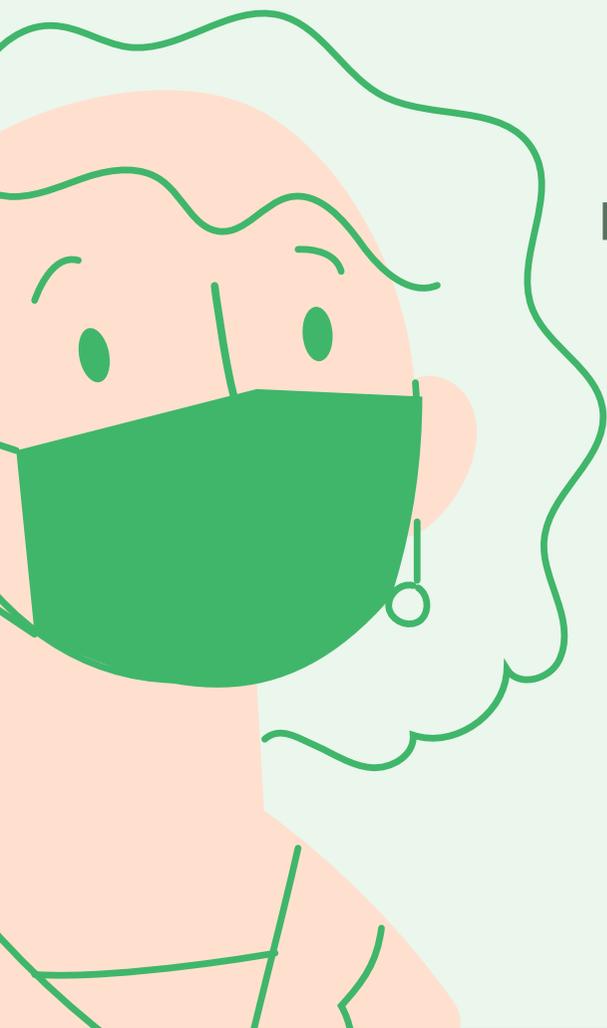




**CADERNO DE ORIENTAÇÕES
PARA A RETOMADA DAS ATIVIDADES
LETIVAS NO INSTITUTO FEDERAL
DE BRASÍLIA**



INSTITUTO FEDERAL
Brasília

CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA A RETOMADA DAS ATIVIDADES LETIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA

REITORA

Luciana M. Massukado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Yvone Bazbuz da Silva Santos

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA

Paulo Henrique Sales Wanderley

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Giovanna Tedesco

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Rodrigo Maia Dias Ledo

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

CAMPUS BRASÍLIA

Diretora-Geral

Patrícia Albuquerque de Lima

Diretora de Ensino

Carla Mary Silva Eloy

Diretor de Pós-graduação, Pesquisa, Inovação e Extensão

Rafael Lavrador Sant Anna

CAMPUS CEILÂNDIA

Diretor-Geral

Ricardo Moura

Diretor de Ensino

Allisson Lopes de Oliveira

CAMPUS ESTRUTURAL

Diretor-Geral

Giano Luis Copetti

Diretor de Ensino

Thyago Silva Rodrigues

CAMPUS GAMA

Diretor-Geral

Rômulo Ramos Nobre Junior

Diretora de Ensino

Patrícia Diniz Andrade

CAMPUS RECANTO DAS EMAS

Diretor-Geral

Germano Teixeira Cruz

Diretora de Ensino

Melina Ribeiro Salgado

CAMPUS RIACHO FUNDO

Diretor-Geral

Gervásio Barbosa Soares Neto

Diretor de Ensino

Edson de Souza Cunha

CAMPUS SAMAMBAIA

Diretor-Geral

Paulo Henrique Silva Ribeiro

Diretor de Ensino

Fernando Rodrigues de Castro

CAMPUS SÃO SEBASTIÃO

Diretor-Geral

Robson Caldas de Oliveira

Diretora de Ensino

Darlene Soares

CAMPUS PLANALTINA

Diretor-Geral

Nilton Nélio Cometti

Diretor de Ensino

Vinícius dos Santos

CAMPUS TAGUATINGA

Diretor-Geral

Leonardo Moreira Leódidio

Diretor de Ensino

Fabiano Cavalcanti Fernandes

Contribuíram para a construção deste documento:

