar alimentos e bebidas aos diversos tipos de eventos (IFB, 2022b). As bases curriculares por sua vez, dentre outros elementos, compreende a contextualização histórica de AeB, os tipos de alimentos, equipamentos, utensílios e mobiliário utilizados no segmento, as técnicas de elaboração de cardápio, boas práticas em AeB e noções sobre segurança alimentar (IFB, 2021).

Em seguida foi consultado o calendário letivo das aulas presenciais do curso para definição da data da atividade e foi feita a reserva para utilização do laboratório de Química do campus Brasília. Na sequência foi feito convite para o professor de japonês e culinária japonesa, Goro Kodama. Ele desenvolve um projeto de oficinas de culinária japonesa em que ensina sobre os ingredientes e as formas de preparo e consumo de pratos quentes japoneses, agregando cultura, gastronomia e interação no estilo *do it yourself*⁵. O objetivo de suas oficinas é promover pratos pouco conhecidos, mas amplamente consumidos no Japão, além de proporcionar entrosamento entre os participantes. O profissional aceitou prontamente e juntos elaboramos as etapas para execução da oficina de onigiri.

O terceiro passo foi o levantamento da quantidade de participantes e ingredientes, para calcular o valor dos insumos necessários, que foram custeados com recursos próprios doicineiro e da professora da disciplina/organizadora da atividade.

Dando continuidade, elaboraram-se na plataforma Canva, dois *posts* para a oficina, um com as informações de dia, local e horário da tarefa e outro com os itens a serem levados pelos participantes. As figuras 5 e 6 representam os *posts* por mim desenvolvidos e que foram enviados aos participantes.

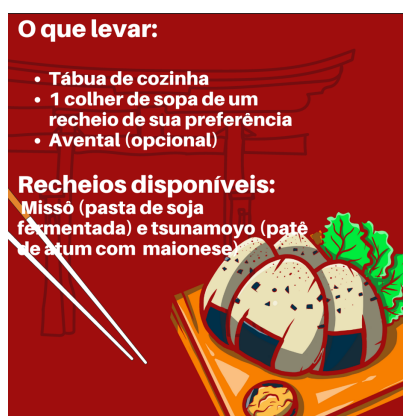
⁵Acrônimo do inglês DIY (*do-it-yourself*), relativo a atitude anticonsumista na qual o indivíduo, em vez de pagar por um produto, busca alternativas de produzi-lo por conta própria (Lemos 2004).

Figura 5 - Post de divulgação da oficina de onigiri



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 6 - Post sobre utensílios e ingredientes a serem levados para a oficina



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O quarto e último passo do planejamento consistiu na elaboração de uma lista com ingredientes e utensílios necessários, como panela elétrica de arroz, tábua, colher própria para arroz japonês, *bowls*, pinça, colher, arroz japonês, recheios e nori.

No dia da atividade, classificado no contexto de eventos, como trans evento, desenvolvi a organização passo a passo. No primeiro momento (passo 1) eu, oicineiro e 4 estudantes que chegaram antes do horário previsto, iniciamos a atividade com a limpeza do local, o *mise en place* dos utensílios e ingredientes e a lavagem e cozimento do arroz. A oficina iniciou-se às 8:30h com a apresentação do professor Goro Kodama e dos objetivos de aprendizagem da atividade (passo 2). Em seguida expliquei sobre o conceito de *mise en place*, demonstrado através da organização da mesa com os ingredientes e utensílios. Explanei também sobre as boas práticas em AeB e manipulação segura de alimentos, exemplificando com a temperatura adequada para armazenamento dos recheios e arroz.

O terceiro passo foi a explanação feita pelo oficineiro sobre a relação entre o arroz, a cultura e a culinária japonesa e o onigiri. Houve também participação da turma com várias perguntas, principalmente sobre o cultivo do grão e curiosidades sobre a vida e alimentação japonesa. O passo 4 consistiu na apresentação da estação de montagem com os diferentes tipos de recheio e demonstração de como temperar o arroz e moldar os onigiris com as mãos. Os recheios disponibilizados foram o missô, uma típica pasta de soja fermentada, gengibre em conserva e patê de atum, composto de maionese e atum enlatado, conhecido em japonês como *tsunamayo*. Foi solicitado na etapa de divulgação, que cada estudante trouxesse recheios de sua preferência, para que pudessem além de personalizar suas criações, ser trabalhado o conceito de reaproveitamento de alimentos, uma vez que no Japão, os onigiris feitos em casa aproveitam todo tipo de preparo e ingredientes. Neste ponto abordei sobre ficha técnica, com explicação das quantidades dos ingredientes e diferença entre o peso do arroz cru e cozido.

No quinto passo houve a preparação dos bolinhos pelos estudantes, que se divertiram sentindo a textura do arroz nas mãos. Nesta etapa houve também incentivo à criatividade para moldagem de diferentes formatos e encorajamento por parte do oficineiro, para que todos experimentassem diferentes combinações de recheios e formatos. O professor Kodama ainda demonstrou como utilizar cortes na folha de nori para fazer olhos e bocas como decoração.

O sexto passo constituiu-se da degustação, com montagem da mesa com as criações de todos e o compartilhamento coletivo da experiência de criar seu onigiri personalizado, seguido do registro por foto, conforme mostra a figura 7 que representa a matéria publicada no site do IFB, campus Brasília no dia 06 de junho de 2023.

Figura 7 - Matéria sobre a oficina de onigiri publicada no site do IFB, 2023.



Fonte: IFBc, 2023. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/brasil/34815-oficina-de-onigiri-oferece-experiencia-imersiva-na-cultura-japonesa-para-estudantes-de-cursos-de-eventos>

O penúltimo passo compreendeu o *feedback*, com avaliação em forma de conversa com os estudantes. Foi questionado o que eles mais gostaram, o que aprenderam e qual relação foi possível fazer entre a matéria de AeB e a oficina. E por último, contemplando o passo 8, houve o encerramento, com a limpeza da sala e distribuição de onigiris para os colaboradores terceirizados que estavam próximos ao local da oficina.

AVALIAÇÃO

Sendo a avaliação uma parte fundamental de qualquer atividade, pois permite medir o alcance dos objetivos propostos, identificar áreas de melhoria e garantir que as necessidades dos participantes sejam atendidas, utilizou-se como forma de avaliação desta atividade, a avaliação formativa. De acordo com Hadji (1994), este tipo de avaliação proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino – aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. Ela foi aplicada através da observação contínua feita peloicineiro e pela professora do curso técnico subsequente em relação ao preparo dos onigiris, que consideraram as habilidades de cada participante, bem como o nível de engajamento e interação.

No decorrer da atividade, os professores também forneceram *feedback* individualizado aos participantes, destacando seus pontos fortes e oferecendo orientações construtivas para melhorias. A avaliação formativa desempenhou um papel essencial na oficina de onigiri, enriquecendo a experiência de aprendizado de cada participante. Ao longo da atividade, observamos como os participantes não apenas aplicaram os conhecimentos adquiridos pela explanação, mas também como progrediram na criação de bolinhos de arroz únicos. A avaliação contínua permitiu ajustes e orientações personalizadas, promovendo a compreensão mais profunda do processo e estimulando a criatividade. Este enfoque formativo não apenas avaliou o conhecimento, mas também incentivou a aplicação prática e a análise das escolhas de ingredientes. Ao encerrar a oficina, foi evidente que a avaliação formativa não apenas mediu o progresso, mas também cultivou um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo, com destaque à expressão individual e a apreciação da cultura culinária japonesa.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Ao considerar que as oficinas pedagógicas pressupõem que o acesso ao conhecimento seja formado por meio da implementação de metodologias que estimulem a participação, o interesse, a autonomia, a criatividade, o desejo de conhecer e o prazer de aprender

(Antunes, 2011), conclui-se que a oficina de onigiri atingiu seu objetivo. Percebeu-se o estímulo à participação e interesse dos estudantes devido ao envolvimento de cada um deles ao fazer algo concreto, como preparar um prato tradicional. Eles não foram apenas espectadores de uma aula teórica, mas protagonistas na construção do conhecimento. Isso permitiu o interesse, pois os estudantes conseguiram visualizar e experimentar os resultados imediatos do que estavam aprendendo.

O desenvolvimento da autonomia pôde ser alcançado durante a oficina, pois os alunos foram incentivados a tomar decisões por conta própria, como a escolha dos recheios, a forma de moldar o arroz e até mesmo aspectos de apresentação. Esse processo desenvolveu a autonomia e senso de responsabilidade, já que eles aprenderam a gerenciar etapas e resolver problemas em tempo real, como ajustar a textura do arroz e equilibrar sabores. Assim, a prática culinária reforçou habilidades de organização e autoconfiança.

A criatividade das turmas foi incentivada através da possibilidade de personalização dos bolinhos de arroz. Embora o onigiri tenha tradições e formas padrão, ao possibilitar explorar variações de ingredientes, temperos e apresentação visual, o estímulo à inovação dentro de parâmetros culturais estabelecidos expandiu o pensamento criativo dos alunos, que puderam adaptar o que aprenderam para outros cenários, tanto no campo dos eventos quanto na gastronomia.

Houve ainda o desenvolvimento do desejo de conhecer, já que ao aprender sobre a história, os ingredientes e as técnicas por trás de um prato como o onigiri, os alunos despertaram um desejo mais profundo de entender outras culturas alimentares e tradições culinárias. Isso possibilitou ampliar o horizonte cultural e profissional, motivando-os a explorar mais sobre a gastronomia internacional e suas variações. O desejo de conhecer foi potencializado quando os estudantes perceberam a relevância e a aplicabilidade desse conhecimento em seus futuros profissionais.

A implementação de oficinas práticas transforma também a aprendizagem em uma experiência agradável, trazendo prazer em aprender. O simples ato de preparar algo com as próprias mãos e ver o resultado final, além de degustar o que foi produzido, gerou satisfação e prazer, reforçando a ideia de que o aprendizado pode ser divertido e recompensador. Isso é especialmente importante para fomentar uma relação positiva com o conhecimento, onde aprender deixa de ser uma tarefa árdua e passa a ser algo prazeroso.

Em relação à permanência dos estudantes nos cursos através da realização da oficina, não foi possível avaliar se esta atividade específica seria capaz de manter as turmas, no entanto, após perguntas de sondagem sobre a motivação dos alunos em relação ao curso, constatou-se que atividades práticas estimulam a participação individual e coletiva, motivando a continuidade dos estudos na instituição.

Através de sua realização foi possível estabelecer uma prática pedagógica reflexiva e crítica de forma lúdica, com participação dos estudantes e professores. Durante a atividade foram abordados vários tópicos da ementa da disciplina de AeB, como *mise en place*, tipos de serviço à mesa e tipos de alimentos e bebidas. Além disso, outros elementos foram acrescentados como empreendedorismo para elaboração de eventos de oficinas de culinária, reaproveitamento de ingredientes como forma de evitar o desperdício, ficha técnica e sustentabilidade na área de AeB em eventos, com a utilização de itens duráveis ou reutilizáveis e não descartáveis.

Como recomendação sugere-se que a oficina seja formatada como um projeto de extensão inclusivo, com objetivo de incluir surdos e cegos/baixa visão e com periodicidade mensal. Isso porque a atividade já utiliza material concreto, essencial para o aprendizado dos surdos, além de ser preciso moldar o arroz com as mãos, o que facilita o aprendizado de pessoas cegas ou com baixa visão. Para uma oficina inclusiva haverá a necessidade de intérprete de Libras e um monitor para acompanhar de forma mais próxima a elaboração dos onigiris pelas pessoas cegas e com baixa visão.

REFERÊNCIAS

ANIME SUMMIT BRASIL. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/anime-summitbrasil/>. Acesso em 26 de set. 2023.

ANTUNES, H. S. **Ser aluna, ser professora**: um olhar sobre os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2011. Jandaskitchen. Disponível em: <https://www.jandaskitchen.com/blog/2017/12/19/travel-guide-kyoto>. Acesso em: 14 nov. 2023.

AZ BLOG. Os estrangeiros adoram onigiri. Disponível em: <https://www.az-blog.com/blog/2020/04/25/os-estrangeiros-adoram-onigiri/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BESTOR, Theodore C. El sushi en una economía de oferta: mercancía, mercado y la ciudad global. **Rev. colomb. antropol.**, Bogotá , v. 50, n. 2, p. 171-214, July 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252014000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 nov. 2023.

COISAS DO JAPÃO. **15 curiosidade sobre o onigiri:** o tradicional bolinho japonês. Disponível em: <https://coisasdojapao.com/2023/05/15-curiosidades-sobre-o-onigiri-tradicional-bolinho-de-arroz-japones/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

CRESWELL, J. W.; POT, C. N. **Qualitative inquiry and research design:** Choosing among five approaches. Sage Publications, 2018.

EMBAIXADA DO JAPÃO. **Calendário de eventos Distrito Federal.** Disponível em: <https://www.br.emb-japan.go.jp/eventos-distrito-federal.html>. Acesso em: 28 out. 2023.

Foodsake Tokyo. Disponível em: <https://foodsaketokyo.com/2014/04/12/onigiriya-marutoyo/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOSKING, R. *At the Japanese Table.* Oxford Press, 2000.

IFBa. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Técnico em eventos na modalidade ead. 2022. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/brasil/29537-tecnico-em-eventos-na-modalidade-ead> Acesso em: 04 set. 2023.

IFBb. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Plano Político Pedagógico do curso técnico de nível médio em eventos na modalidade ead. 2021.

IFBc. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Oficina de Onigiri oferece experiência imersiva na cultura japonesa para estudantes de cursos de Eventos. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/brasil/34815-oficina-de-onigiri-oferece-experiencia-imersiva-na-cultura-japonesa-para-estudantes-de-cursos-de-eventos>. Acesso em: 14 nov. 2023.

ISHII, T. **Japanese Convenience Store Onigiri and Rice Sandwiches:** An Analysis of Their Cultural Background and a Glimpse into Contemporary Japanese Society.” *The Americas*, 70(3), 383-411, 2014.

JAPAN HOUSE SP. **Onigiri:** como preparar o bolinho de arroz japonês. <https://www.japanhousesp.com.br/artigo/onigiri-como-preparar-bolinho-de-arroz-japones>. Acesso em: 29 out. 2023.

LEMOS, A. **Cibercultura**. 2. ed. Porto Alegre, RS. Sulina, 2004.

MATIAS, M. **Organização de eventos**: procedimentos e técnicas. 3ª ed. Barueri: Manole, 2004.

NIPPOBRASÍLIA. **5º Made in Brasília 2023**. Disponível em: <https://nippobrasilia.com.br/events/5o-made-in-japan-brasilia-2023-brasilia-df/>. Acesso em 26 de set. 2023.

NIPPOBRASIL. **História da culinária japonesa onigiri**. Disponível em: https://www.nippo.com.br/historia_culinaria/n279.php. Acesso em: 05 nov. 2023.

COMO TRABALHAR COM AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA?

AÇÕES DO NÚCLEO DE ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL (NUGEDIS) DO IFB - CAMPUS CEILÂNDIA

Janailton Mick Vitor da Silva - IFB, *Campus Ceilândia*
Rayane Jennifer Castro Bueno - IFB, *Campus Ceilândia*
Letícia Coroa do Couto - IFB, *Campus Ceilândia*
Caio Marcello Mota Polito - IFB, *Campus Ceilândia*
Micheli Suellen Neves Gonçalves - IFB, *Campus Ceilândia*
Vitor Gabriel Freire da Paz - IFB, *Campus Ceilândia*
Jessica Silva Lima - IFB, *Campus Ceilândia*

INTRODUÇÃO

Neste texto, fazemos um relato de experiências integradoras exitosas, no âmbito das temáticas de gênero e sexualidade, desenvolvidas no Instituto Federal de Brasília (IFB) - *Campus Ceilândia*, por meio do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS). O NUGEDIS está oficialmente institucionalizado pelo IFB por meio da Resolução n. 35/2023⁶ CS/RIFB/IFBRASILIA.

As atividades a serem descritas neste relato foram executadas ao longo dos anos de 2021 a 2023, tendo como público-alvo a comunidade interna e externa ao *campus*, incluindo discentes, professores/as e demais servidores/as. Como será descrito neste texto, essas atividades incluem contribuições à comunidade por meio da publicação do folheto NEWSGEDIS (que culminou na produção de um belíssimo livreto), da realização de rodas de conversa e palestras, de celebrações do Dia Internacional do Orgulho LGBTQIA+, da realização de campanhas, ações sociais e da execução de atividades de pesquisa.

Observamos que os trabalhos desenvolvidos pelo NUGEDIS, inclusive no período pandêmico, mostram-se bastante urgentes dentro de uma sociedade cuja estrutura patriarcal

tem privilegiado, ao longo de séculos na história, a figura masculina sobre a feminina e produzido relações de opressão social (Butler, 2018). Como consequência, esse cenário desumano tem favorecido a criação e a manutenção de variadas formas de discriminações, preconceitos, violências e mortes que atingem grupos minoritários, como mulheres e pessoas da comunidade LGBTQIA+ (Jesus, 2012; Benevides, 2023).

Como exemplo, segundo dados do Dossiê Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras, em 2022, o Brasil registrou “pelo menos 151 pessoas trans mortas, sendo 131 casos de assassinatos e 20 pessoas trans suicidadas” (Benevides, 2023, p. 6). Conforme Bruna Benevides, da Associação Nacional de Travestis e Transexuais, o país permanece, vergonhosamente, pelo 14º ano consecutivo nessa lista. Nesse sentido, faz-se urgente a execução de atividades que busquem

a valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (Brasil, 2013, p. 200).

DESENVOLVIMENTO

O NUGEDIS do IFB - *Campus Ceilândia* possui várias atribuições, como, por exemplo: i) o assessoramento ao cumprimento da Resolução CNE/CP 1/2012 (Brasil, 2012); ii) a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a exemplo de rodas de conversa, palestras, concursos e outras atividades artístico-culturais no tocante às temáticas de gênero e sexualidade; iii) a organização de encontros para reflexão e estudo sobre as temáticas-alvo do núcleo; iv) a promoção de ações integradas com outros setores e núcleos da instituição.

Ao longo desta seção do texto, relatamos algumas dessas experiências exitosas desenvolvidas por múltiplas mãos. Iniciamos com o folhetim NEWSGEDIS, depois ilustramos as rodas de conversa e as palestras, as celebrações do Dia Internacional do Orgulho LGBTQIA+, as campanhas, as ações sociais e as atividades de pesquisa.

NEWSGEDIS

Criado em 2021 pelo núcleo, o NEWSGEDIS é um folhetim que visa a compartilhar, em uma linguagem didática e acessível, resultados de discussões sobre gênero e sexualidade, feitas entre membros/as e convidados/as do núcleo. Até o ano de 2023, foram publicados 15 números, conforme Quadro 01:

Quadro 1 - Retrospectiva história das publicações do NEWSGEDIS

Número	Mês de publicação	Temática principal
1	Agosto de 2021	Letra L de Lésbica
2	Setembro de 2021	Letra G de Gay
3	Outubro de 2021	Letra B de Bissexual
4	Novembro de 2021	Letra T de Transexual
5	Fevereiro de 2022	Letra Q de <i>Queer</i>
6	Maio de 2022	Letra I de Intersexo
7	Julho de 2022	Letra A de Assexual
8	Outubro de 2022	Símbolo +
9	Novembro de 2022	Linguagem neutra
10	Maio de 2023	Relatos maternos
11	Junho de 2023	Comemorações de 28/06 e relatos maternos
12	Julho de 2023	Poemas vencedores do 1º Concurso Artístico do NUGEDIS
13	Agosto de 2023	Legislação a respeito do uso do nome social
14	Outubro de 2023	Mulheres cis nos esportes
15	Novembro de 2023	Atletas trans nos esportes

Fonte: Das/os autoras/es.

Como observado, as primeiras edições do NEWSGEDIS buscaram “explicar” cada uma das letras e o símbolo + da sigla LGBTQIA+, bem como datas comemorativas (como o dia 28 de junho, em que se comemora o Dia Internacional do Orgulho LGBTQIA+), filmes e documentários sobre a temática, personalidades (como atrizes/atores, autoras/es, cantoras/es) que se destacam na área, projetos desenvolvidos em âmbito institucional, local e nacional sobre o tema. Além disso, os demais números retrataram variados assuntos, como poemas vencedores do “1º Concurso Artístico do NUGEDIS”, relatos de mães de pessoas LGBTQIA+, legislação pertinente à adoção do uso do nome social (especialmente no contexto escolar) por pessoas trans, entre outros assuntos.

Todos os folhetins foram feitos a muitas mãos, contando também com parcerias externas ao núcleo. Utilizamos a versão gratuita do *Canva* para criar o *layout* do NEWSGEDIS (um exemplo do número 1 segue na imagem 01 a seguir) e editamos os arquivos em

conjunto. Especialmente durante o período pandêmico, as discussões que geraram os folhetins foram feitas por meio do *Google Meet*. Todos os folhetins podem ser acessados gratuitamente por meio [deste link](#).

Figura 1 - Primeiro número do folhetim NEWSGEDIS

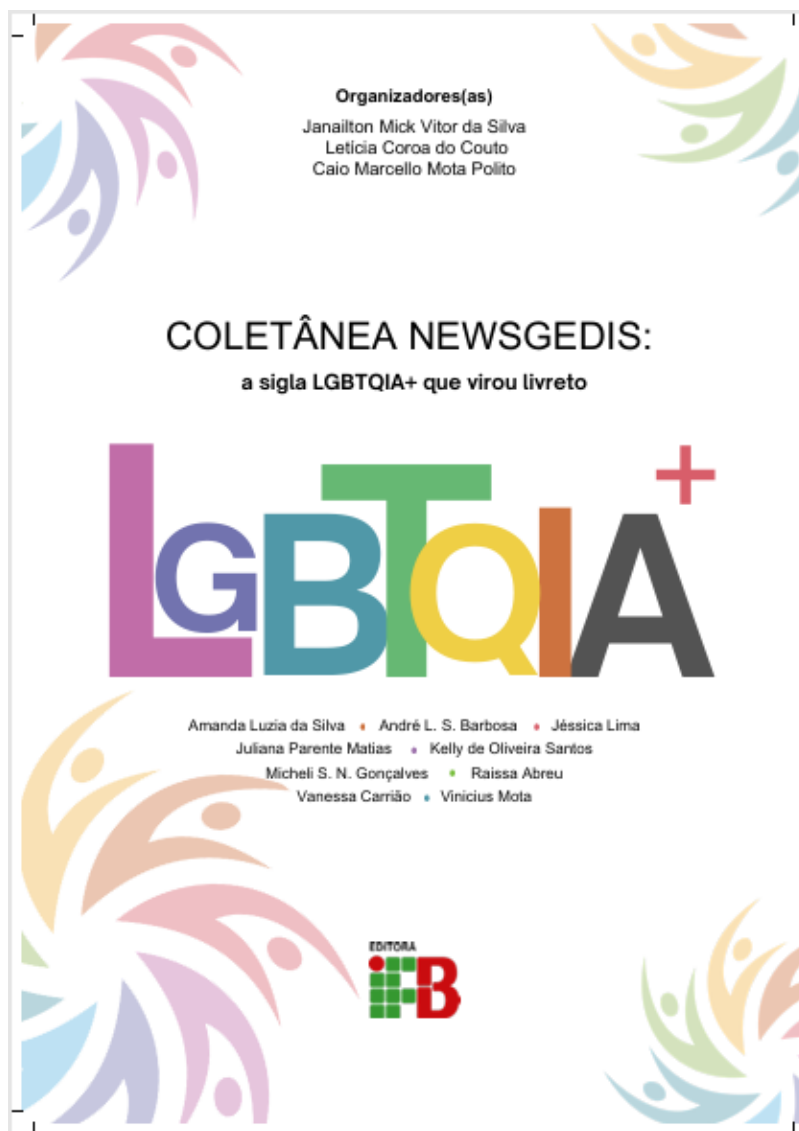


Fonte: Das/os autoras/es.

Alguns dos folhetins informados no Quadro 01 foram compilados em formato livreto e publicados, em 2024, pela Editora do IFB. O livreto é intitulado “Coletânea NEWSGEDIS: a sigla LGBTQIA+ que virou livreto” e foi organizado pelas/os autoras/es Janailton Mick Vitor da Silva, Letícia Coroa do Couto e Caio Marcello Mota Polito. Conta ainda com nove capítulos escritos pelas/os organizadoras/es e outras/os autoras/es. O livreto foi selecio-

nado via Edital PRPI 03/2023, lançado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFB, e pode ser baixado por meio [deste link](#).

Figura 2 - Capa do livreto



Fonte: Silva; Couto; Polito (2024).

RODAS DE CONVERSA E PALESTRAS

Além dos NEWSGEDIS, o núcleo tem promovido rodas de conversa e palestras, em formato *online* e também de forma presencial, quando retornamos à presencialidade no contexto pós-pandêmico. Para essas atividades, contamos com a colaboração de diversos profissionais, como professoras/es, filósofas/os, psicólogas/os, delegadas/os, entre outras/os, que têm trabalhado com as temáticas de gênero e diversidade sexual em suas instituições de origem. No quadro 02 a seguir, ilustramos os títulos das rodas de conversa e palestras:

Quadro 2 - Rodas de conversa e palestras

Ano	Título
2021	Roda de conversa: “Masculinidades”
2021	Live: “Em briga de marido e mulher, como uso a colher?”
2021	Roda de conversa: “Lugar de menina é onde ela quiser!”
2022	Palestra: “Violência no Namoro, Não!”
2022	Roda de conversa: “Perspectivas na binariedade de gênero nas instituições de ensino”
2022	Roda de conversa: “Direitos das pessoas trans no ambiente escolar”
2022	Roda de conversa: “Celebração do Dia Internacional do Orgulho LGBTQIA+”
2023	Palestra: “Visibilidade lésbica e saúde mental”

Fonte: Das/os autoras/es.

CELEBRAÇÕES DO DIA INTERNACIONAL DO ORGULHO LGBTQIA+

Além das rodas de conversa e palestras, o NUGEDIS tem coordenado eventos socio-culturais no *campus* para celebrar o Dia Internacional do Orgulho LGBTQIA+, incluindo a ação nos Espelhos dos Banheiros, a Barraca do Orgulho, o 1º Concurso Artístico do NUGEDIS, entre outros.

Em 2022, quando retornarmos à presencialidade, coordenamos colagens, nos espelhos dos banheiros do *campus*, no Dia Internacional do Orgulho LGBTQIA+ (28 de junho). Essa atividade foi feita por um grupo de alunos/as, que enfeitou o espelho de cada banheiro (6 espelhos no total) com as cores da bandeira do orgulho LGBTQIA+. Além disso, o grupo mencionou a importância dessa data, divulgou o perfil do NUGEDIS no Instagram (@nugediscei), e colou frases sobre “orgulho de ser quem eu sou” e um cartaz no qual outras/os alunas/os que usassem o banheiro pudessem também escrever frases que remetessem ao orgulho de ser membro da comunidade LGBTQIA+.

Além disso, o NUGEDIS montou a Barraca do Orgulho durante as comemorações de São João em 2023. A atividade envolveu a distribuição de doces, como paçocas e *marshmallows*, com frases motivacionais sobre sentir orgulho de quem se é. Essas frases são trechos de postagens e falas de personalidades da comunidade LGBTQIA+ e de legislações no âmbito de gênero e diversidade sexual (exemplo na imagem 05). As imagens 03 e 04 mostram a ambientação da barraca montada no pátio central do *campus*:

Figura 3 - Ambientação da Barraca do Orgulho - parte 1



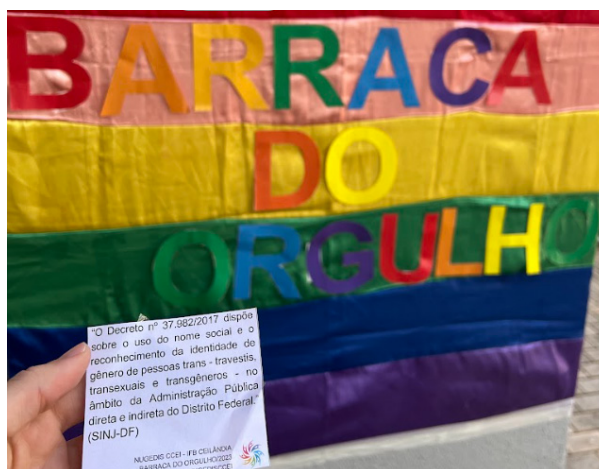
Fonte: Silva *et al.* (2023, n/p).

Figura 4 - Ambientação da Barraca do Orgulho - parte 2



Fonte: Das/os autoras/es.

Figura 5 - Exemplo de trecho de Decreto entregue junto com os doces



Fonte: Das/os autoras/es.

Além da Barraca do Orgulho, o NUGEDIS mobilizou a comunidade acadêmica a participar do 1º Concurso Artístico do NUGEDIS, realizado ao longo dos meses de Junho e Julho de 2023. O concurso se deu por meio de uma seleção de poemas com a temática “Respeito às variadas formas de ser e amar: Dia Internacional do Orgulho LGBTQIA+”. Dentre as submissões, 03 poemas atenderam aos critérios e foram alocados ao longo dos respectivos 03 primeiros lugares. Abaixo, tem-se o pôster utilizado para divulgação do concurso na imagem 06:

Figura 6 - Pôster utilizado para divulgação do 1º Concurso Artístico do NUGEDIS



Fonte: Fonte: Silva et al. (2023, n/p).

CAMPANHAS E AÇÕES SOCIAIS

O NUGEDIS tem participado, desde 2021, de mobilizações para prevenção contra o câncer de mama (seguindo o Outubro Rosa) e de próstata (seguindo o Novembro Azul). Utilizamos um espaço nas publicações do NEWSGEDIS para este fim, mas também temos publicado cartilhas e instruções de conscientização para prevenção nos murais da escola.

Além disso, também participamos da Mostra de Cinema “Luz, Câmera, MenstruAÇÃO”, junto ao Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), no Cine Brasília, que foi realizada nos dias 8 e 9 de novembro de 2022. Foi registrado um número de mais de 450 pessoas no evento, considerando que, dentre o público, cerca de 300 eram estudantes do IFB.

De setembro a outubro de 2023, realizamos a Campanha da Dignidade Menstrual junto ao Grupo Estruturação (GRUPO LGBT DE BRASÍLIA). Houve arrecadação de 28 pacotes de absorventes descartáveis (cerca de 620 unidades), que foram doados a pessoas em vulnerabilidade social e a alunas do *campus*. É importante frisar que a Lei Federal n. 14.214, sancionada em 2021, institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual, com objetivo de assegurar a oferta gratuita de absorventes higiênicos femininos e outros cuidados básicos de saúde menstrual. A seguir, a imagem 07 ilustra alguns absorventes arrecadados:

Figura 7 - Alguns absorventes arrecadados na Campanha da Dignidade Menstrual de 2023



Fonte: Silva et al. (2023, n/p).

ATIVIDADES DE PESQUISA

O NUGEDIS também participou de uma atividade de pesquisa, em julho de 2021, com alunas e alunos do Ensino Médio Integrado aos Cursos de Eletrônica e Segurança Trabalho do *Campus Ceilândia*. A temática abordada foi a violência contra as mulheres. Dentre as alunas respondentes, 55% informaram que já sofreram algum tipo de violência, enquanto que, dentre os alunos, 75% conhecem alguma menina ou mulher que já sofreu algum tipo de violência.

AVALIAÇÃO

As atividades desenvolvidas ao longo dos últimos anos foram possíveis graças ao engajamento de várias/os servidoras e servidores do *campus*, incluindo professoras/es e técnicas/os. Estudantes do *campus* participaram de muitas atividades e, em algumas delas, como a exemplo da Barraca do Orgulho e a Instalação nos Banheiros, tiveram maior engajamento, inclusive na organização. Atualmente, alguns estudantes também compõem o núcleo.

O contexto pandêmico igualmente trouxe consigo inúmeros desafios, mas as ferramentas digitais e tecnológicas permitiram que o NUGEDIS pudesse propor e executar suas atividades. As reuniões mensais entre os/as integrantes do grupo foram possíveis graças às ferramentas do *Google*, como *Google Meet*, e o *Google Docs*, para edição colaborativa de textos que seriam usados na publicação dos NEWSGEDIS. Rodas de conversa e palestras também foram realizadas por meio do *Google Meet*, tal como aquelas ilustradas no quadro 02.

O retorno à presencialidade permitiu a execução de atividades no formato presencial, como a Barraca do Orgulho, as campanhas sociais, e o concurso artístico. Não obstante, observamos alguns outros desafios, como a falta de participação e engajamento de mais alunas/os no núcleo. No entanto, buscamos sempre reiterar convites para que mais integrantes pudessem participar das atividades, não só como ouvintes, mas também como propositoras/es.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Por meio da execução de variadas atividades conforme descrito ao longo deste relato, o NUGEDIS tem buscado colocar em prática o que anteriormente foi aventado no Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023) do IFB (Brasília, 2021), no sentido de contribuir para uma formação cidadã, no curto e médio prazo, que seja comprometida com a dignidade humana e a justiça social, ofertada pelo instituto no âmbito da educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, contribuímos com a comunidade interna e externa ao IFB

- *Campus Ceilândia* por meio do compartilhamento de conhecimentos sobre gênero e diversidade sexual via folhetins NEWSGEDIS, rodas de conversa, palestras, eventos socioculturais, entre outras atividades.

Amparando-nos em regulamentos jurídicos e institucionais, temos buscado combater as variadas formas de preconceito e discriminação motivadas por gênero e sexualidade, levando em consideração as dificuldades enfrentadas por mulheres e pessoas LGBTQIA+ em sua generalidade, sem, contudo, apagar as experiências subjetivas vividas e enfrentadas por todos esses sujeitos distintos em suas individualidades. Como exemplo, o núcleo já observa impactos positivos na comunidade, como pode ser observado em alguns relatos de estudantes:

O NUGEDIS tem sido um espaço de acolhimento fundamental para mim. Como estudante bissexual, sinto-me representada nas ações e pautas da instituição. Aprendi muito sobre as vivências de pessoas trans e a importância de um ambiente seguro. Fiquei aliviada ao saber que qualquer caso de homofobia seria tratado como infração, não como uma simples opinião. A atuação do núcleo é, sem dúvida, de extrema importância para promover um ambiente inclusivo e respeitoso. (Relato 01)

Conheço parcialmente o núcleo, porém não cheguei a ter uma atuação efetiva. Reconheço o louvável trabalho realizado pelas gestões anteriores. (Relato 02)

Acho importante esse projeto, porque além de haver inclusão entre as diversidades, há um impacto pessoal relevante de acolhimento ao núcleo estudantil do IFB. Agora trazer essa questão para o pessoal, todavia não tenho envolvimento com o projeto. (Relato 03)

O saber da existência de um núcleo como NUGEDIS no *campus*, em si, já é impactante. É como se sua diversidade estivesse sendo vista. Me tocou o concurso de poesias e a maneira como os amores LGBTQIAP+ são expressos, pois são sentimentalidades que muitas vezes são silenciadas. Ultimamente não estou vendo tantas ações do núcleo como antes. O jornal, com suas diferentes temáticas, era o elo entre os não membros e os membros do núcleo. Seria interessante que houvesse mais atividades e mais divulgação das ações, para que outras pessoas e novos participantes pudessem construir o NUGEDIS, mesmo que esse não seja o objetivo da pergunta. (Relato 04)

O NUGEDIS é um núcleo muito importante e essencial no *campus*, já que trata da diversidade em um *campus* lotado de diversas pessoas diferentes. (Relato 05)

Em partes, acho importante, pois com o NUGEDIS, as pessoas podem se sentir mais à vontade e confortáveis no ambiente estudantil, reforçando assim, a sua importância e seu significado. (Relato 06)

Na minha vida individual não tenho impactos reais. Porém, somente a existência do núcleo e a proposta inclusiva da causa já são fundamentais para todos os estudantes do *campus*. (Relato 07)

É importante reforçar que, tal como observado também nos relatos dos estudantes, a importância do NUGEDIS se vê prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) (2018-2023) do *Campus Ceilândia*. Observa-se que o trabalho executado pelo núcleo de 2021 a 2023 constitui-se parte de Ações de Permanência, Êxito e Inclusão de Estudantes, ancoradas em políticas articuladoras e fundamentadoras das atividades do *campus*. A esse respeito, igualmente ressaltamos um trecho deste documento que ilustra esse feito:

[...] aderimos a uma abordagem que tem como foco práticas que privilegiam a transformação de atitudes, comportamentos, dinâmicas institucionais. Os principais desafios são: fazer com que as temáticas relacionadas a gênero e diversidade sexual sejam incluídas em projetos institucionais; desconstruir visões equivocadas do senso comum acerca dessas questões; construir ambientes educativos que respeitem e promovam essas temáticas no que se refere à formação docente. (Ceilândia, 2018, p. 36).

Atualmente, o PPP do *campus* está em reformulação, mas continua reiterando a importância do NUGEDIS para uma educação plural e baseada no respeito às diferenças, em conjunto com demais núcleos importantes da instituição, como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Nesse sentido, especialmente quando observamos os dados levantados por Jesus (2012) e Benevides (2023), devemos continuar mobilizando a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo para uma atenção maior às causas de gênero e diversidade sexual e às demais interseccionalidades que as incluem. Também como já nos lembraram Freire e Shor (2010), não podemos deixar que medos e entraves paralitem nossas ações. Devemos lutar para que o amor seja um ato político e que todas as expressões e formas de existir, ser e amar sejam consideradas justas e aceitas em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, B. G. *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. Brasília: Distrito Drag; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), 2023. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/dossie_antra-2023.pdf Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov>.

br/dmdocuments/rcp001_12.pdf Acesso em: 09 nov. 2023.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 09 nov. 2023.

BRASÍLIA. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)*. Brasília: IFB, 2021. Disponível em: https://diretorios.ifb.edu.br/diretorios/1724/arquivos/download/PDI_2019_2023_-_Revisado_P%C3%B3s_CS-Completo.pdf Acesso em: 09 nov. 2023.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CEILÂNDIA. *Projeto Político Pedagógico (PPP) 2018-2023: uma construção coletiva e integrada no Campus Ceilândia*. Ceilândia: IFB-Campus Ceilândia, 2018. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19085/PPP_FORMATADO_TIMBRADO%2021_10.pdf Acesso em: 09 nov. 2023.

FREIRE, P; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2010.

JESUS, J. G. *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília: Autor, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%-C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989 Acesso em: 09 nov. 2023.

SILVA, J. *et al.* Gênero e diversidade na escola: ações do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) do IFB - *Campus Ceilândia*. In: SIMPÓSIO DIVERSIDADE E RESISTÊNCIA, 1., 2023, Brasília. Anais [...]. Brasília: Plataforma 4 EAD, 2023.

SILVA, J. M. V.; COUTO, L. C.; POLITO, C. M. M. *Coletânea NEWSGEDIS: a sigla LGBTQIA+ que virou livreto*. Brasília: Editora do IFB, 2024. Disponível em: <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/193> Acesso em: 30 set. 2024.

O APRIMORAMENTO DA INCLUSÃO ATRAVÉS DE INICIATIVAS BEM-SUCEDIDAS IMPLEMENTADAS PELO NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Andréia de Araújo Martins - IFB, *Campus Riacho Fundo*

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) desempenha uma função de extrema importância nos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, assumindo a responsabilidade de assegurar a acessibilidade e inclusão dos alunos com deficiência. Nessa perspectiva, a atuação do NAPNE do Instituto Federal de Brasília (IFB) - *campus Riacho Fundo*, ao longo do ano de 2023, englobou uma série de atividades. Observou-se que, além de fornecer atendimento aos estudantes, o NAPNE precisava desenvolver ações de caráter preventivo e informativo, visando combater o preconceito, *bullying* e capacitismo, além de promover a capacitação e sensibilização da comunidade acadêmica com o propósito de facilitar o processo inclusivo. Sendo assim, no decorrer do ano, foram implementadas iniciativas de caráter informativo e preventivo.

O presente relato de experiência tem como objetivo geral, relatar as práticas exitosas relacionadas às ações inclusivas implementadas no Instituto Federal de Brasília – *campus Riacho Fundo*.

Por meio deste texto, busca-se oferecer uma visão abrangente e detalhada das estratégias adotadas para a melhoria da inclusão no ambiente educacional, destacando as diversas atividades e proposições adotadas. O trabalho ilustra o processo inclusivo dos estudantes com deficiência, enfatizando as ações bem-sucedidas promovidas pelo NAPNE nos cursos oferecidos pelo IFB – *campus Riacho Fundo*. Este estudo revela como essas iniciativas contribuíram significativamente para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor, fortalecendo as práticas pedagógicas e o suporte à diversidade no contexto acadêmico.

A análise foi conduzida por meio da perspectiva da coordenação do NAPNE, com o intuito principal de demonstrar os resultados das ações promovidas pelo Núcleo e suas implicações para a inclusão, além de fornecer informações sobre o papel e a importância do NAPNE dentro da instituição de ensino.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão pode ser compreendida como a prática de assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, mentais ou sociais, possam participar plenamente do ambiente escolar, sendo importante garantir que a escola seja um espaço acessível e adaptado para todos (Mantoan, 2003). Porém, a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro ainda enfrenta diversos desafios.

Embora a legislação brasileira, como a Lei nº 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão, estabelece diretrizes claras para a inclusão, a prática, muitas vezes, se depara com barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas (Brasil, 2015). A ausência de formação específica dos professores, aliada à falta de suporte adequado à comunidade acadêmica e ao insucesso de ações propositivas voltadas à inclusão no ambiente escolar, constituem alguns dos principais obstáculos para o efetivo processo inclusivo de alunos com necessidades específicas.

Os NAPNES, nos Institutos Federais de Educação, tornaram – se os responsáveis por articular as ações que buscam a garantia da acessibilidade das pessoas com necessidades educacionais específicas, bem como a tentativa de solidificação de uma cultura de respeito à diversidade. A finalidade está em eliminar barreiras que impedem o sucesso desses estudantes na formação educacional e profissional (Anjos, 2006).

No início do ano de 2023, foram conduzidas pesquisas e observações detalhadas para investigar a necessidade de promover uma inclusão de qualidade de alunos com necessidades específicas no IFB - *campus* Riacho Fundo. Esse processo envolveu conversas e entrevistas aprofundadas com os docentes, além da aplicação de questionários, elaboração de anotações e produção de relatórios. O intuito dessas atividades foi identificar áreas que necessitavam de intervenção e modificação para melhorar o acolhimento dos estudantes atendidos pelo NAPNE e promover um processo inclusivo efetivo. As análises resultantes dessas ações culminaram na elaboração de relatórios e proposições que destacaram as principais premências relativas ao trabalho a ser desenvolvido pelo NAPNE. Foram identificadas a necessidade de procedimentos essenciais tanto para o acolhimento adequado dos alunos com deficiência quanto para fornecer o suporte necessário à comunidade acadêmica – incluindo professores, técnicos, alunos e trabalhadores terceirizados –, a fim de garantir uma inclusão plena e abrangente.

O ato de incluir um aluno com deficiência em uma escola regular não pode ser visto como um mero ato obrigatório, mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos. Trata-se de um

processo social complexo que resulta de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos, direta ou indiretamente, com o processo de ensino e aprendizagem (Benitez; Domeniconi, 2015).

Diante desse cenário, verificou-se a necessidade imperativa de promover a capacitação e a sensibilização de todo o *campus* Riacho Fundo, com o objetivo de facilitar e aprimorar o processo de inclusão. Em resposta a essa demanda, ao longo do ano foram implementadas diversas proposições direcionadas a esses propósitos.

Algumas ações foram empreendidas de maneira a contemplar as prioridades identificadas na análise realizada, consideradas essenciais e imediatas. Entre essas ações, destacam-se a capacitação dos docentes, a sensibilização da comunidade acadêmica quanto à importância da inclusão e o acolhimento adequado dos alunos com necessidades específicas. Para alcançar esses objetivos, foram implementadas as seguintes iniciativas:

1. Realização de palestras de capacitação sobre as deficiências dos alunos atendidos pelo NAPNE e sobre adaptação curricular, destinadas a docentes e técnicos, com a participação de profissionais especializados;
2. “Café com o NAPNE”, uma proposição de conversa informal com os trabalhadores terceirizados para um bate-papo sobre auxílio aos alunos com deficiência;
3. *Workshop* sobre “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Rotina”, realizado por psicólogas convidadas e, direcionado aos alunos com TDAH assistidos pelo NAPNE;
4. Execução de minicursos sobre a importância da inclusão, voltado aos estudantes de licenciatura e ministrado pela coordenação do NAPNE;
5. Realização de rodas de conversa com os alunos dos cursos técnicos integrado ao ensino médio, abordando a temática *bullying*.
6. Confeção e distribuição de lacinhos para servidores terceirizados, docentes e técnicos, com o intuito de conscientizar sobre causas preventivas específicas ou questões relacionadas à deficiência vigentes no respectivo mês;
7. Implementação de ações de prevenção ao suicídio e conscientização acerca da importância da saúde mental;
8. Integração do *campus* com o Centro de Educação Infantil da Secretaria da Educação do GDF da região local através de ofertas de oficinas aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
9. Seleção de monitores bolsistas para cada aluno com deficiência que demandava de auxílio escolar mais aprimorado;

10. Participação ativa em reuniões de colegiados e conselhos de classe para acolher as demandas dos docentes relacionadas aos alunos atendidos e também compartilhar informações sobre os progressos alcançados por esses alunos;

11. Fornecimento de auxílio direto aos docentes, com foco na possibilidade de adaptações curriculares sempre que necessário;

12. Acompanhamento psicopedagógico no contra turno do horário de aula habitual do aluno;

13. Contato frequente com psicólogos e famílias dos estudantes, para alinhamento de atendimentos de qualidade e fortalecimento da parceria escola-família;

14. Elaboração de relatórios dos alunos atendidos pelo NAPNE, contendo informações e recomendações para adaptações curriculares;

15. Divulgação, diária, de informações sobre as deficiências, inclusão e combate ao capacitismo, através das mídias sociais.

Todas as ações desenvolvidas estavam alinhadas com os objetivos estabelecidos, refletindo um compromisso profundo com a promoção da inclusão e atendimento às análises anteriormente realizadas.

AVALIAÇÃO

A conjectura de que as ações implementadas atendiam às expectativas e estavam em consonância com as proposições para uma inclusão efetiva foi constantemente validada por meio de *feedbacks* contínuos dos docentes e dos próprios alunos atendidos pelo NAPNE. Esse processo de avaliação foi intensificado pelo acompanhamento próximo e cuidadoso, permitindo uma análise detalhada das experiências vivenciadas por todos os envolvidos.

A participação ativa da coordenação do NAPNE nos conselhos de classe e nas reuniões dos colegiados acadêmicos foi fundamental para ver o reflexo positivo das ações implementadas, garantindo, para além das necessidades específicas dos alunos, um processo inclusivo, leve e prioritário. Essa colaboração constante serviu como um termômetro para medir o efeito das ações adotadas e, assim, possibilita ajustes rápidos e eficazes, assegurando que o aprimoramento da inclusão através das iniciativas bem-sucedidas e adequadas fosse continuamente aprimorado.

Pelo fato do NAPNE ouvir atentamente as percepções e sugestões de toda a comunidade escolar, foi possível ajustar e adequar as estratégias adotadas, garantindo que a inclusão, para além de um conceito meramente teórico, se materializasse em uma prática efetiva e transformadora no cotidiano escolar.

RESULTADOS ALCANÇADOS

As ações implementadas para promover um processo inclusivo de qualidade, envolvendo ativamente toda a comunidade acadêmica, demonstraram resultados altamente positivos. A estratégia de engajamento coletivo, que incluiu docentes, discentes, monitores, técnicos, trabalhadores terceirizados e a coordenação do NAPNE, criou um ambiente mais acolhedor e acessível para todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades específicas. A colaboração integrada entre os diferentes setores e o compromisso com a inclusão permitiram o desenvolvimento de práticas educacionais mais sensíveis e adaptadas, resultando em um aumento significativo no engajamento e desempenho acadêmico dos estudantes. Esses resultados destacam a importância de uma abordagem inclusiva e holística, que vai além de simples adaptações físicas ou curriculares, mas que fomenta uma cultura institucional de respeito, apoio mútuo e valorização das diferenças.

Escutando atentamente as percepções e sugestões de toda a comunidade escolar, foi possível ajustar e adequar as estratégias adotadas, assegurando que a inclusão se transformasse em uma prática efetiva e transformadora no cotidiano escolar, em vez de permanecer apenas como um conceito teórico.

REFERÊNCIAS

ANJOS, I. R. S. *Programa Tec Nep: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva*. 2006. 105p. (Dissertação Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCAR, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/67428/61053>> Acesso em 10 de julho de 2024.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Inclusão Escolar: o Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n° 35, v° 4, 1007-1023, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA E FILOSOFIA: SIMULAÇÃO DE UM TRIBUNAL PARA TEMAS POLÊMICOS E COMPLEXOS NA ESCOLA

Marcello Vieira Lasneaux - IFB, *Campus Brasília*
Washington Dos Santos Oliveira - IFB, *Campus Brasília*

INTRODUÇÃO

A aula expositiva, na qual o professor apresenta informações de forma unidirecional para os alunos, pode, muitas vezes, trazer grandes prejuízos para a aprendizagem de crianças e jovens. Em geral, esse tipo de abordagem didática reserva para os estudantes o papel de meros receptores passivos de conteúdos e restringe as possibilidades de interação em sala de aula. Isso contribui para a falta de engajamento por parte dos discentes nas atividades desenvolvidas, dificultando, assim, a apropriação crítica e criativa dos conteúdos, estruturas e processos dos percursos de aprendizagem que são propostos pelos professores.

Sabemos que, quando se trata do Ensino Médio, a necessidade de proporcionar aulas mais atrativas parece se tornar ainda mais urgente. Os dados sobre evasão, reprovação e número de matrículas nesse segmento da Educação Básica são preocupantes e sinalizam uma crise anunciada e reiterada ao longo de muitas décadas (Schwartzman, 2004). De fato, são vários os fatores que contribuem negativamente para essa realidade e, sem desconsiderar aspectos socioeconômicos mais complexos, talvez não seja exagero afirmar que pelo menos uma parcela dessa crise está relacionada ao pouco engajamento dos estudantes em atividades estruturadas a partir dos métodos convencionais de ensino.

Nossa própria experiência em sala de aula tem mostrado que os adolescentes do Ensino Médio, mostram-se mais questionadores e dinâmicos e tendem a aprender melhor por meio de interações complexas com colegas e professores. Pensamos que, para atender as demandas específicas dessa fase, os educadores poderiam incorporar, com maior intensidade, estratégias que envolvam os alunos de forma mais arrojada em atividades nas quais eles possam assumir papel central em seus próprios processos de aprendizagem, participar de diálogos horizontalizados e aplicar o conhecimento adquirido em problemas concretos. Ou seja, deve-se buscar constantemente orientar o processo de ensino e aprendizagem a partir de metodologias ativas que possam contribuir efetivamente na formação dos estudantes.

Uma vez que se trata de estratégias de ensino e aprendizagem que buscam deslocar o centro de gravidade do professor para o aluno, as metodologias ativas podem contribuir para um maior engajamento dos estudantes e, conseqüentemente, para uma aprendizagem mais significativa. Isso porque as metodologias ativas cumprem, pelo menos, duas exigências de extrema importância para os sujeitos aprendentes. “Primeira, a de que a aprendizagem seja mais efetiva. Segunda, a de que a interação em sala de aula se torne mais prazerosa e humanizada” (Lasneaux, 2021, p. 50).

Vinculados a essa preocupação teórica, no dia 29/11/2023 (com duração de três horas e trinta minutos), desenvolvemos uma atividade pedagógica de simulação de tribunal para discussões que articulam filosofia e biologia em torno de temas como transumanização, edição de DNA, aborto, entre outros, de modo a favorecer junto aos estudantes do Ensino Médio integrado a Eventos do IFB/*Campus* Brasília uma aprendizagem mais crítica, complexa e criativa. O modo como se deu essa atividade, bem como os resultados que foram obtidos, é justamente o objeto de discussão do presente relato de experiência.

MUDANDO A CENTRALIDADE DA AULA POR MEIO DA EXPERIÊNCIA DE UM TRIBUNAL: OPERACIONALIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA DESENVOLVIDA

Abordar assuntos complexos e polêmicos, mas com vinculação direta com a realidade e com participação ativa dos estudantes, pode trazer importantes contribuições para o processo de construção de conhecimento dos estudantes e de suas tomadas de posições nos problemas da vida. Alguns temas em biologia e filosofia apresentam, por si mesmos, uma grande dificuldade de síntese entre posições distintas e dependem de uma reserva de conhecimento adquirido para que possam ser organizados do ponto de vista discursivo. Nesse sentido, é importante criar um espaço que estimule o pensamento crítico e dialógico e o envolvimento prático do estudante, assegurando a possibilidade de fala para todos em horizontalidade com o papel do professor.

Nessa esteira, desenvolvemos uma prática educacional baseada em uma simulação de tribunal, usando temas relacionados com a biologia e a filosofia. Os temas foram propostos a partir da experiência docente, atualizada com base, sobretudo, em dilemas bioéticos emergentes, a saber: transumanização, eutanásia, edição de DNA, aborto e privacidade de dados genéticos.

No primeiro desses temas, buscamos compreender e julgar as implicações éticas relacionadas aos procedimentos que envolvem a modificação de seres humanos de modo a melhorar as suas capacidades físicas e cognitivas por meio do uso de tecnologias avançadas, como a biotecnologia, a inteligência artificial e a nanotecnologia. No

segundo, foi trazida a situação hipotética de um paciente com uma doença terminal que solicita a eutanásia para acabar com seu sofrimento e é atendido em seu pedido pela equipe médica em um país, também hipotético, que não tem legislação específica sobre esse assunto. O terceiro tema estava relacionado com a tecnologia CRISPR-Cas9, a qual permite a edição precisa do DNA humano; nesse caso, o problema era saber se deve ser permitido editar genes humanos para eliminar doenças genéticas, mesmo que isso possa abrir caminho para a criação de “bebês projetados”. O quarto tema dizia respeito aos testes genéticos, como a amniocentese ou o mapeamento do DNA fetal, que podem identificar anomalias genéticas em um feto durante a gravidez; nesse caso, a questão que se colocou foi, a partir desses diagnósticos, os pais, ou unicamente a mulher, poderiam optar pelo aborto? O último tema foi o compartilhamento de dados genéticos, e buscamos problematizar o modo como as empresas devem lidar com a segurança e a privacidade desses dados.

Articulados ao estudo desenvolvido em sala de aula a respeito dos fundamentos da ética do dever kantiana e da ética utilitarista de Jeremy Bentham, muitos dos aspectos relacionados a esses temas anteriormente mencionados foram trabalhados de forma direta ou transversalmente ao longo da nossa oficina⁷ de Bioética. As atividades que antecederam a simulação do tribunal propriamente dito foram realizadas na forma de rodas de conversas, microseminários, resolução de problemas, *quizzes*, redação e outras práticas, com base em textos escritos ou obras audiovisuais.

A escolha da formação de um tribunal foi proposta para os alunos que demonstraram familiaridade com a dinâmica em função de vídeos, filmes e séries que já haviam assistido em sala de aula ou em outros contextos. Houve interesse imediato por parte deles e logo chegou-se a um formato de execução.

Em um primeiro momento, os estudantes foram divididos em grupos com mais ou menos 5 integrantes e escolheram um entre os temas disponibilizados, de modo a participarem, a cada vez, da simulação de um julgamento em tribunal. Dentro de cada grupo que participava do julgamento, e por decisão de seus integrantes, foram atribuídos os papéis de: advogado de defesa, advogado de acusação e testemunhas. Os membros dos demais grupos alternavam-se a cada julgamento entre plateia,

⁷Essas oficinas estão previstas no PPC do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Brasília (IFB), perfazendo uma carga horária de 4 horas semanais ao longo de um semestre letivo e envolve alunos de diferentes turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio. Os temas das diversas oficinas são propostos pelos próprios estudantes, e a inscrição e participação nas atividades é de livre escolha.

que não tinha função ativa, e júri, que, por sua vez, tinha uma grande importância no processo. O papel de juiz foi desempenhado pelos professores e estagiários que acompanhavam as aulas, mas também por um dos estudantes. Já no que diz respeito ao papel de réu, este não era representado por nenhum dos sujeitos envolvidos, mas existia *in abstracto* na forma fictícia de uma empresa (transumanização, edição de DNA e privacidade de dados genéticos), grupo de profissionais de saúde (eutanásia) e indivíduos particulares (aborto).

Dito isso, ocupamo-nos em seguida da descrição sucinta do modo como se constituiu o rito do julgamento:

1. O primeiro movimento a ser feito era da parte do juiz, que anunciava a causa, indicando os sujeitos envolvidos na contenda e informando o motivo do julgamento.
2. Depois de anunciada sucintamente a causa e identificadas as partes envolvidas, o juiz chamava o advogado de defesa para suas considerações iniciais. Esse último tinha três minutos de fala para defender o seu representado e a justiça de seus atos.
3. Encerrada essa etapa, o juiz chamava, também para uma fala inicial de três minutos, o advogado de acusação, que apresentava os motivos para a responsabilização do réu.
4. Logo depois disso, era chamada a primeira testemunha que foi indicada pela defesa, tendo os dois advogados juntos até cinco minutos de arguição da testemunha.
5. O mesmo procedimento era feito junto à testemunha de acusação.
6. Feito isso, o advogado de defesa tinha mais três minutos de considerações finais.
7. As considerações finais com até três minutos de duração valiam também para o advogado de acusação.
8. Na sequência, o juiz solicitava que o júri saísse do recinto para debater entre si a respeito do veredito.
9. Depois de 3 a 5 minutos, os membros do júri voltavam com o veredito, que era anunciado pelo presidente desse corpo, e o juiz, então, encerrava a sessão batendo o martelo.

Em resumo, a cada 30 minutos, no máximo, com tempos determinados para as exposições de cada um dos papéis acima mencionados, era debatido e julgado um caso relacionado aos temas propostos, chegando-se, ao final, a um veredito que correspondia ao resultado da ponderação dos estudantes.

AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

No contexto da prática proposta, os alunos foram avaliados pelos professores com base no desempenho observado ao longo da preparação e da realização das atividades de simulação do tribunal. Essa avaliação deu-se com base em poucos critérios, sendo nomeadamente constituída pelos seguintes requisitos: a) preparação para participar da atividade; b) pertinência, tempestividade e adequação da fala; c) contribuição para o bom funcionamento da totalidade da proposta. Todos esses critérios tiveram como lastro as capacidades de interação entre os participantes e de comunicação horizontalizada de pontos de vista e valores.

De acordo com a nossa análise, de uma forma geral, os estudantes destacaram-se pelo empenho: na preparação e organização do julgamento; na representação dos papéis; na oratória; na escolha do repertório oral; no domínio dos conteúdos e na dedicação e observação das ações previstas. No contexto desta avaliação, as notas atribuídas aos estudantes que participaram dessa atividade variaram entre 9,0 e 10,0 pontos.

A estratégia de avaliação por nós adotada teve como vantagem a dinamização do acompanhamento do desempenho dos estudantes, julgando de forma relativamente simples, mas rigorosa, o desenvolvimento das atividades e a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes em uma situação de debate de ideias. Essa estratégia de avaliação, no entanto, não nos permitiu superar muitas dificuldades que dizem respeito a um processo complexo como esse, perdendo-se com isso nuances importantes das variáveis subjetivas. Olhando de forma retrospectiva, podemos dizer que a aplicação de uma autoavaliação poderia servir de contraponto que complementaria a nossa própria avaliação como docentes, contribuindo não só para uma maior justeza na atribuição das notas, mas também para oferecer aos estudantes uma oportunidade de refletir e julgar por si mesmos suas fragilidades e potencialidades

No que diz respeito à avaliação da prática que propusemos, no final da atividade de simulação do tribunal, foi aplicado aos alunos um questionário para que eles pudessem opinar a respeito do processo de ensino e aprendizagem no qual estavam envolvidos. Nesse questionário, o grau de satisfação dos estudantes ficou em 4.5, em uma escala que ia de 1 (ruim) a 5 (excelente).

RESULTADOS ALCANÇADOS COM A PROPOSTA

Muitas linhas pedagógicas atuais ainda estão organizadas em torno do professor, focadas em atividades que bem se poderia denominar de “docênticas”. Nessas atividades, a forma prioritária de se ensinar é sustentada pela narração controlada de um especialista que

detém, de modo incontestado, o saber que é supostamente “passado” para o estudante. Em contextos como esses, porém, não é raro que a atividade de ensino do docente pouco ou nada contribua para a motivação e o engajamento dos estudantes envolvidos. E isso acaba repercutindo, muitas vezes, em um desempenho escolar considerado insuficiente.

Em contrapartida, experiências pedagógicas, como a que foi aqui relatada, têm o potencial de transformar o modo como o estudante constrói o seu próprio percurso de aprendizagem. Ou seja, ao mudarmos a centralidade da aula do professor para o aluno no contexto da experiência do tribunal, podemos perceber que podemos mudar também a forma como o sujeito aprendiz passa a se relacionar com os saberes e práticas que constituem o seu processo formativo. É nesse sentido que os dilemas bioéticos trabalhados em contextos de simulação de um julgamento tinham justamente como compromisso criar as condições para que os estudantes pudessem não apenas compreender com profundidade o significado e a relevância daquilo que é trazido como tema, mas também aplicar ativamente o aprendizado em situações concretas que simulam problemas reais e complexos.

Considerando os aspectos anteriormente discutidos, podemos dizer que a atividade que desenvolvemos junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado a Eventos do IFB cumpriu de forma satisfatória aquilo a que nos propusemos. De fato, as atividades desenvolvidas na experiência aqui relatada contribuíram para um envolvimento ativo e uma interação dinâmica e complexa de todos os sujeitos. Dessa forma, esperamos que essa experiência possa concorrer, em alguma medida, para a promoção de um aprendizado significativo atrelado a um bom desempenho escolar, mas, sobretudo, vinculado ao desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e participativos em relação às questões relevantes da vida.

REFERÊNCIAS

LASNEAUX, Marcello Vieira. **Inovação no Ensino Médio**: metodologias ativas e ensino híbrido mediados por tecnologia. 2021. 159 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SCHWARTZMAN, Simon. **O nó do Ensino Médio**. São Paulo: Moderna, 2004.

PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-ESPANHOL

Thalita Sally Travassos de Santana – IFB, *Campus* Ceilândia
Geovani Amaral Santos - IFB, *Campus* Ceilândia

INTRODUÇÃO

Este relato conta a experiência de uma prática docente de cunho interdisciplinar e integrado realizada em conjunto por dois docentes nos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB), *campus* Ceilândia. A proposta da prática docente integrada surgiu da necessidade de proporcionar a nossos discentes a percepção da interrelação entre as competências desenvolvidas nos componentes curriculares do curso, de modo que os estudantes percebam como eles se conectam, se complementam e compõem um saber mais complexo.

A prática docente integrada teve início durante a pandemia de Covid-19, no segundo semestre de 2020, no ensino remoto emergencial, com os componentes Língua Espanhola III, Sociolinguística do Espanhol e Morfossintaxe do Espanhol e, posteriormente, no ano de 2023, com o ensino presencial retomado e regularizado, com os componentes Sociolinguística do Espanhol e Morfossintaxe do Espanhol. Os componentes que participam da atividade desenvolvida pelos professores que aqui relatam esta experiência são do quarto período do curso. Vale ressaltar que a lacuna no tempo de realização entre as duas práticas integradas se deve à diferença entre o calendário civil e o calendário acadêmico, que foi afetado pela pandemia de Covid-19, e ao afastamento para qualificação de um dos docentes que realizaram a prática integrada. A partir de então, a prática ocorre de forma recorrente.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Espanhol (2021) prevê a prática docente em todos os componentes curriculares do curso, e também a promoção da interdisciplinaridade, por essa razão, nos empenhamos em promover a integração dos componentes ministrados.

Além de levar em consideração o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em relação à prática docente e a interdisciplinaridade, esta atividade integrada tem como objetivo proporcionar que os discentes do curso compreendam o papel de cada perspectiva da

linguagem no ensino da língua espanhola, já que é comum que se privilegie o ensino a partir de uma ótica normativa e estruturalista da língua devido à segmentação da aprendizagem, no sentido de divisão em disciplinas e temas, durante o curso de Letras.

A tarefa integradora final consistiu no desenvolvimento de uma unidade didática, a partir da perspectiva comunicativa, utilizando enfoque por tarefas e abrangendo os conteúdos estudados nos componentes curriculares em questão. De modo geral, os materiais elaborados pelos alunos apresentaram resultados satisfatórios e englobaram com sucesso os componentes curriculares, uma vez que os estudantes conseguiram perceber a integração dos temas trabalhados nos componentes curriculares no processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (E/LE).

DESENVOLVIMENTO

A interdisciplinaridade tem grande importância na formação docente e isso é reconhecido no curso de Licenciatura em Letras-Espanhol do IFB. De acordo com o parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores no Brasil, a organização curricular dos cursos de licenciatura deve contemplar espaços e tempos adequados que garantam “a construção de perspectiva interdisciplinar, tanto para os professores de atuação multidisciplinar quanto para especialistas de área ou disciplina, aí incluídos projetos de trabalho” (p. 55). Outros documentos norteadores para a formação de professores, como a Resolução nº. 2º, de 1º de julho de 2015, também apontam para a formação interdisciplinar, que confere relevância e significado aos conhecimentos construídos na formação.

Os problemas educacionais são complexos e exigem uma compreensão profunda de diferentes disciplinas. Com a aprendizagem de uma língua estrangeira não é diferente, pois ela requer o entendimento de vários aspectos, tais como os estruturais, os sociais e os pragmáticos que, por uma questão didática, geralmente são ensinados separadamente na formação, mas, durante a *práxis*, os professores precisam trabalhá-los de maneira unificada.

Segundo Vizcaino Escobar e Otero Ramos (2008), a interdisciplinaridade surge com a intenção de combater a fragmentação do ensino em disciplinas isoladas e desconexas. Para os autores,

a interdisciplinaridade gera processos metodológicos como consequência direta do aprendizado mútuo entre colaboradores. É uma fonte de reflexividade, ou seja, uma fonte de atenção e reflexão sobre os pressupostos metodológicos em que se baseiam as diferentes disciplinas (VIZCAINO ESCOBAR; ANNIA ESTHER; OTERO RAMOS, IDANIA, 2008).

Apesar de existir uma tradição de trabalho interdisciplinar no Brasil, com os primeiros estudos sobre o tema ocorrendo a partir da década de 1970 (FAZENDA, 1998), a definição do que é interdisciplinaridade e como ela é feita não é algo fácil de explicar, pois, de acordo com Pombo (2004), a interdisciplinaridade é algo entre um projeto voluntário, algo que se quer fazer ou que se tem vontade de fazer e, ao mesmo tempo, algo que, independentemente da vontade, deverá ser feito. Assim, a autora destaca que a interdisciplinaridade é uma tentativa de romper com a ideia de que as disciplinas devem ser vistas e trabalhadas de maneira isolada.

No curso de Licenciatura em Letras-Espanhol do IFB, existe o pressuposto de que o conhecimento não pode ser reduzido a uma única área, mas deve ser tratado a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Em outras palavras, deve levar em consideração as diferentes áreas do conhecimento como complementares e colaborativas, o que também constitui um eixo pelo qual se propõe a formação dos professores. De acordo com o PPC do Curso,

temos um Projeto Pedagógico do Curso que visa, em oito semestres, à formação ampla do professor, buscando a integração entre os conhecimentos didático-pedagógicos e os conhecimentos científicos específicos da área de Licenciatura em Letras – Espanhol, em um conjunto coeso e interdisciplinar, respeitando as mudanças de paradigmas, o contexto socioeconômico e as novas tecnologias, que exigem do professor atuante e do docente em formação um novo fazer pedagógico (BRASÍLIA, 2021, p. 12).

o curso de Licenciatura em Letras – Espanhol criará espaços e tempos que permitam a professores e a estudantes tanto desenvolver atividades interdisciplinares, quanto possibilitar, por meio de tais atividades, a flexibilidade de percurso almejada pelos sujeitos envolvidos no processo de formação proposto. Além disso, a organização curricular do curso será calcada na proposição de eixos interdisciplinares a cada período, concretizando-se em atividades desenvolvidas no âmbito dos componentes curriculares e em atividades investigativas (BRASÍLIA, 2021, p. 20).

No curso, do total de quatrocentas horas de prática docente obrigatórias estipuladas pelo CNE/CP n. 28/200, trezentas horas são distribuídas nos componentes curriculares a partir do terceiro semestre e não de maneira isolada em disciplinas específicas destinadas apenas para a prática docente. Desse modo, em um componente de língua espanhola, por exemplo, são destinadas, aproximadamente, de 12 a 15 horas/aulas para se trabalhar os aspectos relacionados ao ensino dos mesmos conteúdos que os estudantes estão aprendendo.

Apesar do estipulado no PPC, entendemos que o propósito da distribuição das horas de prática docente nos componentes curriculares demonstra a intenção de que os estudantes tenham a oportunidade de colocar em prática o que foi aprendido no componente, de maneira significativa. No entanto, não podemos considerar que essas horas destinadas

à prática docente promovam algum tipo de interdisciplinaridade, pois cada componente realiza sua própria atividade de prática docente de maneira isolada dos demais componentes do curso.

Assim, com a intenção de atender ao estipulado no PPC, e de ajudar os estudantes na compreensão de que o trabalho docente precisa integrar os conteúdos de maneira interdisciplinar, elaboramos a proposta de prática docente integrada, que buscou a elaboração de uma unidade didática, pelos estudantes, que apresentasse os aspectos dos componentes curriculares envolvidos, que apresentamos a seguir.

Língua Espanhola 3	Sociolinguística do Espanhol	Morfossintaxe do Espanhol
<p>Estruturas lexicais e gramaticais da língua espanhola correspondentes ao nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.</p> <p>O “enfoque por tarefas” como parte da metodologia de ensino de espanhol como língua estrangeira.</p>	<p>Principais conceitos da Sociolinguística.</p> <p>Variação linguística da língua espanhola.</p>	<p>Aspectos estruturais da língua espanhola.</p> <p>Análise e comparação de estruturas linguísticas em diferentes contextos utilizando conhecimento morfossintático da língua espanhola.</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

Em Morfossintaxe do Espanhol e em Sociolinguística do Espanhol foram trabalhados, de maneira teórica e prática, suas temáticas próprias. De maneira semelhante, em Língua Espanhola 3, além de estudar o idioma, também foi trabalhado o enfoque por tarefas, que é uma proposta metodológica inserida no âmbito da abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras (ABADÍA, 2016).

O ensino de línguas estrangeiras baseado no “enfoque por tarefas” tem como premissa que a língua alvo seja utilizada nas aulas, para que o ensino não seja reduzido somente ao uso dos níveis descritivos da língua, isto é, o objetivo da aula é a promoção da comunicação na língua estrangeira de maneira autêntica e significativa, e não o ensino de estruturas gramaticais descoladas da realidade (Diccionario De Términos Clave De Ele, 2023).

Assim, o ensino com o uso de estratégias do “enfoque por tarefas” é se estrutura por meio de unidades didáticas organizadas a partir de tarefas possibilitadoras, que são atividades planejadas com o objetivo de facilitar a comunicação e introduzir o uso de estruturas linguísticas de maneira contextualizada, de modo que ao final da sequência o aluno seja capaz de realizar a tarefa planejada, a qual faz um amplo uso dos temas estudados.

Isto posto, foram selecionados alguns encontros para apresentar a ideia desse enfoque metodológico aos alunos para que em seguida, em grupos, eles elaborassem uma unidade didática com base na abordagem comunicativa. Como requisito, ela deveria abranger os conteúdos estudados nos componentes curriculares envolvidos e ser elaborada como parte de um curso de espanhol para fins específicos pensado pelos estudantes.

Para a elaboração da unidade didática, passamos as instruções aos estudantes e, no enunciado principal que entregamos, havia o seguinte:

Imaginense en la siguiente situación: van a impartir un semestre de un curso de español como lengua extranjera (E/LE) a un grupo de alumnos que está estudiando la lengua con un fin/ objetivo específico. Para eso deberán elaborar una unidad didáctica desde una perspectiva comunicativa y que utilice el enfoque por tareas. Acuérdense que dicha unidad deberá formar parte de un plan de enseñanza (hipotético) mayor. En ese sentido, su elaboración deberá ser pensada teniendo en cuenta el histórico de aprendizaje de los estudiantes, o sea, lo que ellos (hipotéticamente) ya aprendieron.⁸

A introdução da unidade didática deveria apresentar um texto escrito para contextualizar qual era o curso para fins específicos, a temática do curso e o nível, que deveria ser de nível A1 ou A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, especificamente de um desses dois níveis, pois levamos em consideração que os próprios estudantes se encontravam no nível B1. Na introdução também deveria constar qual era o público alvo do curso e quais os conhecimentos da língua espanhola já possuíam. A unidade deveria apresentar uma tarefa final, que é o próprio objetivo da unidade, e as tarefas possibilitadoras para se atingir esse objetivo.

Os conteúdos de Sociolinguística e de Morfossintaxe deveriam aparecer na unidade didática de uma maneira que fizessem sentido para os aprendizes da língua. Desse modo, deveriam ser adaptados para um contexto de ensino comunicativo de uma maneira compatível com o uso real da língua espanhola. Assim, a proposta era que o tema da variação linguística e que as estruturas gramaticais da língua espanhola estivessem presentes nas unidades didáticas desenvolvidas de forma compreensível e de maneira a aplicar os conceitos e teorias aprendidos nos componentes do curso superior de Letras-Espanhol.

⁸Imaginem-se na seguinte situação: vocês ministrarão um semestre de um curso de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) para um grupo de alunos que estão estudando o idioma com um fim/objetivo específico. Para isso, devem desenvolver uma unidade didática numa perspectiva comunicativa e que utilize o enfoque por tarefas. Lembrem-se de que esta unidade deve fazer parte de um plano de ensino (hipotético) mais amplo. Nesse sentido, a sua preparação deve ser pensada tendo em conta o histórico de aprendizagem dos alunos, ou seja, o que eles (hipoteticamente) já aprenderam.

Portanto, os conteúdos de Sociolinguística poderiam estar presentes exemplificando as possibilidades de pronúncias diferentes que a língua espanhola apresenta de acordo com a região, diferenças lexicais, vocabulários específicos de alguns países, dentre outros. Já os conteúdos de Morfossintaxe poderiam abordar conteúdos relacionados às estruturas da língua e aos aspectos formais como desinências verbais e gênero e número de artigos, substantivos e adjetivos, por exemplo, sempre de modo comunicativo e com vistas ao uso real.

Durante o período disponibilizado para a criação da unidade didática, os estudantes contaram com momentos destinados ao esclarecimento de dúvidas, possibilidade de *feedback* sobre o que estava sendo feito e atendimentos ao aluno específicos para o acompanhamento da atividade, pois acreditamos que a atividade era um processo para a aprendizagem dos estudantes e não um produto que deveria ser apresentado somente ao final e sem acompanhamento.

AVALIAÇÃO

Ao conectar os diferentes componentes curriculares da língua espanhola, buscamos reverter a visão fragmentada que os licenciandos podem adquirir ao longo do processo formativo. Nesse sentido, a proposta visa a reflexão sobre a necessidade de se convergir aspectos sociais, didático-pedagógicos e linguísticos no ensino de língua espanhola. Sintetizando o que foi apresentado na seção anterior, a experiência conta com os seguintes momentos:

1. Apresentação dos conteúdos pertinentes em cada componente curricular.
2. Reflexão conjunta sobre a relação dos conhecimentos apresentados em cada componente com outras aprendizagens do curso de licenciatura.
3. Apresentação da proposta interdisciplinar.
4. Reflexão conjunta sobre o enfoque por tarefa como abordagem de ensino de línguas.
5. Elaboração e apresentação da unidade didática.
6. Discussão conjunta sobre os materiais elaborados.
7. Reflexão sobre o processo interdisciplinar.

Um grande desafio ao sucesso da atividade é fazer com que os estudantes participem de forma ativa e autônoma do processo. Trata-se de um momento que requer a percepção do atravessamento identitário em que eles se encontram em seu processo de formação, ou seja, é importante que se compreendam não apenas discentes, mas como professores em formação.

Como procedimento a ser seguido pelos discentes, a unidade didática é disponibilizada em arquivo em formato PDF na sala virtual do curso na plataforma NEAD e também é apresentada aos demais alunos da turma sob a forma de apresentação oral. Os estudantes são orientados a apresentar a proposta de unidade didática e seu processo de criação, destacando o aporte teórico que embasa cada aspecto solicitado. Após a apresentação os grupos recebem *feedback* e algumas sugestões de ajustes.

Para orientar as discussões e reflexões sobre o material, optamos por uma avaliação por rubricas que contemplasse aspectos relacionados aos três componentes curriculares envolvidos. Notamos resultados mais satisfatórios nos estudantes que aproveitam os momentos de troca e interação com os professores.

A realização da atividade gera, de imediato, resistência aos licenciandos, que, muitas vezes, se assustam com a possível complexidade de se abordar conteúdos de aprendizagens de três componentes supostamente distintas. Representa um desafio tanto a eles como a nós, docentes, desconstruir a ideia da fragmentação do saber. De modo geral, entretanto, à medida em que se realizam as atividades de elaboração da unidade, a compreensão da proposta se torna mais clara aos alunos.

Outro aspecto desafiador, mas que ao mesmo tempo reforça a importância de se trabalhar a interdisciplinaridade, é a importância dada pelos estudantes à gramática na aprendizagem de língua. Talvez por conta de uma herança estruturalista do ensino e aprendizagem de línguas, uma parte significativa dos discentes apresentam grande preocupação em enfatizar a gramática em detrimento de aspectos comunicativos e de formação geral.

Isso se reflete, muitas vezes, na criação de sequências didáticas cujas atividades não conversam entre si, gerando uma espécie de colcha de retalhos. É sempre importante ressaltar que aspectos linguísticos são apenas parte do complexo contexto de ensino de línguas, o qual deve enfatizar uma aprendizagem que busque o desenvolvimento de habilidades comunicativas eficazes e uma formação cidadã e global.

RESULTADOS ALCANÇADOS

De maneira geral, avaliamos essa experiência como bem sucedida e acreditamos que, mesmo diante dos desafios, a prática docente interdisciplinar é viável. Ao conectar diferentes componentes curriculares da língua espanhola, essa abordagem oferece uma visão mais completa e complexa da língua, para além de aspectos comumente supervalorizados, como o conhecimento linguístico, permitindo a compreensão da importância de se ater, também, a questões socioculturais. Isso estimula a colaboração e a inovação,

e contribui para a formação de cidadãos mais críticos e engajados socialmente, que é o que se espera de um professor de línguas.

Entretanto, trata-se de um desafio considerável a movimentação de currículos, professores e alunos em busca de um projeto de ensino que apresente uma perspectiva integradora. Destaca-se que a experiência aqui relatada pode não ser considerada por alguns teóricos como, de fato, interdisciplinar, mas com características de interdisciplinaridade, uma vez que ela não rompe totalmente com a fragmentação dos saberes trabalhados em cada componente curricular.

Ainda assim, representa um momento de reflexão sobre as práticas realizadas e ensinadas no curso de formação docente de Letras-Espanhol e a busca pela integração dos conhecimentos não somente linguísticos, mas também pedagógicos. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos docentes e que estimulem a compreensão da relação entre teoria e prática por uma perspectiva interdisciplinar e pela criatividade no ensino, de forma a melhorar a qualidade das práticas de ensino de línguas.

A partir deste trabalho, os autores iniciaram um projeto de extensão com estudantes do curso, que estão desenvolvendo um material didático baseado em tarefas para um curso de espanhol com objetivos específicos. Além disso, esta experiência servirá como objeto de reflexão para a reformulação do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol.

REFERÊNCIAS

ABADÍA, P. M. De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. In: LOBATO J. S.; GARGALLO, I. S. (orgs.). **Vademécum para la formación de profesores** - enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE) Tomo II. Madrid: SGEL, 2016, p. 81-106.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Parecer CNE/CES n. 9, de 08 de maio de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 mai. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível su-

perior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015, p. 8-12.

Brasília. (2021) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras-Espanhol**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/25923/PPP%20ESPANHOL.pdf>.

Enfoque por tareas. In: **Diccionario de términos clave de ELE**. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdiscinaridade**. 12^a ed. Campinas, Papirus, 1998.

Pombo, O. **Interdisciplinaridade**: Ambições e limites, Lisboa: Relógio d'Água, 2004, pp. 73-104,

VIZCAINO ESCOBAR, A. E. OTERO RAMOS, I. (2008). Enseñar-aprender para el desarrollo: la interdisciplinariedad como alternativa de solución. **Psicología para América Latina**, 14, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1870-350X2008000300014&lng=pt&tlng=es.

INTEGRAÇÃO ENTRE GRUPO DE PESQUISA E GESTÃO: FORTALECENDO A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NO TRIPÉ ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO

Rute Nogueira de Moraes Bicalho
Jennifer de Carvalho Medeiros
Joscélia Moreira de Azevedo

Resumo: O objetivo deste relato é compartilhar a experiência de integração entre a Diretoria de Educação a Distância (DEaD) e o Grupo de Pesquisa Potenciais das Tecnologias Digitais e da Educação a Distância (GPTD|EAD) com vistas a favorecer o processo de institucionalização da modalidade a distância sustentada no tripé ensino-pesquisa-extensão. O GPTD|EaD existe desde 2017 e, a partir de 2023, fortaleceu-se com a representação de outros *campi* do IFB e com a atuação de pesquisadores externos, consolidando a parceria com a DEaD. Dessa integração, surgiu o Momento EaD-IFB, uma atividade que consiste em encontros formativos com a comunidade, divididos em quatro etapas: contextualização, diálogo/construções, encaminhamentos e encerramento. A proposta fundamenta-se nos princípios freireanos (Temas Geradores), em que o diálogo e a problematização são a base do processo educativo somada à reflexão da realidade. Foram desenvolvidos seis encontros, todos voltados a integrar as ações de ensino-pesquisa-extensão para a institucionalização da EaD na esfera da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), abrangendo os âmbitos: do ensino - as estratégias de formação docente para a EPT; da pesquisa - a análise dos dados advindos de cada encontro; e da extensão - participação de membros externos ao IFB para a realização de trocas de experiências. O Momento EaD-IFB permite a comunicação dinâmica entre o IFB e sua comunidade, por meio da proposição de construções que institucionalizam a EaD. Deste modo, a integração entre grupos de pesquisas e a gestão oferece apoio técnico-pedagógico para qualificar as práticas dos servidores e para apoiar a formação dos estudantes.

Palavras-chave: Institucionalização da EaD. Momento EaD-IFB. Tripé ensino-pesquisa-extensão.

INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa Potenciais das Tecnologias Digitais e da Educação a Distância (GPTD|EaD) foi criado institucionalmente em 2017 com registro na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI) e nos Diretórios do CNPq. Atualmente, o grupo é composto por 20 membros, entre os quais constam servidores docentes, técnicos, estudantes e pesquisadores externos - nacionais e internacionais. O principal objetivo do grupo é o de promover estudos e pesquisas sobre a Educação a Distância (EaD) e o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem. A partir dos estudos realizados e das ações empreendidas, o grupo ainda atua a favor da integração entre as modalidades EaD e presencial, ajudando a fortalecer e a consolidar o processo de institucionalização da modalidade no âmbito do Instituto Federal de Brasília (IFB) à luz de uma abordagem socialmente referenciada.

Entre as ações empreendidas a favor da institucionalização, em 2017, o grupo desenvolveu e executou a formação “Explorando os Potenciais da EaD”, ofertada aos servidores do IFB em parceria com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas para efeitos de certificação. A metodologia proposta consistia em encontros síncronos e assíncronos, com acompanhamento de tutoria ao longo de todo o percurso de aprendizagem. Os temas buscavam abordar o letramento digital, o uso de mídias interativas nas práticas docentes, as metodologias da EaD, as estratégias para utilização da carga horária presencial na EaD, a organização do material didático e o Ambiente Virtual. O grupo desenvolveu outras ações orientadas aos usos qualificados das tecnologias e cuidados pedagógicos em relação ao emprego da modalidade na instituição. A experiência apresentada neste relato segue nessa direção.

O objetivo deste relato é compartilhar a experiência de integração entre a Diretoria de Educação a Distância (DEaD) e o GPTD|EaD com vistas a favorecer o processo de institucionalização da modalidade a distância sustentada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão. Especificamente, a experiência a ser apresentada trata do desenvolvimento da ação “Momento EaD-IFB” como uma atividade que consiste em encontros formativos com a comunidade interna e externa do IFB com a finalidade de compartilhar, orientar, apoiar e atuar a favor de práticas mediadas por tecnologias digitais. Os encontros são divididos em quatro etapas: contextualização, diálogo/construções, encaminhamentos e encerramento e fundamentam-se nos princípios freireanos (Temas Geradores), nos quais o diálogo e a problematização são a base do processo educativo somada à reflexão da realidade.

O Momento EaD-IFB surgiu no segundo semestre de 2023, fruto da necessidade de ampliar as discussões realizadas no âmbito do GPTD|EaD aos servidores atuantes nos *campi*, além de outros participantes interessados nos grandes temas: tecnologias digitais e modalidade EaD. Inseridos nesses dois temas, o Momento EaD-IFB forja espaço de

negociação de subtemas geradores a partir dos anseios da comunidade, a exemplo da formação docente, produção de materiais didáticos, inteligências artificiais no ensino, etc.

Os encontros começam com a apresentação dos participantes por meio de ferramentas interativas, em seguida, ocorre o levantamento dos pontos centrais de texto(s) previamente selecionado(s), contribuindo para qualificar o diálogo em relação à realidade dos participantes e seus diferentes segmentos de atuação. Enquanto os participantes dialogam, os membros do grupo de pesquisa realizam registros que posteriormente são apresentados ao coletivo e que guiam o desenvolvimento da etapa de encaminhamento. Nesse momento, são revisadas as falas, os aprofundamentos realizados e a necessidade de conduzir a próxima temática de discussão, culminando na etapa de encerramento, na qual é negociado o tema do próximo encontro.

DESENVOLVIMENTO

Um breve histórico do caminho da institucionalização da EaD no IFB

A institucionalização da Educação a Distância pode ser considerada como um processo contínuo de articulação entre as dimensões política, pedagógica e administrativa que compõem a instituição de ensino na qual a EaD está inserida, de modo que a modalidade esteja organicamente vinculada às tais dimensões. Por ser um processo, dizemos que há um ponto de partida no qual se abrem diferentes caminhos em prol do fortalecimento da oferta de EaD na instituição. O ponto de chegada mostra-se como um horizonte em que as ações institucionais passam a considerar a EaD como parte inerente da instituição, ou seja, dentro de um todo articulado e constituído de distintas determinações que evidenciam o projeto de EaD e de uso das tecnologias educacionais de forma geral.

No contexto do Instituto Federal de Brasília, o processo de institucionalização da EaD começou a tomar forma em 2017, quando da indagação da equipe a respeito da continuidade dos programas de fomento externo frente ao crescimento da oferta de EaD na instituição. À época, a pergunta central era: é possível continuar com a oferta da modalidade sem fomento externo? A EaD do IFB já havia percorrido uma trajetória considerável e aos poucos era reconhecida dentro da instituição em função das ofertas realizadas por meio dos programas como Rede e-Tec Brasil e Bolsa Formação. Mas como ampliar o reconhecimento sem depender de fomento externo e criar novas possibilidades de oferta mais próximas à realidade e ao *modus operandi* da instituição?

Tais indagações moveram a equipe a um processo de construção de sentidos e significados sobre a EaD que se tinha e a EaD que se desejava alcançar. É nesse contexto

que começa o percurso de institucionalização da EaD no IFB: um olhar para o presente e o futuro, considerando o histórico já percorrido e os desafios institucionais existentes (Bicalho; Medeiros, 2018).

A institucionalização da EaD também pode ser entendida como uma estratégia de inserção da modalidade nos processos formativos que envolvem o tripé ensino-pesquisa-extensão. Sabemos que o pilar do ensino é o mais difundido no âmbito da EaD, dados os processos pedagógicos referentes às diversas formas de ensinar a partir da relação estabelecida entre as tecnologias digitais e os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, os pilares da pesquisa e da extensão também devem ser considerados como estratégias de fortalecimento da EaD na instituição, sobretudo no que diz respeito à qualidade da oferta dos cursos a distância. Ações educativas que envolvem pesquisa e integração com a comunidade externa por meio da extensão proporcionam aos sujeitos uma formação ampla e conectada à realidade, com a possibilidade de mais espaços de reflexão e problematização das situações concretas do cotidiano, ponto essencial na formação dos trabalhadores.

Nesse sentido, o presente relato de experiência dá centralidade à pesquisa como elemento estratégico para o fortalecimento de ações de institucionalização da EaD no IFB, a partir do trabalho coletivo e integrado da Diretoria de Educação a Distância com o grupo de pesquisa Potenciais das Tecnologias Digitais e da Educação a Distância (GPTD|EAD).

A parceria entre o grupo de pesquisa e a gestão da EaD no IFB deu-se de forma orgânica a partir do reconhecimento da necessidade de estudar e fomentar pesquisas sobre a EaD no âmbito da própria gestão, com a intenção de reduzir a lacuna entre o pensar e o fazer EaD, passando pela premissa de que as pessoas que fazem EaD precisam problematizar suas realidades a partir das conexões entre o cotidiano e a pesquisa, isto é, entre a prática e a teoria.

A metodologia do Momento EaD-IFB

O Momento EaD-IFB é dividido em quatro etapas: contextualização, diálogo e construções, encaminhamentos e encerramento. A base epistemológica fundamenta-se nos princípios freireanos existentes na pedagogia dos Temas Geradores, em que o diálogo é a base do processo educativo somada à reflexão sobre a realidade. A etapa da contextualização corresponde à imersão no tema que será trabalhado, que pode ser feita por meio de elementos que fomentem o debate sobre o tema proposto para o momento, tais como textos, vídeos, reportagens, dados estatísticos e qualquer outro elemento indutor que facilitem o processo de problematização do tema. A ideia principal dessa etapa é levar

os participantes para um ponto comum de partida que é a realidade no seu processo de problematização, isto é, de desvelamento das contradições (Freire, 2005).

Após a etapa da contextualização, os participantes já podem iniciar a etapa seguinte, que denominamos de diálogos e construções. Essa segunda etapa é própria do processo de problematização da realidade apresentada, ou seja, é o momento no qual os participantes vão refletir sobre a sua relação com o tema proposto, articulando com o elemento indutor e suas vivências sobre a temática trabalhada. Consideramos que esse momento é o ponto principal da dinâmica, sendo importante promover o espaço de fala e escuta coletivas, evitando a monopolização das falas e a equivocada ideia de certo ou errado. É um espaço de diálogo e construção livre, no qual o participante deve se sentir numa condição de horizontalidade das relações que ali são estabelecidas.

Sabemos que diálogos e construções de ideias feitas por coletivos heterogêneos têm a tendência de se prolongarem por muito tempo e finalizarem com pouca ou nenhuma síntese do que foi discutido, tampouco um direcionamento para ações futuras. É nesse sentido que se faz necessária a terceira etapa do Momento EaD do IFB: os encaminhamentos. Nessa etapa, o (a) mediador (a) do Momento EaD faz uma síntese do que foi abordado e convida os participantes a proporem encaminhamentos sobre o que foi dialogado, que servirão de base para o próximo encontro. Os encaminhamentos podem ser variados: estudo aprofundado sobre o tema, mudança de tema, convite de especialistas, demandas para a Diretoria de Educação a Distância e qualquer outra ação que o coletivo entenda como um encaminhamento viável frente às problematizações que foram realizadas na etapa anterior. Essa etapa é de extrema importância para gerar o vínculo e o compromisso dos participantes com uma problematização propositiva, que se debruça sobre a realidade para entendê-la, mas acima de tudo transformá-la. (Freire, 2005)

Por fim, a quarta etapa do Momento EaD é o encerramento. Essa fase é destinada às confirmações do coletivo sobre o próximo momento (tema, data e horário) e sobre o que cada um deve se responsabilizar para os próximos encontros. Ao todo, o Momento EaD tem duração máxima de duas horas e meia, podendo terminar antes, mas sempre fazendo o esforço de não se estender para além do estabelecido.

Desse modo, o formato do Momento EaD-IFB favorece a valorização e o compromisso com o tripé ensino-pesquisa-extensão, ao passo que promove uma articulação efetiva entre a produção de conhecimento, sua aplicação prática e a interação com a sociedade. Por isso, avaliamos que o Momento EaD-IFB é uma estratégia favorável ao processo de institucionalização da modalidade EaD e para fomentar o desenvolvimento de práticas de ensino mediadas por tecnologias que sejam inovadoras.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Nesta parte do texto, pretendemos apresentar os principais dados obtidos a partir dos encontros promovidos com a comunidade interna e externa do IFB. Desde o segundo semestre de 2023, foram realizados seis Momentos EaD-IFB, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Momento EaD-IFB realizados (2º/2023 a 1º/2024)

Momento EaD-IFB	Tema abordado	Data da realização
1º	Como são desenvolvidas as ações de EaD nos <i>campi</i> ?	29/08/2023
2º	Formação docente para atuação na modalidade EaD	26/09/2023
3º	Arquitetura pedagógica de EaD: formação docente para a produção de materiais didáticos	31/10/2023
4º	Elaboração de conteúdos dialógicos no formato de mídia texto	05/12/2023
5º	Orientações pedagógicas para os usos de Inteligências Artificiais	06/02/2024
6º	Formação para o letramento digital: desafios e perspectivas	26/03/2024

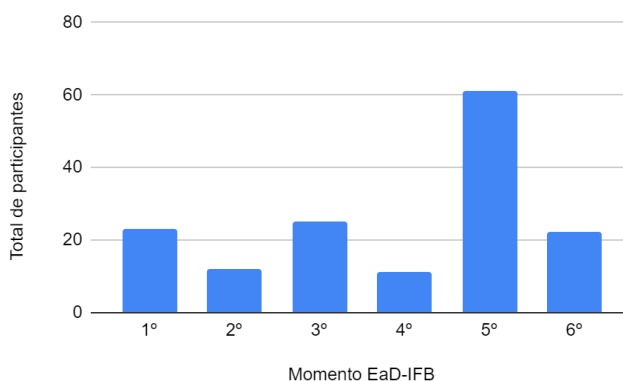
Considerando os temas geradores, podemos observar que, até o momento, a comunidade sentiu necessidade de dialogar e aprofundar-se a respeito da formação docente e produção de materiais didáticos. Podemos compreender tal necessidade em articulação com as demandas de formação docente para o uso das tecnologias, em especial após o contexto da pandemia da Covid-19. Também é importante considerar a trajetória da EaD do IFB, que vem avançando no sentido do surgimento de novas demandas de formação sobre a modalidade, derivadas dos próprios docentes, o que antes não acontecia.

Segundo Ferreira e Mill (2014), o processo de formação docente para o uso das tecnologias na modalidade a distância é um indicativo estratégico em prol da institucionalização da EaD. Desse modo, o Momento EaD-IFB é um espaço formativo que abre espaço para outras ações formativas mais aprofundadas que imprimem a identidade da EaD da instituição, considerando as principais necessidades do corpo docente.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 1, que trata do número de participantes nos encontros realizados, observamos que houve a participação de docentes, técnicos, estudantes e pesquisadores externos, com preponderância para os docentes. Particularmente, o 5º Momento EaD-IFB apresentou o maior número de participantes,

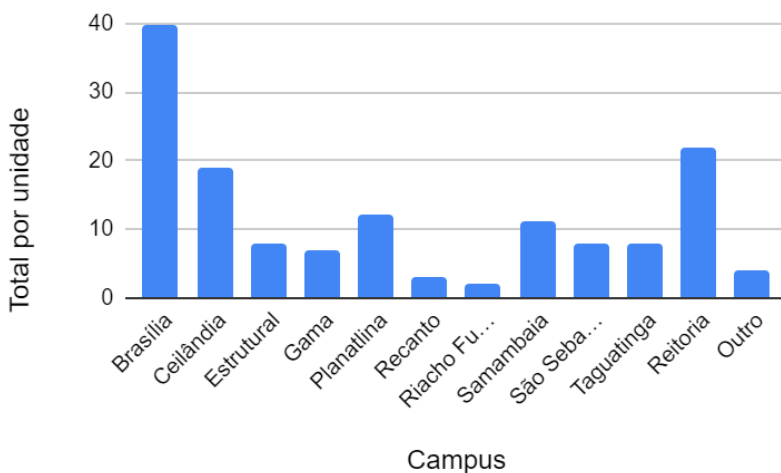
isso ocorreu devido ao fato de sua realização ter sido vinculada ao Encontro Pedagógico Unificado da instituição, ou seja, um evento previamente marcado na agenda institucional para a preparação coletiva do ano letivo. Soma-se a isso, o fato de o tema Inteligências Artificiais despertar grande interesse, especialmente porque essas tecnologias têm ganhado destaque nas discussões contemporâneas sobre ensino desde o final de 2021.

Gráfico 1 - número de participantes do Momento EaD-IFB



De acordo com o Gráfico 2, em cada Momento EaD-IFB, ficou evidente a participação fiel de alguns servidores ao longo de todos os encontros, especialmente, advindos dos *campi* Brasília e Ceilândia, os quais já ofertam cursos na modalidade a distância. Esse fato, leva a gestão a pensar em outras estratégias que possam atingir os *campi* ainda ausentes deste importante espaço de diálogo e construção, afinal, a institucionalização também pressupõe união e uniformidade de ações.

Gráfico 2 - número de participantes do Momento EaD-IFB por *campus*



O último Momento EaD - IFB ocorreu em março de 2024, com o tema “Formação para o Letramento Digital”. Houve a participação de 22 pessoas, representantes de diferentes *campi* do IFB, além de membros externos à instituição. Os diálogos construídos nesse Momento EaD apontaram para as seguintes temáticas: Educação midiática e suas correntes de ensino e aprendizagem; Ética e responsabilidade digital (discutir a necessidade de promover uma conduta ética e responsável no ambiente digital, especialmente em plataformas de EaD e como isso impacta o aprendizado dos estudantes) e formação de professores para integrar o letramento digital em suas práticas pedagógicas.

AVALIAÇÃO

Uma significativa integração entre grupos de pesquisa e gestão

Avaliamos que a parceria entre o GPTD|EaD e a DEaD, que resultou no compartilhamento dessa experiência de integração, tem sido importante nos seguintes aspectos: 1. Atuação gerencial sustentada em evidências e teorias desafiadas na prática; 2. Identificação conjunta dos desafios e tomada de decisão; 3. Estímulo a práticas pedagógicas inovadoras e socialmente referenciadas; 4. Promoção de eventos e formação de novas parcerias; e 5. Avaliação e Monitoramento das ações. A seguir, explicamos cada uma delas.

1. Atuação gerencial sustentada em evidências e teorias desafiadas na prática

Neste aspecto, colocamos ênfase na importância de se refletir e atuar considerando uma fundamentação teórico-prática. A partir dos textos selecionados para fomentar o diálogo qualificado no Momento EaD-IFB, a comunidade se beneficia ao construir uma base sólida de evidências e conhecimentos atualizados sobre as dimensões dos usos das tecnologias e implementação da EaD. Isso permite que a gestão tome decisões informadas e embasadas em dados concretos, em complemento, por sua vez, o grupo de pesquisa se nutre da prática e de diferentes realidades apresentadas pelos participantes do Momento EaD-IFB.

2. Identificação conjunta dos desafios e tomada de decisão

A partir da interação dos membros do GPTD|EaD com a comunidade, tem sido possível identificar necessidades e desafios específicos enfrentados pela instituição no tripé ensino-pesquisa-extensão, por exemplo, em um dos Momentos EaD-IFB foi discutida a importância teórica de uma Arquitetura Pedagógica específica para a EaD. Em complemento,

foi apresentada a proposta pedagógica da gestão da EaD no IFB e sua implementação na ponta. Essas informações são cruciais para orientar o desenvolvimento de políticas internas e o lançamento de novas estratégias institucionais que possam fazer avançar a institucionalização da modalidade.

3. Estímulo a práticas pedagógicas inovadoras e socialmente referenciadas

Por sua natureza, o grupo de pesquisa acaba apresentando estudos mais recentes sobre os usos das tecnologias no âmbito do ensino, sobretudo, à luz do paradigma da EaD socialmente referenciada, que nos desafia a desenvolver uma educação que dê conta de atender às diversidades de forma igualitária e justa. Neste aspecto em específico, os discursos liberais e comerciais sobre inovação são confrontados com a realidade e a concepção de qualidade socialmente referenciada, a qual está intrinsecamente ligada a um projeto social voltado à promoção humana, em oposição à promoção meramente mercadológica. Isso implica que a oferta de cursos a distância requer o compromisso de garantir acesso às tecnologias, aos materiais didáticos inclusivos, ao reconhecimento dos estudantes em suas necessidades, entre outros recursos essenciais.

4. Promoção de eventos e formação de novas parcerias

Neste aspecto, colocamos ênfase na união de forças para o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão. Por sua natureza de grupo de pesquisa, os membros realizam conexões com diferentes instituições de ensino, a exemplo da Universidade de São Paulo e do Instituto Politécnico de Santarém, ambas as instituições colaboram com o GTPD|EaD. Essas parcerias acabam sendo aproveitadas pela gestão para a promoção de eventos e colaborações em possíveis projetos, exemplo: Diálogos Formativos, Fórum de Educação a Distância, Encontro Pedagógico Unificado, etc.

5. Avaliação e Monitoramento das ações

Nesta fase, observamos que os múltiplos olhares que se juntam em torno de um interesse comum auxiliam na avaliação e no monitoramento das ações da EaD empreendidas na instituição. O Momento EaD-IFB apresenta o potencial de fomentar críticas e *feedbacks*, cuidando para que as iniciativas implementadas de fato alcancem seus resultados. Ao término de cada encontro realizado com a comunidade, todos os membros do grupo se reúnem para avaliar os resultados e pensar em novas estratégias, fundamentadas na gestão democrática e participativa.

A partir da experiência apresentada, concluímos que a integração entre grupos de pesquisa e a gestão pode ser profícua, visto que aqueles tendem a oferecer apoio técnico-teórico-pedagógico para qualificar as práticas dos servidores e para complementar a formação dos estudantes no tripé ensino-pesquisa-extensão. Deste modo, ressaltamos que os grupos de pesquisa, para além de atuarem em seus campos específicos de estudo, também podem contribuir significativamente com os processos gerenciais, colaborando para consolidar uma prática integrada na qual todos saem ganhando.

REFERÊNCIAS

BICALHO, R. N. M.; MEDEIROS, J. C. O modelo híbrido de educação como estratégia para o processo de institucionalização da EaD. **Revista Eixo**, v.7, n.2, 2018. Disponível em: <https://link.ufms.br/hseAI>. Acesso em: 06 mar. 2024

FERREIRA, Marcello; MILL, Daniel. **Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro**: desafios e estratégias. In: REALI, Aline M. de M. R.; MILL, Daniel. (org.). Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 81-102

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Lorena Silva Costa - IFB, *Campus* Planaltina
Carla Maria de Almeida Gonzales - UniCEUB
Evany Vilela Menezes - UniCEUB
Lara Marques Santos Garcez - UniCEUB
Lucas Marini Guedes - UniCEUB

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o termo de cooperação acordado entre o Instituto Federal de Brasília - IFB e o Centro Universitário de Brasília - UNICEUB, materializado na abertura de campo de estágio supervisionado para estudantes de psicologia, este relato tem como objetivo discorrer sobre a experiência de supervisão de estágio no IFB *Campus* Planaltina, alinhando aspectos formativos dos estudantes bem como possibilidades de atuação da psicologia escolar no âmbito da educação profissional e tecnológica. O tema da formação inicial em Psicologia vem motivando vastos estudos e publicações na área da Psicologia Escolar, especialmente visando maior criticidade à formação e consequente atuação.

Estudos sobre a formação inicial e a atuação focados na área da Psicologia Escolar (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016) apontam a relevância do estágio como atividade privilegiada para o acompanhamento dos processos de desenvolvimento humano e aprendizado frente às demandas emergentes no contexto escolar, propiciando maior compreensão, visibilidade e fortalecimento da identidade do(a) psicólogo(a) nesse espaço. Defende-se que a atividade de estágio possibilita uma apropriação de ferramentas teórico-metodológicas que colaboram para a construção de respostas às demandas e complexidades dos espaços educativos. O estágio favorece, portanto, o desenvolvimento de competências específicas para a atuação do(a) futuro(a) psicólogo(a) em contextos educacionais (*National Association of School Psychologists*, 2010, 2014).

A função do(a) psicólogo(a) escolar está profundamente conectada ao aperfeiçoamento dos processos educacionais, não somente no contexto educacional, mas também no aspecto das relações interpessoais e organizacionais (Mitjans-Martínez, 2010). Diante disso, as intervenções de profissionais de psicologia podem contribuir para um processo de ensino e aprendizagem que promova o desenvolvimento. Segundo Mitjans Martínez (2010), o psicólogo escolar atua de diversas maneiras, principalmente focado na abordagem psicoeducativa dentro do ambiente escolar. Essa abordagem é central para o trabalho na escola, envolvendo todos os participantes, incluindo os próprios psicólogos.

As atividades do(a) psicólogo(a) são determinadas, em grande parte, pelos desafios práticos relacionados ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos, que precisam ser enfrentados e acompanhados diariamente.

Por meio do acompanhamento estruturado de estágio supervisionado, foi possível desenvolver as seguintes atividades institucionais: Mapeamento Institucional e diversificação de intervenções no Ensino Médio Integrado e Superior. Tendo em vista as possibilidades de trabalho aqui relatadas, o grupo de estagiários, em conjunto com a orientadora e a preceptora do estágio, realizou três intervenções ao longo do semestre, sendo a primeira voltada para todos os professores, a segunda para os alunos e professores da Agroecologia e a terceira para os alunos do Apoio Pedagógico.

DESENVOLVIMENTO

O ponto de partida do trabalho desenvolvido foi a Coordenação de Assistência Estudantil do *campus* planaltina nas suas atividades multiprofissionais de implementação da Política de Assistência Estudantil - PAE. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é uma política pública que visa reduzir a evasão e o baixo desempenho em universidades e institutos federais, indicando dez áreas de intervenção. Esta política aponta para ações de promoção à permanência acadêmica, a melhora no desempenho e desenvolvimento psicossocial dos estudantes de forma articulada com fatores contextuais, pessoais, relacionais e acadêmicos.

O mapeamento institucional é um conjunto de ações voltadas à investigação, análise e reflexão sobre o contexto institucional, que cria subsídios para compreensão dessa realidade possibilitando intervenções mais efetivas por parte do psicólogo e bem como dos demais profissionais da educação que atuam no apoio ao ensino. Com esta ação de planejamento, os estagiários iniciaram observações e conversas formais com a preceptora e demais funcionários como: assistentes sociais, agente de portaria das residências, coordenador

das residências, equipe de acompanhamento pedagógico, coordenadores do curso de Agroecologia e Agricultura, bibliotecário, docentes e discentes. Além do acompanhamento de reuniões e conselho de classe e monitoramento dos registros de atendimento junto à preceptora do estágio. Com este processo foi possível levantar as seguintes demandas, de acordo com os diferentes públicos atendidos pela coordenação de assistência estudantil:

Tabela 1 - Descrição das demandas psicológicas por grupo

Grupo	Demanda
Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino médio: Estratégias de regulação emocional, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, planejamento de projeto de vida. - Superior: campanha de conscientização e combate à violência contra a mulher.
Professores	<ul style="list-style-type: none"> - Baixa participação do corpo docente nas atividades escolares (conselho de classe, espaços formativos). - Necessidade de desenvolvimento de habilidades socioemocionais como civilidade, comunicação e empatia. - Necessidade de orientação para prática de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas.
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Sobrecarga emocional. - Desafios de comunicação com os estudantes e servidores.

Nos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) observou-se o escasso repertório e estratégias de regulação emocional, devido às recorrentes crises de ansiedade e humor rebaixado observados, principalmente nos residentes. Também foi entendido como necessidade dos estudantes do Ensino Médio, o estabelecimento de relacionamentos saudáveis e mais profundos, principalmente de amizades, que contemplem valores como: o respeito à diversidade, a empatia, a consideração dos limites de si e do outro, justiça, entre outros. Essa demanda surgiu devido a observação de estudantes isolados, vínculos frágeis, prática de fofocas e comentários depreciativos, namoros e amizades disfuncionais e casos de *bullying*.

A desmotivação nos estudos também foi identificada como um ponto de atenção, materializada no alto número de notas abaixo da média, número excessivo de faltas e o alto número de evasão, principalmente no primeiro ano, que pode estar vinculado à falta de perspectiva, planejamento e estratégia de vida e a baixa autoestima.

Quanto aos alunos do Ensino Superior, houve uma abertura e diálogo com a coordenação de curso da Agroecologia para construção de momentos de intervenção junto aos estudantes. A coordenação apresentou a demanda a equipe para trabalho de conscientização sobre a violência contra a mulher, entendendo que os estudantes nas suas relações em sala, evidenciaram desconhecimento sobre o tema bem como práticas de risco que vulnerabilizam as mulheres no *campus*.

O mapeamento institucional também apontou a necessidade de atenção para a atuação docente, que era marcada por comportamentos de hostilidade nos espaços de conselho de classe e colegiado de curso, bem como falta de engajamento no cotidiano da escola. A falta de informações e suporte para a inclusão também foi identificada na fala dos docentes.

Quanto à gestão, observou-se que a falta de servidores do ensino implica em sobrecarga para os profissionais que se viam atuando em várias frentes de trabalho e com dificuldade de acompanhar os processos educacionais. O prejuízo na comunicação institucional era evidente na divulgação das atividades, acompanhamento dos estudantes e encaminhando de demandas.

Tendo em vista o exposto, o grupo de estagiários, em conjunto com a orientadora e a preceptora do estágio, optou por realizar três intervenções ao longo do semestre, sendo a primeira voltada para todos os professores, a segunda para os alunos e professores da Agroecologia e a terceira para os alunos do Apoio Pedagógico. O entendimento que não seria possível desenvolver mais sem prejudicar o planejamento e a intencionalidade da atividade também foi um ponto importante de devolutiva para a instituição. Pois sinalizou a fragilidade dos trabalhos desenvolvidos com poucos servidores assim como a necessidade de se debruçar com tempo e metodologia para acompanhar processos de ensino-aprendizagem.

A seguir, são apresentadas e detalhadas essas intervenções realizadas ao longo do semestre:

I - Material para formação continuada de professores

Foi solicitado pela preceptora que os estagiários elaborassem uma cartilha sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA, com o objetivo de proporcionar informações sobre o TEA, os sintomas e possíveis adaptações para os alunos. O material foi feito pelo *Canvas* com *links* de artigos acadêmicos para consulta.

Imagem 1 - Cartilha de adaptações pedagógicas para o TEA



Fonte: Site IFB CPLA.

A cartilha foi disponibilizada para os professores por meio de *e-mail* e ofício circular, além de ser apresentada em colegiado de curso. A cartilha faz parte de uma série que a equipe do *campus* tem produzido com orientações práticas voltadas para o eixo tecnológico do *campus*, no caso, às ciências agrárias. A inserção da temática da inclusão ocorre ao longo do ano em todos os cursos do *campus*, por meio de procedimentos administrativos-pedagógicos, como criação do Plano de Ensino Individualizado- PEI por estudante que apresente deficiência e/ou necessidade educacional específica, espaços para formação docente por colegiado e/ou temática. As cartilhas confeccionadas foram apresentadas aos docentes dos cursos em que há alunos com esta demanda, como parte de orientações e estudo de caso. Os professores sanaram algumas dúvidas no momento *online* do colegiado, no entanto, não houve novas aproximações sobre o tema ao longo do semestre.

II - Oficinas no curso de Agroecologia

Foi solicitado pela coordenação do curso de Agroecologia que as equipes de psicologia e assistência social realizassem oficinas com temáticas sobre o Agosto Lilás (Campanha de Enfrentamento à Violência à Mulher). Destaca-se que, pela mobilização do curso com questões sociais, a coordenação viu a necessidade da realização dessas atividades para explorar o tema com os alunos.

Tabela 2 - Cronograma das oficinas na Agroecologia

Encontros	Datas
1º - Oficina: “Violência de gênero nas músicas”	24/08 (Quinta-feira)
2º - Oficina: “Florescer nas relações”	25/08 (Sexta-feira)

O objetivo das atividades foi proporcionar reflexões sobre estereótipos de gênero que causam violência na nossa cultura. Foi utilizado no primeiro encontro o recurso musical, com a música “Se eu largar o freio” (Péricles). A primeira atividade durou 1 hora e 30 minutos e participaram tanto alunos quanto professores do curso de Agroecologia.

Inicialmente, colocamos a música para os participantes ouvirem. Em seguida, em pequenos grupos, com a letra em mãos, conversamos sobre os ensinamentos que a situação cantada apresentava e como esses ensinamentos são a nossa lente para aceitar ou repudiar comportamentos nos relacionamentos. Por fim, abrimos novamente o tema para um grande grupo, com a proposta de compartilhar o que foi conversado, costurando no coletivo significados a respeito de desigualdade de gênero, violência, o que é aceitável, o que é esperado e o que pode ser protetivo.

Apesar da expectativa do comparecimento de 10 alunos inscritos, os mediadores foram surpreendidos com a presença de 41 estudantes, além de alguns funcionários. Todos se mantiveram engajados nas rodas de conversa, demonstrando interesse e contribuindo positivamente com a oficina.

No segundo encontro, o objetivo foi apresentar informações e proporcionar reflexões acerca dos diferentes tipos de violência, além de identificar aspectos presentes em relações saudáveis e não saudáveis. Participaram apenas estudantes do curso superior em agroecologia e a atividade durou 1 hora e 30 minutos.

Foi realizada uma leitura conjunta de trechos dos quadrinhos, produzida pela parceria entre órgãos públicos do Distrito Federal e ONU Mulheres (2016), sobre diferentes violências doméstica e familiar, chamada “Vamos conversar?” que exemplificavam diferentes tipos de violência, tais como: física, sexual, moral, patrimonial e psicológica. Foram realizadas discussões sobre o que eles compreendiam sobre o tema e se conheciam alguém que passou ou passa pela mesma situação. Em uma segunda etapa, escreveram em *post-it* com formato de folha uma palavra sobre o que para eles caracteriza uma relação não saudável, colaram na seção inferior do desenho da árvore e explicaram a escolha da palavra. Também, escreveram em *post-it* com formato de flor uma palavra que representasse para eles uma relação saudável, colaram na seção superior do desenho e explicaram sua escolha. Por fim, foi realizada uma reflexão sobre o resultado da produção.

Os alunos se engajaram nas atividades propostas, compartilharam vivências e reflexões pessoais sobre a temática, principalmente os homens, e realizaram contribuições importantes.

III - Atividades e oficinas no Grupo de Apoio Pedagógico

Foi solicitado pela equipe de Apoio Pedagógico que o serviço de psicologia desenvolvesse com os alunos intervenções em questões como: baixa autoestima, relacionamentos conflituosos, desmotivação, baixa perspectiva de futuro e crises de ansiedade. Foi observado que esses estudantes estão em alto risco de reprovação devido a notas baixas e faltas, sendo que alguns já reprovaram 3 vezes ou mais, além de muitos não conseguirem formar vínculos com outros alunos. A pedagoga do *campus* selecionou 44 estudantes do Ensino Médio que se encaixavam nas demandas citadas e encaminhou para a psicologia. A frequência dos encontros era contabilizada e informada a equipe e responsáveis.

Os temas citados foram considerados importantes por promover bem-estar e redução de situações de risco que se acreditam estarem relacionadas ao baixo desempenho escolar. Para isso, foram planejados quatro encontros com os alunos em acompanhamento pedagógico de cada ano do Ensino Médio Integrado e um quinto encontro aberto para todos os alunos desse ciclo. Cada encontro teve diferentes objetivos e dinâmicas, além de terem sido divulgados através de convites enviados no grupo do *Whatsapp*.

Tabela 3 - Cronograma dos encontros no Grupo de Apoio Pedagógico

Encontros	Anos	Datas
1º - Dinâmicas quebra-gelo	2º ano (14 alunos)	05/09 (Terça-feira)
	3º ano (12 alunos)	06/09 (Quarta-feira)
	1º ano (18 alunos)	12/09 (Terça-feira)
2º - Dinâmicas recreativas	1º ano (5 alunos)	21/09 (Quinta-feira)
	2º e 3º ano (9 alunos)	28/09 (Terça-feira)
3º - Oficina “Caixa Misteriosa”	1º, 2º e 3º ano (10 alunos)	19/10 (Quinta-feira)
4º - Oficina “De volta para o Futuro”	1º, 2º e 3º ano (3 alunos)	25/10 (Quinta-feira)
5º - Oficina “Respira e não pira”	Aberto para todo o Ensino Médio, não apenas para o apoio pedagógico (8 alunos)	07/11 (Terça-feira)

Quanto aos descritivos das atividades, segue tabela abaixo:

Tabela 4 - Descritivo das atividades

Atividade	Objetivo	Duração	Material
Dinâmicas quebra-gelo	Promover uma primeira aproximação entre os estagiários e os estudantes, de modo que todos pudessem se apresentar e estabelecer um primeiro vínculo.	10 à 30 min	Lápis de escrever e papel
Dinâmicas recreativa	Gerar maior abertura dos estudantes e proporcionar um momento de lazer e acolhimento.	40 minutos	Adedonha/Stop e Quem sou eu *adaptado pela equipe*, Truco e UNO.
Caixa Misteriosa	Gerar compreensão e reflexão sobre o que é auto-estima e como as relações interpessoais podem afetar esse constructo, buscando promover um espaço de relações mais harmônicas e seguras.	40 minutos	Uma caixinha de papel para cada aluno, com um bis, papel e lápis.
De Volta para o Futuro	Proporcionar reflexão sobre as perspectivas pessoais de futuro e a importância do planejamento de vida, através de uma dinâmica baseada e adaptada da literatura	45 minutos	Lápis de escrever, borracha e cópias da letra da música “Deixa a vida me levar” e da tabela, além de paçoquinhas para entregar no final.

No primeiro encontro, foi proposto que cada estudante apresentasse o nome, idade e o que gosta de fazer com a primeira letra do nome. Posteriormente, em um papel, listaram as seguintes respostas sobre si: (1) uma característica marcante, (2) uma comida preferida e (3) o que gosta de fazer. Os papéis foram recolhidos, embaralhados e devolvidos para que os alunos pudessem adivinhar a quem pertenciam. Com os alunos do primeiro ano, foi possível perceber muitos conflitos inter-relacionais com comentários pejorativos, principalmente dos mais velhos, conteúdo de baixa autoestima e desânimo. Ocorreu muita conversa paralela e desatenção à atividade proposta. Chamou atenção o relato de uso de bebida alcoólica como forma de diversão.

Esta atividade possibilitou a oportunidade de estar por mais tempo com os estudantes do segundo ano e de forma mais lúdica e interativa. Observamos muitos comentários depreciativos sobre o desempenho escolar, sobre não gostar de estudar e reclamações sobre a falta do professor em alguns componentes. O grupo pareceu bem integrado, disposto e aberto para nos receber.

Já com os alunos do terceiro ano, foi observado no grupo irritação e indisposição para fazer parte da dinâmica, além de postura tensa e receio com relação ao motivo da reunião. Foi possível notar que eles pareciam insatisfeitos por serem chamados no horário do intervalo.

No segundo encontro, houve a participação de poucos alunos. Apesar da desconfiança inicial, os alunos se engajaram com a atividade e houve um impacto na comunicação rotineira com os estudantes e serviço de psicologia.

No terceiro encontro, foi entregue a eles uma caixinha de papel com um bis dentro. Logo ao início foi dito que essa caixinha representaria eles mesmos, dando início a uma metáfora que guiaria a condução da atividade. Para iniciar a atividade que os alunos realizaram, pedimos para que, em pedaços de papel (cinco para cada), escrevessem qualidades, características ou mesmo elogios e então que juntassem seus papéis com os outros e, depois que foram embaralhados, os participantes deveriam escolher cinco dessas qualidades para colocarem em suas caixinhas, representando características que atribuem a eles mesmos. Em seguida, foi pedido que escrevessem em cinco novos papéis, defeitos ou insultos que novamente foram embaralhados.

Dessa vez, os estagiários, aleatoriamente colocaram os insultos nas caixinhas, por cima dos primeiros. Para finalizar a metáfora, foi mostrado como as qualidades teriam ficado escondidas por baixo dos insultos, mesmo que as primeiras os representassem mais. Ao fim, pedimos para que refletissem sobre o peso dessas palavras negativas em nossas vidas e como pode ser danoso atribuímos elas a outras pessoas.

Apesar de se mostrarem atentos à atividade e terem participado, não houve grande reflexão, apesar de ser um dos objetivos da atividade. Os estudantes demonstraram dificuldade em engajamento com estratégias protetivas fazendo a equipe refletir sobre os sentidos subjetivos que os alunos atribuem a violência. O que era violência para eles e a tolerância emocional a isso precisaria ser melhor explorada em outras atividades.

No último encontro, os alunos foram convidados a ouvir a música "Deixa a vida me levar" - Zeca Pagodinho com o objetivo de discutir sobre a importância dos sonhos e de planejamento, visto que a música fala sobre viver a vida sem planos, sem metas, usufruindo apenas daquilo que está disponível no momento.

Convidamos os estudantes, através do preenchimento de uma tabela com direcionamentos, a pensarem quais são os seus objetivos para o futuro e o que precisam fazer para alcançá-los. As perguntas presentes na tabela eram as seguintes: *Como eu me vejo daqui a um ano?; Como eu me vejo daqui a cinco anos?; Como eu me vejo daqui a dez anos?; Quais são as possíveis estratégias para alcançar minhas metas daqui a 1 ano?; Quais são as possíveis estratégias para alcançar minhas metas daqui a 5 anos?; Quais são as possíveis estratégias para alcançar minhas metas daqui a 10 anos?*

Houve uma queda significativa na participação dos estudantes indicados, apenas três completaram todas as atividades. A justificativa das ausências estava vinculada a alta demanda de atividades do curso e utilização do horário para outras atividades.

Foi percebido também que os estudantes participantes tiveram muita dificuldade em expressar concretamente as estratégias que precisavam adotar para alcançar seus objetivos, relatando apenas aspectos generalistas como "ter foco", "estudar", sem necessariamente identificar ações práticas diárias que precisavam ocorrer. Os sonhos de curto prazo também foram difíceis de identificar. Os alunos relataram insegurança com essa etapa, pois era um prazo relativamente curto. A ausência de protagonismo pessoal foi apontada pela equipe como um aspecto relevante de impacto no engajamento pessoal com as tarefas, revelando estudantes inseguros com os próprios passos acadêmicos.

IV – Atividades abertas para os todos os estudantes

Considerando a demanda apresentada pelos docentes e também observada no mapeamento institucional, foi identificado a necessidade de abordar estratégias concretas de intervenção em crise com foco no controle de ansiedade, uma vez que os estudantes vivenciam episódios agudos de forma constante no *campus*.

Para isso, foi aberto alguns horários para que qualquer aluno interessado pudesse participar da estratégia de controle de respiração e orientação sobre o tema.

Conforme tabela abaixo, segue o descritivo da atividade.

Tabela 5 – Descritivo da atividade aberta aos estudantes

Atividade	Objetivo	Duração	Material
Respira e não Pira	Proporcionar reflexão sobre ansiedade e estratégias para lidar em situações de crise.	50 minutos	Balão, chocolate bis, e informativos impressos.

Solicitamos aos participantes que se apresentassem com o nome, idade e uma palavra para descrever o que é ansiedade. Em seguida, explicamos a diferença entre ansiedade comum e patológica, discutimos sobre os sintomas, as situações gatilho e as possíveis estratégias para manejar em situações de crise. Apresentamos a técnica de respiração “4 por 4” (inspirar por 4s, segurar por 4s, expirar por 4s e relaxar por 4s) e discutimos sobre os efeitos da técnica e como eles se sentiram. Ensinamos uma técnica de *mindfulness* com chocolate (abrir, sentir a textura, o cheiro, o gosto sem mastigar e depois de mastigar) e discutimos sobre como deixamos de experimentar ou vivenciar algumas coisas em razão da ansiedade.

Para finalizar, entregamos uma folha com informações de locais em Brasília que realizam acolhimento ou atendimento a preço social, no qual eles podem recorrer.

AVALIAÇÃO

Buscou-se com o trabalho desenvolvido ampliar a visibilidade da atuação da psicologia na educação profissional, acompanhando processos de permanência escolar em vários níveis e oportunizando circular significados e sentidos nas temáticas de violência, aprendizagem, projeto de vida e saúde.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O trabalho desenvolvido pôde ser avaliado por meio da interação entre os estudantes e o serviço de psicologia, identificando uma maior aproximação dos alunos com os servidores da cdae, bem como uma melhor interação entre si. Entretanto, não houve impacto no engajamento com as práticas pedagógicas de recuperação de estudos.

Os 44 estudantes que foram encaminhados pelo apoio pedagógico não permaneceram nas atividades e àqueles que o fizeram, não conseguiram conectar as reflexões com

mudanças concretas na rotina acadêmica. Percebeu-se a necessidade de explorar o protagonismo estudantil, habilidades acadêmicas e projeto de vida de forma mais intencional. A fragilidade dos relacionamentos interpessoais e o sentido subjetivo da violência foram explorados nas atividades, mas tornou-se necessário ampliar a reflexão para outros espaços institucionais para promover o pertencimento dos estudantes e fortalecimento de vínculos para além da Coordenação de Assistência Estudantil - CDAE.

No que tange a práticas de controle de ansiedade, foi identificado a fragilidade da rede psicossocial de saúde mental, em que estudantes que vivenciam episódios agudos de ansiedade não estavam inseridos em programas de cuidado específico, tendo na escola o lugar de referência para acolhimento e intervenção.

A situação fragiliza o território das políticas públicas e amplia a vulnerabilidade dos estudantes, reforçando um olhar individualizante sobre o sofrimento psíquico intenso desconectado dos seus determinantes sociais. O setor educacional, dada a capilaridade e abrangência, é visto como um importante aliado na concretização de ações de promoção de saúde voltadas para o fortalecimento das capacidades individuais na tomada de decisão favoráveis à sua saúde e da sua comunidade, na criação de ambientes saudáveis e consolidação da política intersetorial. Nesse sentido, a escola é parte do território da saúde coletiva, estando implicada nos tensionamentos e possibilidades que a intersetorialidade impõem. Deste modo, ocupar espaços de articulação intersetorial, pode ser um caminho para visibilizar as dificuldades dos estudantes e conectá-los com estratégias concretas de cuidado.

Conclui-se ainda, a relevância da continuação da parceria de estágio universitário supervisionado com o IFB, visto a quantidade de demandas que ainda precisam ser atendidas no *campus* e a importância das trocas entre instituições. Pois enquanto uma instituição ganha com mais serviço qualificado, apoio e possibilidade reflexiva a outra ganha com experiência, orientação e aprendizagem, formando profissionais mais competentes e familiarizados com os desafios de atuação educacional, em específico na educação profissional e tecnológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANACHE, AA *Diagnóstico ou inquisição: estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola*. 1997

ANDRADA, PCD; DUGNANI, LAC; PETRONI, AP; SOUZA, VLTD Atuação de psicólogos (os) na escola: desafios na proposição de práticas críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, e1877342, 2019.

BECKMAN, MVR; CANTANHEDE, EMPQ; MEZZALIRA, ASC; WEBER, MAL O psicólogo escolar promove o processo de aprendizagem de alunos universitários. In: MARINHO-ARAÚJO, CM; DUGNANI, LAC (Orgs.). *Psicologia Escolar na Educação Superior*. Campinas: Alínea, 2021. p. 121-136.

BRASIL. Defensoria Pública do Distrito Federal; Ministério Público do Distrito Federal e Territórios; ONU Mulheres; Secretaria Adjunta de Políticas para as Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos; Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. *Vamos conversar? Cartilha de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres*. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha_vamos_conversar.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. *Resolução 41/2020 RIFB/IFB - Aprova a política de Assistência Estudantil (PEA) do Instituto Federal de Brasília*. 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%20Estudante%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%20Estudante%20(PAE)%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia.pdf). Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. *Resolução N° 007-2013/CS-IFB - Aprova a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público, em conformidade com a Lei n° 11.091/2005*. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/4736_007_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20descri%C3%A7%C3%A3o%20dos%20cargos.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto N° 7.234, 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. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRAZ-AQUINO, F. DE S.; ALBUQUERQUE, J. A. DE .. Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 33, n. 2, p. 225–235, abr. 2016

FERREIRA, FG *et al.* Estágio supervisionado em psicologia escolar: uma experiência na perspectiva institucional. *Revista de Psicologia da IMED*, Passo Fundo, v. 1, pág. 202-216, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid

=S2175 -50272019000100013 &lng =pt &nrm =iso . Acesso em: 27 mar. 2024. <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3027> .

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. 27 de agosto é o Dia do Psicólogo. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/27966-27-de-agosto-e-o-dia-do-psicologo> . Acesso em: 05 jul. 2024.

MENDONÇA, LEC; OLIVEIRA, KCCA Experiência de estágio em psicologia escolar educacional: reflexões sobre orientação profissional. Trabalho de Conclusão de Curso não publicado, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2022.

MITJÁNS MARTINEZ, A. *O que pode fazer o psicólogo na escola?* 2010.

MOURA, FRD; FACCI, MGD A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, p. 503-514, 2016.

NAIFF, LAM; NAIFF, DM Repetência e abandono no ensino público regular: representações sociais da produção do “fracasso escolar”. *Gerais, Rev. Interinst. Psicol.*, Belo Horizonte, v. 14, nº 1, p. 1-23, abril. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202021000100004 &lng =pt &nrm =iso . Acesso em: 15 de maio de 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.

VIANA, MN; FRANCISCHINI, R. *Psicologia escolar: o que fazer é esse?* 2016.

PEQUEÑOS HABLANTES: DESCUBRIENDO EL ESPAÑOL

Carine S. Guedes - IFB, *Campus Ceilândia*
Jéssica Maranhão Roquete - IFB, *Campus Ceilândia*
Lara Alessandra dos Reis Barbosa Santos - IFB, *Campus Ceilândia*
Lara Patrícia Silva Bastos - IFB, *Campus Ceilândia*

INTRODUÇÃO

O projeto *Pequeños Hablantes: Descubriendo el Español* foi desenvolvido por estudantes do curso de Letras-Espanhol do Instituto Federal de Brasília, *Campus Ceilândia*, e teve como objetivo integrar teoria e prática de sala de aula no ensino de língua espanhola para crianças por meio de uma proposta de ensino da língua estrangeira de forma lúdica, utilizando jogos e brincadeiras que estimulassem o aprendizado de maneira interativa e inclusiva.

O público-alvo do projeto foi estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal localizada na região administrativa de Ceilândia. Uma região com uma alta densidade populacional, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) e que tem 24 escolas de ensino fundamental (SEEDF, 2024). O contexto da aplicação do projeto foi a Escola Classe no 25 de Ceilândia (doravante EC 25).

O projeto *Pequeños Hablantes: Descubriendo el Español* foi desenvolvido por meio de execução de planos de aula e utilização de recursos materiais produzidos pelas estudantes do curso de licenciatura Letras-Espanhol (doravante neste texto tratadas como bolsistas do projeto), para assegurar que as atividades atendessem às necessidades do público-alvo, os estudantes da Escola Classe 25 de Ceilândia, das turmas de terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental.

As etapas do projeto foram definidas de modo a integrar os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica, garantindo que as aulas fossem adaptadas ao contexto escolar, de maneira lúdica para possibilitar aos estudantes do contexto acesso a uma outra cultura. As estratégias adotadas buscavam não só ensinar o espanhol de forma acessível interativa, mas também promover um ambiente de aprendizado inclusivo, no qual cada aluno pudesse progredir em seu próprio ritmo.

DESENVOLVIMENTO

1. Planejamento

O planejamento do projeto foi conduzido pelas bolsistas do projeto, que aplicaram os conhecimentos teóricos adquiridos durante as aulas na componente curricular optativa Ensino de Língua Espanhola para Crianças.

A princípio, os recursos materiais foram elaborados considerando a possibilidade de uso de recursos tecnológicos na escola contexto de aplicação do projeto. No entanto, após visitas a instituição e a constatação de que tais recursos não estariam disponíveis, os materiais e atividades foram reformulados para garantir a viabilidade das aulas sem o uso de tecnologia, mantendo o caráter interativo e acessível do projeto.

2. Elaboração dos Materiais Didáticos

Diante da necessidade de adaptar as atividades à realidade da escola parceira, os materiais didáticos foram confeccionados com base em recursos simples, mas eficazes, como ilustrações, cartazes, objetos e materiais impressos. O objetivo era garantir que o conteúdo fosse acessível e envolvente, mesmo sem a utilização de tecnologia. As atividades planejadas abrangiam diferentes aspectos do aprendizado do idioma, priorizando a associação entre os temas e as experiências cotidianas dos alunos, tornando o ensino mais significativo.

Os materiais utilizados variavam de acordo com os temas abordados, sendo compostos por: imagens, cartões com vocabulário em espanhol, atividades impressas para desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de objetos que facilitavam a interação e o engajamento dos alunos durante as aulas.

3. Metodologia

A metodologia adotada no projeto baseou-se no ensino comunicativo, com foco em atividades que favoreciam a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento de forma lúdica. As aulas seguiam uma estrutura de três etapas principais:

- **Aquecimento:** no início de cada aula, as bolsistas do projeto, realizavam uma conversa com os alunos para descobrir o que eles já sabiam ou pensavam sobre o tema do dia, sempre relacionando o conteúdo à sua vida cotidiana. Por exemplo, ao trabalhar o tema “animais”, perguntava-se aos alunos se tinham animais de estimação, se gostavam de animais ou qual animal gostariam de ser. Essa abordagem ajudava a ativar os conhecimentos prévios e a estabelecer uma conexão com o conteúdo da aula.

- **Desenvolvimento:** a segunda etapa consistia na introdução dos conteúdos de forma interativa e lúdica. Jogos e brincadeiras eram amplamente utilizados, como o bingo para ensinar numerais em espanhol e a brincadeira “o rei mandou” para trabalhar as partes do corpo. As atividades sempre buscavam envolver os alunos de maneira prática e divertida, incentivando o uso do vocabulário espanhol de forma contextualizada e significativa

- **Fechamento:** para concluir as aulas, as atividades de revisão e fixação do conteúdo incluíam jogos em grupo, exercícios de repetição ou desenhos relacionados aos temas trabalhados, permitindo que os alunos reforçassem o que haviam aprendido de forma descontraída.

4. Execução

A execução do projeto teve início com uma primeira visita a EC 25. Neste dia, estavam presentes, além das bolsistas do projeto, a coordenadora do projeto, a diretora e a coordenadora pedagógica da EC 25. Na reunião, bolsistas do projeto e estudantes do curso de Letras-Espanhol foram apresentadas aos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. A recepção foi muito positiva, com os alunos demonstrando entusiasmo e curiosidade desde o primeiro contato. As aulas ocorreram semanalmente, ministradas pelas bolsistas do projeto.

As atividades planejadas incluíram brincadeiras como:

- **Bingo** para trabalhar os numerais em espanhol. Dentro da sala de aula, cada aluno recebia uma cartela com números em espanhol, e sorteavam os números para que os alunos marcassem os correspondentes nas cartelas. Essa atividade ajudava a fixar os numerais de forma prática e divertida.

- **“O rei mandou”** para explorar o vocabulário das partes do corpo. A brincadeira envolvia comandos em espanhol, como *toque su cabeza* ou *levante su mano*, que os alunos deviam seguir, estimulando a associação entre as palavras e as partes do corpo.

- **Charadas** para desenvolver o vocabulário relacionado aos animais. As bolsistas apresentavam descrições curtas em espanhol, e os alunos deveriam adivinhar de qual animal se tratava, incentivando o uso do vocabulário recém-aprendido.

- **Árvore genealógica** para ensinar termos familiares. A atividade envolvia a criação de uma árvore genealógica com os nomes dos membros da família, ajudando os alunos a aprender vocabulário e a se familiarizar com as relações familiares em espanhol.

Para além das atividades acima realizadas, todas as atividades eram acompanhadas de materiais impressos que reforçavam as habilidades de leitura e escrita, adaptando-as às necessidades e ao nível de aprendizado dos alunos para garantir que todos pudessem

participar. Nesse sentido, as atividades foram realizadas tendo como foco o engajamento e progresso dos alunos, tanto individualmente quanto em grupo. Com base na observação contínua, foi possível identificar os pontos a serem melhorados e dedicar mais atenção aos alunos que apresentavam dificuldades, garantindo que todos tivessem a oportunidade de progredir no aprendizado do espanhol.

AVALIAÇÃO

Devido ao fato de o projeto ter sido aplicado nas turmas de terceira e quarta séries do Ensino Fundamental, ou seja, em criança em fase de alfabetização, os critérios de avaliação foram cuidadosamente pensados para que se adequassem ao perfil dos alunos em questão. Levando em consideração que os alunos estavam em fase inicial de aprendizagem, optou-se por não utilizar métodos de avaliação formal; como provas escritas ou orais, que poderiam gerar ansiedade e não refletir o verdadeiro aprendizado dos alunos.

Os critérios de avaliação incluíram a participação dos alunos nas aulas, a frequência com que os alunos se mostravam engajados nas discussões, nas dinâmicas de grupo e nas atividades propostas. Outro aspecto importante do aprendizado de uma língua estrangeira é a pronúncia. Assim, foram observadas as tentativas dos alunos em pronunciar as frases e palavras em espanhol. A disposição em tentar, mesmo diante de dificuldades, foi valorizada como um sinal de progresso.

As atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, também foram ferramentas essenciais para estimular o aprendizado, e a participação ativa dos alunos nessas atividades foi um critério importante, pois revelou o nível de interesse e motivação deles. Além disso, os alunos foram incentivados a realizar desenhos e atividades de colorir relacionados ao conteúdo aprendido, e a criatividade e a expressão artística foram consideradas como uma forma de demonstrar compreensão e envolvimento com a língua.

A escolha por critérios de avaliação formativa trouxe diversos aspectos positivos, pois ao evitar a pressão de avaliações somativas (como avaliações escritas ou orais) os alunos se mostraram mais à vontade para participar e se expressar. Isso resultou em um ambiente de aprendizado mais acolhedor e produtivo, onde os alunos estavam mais motivados a tentar pronunciar as frases em espanhol e a interagir uns com os outros, criando um clima de colaboração e aprendizado coletivo.

Entretanto, a opção por uma avaliação mais formativa trouxe desafios. A ausência de avaliação formal gerou dúvidas sobre como mensurar o aproveitamento do aprendizado dos alunos. Outro desafio enfrentado pelas bolsistas foi a limitação dos recursos tecno-

lógicos e materiais da EC 25.

Para contornar esses desafios, foram adotadas algumas soluções como: realização de reuniões regulares entre as bolsistas do projeto para discutir o progresso dos alunos e trocar relatos de experiências vivenciadas pelas bolsistas durante a aplicação dos planos de aula. Essa colaboração permitiu uma avaliação mais abrangente e integrada do desenvolvimento dos alunos.

Outra ação adotada foi a adaptação de algumas atividades às condições materiais da escola. As bolsistas do projeto utilizaram materiais recicláveis e jogos simples que não exigiam adoção de muitos recursos. Essas alternativas criativas não apenas mantiveram o interesse dos alunos, mas também mostraram que é possível ensinar de maneira eficaz, mesmo com limitações de recursos.

Outra ação implementada foi a promoção de um ambiente que não focasse em corrigir os erros de pronúncia que ocorressem durante o processo de aprendizagem. Isso foi alcançado ao celebrar as tentativas de pronúncia e as contribuições dos alunos, independentemente de estarem corretas ou não. Essa estratégia de avaliação ajudou a reduzir a ansiedade em relação ao aprendizado da língua e incentivou os alunos a participarem sem medo de errar.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O projeto *Pequeños Hablantes: Descubriendo el Español* alcançou resultados significativos tanto a curto quanto a médio prazo, beneficiando a comunidade escolar e as bolsistas do projeto. No curto prazo, o projeto proporcionou aos alunos da EC 25 o primeiro contato com o idioma espanhol de forma lúdica. A metodologia interativa adotada facilitou o envolvimento e a motivação dos alunos e promoveu o engajamento refletido na participação ativa nas atividades propostas, especialmente nas brincadeiras e jogos, como o bingo e as charadas, que estimularam o aprendizado de maneira descontraída e divertida.

Além disso, o projeto oportunizou aos alunos da EC 25 o contato com uma nova cultura, proporcionando uma participação no mundo globalizado. Ao aprenderem um novo idioma, alunos expandiram seu repertório cultural, o que pode influenciar positivamente sua autoestima e perspectivas futuras de participação social.

A médio prazo, o projeto *Pequeños Hablantes: Descubriendo el Español* trouxe importantes contribuições para a formação das bolsistas envolvidas no projeto, pois possibilitou às bolsistas a aplicação dos conhecimentos teóricos estudados em várias disciplinas do curso de Letras-Espanhol, especialmente no que se refere ao ensino de línguas para crianças.

Outro resultado importante foi a integração entre ensino, pesquisa e extensão, que se manifestou na articulação entre a formação acadêmica das bolsistas e as necessidades da comunidade escolar. Esse tipo de experiência contribui para a permanência e o êxito das bolsistas do projeto e ofereceu uma formação mais completa e significativa.

Embora durante a implementação do projeto as bolsistas tenham enfrentado alguns desafios, como a escassez de recursos tecnológicos e materiais, as soluções criativas adotadas pelas bolsistas mostraram que foi possível promover o ensino com recursos simples. A superação dessas dificuldades fortaleceu a percepção das bolsistas da importância da inovação e da resiliência no ambiente educacional.

Considerando o exposto, o projeto *Pequeños Hablantes: Descubriendo el Español* promoveu a integração de diferentes sujeitos do ambiente educacional, gerando benefícios tanto para a formação das bolsistas, futuras professoras de língua espanhola, quanto para a comunidade escolar envolvida, e consolidou-se como uma prática exitosa de inclusão e inovação pedagógica no ensino de espanhol para crianças.

REFERÊNCIAS

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acessado em 20 de out. 2024

ORIENTAÇÃO DE UMA ALUNA DO CURSO SUPERIOR DE GESTÃO PÚBLICA COM TEA POR MEIO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Flávia Furtado Rainha Silveira - IFB, *Campus Brasília*
Jaspion Leone Rocha IFB, *Campus Brasília*

INTRODUÇÃO

Este relato objetiva descrever a experiência de orientação de um Trabalho de Conclusão de Curso - TCC de Gestão Pública do Instituto Federal de Brasília – IFB, *Campus Brasília*, em que a professora orientou uma aluna com Transtorno do Espectro Autista – TEA, Nível 1 de suporte, atendida pelo Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. O TCC foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2023.

O foco é a metodologia de orientação, que utilizou ferramentas de Inteligência Artificial - IA durante as orientações do TCC. O uso da IA foi propício para facilitar o processo de pesquisa, correção do texto e análise dos dados.

Inteligência Artificial refere-se à capacidade de sistemas computacionais executarem tarefas complexas que normalmente exigem inteligência humana, utilizando algoritmos e modelos para aprender, raciocinar e processar informações. Para tanto, a IA utiliza algoritmos, redes neurais artificiais, *machine learning* (aprendizado de máquina), processamento de linguagem natural, visão computacional e outras técnicas avançadas de processamento de dados (Queiroz; Disconzi, 2024).

A despeito dos problemas éticos que podem ocorrer, como os relacionados à privacidade dos dados, os vieses algoritmos que trazem e reforçam preconceitos e estereótipos, além de questões atinentes à falta de inclusão digital, no âmbito da educação, a IA pode colaborar no engajamento, no fornecimento de *feedbacks*, na otimização de grades horárias e matrículas, na simulação de ambientes e na personalização do aprendizado (Franqueira *et al.*, 2024; Santos *et al.*, 2024).

Quanto à acessibilidade educacional, a IA tem o potencial de dar suporte para a mitigação ou superação de limitações físicas, cognitivas e comunicativas, como, por exemplo, as ferramentas que utilizam IA para a tradução em tempo real e transcrições automáticas

(Costa Júnior, *et al.* 2024). Essas ferramentas se tornam de extrema importância quando se trata de alunos com TEA.

De acordo Gaiato, Zotesso, Silveira e Ferreira (2024), o TEA refere-se a um conjunto de condições que afetam o neurodesenvolvimento que resultam no comprometimento de áreas como comunicação, interação social e comportamento, que muitas vezes pode ser repetitivo, hiperfocado e restritivo, além da variação nas habilidades cognitivas e sensoriais.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - APA (2013) caracteriza o TEA em três níveis de suporte. No Nível 1 os indivíduos apresentam dificuldades na reciprocidade social, na comunicação não verbal e nas habilidades para desenvolver e manter relacionamentos, sem que isso impeça, comprometa ou inviabilize as relações sociais que estabelece.

Já no Nível 2, os indivíduos apresentam dificuldades mais acentuadas nas interações sociais e na comunicação, demonstrando mais movimentos repetitivos e estereotipados, necessitando, assim, de suporte para o desenvolvimento de atividades de vida diária.

Segundo a APA (2023), no Nível 3, encontram-se aqueles indivíduos que apresentam severos comprometimentos na interação social e na comunicação verbal e não verbal. Assim, podem ter comunicação verbal mínima ou inexistente e geralmente requerem apoio constante e especializado.

O presente trabalho se justifica tendo em vista que a divulgação da metodologia utilizada pode auxiliar outros docentes e profissionais da educação na tarefa de orientação de TCC's, especialmente quando se trata de práticas inclusivas.

DESENVOLVIMENTO

O TCC, que teve como título: A importância da APAE-DF para empregabilidade de uma aluna com necessidades específicas, foi desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2023 e contou com a supervisão e orientação da professora do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, autora deste relato de experiência.

No início, um profissional do NAPNE entrou em contato com a docente para verificar sua disponibilidade em orientar o trabalho. Após aceitar o convite, a professora e a aluna passaram a contar com o suporte contínuo do NAPNE ao longo do desenvolvimento do TCC.

Considerando as dificuldades de comunicação enfrentadas pela aluna, a professora sugeriu o uso de ferramentas de IA para ajudar a superar as barreiras que dificultavam a adaptação curricular, especialmente no que se refere à transcrição e à redação de textos.

Assim, a prática foi adotada tanto na elaboração do referencial teórico e de outros elementos do artigo, como, também, na análise dos dados. No que se refere ao Referen-

cial Teórico, a aluna fez a leitura dos textos da *internet* e, posteriormente, sintetizou o que apreendeu. Tais sínteses eram redigidas a lápis, pois a aluna demonstrava maior interesse nessa forma de registro. Nas orientações, que aconteciam uma vez por semana, a aluna levava o material escrito e, ao longo do encontro, realizava a leitura em voz alta, gravando em seu celular o conteúdo elaborado por ela.

A transcrição desses materiais escritos a lápis se deu por meio do *Sonix*, uma plataforma de transcrição de áudio e vídeo que utiliza tecnologia de reconhecimento de fala para converter automaticamente o conteúdo de áudio em texto. Assim, foi feito o *upload* do arquivo de áudio para a plataforma do *Sonix*. Em seguida, o *Sonix*, por meio de algoritmos avançados de reconhecimento de fala, analisou o áudio identificando as palavras gravadas. Em seguida, foi feita a transcrição textual do conteúdo.

Para o Referencial Teórico, após a transcrição realizada pelo *Sonix*, a aluna, juntamente com a orientadora, fez a edição e a revisão do texto transcrito por meio do *ChatGPT*, uma IA desenvolvida pela *OpenAI*, baseada em Inteligência Artificial Generativa. Portanto, nessa etapa, utilizou-se a IA para analisar e organizar o texto transcrito. Ao fazer a correção, o *ChatGPT* sugeria palavras e frases adequadas para a comunicação das ideias.

Segue um exemplo de um *prompt* utilizado para a correção do texto pelo *ChatGPT*: “Sou aluna do Curso Superior de Gestão Pública e tenho TEA. Estou fazendo o meu TCC e gostaria que corrigisse esse texto em termos de ortografia e de sintaxe, estruturando e organizando as palavras nas frases e nas sentenças”. Foi pedido, ainda, que o *ChatGPT* organizasse o texto em seções, reunindo conteúdos comuns em seções congêneres, que, ao final, comporiam o Referencial Teórico. É importante destacar que, inicialmente, os primeiros *prompts* foram escritos ou ditados pela professora, mas, posteriormente, a aluna passou a demonstrar um pouco mais de autonomia nessa tarefa.

Os dados foram coletados tendo como instrumento uma entrevista semiestruturada, cujo roteiro foi elaborado pela aluna juntamente com a orientadora. A entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita pelo *Sonix*. Em seguida, utilizou-se um *prompt* no *ChatGPT* cujo texto versava sobre o pedido para que ele organizasse o conteúdo da entrevista que foi transcrito em categorias, conforme a metodologia denominada Análise de Conteúdo Categorical proposta por Bardin (1977).

Portanto, o *ChatGPT* analisou os dados transcritos em categorias que agrupavam unidades de significação semelhantes. Nesse processo, as informações foram examinadas e organizadas de acordo com temas, padrões ou conceitos recorrentes. As categorias organizadas e sumarizadas foram as que se seguem: 1 - Experiência na APAE; 2 - Formação para o emprego na APAE; 3 - Importância do Trabalho; 4 - Impacto do Curso de Primeiro Emprego; 5 - Atividades profissionais anteriores e atuais.

Em seguida, a aluna leu e validou as categorias. Foi solicitado que ela encontrasse uma frase da entrevista transcrita que ilustrasse cada categoria. Após localizar, a aluna inseriu a verbalização correspondente na coluna adequada do quadro que compunha a seção de Resultados e Discussão.

Desta forma, a partir dos comentários da discente sobre cada categoria e as suas verbalizações extraídas da entrevista, a docente promoveu uma discussão sobre aquela temática. Então, foi construído o texto da seção Resultados e Discussões, assim como das Considerações Finais, sendo utilizado o *ChatGPT* para a correção do texto.

Essa prática evidenciou a importância da mediação pedagógica, fundamentada na teoria sócio-histórica de Vygotsky (1991), em que as interações sociais e o apoio do educador desempenham um papel central no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, reconhece-se a necessidade de fornecer suporte adequado e desafiador, dentro da zona de desenvolvimento proximal de cada aluno (diferença entre aquilo que a pessoa sabe fazer sozinha e o potencial de desenvolvimento que pode ser alcançado com o apoio de um mediador mais capaz) para promover o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem significativa.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados alcançados pela estudante com TEA no processo de orientação do TCC destacou o potencial de desenvolvimento e aprendizagem de todas as pessoas, desde que tenha o suporte e as adaptações necessárias. Ainda, essa prática evidenciou a importância das IA 's para promover a inclusão educacional. Compreende-se que a utilização do *Sonix* foi importante para que a aluna, aos poucos, fosse perdendo o receio de digitar textos em computadores. Como a redação dos textos de forma digital não foi algo imposto, e respeitou-se o tempo da aluna, tendo em vista ser possível a transcrição dos textos por meio do *Sonix*, a discente teve tempo para ir se graduando no uso do computador para fins de elaboração do seu TCC.

Percebe-se que o uso das IA 's deu à estudante a confiança e a tranquilidade necessárias, de tal forma a ganhar mais autonomia durante o processo. Inclusive, a estudante fez questão de apresentar o seu TCC de forma presencial, mesmo sendo oferecida a ela a possibilidade da defesa ocorrer de forma remota. Os familiares da estudante participaram de sua defesa, e, nesse dia, sua mãe, orgulhosa, relatou que, na infância, a estudante havia sido desacreditada pelo médico. Com muito estímulo ela foi se desenvolvendo, assumindo responsabilidades diárias até concluir o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.

Os docentes que compuseram a banca reconheceram o esforço, o comprometimento da aluna e a adequação do trabalho realizado, aprovando-a nessa etapa necessária à obtenção

do título de tecnólogo em Gestão Pública. Assim, pôde-se promover a inclusão educacional da aluna, de tal forma que prevalecesse o seu direito educacional, conforme preconizado em lei.

Portanto, a automação de tarefas como transcrição e a organização de informações por meio do *Sonix* e do *ChatGPT*, respectivamente, proporcionou suporte adaptado às necessidades individuais da aluna, demonstrando como a tecnologia pode ser uma aliada na promoção de oportunidades educacionais para pessoas com necessidades específicas.

AVALIAÇÃO

A orientação de TCC dos alunos com TEA traz em si desafios, como a necessidade de adaptar as estratégias de ensino às suas necessidades. No entanto, em se tratando desse caso, o processo de orientação suscitou importantes reflexões sobre o papel dessas tecnologias na educação como aliadas do processo pedagógico.

As IA 's têm gerado posicionamentos díspares, principalmente quando o cenário é a educação. Há aqueles que reconhecem o potencial dessas tecnologias como suporte para a prática docente, especialmente ao considerar o que preconiza a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1991), para quem o desenvolvimento cognitivo é mediado pela interação social e pelo uso de ferramentas culturais. Isso sugere que tecnologias como *Sonix* e *ChatGPT* podem ser valiosas no processo educativo porque ampliam as possibilidades de interação e mediação, oferecendo acesso a informações, possibilidades de transcrições e sugestões de aprimoramento em textos, além de auxiliar na organização e análise de dados.

Por outro lado, a emergência do uso das IA 's tem gerado anseios que permeiam questões éticas, como, por exemplo, os vieses que podem gerar e reforçar preconceitos. Outra crítica, ainda na seara da ética, é a que se refere à autoria de textos, pois a facilidade com que as IA 's podem gerar conteúdo levanta preocupações sobre plágio e a autenticidade dos trabalhos acadêmicos. No entanto, essas preocupações podem ser mitigadas com políticas sobre o uso de IA e a ética acadêmica, garantindo que as IA 's sejam utilizadas como ferramentas de apoio, e não como substitutos do esforço intelectual individual.

Outro anseio quanto ao uso das IA 's é a possibilidade de substituição do professor, com o temor de que elas possam desvalorizar o papel docente. Essa preocupação está ligada ao risco de redução de postos de trabalho e à diminuição da interação humana, essencial para o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Contudo, é importante reconhecer que as IA 's não podem substituir a empatia, o julgamento crítico e a capacidade de adaptação dos professores. Assim, as IA 's podem ser utilizadas para apoiar e enriquecer a prática docente, permitindo que os professores possam adaptar as aulas às necessidades individuais dos alunos e personalizar o processo de ensino aprendizagem, mas nunca substituí-los.

Na prática aqui exposta, foi possível verificar que, *per si*, as ferramentas de IA não seriam a solução única para a adaptação curricular do TCC da referida aluna. Foi preciso a avaliação diagnóstica, a escuta empática, o planejamento das ferramentas, o conhecimento das ferramentas de IA, o que pode ser feito somente por um educador humano com sensibilidade para entender as necessidades individuais da discente e adaptar os recursos disponíveis para promover um aprendizado significativo. O educador, ao utilizar as ferramentas de IA de forma crítica e reflexiva, pôde proporcionar um ambiente de aprendizagem mais acessível e adequado às especificidades do caso. Dessa forma, a IA funcionou como um suporte eficaz, mas apenas quando integrada a um processo pedagógico intencional, que valoriza a autonomia do estudante e a prática educativa humanizada.

A experiência demonstrou que o uso ético e pedagógico das tecnologias exige que o professor assuma um papel mediador, que vá além da simples aplicação das ferramentas digitais, para garantir que o processo de ensino-aprendizagem esteja alinhado aos objetivos educacionais e às expectativas dos alunos.

À guisa de conclusão, compreende-se que a necessidade de capacitação dos docentes quanto ao uso das IA's, no sentido de que elas sejam aliadas importantes tanto para a otimização dos processos e a potencialização da qualidade de vida dos professores, quanto na concretização de práticas mais inclusivas, eficazes e eficientes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

COSTA JÚNIOR, J. F., LOPES, L. C. L., SANTOS, M. M. de O., REINOSO, L. F., FREIRE, K. M. de A., REIS NETO, R. A. dos, MORAES, L. S.; RIBEIRO, R. da M. **A inteligência artificial como ferramenta de apoio à inclusão**. Cuadernos De Educación Y Desarrollo, 16(4), e4076. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n4-161>, 2024

FRANQUEIRA, A. da S.; AMARO, A.; VALE, K. V. S; DIAS, L. S.; P, RODRIGUES, R. **Desafios e oportunidades na integração da inteligência artificial na educação a distância**. RC-MOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber, Brasil, v. 1, n. 1, 2024. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2024.480. Disponível em: <https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/480>.. Acesso em: 5 jun. 2024.

GAIATO, M. H. B.; ZOTESSO, M. C.; SILVEIRA, R. da R.; FERREIRA, L. **Análise comparativa do comportamento verbal nos três níveis de suporte do autismo**. Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, v. 13, p. e5328, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.17267/2317-3394r-pds.2024.e5328>. Acesso em: 05-06-2024

QUEIROZ, G. N.; DISCONZI, V. S. do P. **O impacto da inteligência artificial no direito: questões éticas e legais**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 4, p. 1388-1406, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i4.13550>. Acesso em: 06-06-2024

SANTOS, S. M. A. V. *et al.* **Inteligência artificial na educação**. Revista Contemporânea, v. 4, n. 1, p. 1850-1870, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/RCV4N1-101>. Acesso em: 06-06-2024

LANÇAMENTO DE FOGUETES: UMA EXPERIÊNCIA INTEGRADORA

Thafarel Teixeira Rodrigues da Costa

INTRODUÇÃO

Este texto constitui um relato a respeito dos resultados obtidos pela participação de estudantes do 1º ano dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Hospedagem e Cozinha, durante a 17ª Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG), realizada no ano de 2023. A partir do desafio de construir um foguete de garrafa de Polietileno Tereftalato (PET), os estudantes foram levados a adentrar em conhecimentos de diversas disciplinas, como matemática, química e nas respectivas áreas técnicas de formação, a fim de lançar e decorar os projéteis.

Conforme o sítio da Olimpíada de Astronomia e Astronáutica (OBA), a MOBFOG constitui uma olimpíada experimental, pois consiste em construir e lançar, obliquamente, foguetes, a partir de uma base de lançamento o mais distante possível desta. Foguetes e bases devem ser construídos por estudantes individualmente ou em equipes de até três componentes. É um evento aberto à participação de escolas públicas ou privadas, urbanas ou rurais, previamente inscritas.

O planejamento, execução e avaliação da experiência foram desenvolvidos com a participação do programa de Residência Pedagógica da Universidade de Brasília (UnB) no subprojeto de Matemática. Esse programa, segundo informações da Capes (2024, s/p), tem por objetivo, dentre outros:

fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura, contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos, valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional e induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Realizou-se a atividade proposta neste relato durante o 1º bimestre letivo de 2023, cujo objetivo consistiu em introduzir situação-problema para trabalhar o conteúdo de função quadrática. Com base nessa proposta, um conteúdo abstrato foi abordado com o objetivo de evidenciar uma de suas aplicações durante as aulas expositivas e a realização de exercícios.

Para o lançamento, utilizou-se uma mistura de bicarbonato de sódio e vinagre que reagiram dentro do dispositivo, produzindo gás carbônico que, pressurizado na base de lançamento, serviu como combustível. Com auxílio dos conhecimentos da componente de Química, os estudantes tiveram acesso a informações que os ajudaram a determinar a melhor proporção de bicarbonato de sódio e vinagre para otimizar o experimento.

A proposta desafiou, ainda, os estudantes a decorarem os foguetes a partir dos conhecimentos estudados nos componentes técnicos de suas áreas de formação. Os resultados foram socializados com a comunidade escolar, servidores técnicos e docentes, para a votação popular que elegeu o projeto mais criativo. A premiação ocorreu em uma reunião de responsáveis.

DESENVOLVIMENTO

Com base no projeto de ensino “Olimpiadas do Conhecimento – Matemática e áreas correlatas: práticas escolares com discentes dos cursos integrados ao Ensino Médio do *Campus Riacho Fundo*”, buscaram-se eventos relativos às diversas olimpíadas do conhecimento, em especial as de matemática e áreas afins. As Olimpíadas escolares constituem espaços destinados ao desenvolvimento do conhecimento tecnológico, científico e social. Com base no estímulo e divulgação desses eventos, buscou-se oferecer, no referido projeto, oportunidades para os discentes se aprofundarem e se desafiarem, especialmente em relação ao desenvolvimento lógico matemático e áreas correlatas.

Com a identificação da MOBFOG como evento em potencial para a realização de atividade integrada, as etapas seguintes contemplaram: estudar o edital do evento, planejar um roteiro de atividades, avaliar possibilidades de integração, construir os materiais para lançamento dos foguetes, orientar os discentes, incentivar a participação dos estudantes no evento, avaliar os resultados obtidos.

Por meio do estudo do referido edital, obtiveram-se as informações necessárias para a confecção da base de lançamento e os foguetes. Cada um desses equipamentos deve seguir regras de construção conforme o nível em que os estudantes estão inseridos. No caso da participação em questão, detalhou-se a utilização da pressão gerada pela reação química entre bicarbonato de sódio e vinagre como combustível no nível 4.

Nesse momento do processo, elaborou-se um roteiro de atividades constando as estratégias a serem utilizadas, a fim de adequar o plano de ensino elaborado no início do ano letivo aos conteúdos a serem trabalhados na atividade. Além disso, o roteiro buscou sistematizar a metodologia para a montagem das equipes, a escolha da área de lançamento, a estratégia para melhor medição do alcance horizontal atingido e as orientações para decoração dos equipamentos.

No início do processo, a atividade foi pensada de maneira isolada, tendo em vista que ocorreu, prioritariamente, no contexto do componente curricular de Matemática e do projeto de ensino outrora referido. Porém, à medida que as etapas foram se consolidando, observou-se uma relevância no potencial de integração com o componente de Química. Houve, então, diálogo com a professora Karla Field's com o objetivo de explorar o contexto da reação química realizada no experimento. Além disso, a fim de estimular a criatividade dos participantes, solicitou-se a decoração dos foguetes com base na área de formação técnica, momento em que os estudantes tiveram de se debruçar sobre os conhecimentos técnicos adquiridos no início do curso para produzir identidade visual que remetesse ao que foi estudado.

Nas diversas partes do processo, os bolsistas do programa de Residência Pedagógica, supervisionados pelo professor Thafarel Teixeira, participaram, ativamente, com objetivo principal de perceber a atividade como possibilidade de ação para além do espaço de sala regular.

Após a definição do roteiro, iniciou-se o experimento. Consultou-se o canal do Youtube Manual do Mundo (2024) e debateu-se o vídeo “Foguete Turbinado: Voa muito Longe” com o grupo de residentes, a fim de fundamentar a base de lançamento e do foguete. Na figura 1, apresentam-se os materiais utilizados, e o protótipo de base, que tiveram baixo custo.

Figura 1 – materiais para construção da base de lançamento e protótipo



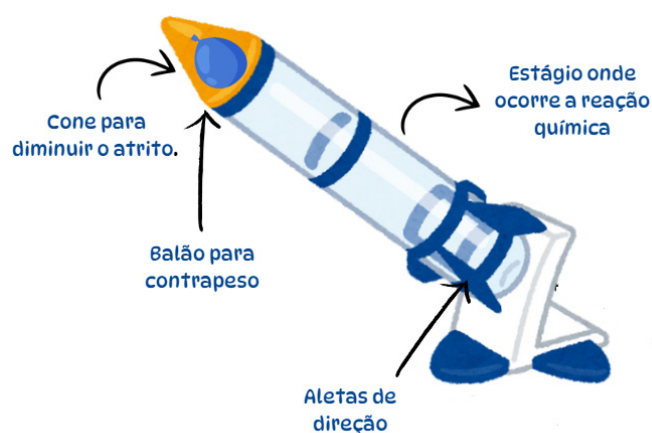
Fonte: Canal Manual do Mundo, 2024.

Para orientação dos estudantes, consideraram-se os “times” montados nas atividades do projeto integrador conforme plano de curso (IFB, 2015). Cada grupo foi composto por 5 a 7 membros e, para adequação ao regulamento da MOBFOG, em cada time, consideraram-se duas equipes, motivo pelo qual os discentes confeccionaram e lançaram dois foguetes. Como instrumentos de orientação, forneceram-se às equipes, por meio de ambiente virtual, o vídeo do canal Manual do Mundo sobre a confecção dos foguetes

usando duas garrafas PET e também material audiovisual produzido pela professora Karla Field's sobre as proporções dos insumos a serem utilizados.

Conforme as orientações da Prof. Karla, a reação química necessária para gerar a propulsão para os foguetes ocorre entre o bicarbonato de sódio e o ácido acético presente no vinagre de álcool, na concentração de 4%. Ao entrarem em contato, o bicarbonato e o vinagre reagem produzindo acetato de sódio e ácido carbônico que, devido à sua instabilidade, rapidamente se decompõe em água e gás carbônico. Este permanece preso no interior da garrafa PET, acoplado à base de lançamento, o que gera a pressão que é liberada ao se acionar o gatilho de disparo. Na figura 2, apresenta-se o esquema do foguete, dos seus elementos principais e da região onde ocorre a reação química.

Figura 2 – modelo esquemático do foguete e seus estágios



Fonte: o autor.

Dada a instrumentalização teórica para a construção do foguete, às equipes foi fornecida a base de lançamento elaborada pelos residentes. Então, cada time pôde testar um protótipo confeccionado, a fim de definir a melhor sequência de passos a serem tomadas durante o dia do evento, a saber: melhor estratégia para inserir o vinagre no interior da bexiga que é embutida no foguete (não é o contrapeso), como posicionar o projétil na base e o momento de disparar o gatilho.

Ainda na perspectiva de integração, propôs-se que as equipes, com base na apropriação dos conhecimentos adquiridos nas componentes de suas respectivas áreas de formação técnica, decorassem os foguetes com elementos que remetesse ao que foi estudado até então. Na figura 3, apresentam-se alguns exemplos do que foi produzido pelas equipes.

Figura 3 – foguetes decorados com a temática da área de formação



Fonte: acervo do autor.

A fim de estimular a criatividade, os estudantes, ainda, decoraram o segundo foguete com tema livre. Na figura 4, expõem-se outros exemplares confeccionados.

Figura 4 – projéteis com decoração de tema livre



Fonte: acervo do autor.

O material produzido foi, ainda, socializado com toda a comunidade escolar do *Campus Riacho Fundo* para que, por meio de votação popular, se realizasse a escolha do foguete mais criativo. Apresentou-se o resultado da eleição na reunião de responsáveis. Dessa forma, foi possível envolver discentes, servidores e família na atividade.

Em relação à competição propriamente dita, os lançamentos ocorreram durante três dias. A competição foi acirrada, pois 5 equipes estabeleceram marcas superiores a 100 metros e o time vencedor ficou apenas 3 metros à frente do segundo colocado, atingido o total de 133 metros. Segundo o regulamento da MOBFOG – nível 4 (2023), as três melhores equipes de cada escola participante, desde que alcancem distância igual ou superior a 100 metros, são convidadas a participar da Jornada de Foguetes que ocorre em Barra do Pirai – RJ. Para a edição de 2023, houve o convite, conforme edital,

porém, devido aos custos, não foi possível a participação de nenhuma das equipes do *Campus Riacho Fundo*.

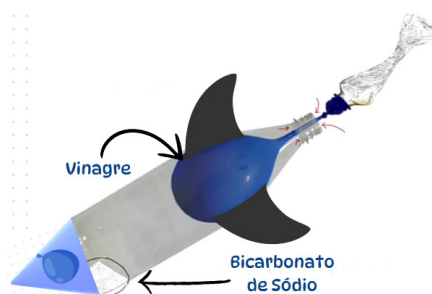
AVALIAÇÃO

O experimento compôs a nota de portfólio do respectivo bimestre, atividade obrigatória conforme os planos de curso (IFB, 2025). Realizou-se a avaliação de maneira processual, considerando: a) confecção e decoração do foguete – área técnica; b) confecção e decoração do foguete – tema livre; c) lançamento dos projéteis.

As equipes justificaram a escolha para a decoração do foguete – área técnica, explicitando os conceitos utilizados para sua fabricação. Nesse sentido, ficou claro que o componente de Ambientação Profissional, de ambos os cursos, foi fundamental para o cumprimento desse quesito. Ressalta-se o empenho aplicado para a produção do foguete – tema livre, em que os estudantes se debruçaram em afinidades pessoais e também em temas que haviam sido estudados no componente curricular de Arte com a elaboração do projétil “Van Gogh”, o que revela, ainda, o potencial integrador do experimento que ocorreu espontaneamente.

Além disso, o uso dos insumos, em sua melhor proporção, não foi considerado pelas equipes. Ressalta-se que os estudantes podiam pesar as quantidades de bicarbonato de sódio e vinagre anteriormente, mas o fato de não terem recebido balança de precisão no momento do lançamento foi preponderante para que esse conhecimento não fosse aplicado, uma falha que pode ser corrigida em momentos futuros. Um outro ponto a se considerar é a dificuldade de inserir o vinagre na bexiga que vai no interior do estágio onde a reação ocorre. A pressão contrária que a bexiga exerce sobre a garrafa de vinagre dificulta que a quantidade ideal desse produto seja inserida com precisão. A saber, conforme as orientações da Prof. Karla, a proporção ideal é de 21g de bicarbonato de sódio para 375 ml de vinagre que contém, em sua composição, 15g de ácido acético. Na figura 5, ilustra-se o processo para a inserção do vinagre no interior do projétil.

Figura 5 – inserção do vinagre no estágio onde ocorre a reação química



Fonte: o autor.

Ressalta-se, também, a necessidade de adequação do plano de ensino ao calendário de execução da MOBFOG. Ocorre que o percurso natural para estudar funções no 1º ano é partir dos conceitos de Função Afim e prosseguir para Funções Quadráticas fazendo, assim, uma gradação de dificuldade. Para utilizar o evento como estratégia de introdução do conteúdo e assegurar a coerência em todos os processos de integração já mencionados, tornou-se necessário inverter os referidos conteúdos, o que representa o maior desafio deste trabalho.

Para contornar essa situação, trabalhou-se o uso de muitos gráficos, com auxílio do grupo de residentes, a fim de debater o conceito de Função propriamente dito, identificando variáveis independentes e dependentes com base em situações-problema como o lançamento oblíquo de projéteis entre outras.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A participação na 17ª MOBFOG trouxe aprendizados para os/as estudantes e para os professores envolvidos. Por meio da integração de diversos conteúdos (propedêuticos e técnicos), os estudantes construíram conhecimentos acerca dos conceitos de Funções Quadráticas e com a experiência em si. Para os docentes, vislumbraram-se ações integradoras que possibilitaram o trabalho interdisciplinar. Quanto à interdisciplinaridade e à integração, pode-se afirmar que:

fomentar o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento não significa trabalhar com saberes simplificados ou menores. Trata-se, por seu turno, de respeitar a estrutura epistemológica de cada componente curricular e verificar as intersecções que podem ser realizadas a partir do olhar mediado para uma determinada especificidade (um problema, um contexto, uma situação, por exemplo). Isso é possível de ser plenamente executado quando a autonomia e autoria dos docentes se fazem presentes nos espaços formativos. O trabalho autoral coletivo permite articulações que o trabalho por disciplinas isoladas não comporta (Fields; Silva, 2022, p.92).

Outro resultado importante foi a melhora no processo de ensino-aprendizagem com base na situação-problema que a MOBFOG possibilitou. Durante as aulas, ficou claro que os estudantes sabiam reconhecer a concavidade da parábola, curva que representa o gráfico da Função Quadrática, pois facilitou o relacionamento desse conceito com a trajetória dos foguetes lançados. Além disso, o reconhecimento das raízes da função foi imediato, pois utilizou-se representação gráfica em sala, a fim de modelar o lançamento, o que permitiu concluir que uma das raízes localizou-se na origem no sistema cartesiano (base de lançamento) e a outra coincidiu com o ponto

de aterrissagem do equipamento. Perceber que o foguete atinge uma altura máxima foi suficiente para compreender que funções dessa natureza têm pontos máximos, o que facilitou o estudo das equações que descrevem a localização desse ponto no plano cartesiano.

Por fim, os estudantes da equipe vencedora, perguntados sobre como foi a experiência no evento, responderam:

- Estudante 1: “foi uma experiência legal juntar todo o grupo e fazer um trabalho em que a escola toda estava competindo para fazer o melhor. Foi algo bem único”;
- Estudante 2: “a competição foi muito legal e superou as minhas expectativas. Foi muito engraçado e eu gostei”;
- Estudante 3: “nossa experiência, do meu ponto de vista, foi muito legal porque eu nem imaginava que íamos conseguir superar os 100 metros e eu fiquei muito surpresa e também feliz”;
- Estudante 4: “no dia do lançamento, fizemos um trabalho muito diferente e a experiência foi muito legal e divertida”;
- Estudante 5: “achei interessante a experiência de fazer um foguete. Foi um pouco desafiador sua arquitetura, mas conseguimos fazer”.

Por fim, os 133 metros alcançados não foram suficientes para gerar medalhas aos estudantes no evento, o que não tira o mérito dos vencedores. Em 2025, pretende-se retomar o projeto, já que, em 2024, este não ocorreu devido à greve dos servidores.

REFERÊNCIAS

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Homepage**. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 23 de out. de 2024.

FIELDS, Karla A. P.; SILVA, Luan C. T. **Tia Isabel precisa da gente**: estratégias de desenvolvimento das aprendizagens no ensino técnico-integrado no contexto da pandemia de COVID-19. Relatos de experiências integradoras exitosas [recurso eletrônico]. Organizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Pró-Reitoria de Ensino. Brasília: Editora IFB, 2022.

IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Projeto de Plano de Curso – curso técnico de hospedagem integrado ao Ensino Médio. **Educação profissional técnica de nível médio**. Brasília: Campus Riacho Fundo, 2015. 111 p. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Hospedagem%20final%20b%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Hospedagem%20final%20b%20(1).pdf). Acesso em: 24 out.2024.

MANUAL DO MUNDO. **Homepage**. Disponível em: <https://www.youtube.com/@manual-domundo>. Acesso em: 24 de out. de 2024.

Mostra Brasileira de Foguetes – MOBFOG. **Regulamento MOBFOG**. Disponível em: http://www.oba.org.br/sisglob/sisglob_arquivos/downloads/REGULAMENTO%20DA%2018%C2%AA%20MOBFOG%20PARA%20O%20N%C3%8DVEL%204%20-%202024.pdf. Acesso em: 24 de out. de 2024.

Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica – OBA. **Homepage**. Disponível em: <http://www.oba.org.br/site/?p=conteudo&idcat=29&pag=conteudo&m=s>. Acesso em: 23 de out. de 2024.

CÍRCULO DE CULTURA FREIRIANO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Êrika Barretto Fernandes - IFB, *Campus Gama*

INTRODUÇÃO

O Círculo de Cultura é uma metodologia dialógica desenvolvida por Paulo Freire nos anos de 1960 para alfabetização de adultos. Nas últimas décadas, a metodologia dos Círculos de Cultura Freirianos vem sendo reinventada por diversos educadores para adequação às necessidades de cada público, situação e objetivo, em escolas, comunidades, centros de saúde e até em ambientes organizacionais.

Durante o afastamento social impostos pela pandemia de Covid 19, entre os anos de 2020 e 2022, impôs-se aos docentes a necessidade de adequação metodológica de seus fazeres. Foi nesse contexto que experimentamos utilizar o Círculo de Cultura Freiriano mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação-TICs, as quais compõem um conjunto de recursos tecnológicos destinados à obtenção, processamento e geração de informações que são tornadas acessíveis por meio de redes de comunicação.

A escolha pelo Círculo de Cultura se deu em grande medida pelo fato de que este se apresenta como excelente facilitador de diálogo acerca de um tema gerador, e diálogo era uma das questões mais necessárias à época. Não é o diálogo que nos humaniza? Não é verdade que vivemos durante a pandemia momentos de desumanidade e desumanização, de morte em vida? Então, acreditávamos que fomentar uma educação mediada pelo compartilhamento de palavras vivas, cheias de significados, sentidos e afetos, seria um caminho possível, e sobretudo um caminho necessário.

Já havia experimentado diferentes formatos de Círculos e Cultura presenciais durante minha trajetória na educação. Já havia comprovado a potência dos Círculos de Cultura em diversas situações (salas de aula, eventos, centros de saúde, parques etc.), diferentes públicos (adolescentes, crianças, idosos, gestantes) e objetivos (construção de conceitos, compartilhamento de vivências, coleta de dados, diagnósticos). Assim, percebi-me motivada a experimentar Círculos de Cultura em formato remoto.

Assim, a experiência relatada aqui está relacionada à aplicação de Círculo de Cultura para 22 pessoas que participaram livremente da oficina ofertada durante a X Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão -JEPE do IFB - *Campus Gama* em janeiro de 2022. A atividade teve a duração de duas horas, ocorreu de forma totalmente remota via *Google Meet* e se propôs a criar espaço de diálogo sobre o preconceito linguístico em sala de aula. A Oficina foi gravada e, com autorização expressa dos participantes, o conteúdo do diálogo foi analisado.

DESENVOLVIMENTO

A experiência aqui relatada foi coordenada pelas docentes do IFB - *Campus Gama*, Érika Barretto Fernandes e Maria do Rosário Cordeiro Rocha, e por Camila Alves (Licenciada em Letras, egressa do IFB - *Campus São Sebastião*). Os docentes e estudantes da Educação Profissional de diferentes áreas do conhecimento, inscreveram-se voluntariamente para participarem da atividade *Círculo de Cultura: dialogando sobre o preconceito linguístico*.

Para o desenvolvimento da atividade, foi realizada a leitura do conto “Nóis Mudemo” do educador, escritor e filósofo Fidêncio Bogo (Bogo, 2009). O conto foi utilizado para a identificação e registro do universo vocabular do grupo participante acerca do tema preconceito linguístico.

O primeiro passo eminentemente metodológico do Círculo de Cultura é o levantamento do universo vocabular do grupo, ou seja, o registro das palavras que são a síntese da compreensão que o grupo tem de determinada realidade. Em cada palavra lançada ao Círculo de Cultura há um universo de pensamento simbólico que está contido em códigos que deverão ser decodificados, descobertos e traduzidos pelo grupo. O universo vocabular deriva do tema gerador que pode ser apresentado na forma de palavra, poema, música, imagem, mito, conto. Nesta experiência, o universo vocabular foi registrado por meio de nuvem de palavras construída utilizando-se o *Mentimeter*. Em encontros presenciais costuma-se utilizar cartões ou quadro-branco.

Após a leitura do conto, os participantes foram convidados a acessarem o *Mentimeter* através de *link* e código disponibilizados no *chat* da sala do *Google Meet*. O *Mentimeter* é uma plataforma *online*, livre e bastante intuitiva, para a criação e compartilhamento de apresentações com interatividade. O aplicativo cria apresentações com *feedback* em tempo e oferece ao usuário diferentes ferramentas, dentre elas slides, enquetes, mapas mentais e nuvem de palavras.

No *Mentimeter* foi apresentada a afirmação “As diferenças nos modos de falar são importantes na sala de aula” e em seguida solicitado que os participantes preenchessem três campos com três palavras associadas livremente à afirmação apresentada. No *Mentimeter*, à medida em que as palavras são inseridas pelos participantes, a nuvem se forma

e se apresenta na tela destacando no centro e em tamanho maior as palavras associadas mais recorrentes. O aplicativo permite que os participantes acompanhem em tempo real a formação da nuvem de palavras à medida que as palavras vão sendo inseridas.

Encerrada a inserção das palavras, os participantes foram convidados a observar as palavras que compunham a nuvem e a frequência de cada palavra. Após esse tempo de observação, solicitou-se que os participantes construíssem voluntariamente frases a partir das palavras da nuvem. Assim, as palavras da nuvem iam ganhando sentidos, significados e vida. As frases foram socializadas oralmente e serviram de ponto de partida para o diálogo e para a construção coletiva de conhecimento sobre o tema.

É importante pontuar que o diálogo envolve a consciência, emergida do pensamento, de sentimentos e conclusões que dão suporte à cultura de um grupo, haja vista que o diálogo não é conversa vã ou vazia (que não tem conteúdo, importância, valor, sentido ou significado).

Para o encerramento da atividade três participantes se voluntariaram para apresentar a síntese dos conteúdos abordados no diálogo, e um quarto voluntário realizou a síntese das sínteses apresentadas.

O conto gerador do universo vocabular

Nóis Mudemo

O ônibus da Transbrasiliana deslizava manso pela Belém-Brasília rumo ao Porto Nacional. Era abril, mês das derradeiras chuvas. No céu, uma luzoa enorme pra namorado nenhum botar defeito. Sob o luar generoso, o cerrado verdejante era um presépio, todo poesia e misticismo. As aulas tinham começado numa segunda-feira. Escola de periferia, classes heterogêneas, retardatários. Entre eles, uma criança crescida, quase um rapaz.

- Por que você faltou esses dias todos?
- É que nós mudemo onti, fessora. Nós veio da fazenda.

Risadinhas da turma.

- Não se diz “nóis mudemo” menino! A gente deve dizer: nós mudamos, tá?
- Tá fessora!

No recreio as chacotas dos colegas: Oi, nós mudemo! Até amanhã, nós mudemo! No dia seguinte, a mesma coisa: risadinhas, cochichos, gozações.

- Pai, não vô mais pra escola!
- Oxente! Módi quê?

Ouvindo a história, o pai coçou a cabeça e disse:

- Meu fio, num deixa a escola por uma bobagem dessa! Não liga pras gozações da mininada! Logo eles esquece.
- Não esqueceram.

Na quarta-feira, dei pela falta do menino. Ele não apareceu no resto da semana, nem na segunda-feira seguinte. Aí me dei conta de que eu nem sabia o nome dele. Procurei no diário de classe e soube que se chamava Lúcio – Lúcio Rodrigues Barbosa. Achei o endereço. Longe, um dos últimos casebres do bairro. Fui lá, uma tarde. O rapaz tinha partido no dia anterior para casa de um tio, no sul do Pará.

- É, professora, meu fio não aguentou as gozações da mininada. Eu tentei fazê ele continuá, mas não teve jeito. Ele tava chateado demais. Bosta de vida! Eu devia di tê ficado na fazenda coa famia. Na cidade nós não tem veis. Nós fala tudo errado.

Inexperiente, confusa, sem saber o que dizer. Engoli em seco e me despedi. O episódio ocorrera há dezessete anos e tinha caído em total esquecimento, ao menos de minha parte. Uma tarde, um povoado à beira da Belém-Brasília, eu ia pegar o ônibus, quando alguém me chamou. Olhei e vi, acenando para mim, um rapaz pobremente vestido, magro, com aparência doentia.

- O que é, moço?
- A senhora não se lembra de mim, fessora?

Olhei para ele, dei tratos à bola. Reconstitui num momento meus longos anos de sacerdote, digo de magistério. Tudo escuro.

- Não me lembro não, moço. Você me conhece? De onde? Foi meu aluno? Como se chama?

Para tantas perguntas, uma resposta lacônica:

- Eu sou “Nóis mudemo”, lembra?

Comecei a tremer.

- Sim, moço. Agora lembro. Como era mesmo o seu nome?
- Lúcio, Lúcio Rodrigues Barbosa.
- O que aconteceu?
- Ah! Fessora! É mais fácil dizê o que não aconteceu. Comi o pão que o diabo

amasso. E êta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro. Fui boia-fria, um “gato” me arrecadou e levou num caminhão pruma fazenda no meio da mata. Lá trabaiei como escravo, passei fome, fui baleado quando consegui fugi. Peguei tudo quanto é doença. Até na cadeia já fui pará. Nós ignorante as veis fais coisa sem querê fazê. A escola fais uma farta danada. Eu não devia tê saído daquele jeito, fessora, mais não aguentei as gozação da turma. Eu vi logo que nunca ia consegui falá direito. Ainda hoje não sei.

- Meu Deus!

Aquela revelação me virou pelo avesso. Foi demais para mim. Descontrolada, comecei a soluçar convulsivamente. Como eu podia ter sido tão burra e má? E abracei o rapaz, o que restava do rapaz que me olhava atarantado.

O ônibus buzinou com insistência.

O rapaz afastou-me suavemente.

- Chora não, fessora! A senhora não tem culpa.

- Como? Eu não tenho culpa? Deus do céu!

Entrei no ônibus apinhado. Cem olhos eram cem flechas vingadoras apontadas para mim. O ônibus partiu. Pensei na minha sala de aula. Eu era uma assassina a caminho da guilhotina. Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nós mudamos... Super usada, mal usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola. A gramática faz gato e sapato da língua materna, a língua que a criança aprendeu com seus pais e irmãos e colegas – e se torna o terror dos alunos. Em vez de estimular e fazer crescer, comunicando, ela reprime e oprime, cobrando centenas de regrinhas estúpidas para aquela idade. E os lúcios da vida, os milhares lúcios da periferia e do interior, barrados nas salas de aula:

“Não é assim que se diz, menino!” Como se o professor quisesse dizer:

“Você está errado! Os seus pais estão errados! Seus irmãos e amigos e vizinhos estão errados!

A certa sou eu! Imite-me! Copie-me! Fale como eu!

Você não seja você! Renegue suas raízes! Diminua-se ! Desfigure-se! Fique no seu lugar! Seja uma sombra!” E siga desarmado para o matadouro da vida.

(Fidêncio Bogo)

O Círculo de Cultura

Os Círculos de Cultura Freirianos são instrumentos pedagógicos de expressão, diálogo e aprendizagem. A metodologia dialógica proposta por Freire é aplicável a processos de educação formal (escola) e não formal (comunidade, empresa). Os Círculos de Cultura possibilitam a formação de uma consciência crítica e socializada a respeito das realidades que afetam a vida das pessoas do grupo e favorecem um agir pessoal e coletivo para obter e aperfeiçoar as transformações sociais necessárias.

Oportunamente, transcrevemos aqui o relato de Freire sobre um Círculo de Cultura, ressaltando como o instrumento favorece a pessoa a chegar a uma consciência crítica da própria existência:

“Isso foi dito por uma mulher residente em um “conventillo” (cortiço) de Santiago, na experiência realizada por Patrício Lopes: “Gosto de discutir sobre isso” disse ela, referindo-se à situação representada, “porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora, sim, observo como vivo” (FREIRE, 1974. p. 150).

Freire é apresentado por Streck, Redin e Zitikoski (2010), organizadores do Dicionário Paulo Freire, como um *semeador e um cultivador de palavras*, porém não por quaisquer palavras! *Palavras grávidas de mundo*, que partem das motivações (*pretexto*) do educando e da educanda, e estas necessariamente estão carregadas de elementos da realidade em que vivem e observam.

Sobre a organização do Círculo de Cultura registramos que na presencialidade é importante que os participantes estejam organizados em círculo, pelo menos no início e no final do processo. No remoto, os participantes não podem estar em círculo, mas é importante garantir que as palavras circulem. Embora, no remoto, o círculo e a proximidade física não sejam possíveis, deve-se estimular a aproximação afetiva entre os participantes e o estabelecimento de vínculos respeitosos e nutritivos. Nesse sentido, fomentar a ludicidade no Círculo de Cultura por meio de música, cânticos, imagens, mensagens e audiovisuais é uma excelente oportunidade. Não se trata de fomentar a ludicidade com a finalidade de “prender a atenção”, mas de facilitar o envolvimento e participação na proposta. Isto porque, para acontecer o diálogo, são necessárias algumas condições fundamentais: clima de confiança, descontração e respeito mútuo, respeito até pelo silêncio participativo do outro.

Quando Paulo Freire insiste na primazia do diálogo nas relações educativas, inclui a palavra (do texto ou da conversa) e o ato amoroso. O instrumento principal do Círculo de Cultura é, portanto, a PALAVRA enquanto um símbolo. Assim, é de fundamental importância que o instrumento metodológico escolhido para dar vida, sentido e signi-

ficado à palavra escrita ou pronunciada permita reflexão crítica sobre a realidade das pessoas e dos grupos em questão. No caso da experiência aqui relatada, o Círculo de Cultura foi pensado para permitir reflexão crítica sobre o preconceito linguístico em sala de aula.

AVALIAÇÃO

A realização de Círculo de Cultura mediado por TICs é desafiador, mas não limitante quando o objetivo é a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de um pensar reflexivo e crítico acerca de determinado tema a exemplo do tratado nesta experiência, o preconceito linguístico. O uso da ferramenta *Mentimeter* torna a construção do conhecimento e do compartilhamento de vivências mais dinâmica e facilita o diálogo, além de promoverem a familiaridade com o uso de TICs no processo de ensino-aprendizagem e que contribuem para a sistematização e a apropriação de conteúdo.

Os recursos tecnológicos podem ser utilizados em diversos contextos e finalidades no mundo do trabalho. Desta forma, atividades que promovem o acesso de estudantes à ferramentas tecnológicas também contribuem para a sua formação profissional.

A experiência com Círculos de Cultura permite abordar qualquer tema, inclusive temas sensíveis do ponto de vista emocional, uma vez que a concepção metodológica possibilita a construção de espaço de acolhimento e escuta atenta. Mas não só isso, permite a própria inclusão social uma vez que estimula o estudante a protagonizar seu próprio aprendizado.

As palavras expostas neste texto apresentam uma experiência que não se pretende ser como um protocolo a ser seguido na busca de uma metodologia que se proponha infalível, apenas pretende abrir uma janela que vislumbre um mundo de possibilidades. Não temos qualquer pretensão de criar receita para aplicação de Círculos de Cultura “virtuais”, até porque nada e nem ninguém substitui a presença nos Círculos de Cultura. Se podemos afirmar que as palavras plenas de sentido dançam livremente no Círculos (inclusive nos intermediados pelas Tecnologias de Comunicação e Informação), o mesmo não podemos falar da presença, dos olhares e sorrisos. Nos encontros presenciais os olhares se encontram inadvertidamente, os sorrisos se acolhem e o desejo por abraços frequentemente surge naturalmente envoltos por uma atmosfera de comunhão. Encontros presenciais em salas de aulas físicas ou pátios de escola são mais que encontros de palavras e de corpos, são encontros de histórias muitas vezes com o cheiro do café ou do pão de queijo vindo da cantina, ou ainda com cheiro de suor que os corpos levam da aula de educação física.

Por fim, apresentamos aqui uma, de muitas experiências, de quem vivenciou o sufoco da pandemia de Covid 19 nos anos de 2020, 2021 e 2022. Que esses anos fiquem registrados no passado como tempos de medo mas também de superação, tempos de desafios mas também de descobertas; tempos de reinvenção do ser e do fazer. Tempos para nunca serem esquecidos!

RESULTADOS ALCANÇADOS

Aqui apresentamos alguns resultados alcançados. Embora entendamos ser necessária a aplicação de métodos e técnicas de análise e conteúdo e de discurso para que possamos alcançar resultados científicos mais amplos, a proposta de Freire para os Círculos de Cultura transcende o aspecto científico, uma vez que está pautada na transformação social. Nesse sentido, o que apresentamos aqui ratifica a expectativa de Paulo Freire, e também a nossa, com a utilização dos Círculos de Cultura.

O diálogo realizado a partir do universo vocabular materializado pela nuvem de palavras orbitou (predominantemente) os vocábulos *regionalismo*, *identidade*, *diversidade*, *liberdade*, *medo* e *nervosismo*. Os participantes dialogaram a partir de suas vivências pessoais e de suas experiências profissionais a cerca do tema.

Apesar do ambiente ter sido mediado por TICs, foi possível perceber pela entonação da voz (mesmo com a câmera fechada) manifestações impregnadas de sentimentos e emoções, como o exemplo dessas duas falas:

“eu vejo que o preconceito linguístico e a dificuldade que as pessoas têm com a norma padrão nunca envelhecem.”

“...ele (o preconceito linguístico) discrimina, ele aparta, ele diminui, ele mexe com a autoestima, a nossa palavra, a nossa escrita é a nossa identidade. Para mim, o mais difícil é ver entre professores de Língua Portuguesa essa visão de que precisamos excluir muitos de nossos alunos porque não dominam a forma padrão da língua.”

Ainda foi possível registrar resultados interessantes a partir de diálogo estabelecido também no chat, como transcrito a seguir em dois exemplos:

Diálogo 1

Participante a: - Oportunidades nas diversidades é inclusão da sociedade;

Participante b: - Quando muitas pessoas não escrevem na norma padrão, errando ‘mais’

e ‘mas’ (por exemplo) ou na forma de conjugação verbal, etc. Nesses casos sempre se vê reações de desprezo, seja à própria pessoa ou ao que quer comunicar.

Diálogo 2

Participante c: - O preconceito linguístico, hoje, existe muito nas redes sociais;

Participante d: - Dias atrás, vi um ‘influencer’ falar sobre a ‘normalização’ do corrigir a escrita das pessoas na internet, como uma forma positiva de evolução e ensino.

Também o chat da sala no *Google Meet* foi veículo de animação do diálogo através do levantamento de questões, a exemplo de: “Preconceito linguístico e xenofobia andam juntos?”, “Já se pegaram sendo ou pensando de forma preconceituosa?”,

Como síntese, ficou evidente que o preconceito linguístico historicamente, tem causado sofrimento e discriminação, afetado o rendimento escolar e encorajado evasão escolar. Criar espaços de diálogo sobre tais questões que afetam a todos, não somente no ambiente escolar, é essencial a uma educação focada na construção de pessoas reflexivas, críticas e transformadoras de realidades sociais.

Para finalizar, uma manifestação registrada no chat que nos fez entender este relato como uma experiência exitosa e nos motivou a escrevê-la, “Simplesmente excelente!”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGO, F. 2009. **O Quati e outros contos**. Kelps, .

FREIRE, P. 1974. **Educação como prática a liberdade**. 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. Paulo Freire e as palavras geradoras de mundos e de pronúncia de novas realidades In: **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 439 p.

CONCURSO DE REDAÇÃO MULTICAMPI UNIFICADO – IFB

REITORIA – IFB

Roberta Bellillo Jardim
Rosa Amélia Pereira da Silva
Veruska Ribeiro Machado
Mateus Gianni Fonseca
Virgínia Lobo
Iva Fernandes da S. M. de Jesus
Aryane Santos
Juana de Carvalho Ramos Silva

INTRODUÇÃO

No contexto dos Institutos Federais, a crescente demanda dos discentes por uma educação de qualidade e que estimule a criatividade tem se tornado um ponto focal nas discussões educacionais. No âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, recentemente, estudantes apresentaram uma série de reivindicações à Pró-Reitoria de Ensino, buscando melhorias que impactassem diretamente na qualidade da educação ofertada, entre as quais, a proposta da realização de um concurso de redação unificado, que foi acolhida. Em resposta a solicitação, uma proposta para um concurso detalhada, a partir de temas transversais e formativos, foi elaborada dentro da Diretoria de Desenvolvimento de Ensino (DRDE), para atender as demandas estudantis de forma eficiente e sustentável.

Considerando o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, entre outros documentos, foram estabelecidas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, por meio da Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012. De acordo com o Art. 5º dessa Resolução, o objetivo central da Educação em Direitos Humanos e para os Direitos Humanos é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. A partir desse aspecto legal, os temas das primeiras edições do concurso de redação foram definidos a partir de temáticas que permeiam populações vulneráveis, minorias representativas e questões sociais que promovam a reflexão, a autonomia e a emancipação dos/as estudantes.

O processo de elaboração da proposta contou com o apoio significativo de docentes e técnicos/as, cujo envolvimento foi crucial para que as sugestões fossem práticas e ajustadas às necessidades reais da comunidade interna. Os/as Professores/as, que estão na linha de frente do ensino, forneceram *insights* valiosos sobre como otimizar as práticas pedagógicas, enquanto os/as técnicos/as contribuíram com soluções viáveis para a execução administrativa e logística das propostas.

Este esforço colaborativo não só visou atender as reivindicações imediatas dos/as discentes, mas também buscou incentivar uma cultura de diálogo contínuo entre estudantes, docentes e a reitoria, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado aos desafios contemporâneos.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo dos anos, a redação, enquanto prática pedagógica, tem sido defendida por diversos teóricos, que a enxergam não apenas como um exercício de escrita, mas como um método efetivo para o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e socioemocionais. Alguns nomes se destacam por suas contribuições teóricas na adesão dessa metodologia. O psicólogo Lev Vygotsky colocou em destaque a importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo e acreditava que a escrita é uma ferramenta fundamental para a construção do pensamento. O filósofo John Dewey defendia uma educação experiencial, em que os alunos aprendem fazendo. A redação, nesse contexto, é uma forma de os alunos aplicarem seus conhecimentos e desenvolverem habilidades de raciocínio, por consequência de organização de argumentos e de resolução de problemas. O educador Paulo Freire acreditava que a alfabetização deveria ser um ato político e libertador. A escrita, para ele, constitui-se uma forma de os alunos se expressarem, questionarem o mundo ao seu redor e se posicionarem em relação ao coletivo no qual vivem, ou seja, agirem politicamente.

Corroborando com o educador Paulo Freire, gestores/as e técnicos/as da pró-reitoria de ensino do IFB entendem que a escrita exige que o indivíduo analise informações, construa argumentos e avalie diferentes perspectivas; aprimora a capacidade de expressar ideias de forma clara e coesa; contribui, ainda, para que o indivíduo seja incentivado a buscar novas palavras e expressões para enriquecer seu vocabulário e o seu texto; estimula a imaginação e a capacidade de pensar de forma criativa, crítica e favorece o autoconhecimento. Ao escrever sobre suas experiências e sentimentos, o indivíduo pode se conhecer melhor. A partir de tal visão, o projeto do concurso de redação *multicampi* foi dividido em etapas e frentes de trabalho para cada uma delas:

Edital (formulação):

- **Definição do tema:** Escolha de um tema relevante e que estimule a reflexão dos participantes.
- **Elaboração das regras:** Definição clara das normas para a participação, como modalidade dos cursos, níveis de escolaridade, extensão do texto, formato, prazos, critérios de avaliação e outros.
- **Estabelecimento dos prêmios:** Definição dos tipos de prêmios (*tablets, kindle, livros, etc.*) e quantidade.
- **Divulgação das informações:** Criação de um edital completo e claro, com todas as informações necessárias para os participantes.

Processos:

- **Licitação de prêmios:** Realização de um processo licitatório para aquisição dos prêmios.
- **Processo administrativo:** Criação de um processo administrativo para acompanhar todas as etapas do concurso, desde a inscrição até a premiação.
- **Captação de avaliadores:** Convite a especialistas na área para compor a banca avaliadora, garantindo a imparcialidade e a qualidade da avaliação (nesse caso houve a necessidade de elaborar um edital a parte para captação de avaliadores voluntários *Ad Hoc*).

Divulgação:

- **Canais de divulgação:** Utilização de diversos canais para divulgar o concurso, como redes sociais, sites, professores/as dos *campi* e outros meios de comunicação.
- **Criação de materiais:** Desenvolvimento de materiais de divulgação, como cartazes, *flyers*, vídeos e *posts* nas redes sociais (realizado pela comunicação social do IFB).

Coleta de inscrições:

- **Plataforma de inscrição:** Criação de formulário para o recebimento das inscrições.
- **Verificação dos dados:** Análise dos dados cadastrais dos participantes para garantir a conformidade com as regras do concurso e cumprimento de todos os pré-requisitos constantes em edital.

Acompanhamento de falhas:

- **Monitoramento constante:** Acompanhamento contínuo do processo de inscrição para identificar e solucionar quaisquer problemas técnicos.

- **Atendimento aos participantes:** Disponibilização de um canal de atendimento para tirar dúvidas e dirimir dúvidas dos participantes (*e-mail* específico para o concurso vigente).

Contato com os candidatos:

- **Feedback:** Fornecimento de *feedback* aos participantes sobre o resultado da avaliação, quando necessário e possível.

Alerta para os campi:

- **Divulgação interna:** Divulgação do concurso para os *campi* da Instituição, pois trata-se de um concurso interno voltado para os/as estudantes do IFB.
- **Mobilização:** Envolvimento dos *campi* na divulgação e participação no concurso.

Seleção com base nos requisitos:

- **Análise dos textos:** Leitura e avaliação dos textos inscritos pela banca avaliadora.
- **Verificação da conformidade:** Verificação se os textos atendem aos requisitos estabelecidos no edital.

Classificação:

- **Definição dos critérios:** Estabelecimento de critérios claros e objetivos para a classificação dos textos.
- **Elaboração da classificação:** Criação de uma lista de classificação com os participantes, de acordo com a pontuação obtida.

Homologações:

- **Divulgação dos resultados:** Divulgação oficial dos resultados do concurso, com a lista dos classificados.
- **Homologação:** Homologação do resultado final do concurso pela autoridade competente.

Produção do Sarau:

- **Organização do evento:** Planejamento, organização e execução de um evento para a premiação dos vencedores, com a apresentação dos textos e outras atividades culturais.

Premiação:

- **Entrega dos prêmios:** Entrega dos prêmios aos vencedores em uma cerimônia oficial e formal durante o evento.

Formatação e diagramação:

- **Preparação dos textos:** Formatação e diagramação dos textos vencedores para publicação.

Publicação:

- **Escolha do veículo de publicação:** Definição do veículo de publicação dos textos vencedores, como revista, livro ou site.

- **Divulgação dos trabalhos:** Divulgação dos trabalhos dos vencedores para um público mais amplo.

Cabe destacar que todo o processo do concurso de redação é realizado utilizando documentos natos digitais, desde os textos elaborados pelos/as estudantes por meio eletrônico, passando pelo processo aberto e tramitado em sistema eletrônico, pela divulgação que ocorre por meio de ambiente digital, até a correção dos textos e o *feedback* dados aos/às estudantes. A única etapa que ainda demanda emissão de papel é a da certificação de participação.

Ressalta-se que os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz, de prosperidade e de formação acadêmica conforme se registra na Constituição Federal brasileira. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil. O IFB consciente de sua responsabilidade social e ambiental contribui com a redução da emissão de papel na execução do referido concurso.

AVALIAÇÃO

Avaliar um concurso de redação envolve considerar diversos fatores, tanto quantitativos quanto qualitativos. É importante analisar tanto a perspectiva dos participantes quanto a perspectiva da organização do concurso.

Cabe destacar, como ponto de partida, o critério de avaliação do concurso de redação:

- **Avaliadores *ad hoc*:** a escolha de avaliadores *ad hoc* tem garantido a imparcialidade e a diversidade de perspectivas na avaliação. Os avaliadores com expe-

riência em educação, direitos humanos e/ou análise de textos foram essenciais na aplicação dos critérios de desempate previstos nos editais.

• **Critérios de avaliação:** foram estabelecidos critérios de avaliação claros e objetivos, como:

Com escala mensurada de zero a dez

- **QUESITO I** – Adequação ao tema
- **QUESITO II** – Desenvolvimento Coerente das ideias
- **QUESITO III** – Criatividade
- **QUESITO IV** – Adequação da Linguagem e dos Aspectos Formais e
- **QUESITO V** – Estrutura do texto respeitando a categoria.

Engajamento dos/as professores/as de Língua Portuguesa

• **Parceria com a DRDE** – A parceria com a DRDE é fundamental para garantir o sucesso do concurso. A DRDE a partir do 2º concurso de redação *multicampi* propôs uma lista de referências bibliográficas dentro da temática definida para o concurso de redação. A lista é indexada ao edital para que docentes e discentes tenham acesso prévio, com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos sobre o tema, estimular o espírito criador e orientar os/as estudantes na produção de seus textos.

• **Atividades propostas** – Os/as professores/as desenvolvem diversas atividades para estimular a participação dos alunos, como:

- Debates em sala de aula
- Produção de textos colaborativos
- Pesquisas sobre o tema e
- Produção de materiais didáticos sobre o tema.

• **Acompanhamento** – Os/as professores/as acompanham de perto o processo de produção das redações, oferece feedback individualizado aos/às estudantes e orientam-nos/as de forma pedagógica, estimulando a participação e a criatividade.

No que se refere a perspectivas dos participantes:

• **Nível de satisfação** – Os/as participantes, após o 1º concurso de redação *multicampi* do IFB, encaminharam por meio de seus/suas professores/as alguns pedidos de agrade-

cimento público a Pró-Reitoria de Ensino, no entanto, como se trata de um projeto coletivo, entende-se que o agradecimento seria mais adequado se destinado a todos na figura da Reitora do IFB, pois, a partir de uma demanda a ela relatada, formou-se toda a estrutura e logística de realização do evento. Tal fato ocorreu no 2º concurso de redação *multicampi* IFB.

• **Aprendizado** – O concurso proporcionou uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento da escrita para os/as estudantes. O concurso promoveu uma oportunidade de atuação da Pró-Reitoria de forma mais direta na formação dos/as estudantes, uma vez que a proposta tem estruturado ações internas aos *campi* na formação dos/as estudantes. Nota-se, assim, que o concurso tem repercussão tanto na formação discente, quanto na organização pedagógica docente.

• **Divulgação dos resultados** – Os resultados têm sido divulgados de forma clara e transparente, através do resultado final publicado em edital público com chamada nominal, os respectivos diretores dos *campi* com estudantes premiados/as são informados previamente para que possam providenciar transporte e infraestrutura para deslocamento dos/as estudantes até a cerimônia de premiação, os/as vencedores/as foram devidamente reconhecidos/as e a cerimônia de premiação ocorre anualmente em evento denominado Sarau Literário.

Na perspectiva da organização:

• **Número de inscritos** – O número de inscritos atingiu a meta estabelecida, houve um crescimento exponencial em relação a edição anterior.

• **Diversidade dos participantes** – O concurso atraiu participantes de todos os *campi* de diversos perfis socioeconômicos e níveis de escolaridade, de diferentes regiões administrativas.

• **Qualidade dos trabalhos** – Os trabalhos apresentados demonstraram um bom nível de criatividade, o domínio da língua portuguesa representa um ponto a desenvolver no que se refere à identificação da categoria literária e às questões linguísticas, por exemplo, ortografia, regência, concordância, organização do texto de forma coesa e coerente. Comparativamente, o 2º concurso de redação *multicampi* apresentou um nível mais elevado dos textos em relação ao 1º concurso de redação. Tal fato aponta para a repercussão pedagógica e formativa da proposta, revelando a importância de ações das pró-reitorias que dialoguem com as necessidades dos/as estudantes.

• **Impacto social** – O concurso contribuiu para a promoção da leitura e da escrita; gerou debates e reflexões sobre temas relevantes, pertinentes a educação em Direitos humanos e para a promoção dos direitos humanos.

RESULTADOS

A proposta do concurso de redação *multicampi* do IFB, em sua concepção, buscou, no seu desenvolvimento, alinhar os objetivos institucionais à inovação, à diversidade, à formação integral e à interdisciplinaridade.

Nesse processo, os resultados obtidos têm sido promissores, os textos produzidos indicam que os/as estudantes foram estimulados a refletir criticamente sobre questões sociais e culturais, o que contribuiu para a formação de cidadãos conscientes e autônomos. Os temas indicados provocaram a escrita de textos originais e o desenvolvimento de ideias criativas e lúdicas. A proposta é dar continuidade no foco dos Direitos Humanos, trazendo à baila temas de relevância social e inclusiva.

A diversidade de inscritos foi constatada pelas múltiplas áreas de conhecimento contempladas em todos os níveis de escolaridade, estimulando a interação entre as disciplinas de diferentes campos dos saberes que resultaram na promoção da interdisciplinaridade.

Em números, destacam-se os resultados da Pró-Reitoria de Ensino, em parceria com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação e com a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura: no 1º Concurso de Redação Multicampi do Instituto Federal de Brasília em 2022, contou com trinta e oito inscritos, seis vencedores, divididos em duas categorias Ensino Superior e Ensino Médio de Nível Técnico, premiados em uma cerimônia, aberta a comunidade externa e interna, chamada Sarau Literário realizada no dia 30 de março de 2023, no *Campus Brasília*.

Em continuidade às ações que promovem a inclusão, a permanência e o êxito, no mesmo ano a Pró-reitoria de Ensino, no 2º Concurso de redação Multicampi, com a experiência do ano anterior aprimorou a divulgação. Logo, a adesão dos/as estudantes cresceu na razão de 278%, passando de 38 para 106 inscritos. A premiação aumentou de seis para doze contemplados, divididos em níveis: Ensino Superior, nas categorias prosa e verso, Ensino Técnico de nível médio, também nas categorias prosa e verso. A premiação ocorreu no 2º Sarau literário, realizado no Evento institucional denominado CONECTAIF, no campus Planaltina em 23 de novembro de 2023. Atualmente o 3º concurso de redação *multicampi* está com inscrições abertas e o processo de formulação permanece em constante aperfeiçoamento para melhor atender as demandas discentes.

REFERÊNCIAS

ABNT. LA TAILLE, Yves Joel Jean Marie Rodolphe de e OLIVEIRA, Marta Kohl de e PINTO, Heloysa Dantas de Souza. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus. Acesso em: 28 jul. 2024., 1992.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

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

IFB. Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2024-2030. Instituto Federal de Brasília. Disponível em: <https://diretorios.ifb.edu.br/diretorios/1827/arquivos/download/PDI_2024-2030_p%C3%B3s_CS_-_Ajustado_-_Google.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2024.