Adilson Cesar de Araujo

Ana Célia de Souza

Ana Clara Gonçalves Dourado

Ana Flávia Silva Marques de Menezes

Ana Maria Soares Freire Pereira Leal

Anita Pereira Ferraz

Carlos Eduardo Paes Landim Ramos

Caroline Anderson Correa Gomes

Dalila Maria de Fátima Lisboa

Eder Alonso Castro

Émile de Mesquita Martins Macêdo

Ismin Santos da Rocha Pinto

Isabelita Solano Mendes Peixoto

Jacqueline Domiense Almeida de Sousa

Jennifer de Carvalho Medeiros

Josely Gomes Guimarães

Lorena Silva Costa

Luana Luana Lustoza de Brito Ponte

Luciana dos Reis Elias

Luisa Meirelles de Souza Modesto

Márcia Pereira da Silva

Marcos Venícius Oliveira Silva

Maria do Carmo Pereira de Oliveira

Mariana Duarte Motta

Marina Lima Carvalho Branco

Maxem Luiz de Araújo

Pablo Diniz Batista

Raquel Ghetti Macedo Benia

Recy de Sousa Quintanilha

Roberta Belillo Jardim

Samuel Gabriel Assis

Sueli Matos Moreira da Rocha

Valéria dos Santos Torres

Vanessa Carrião Torres

Vera Lúcia Rial Gerpe

Virgínia Barbosa Lobo da Silva

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A Organização Mundial de Saúde - OMS - informou no dia 11 de março de 2020 que a COVID-19 estava disseminada pelo mundo, declarando, portanto, estado de pandemia. Diversas medidas foram tomadas em âmbito mundial a fim de minimizar a contaminação e, portanto, preservar vidas.

A educação, dessa maneira, se viu num desafio para o qual não estava preparada. Aulas foram suspensas e o processo pedagógico de ensino-aprendizagem nos espaços presenciais foi interrompido. Lançam-se novos desafios: como poderemos fazer a escola presente na vida dos/as estudantes durante o período de isolamento e, em paralelo, como poderemos traçar um plano de ação para a retomada das aulas presenciais?

O Conselho Nacional de Educação¹ - CNE - traz como proposta o estabelecimento de dois cenários para o atual momento:

1º CENÁRIO

Propõe que a escola se mantenha presente na vida dos/as estudantes, utilizando atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e de comunicação.

Durante esse primeiro cenário, o CNE orienta que atividades realizadas durante o período de suspensão das aulas presenciais pode-

¹ Webinário “Regulação e Gestão Educacional durante pandemia”. https://todospe-laeducacao.org.br/conteudo/WEBINARIO-DISCUITE-REGULACAO-E-GESTAO-EDUCACIONAL-DURANTE-PANDEMIA-/?utm_campaign=webinario_cne_2_convite_-_duplicado&utm_medium=email&utm_source=RD+Station

rão ser objeto de recomposição da carga horária letiva, desde que atenda aos seguintes requisitos e desde que o IFB publique tais requisitos:

- Planejar uma avaliação diagnóstica dos/as estudantes a fim de identificar quais conhecimentos foram desenvolvidos durante o período de afastamento;
- Definir os objetivos de aprendizagem;
- Informar quais atividades serão utilizadas para o alcance dos objetivos;
- Informar quais recursos serão utilizados: haverá uso de tecnologia (computador, internet, TV, material impresso)? Se não, quais recursos serão necessários?;
- Definir o período para a realização de cada atividade;
- Estabelecer qual carga horária será necessária para cada atividade;
- Definir como será o acompanhamento dos estudantes;
- Definir como será o processo de avaliação durante esse período.

2º CENÁRIO

Trata do retorno às atividades acadêmicas de forma híbrida ou presencial. O CNE orienta que deverão ser observados os seguintes pontos:

- Reelaborar o calendário considerando se ações propostas no primeiro cenário foram realizadas;
- Planejar um momento de acolhimento à comunidade escolar, dando a devida atenção às orientações sanitárias, apresentando um plano

de ação com estas orientações às famílias e aos/às estudantes, bem como, explicando que a escola pretende alternar momentos de aprendizagem de conteúdos com momentos de acolhimento;

- Planejar uma avaliação diagnóstica dos/as estudantes a fim de identificar quais conhecimentos foram desenvolvidos durante o período de afastamento, o que não necessariamente configura aplicar um teste para todos. Juntamente a este, realizar uma avaliação diagnóstica individual dos/as estudantes para identificar quais condições tiveram para estudar durante as aulas não presenciais;
- Elaborar um plano individual para os/as estudantes, informando que tipo de atividades pedagógicas serão feitas para recuperar os aprendizados;
- Observar as regras sanitárias e restritivas.

Considerando o cenário atual, este documento, construído pela PREN em parceria com o Fórum DREP, as Coordenações Pedagógicas, os psicólogos e assistentes sociais dos campi, apresenta propostas e orientações para o retorno às atividades letivas no Instituto Federal de Brasília - IFB.

CAPÍTULO I

DRDE/COGAP/COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS

Estratégias pedagógicas para a retomada das atividades letivas

1. ORIENTAÇÕES GERAIS

Este documento se propõe a orientar a retomada das atividades letivas e a organização curricular, por meio do uso de algumas estratégias e metodologias didático-pedagógicas, tais como, integração curricular, sala de aula invertida, trilha de aprendizagem, estudo dirigido, reorganização do tempo escolar.

Conforme Santomé (1998) citado por Aires (2011), com relação à organização curricular que leva em consideração as concepções prévias dos alunos, entende-se que pode-se partir da avaliação diagnóstica, como o CNE indica. Sugere-se, portanto, que o grupo de professores/as, com apoio da coordenação pedagógica, da coordenação de curso e da coordenação de assistência estudantil, possam se reunir e traçar um plano de ação visando o diagnóstico dos/as estudantes. O plano de ação pode responder às seguintes perguntas:

- Quais recursos e estratégias serão utilizadas para a avaliação diagnóstica dos/as estudantes?
- Como os resultados dessa avaliação diagnóstica serão verificados e analisados pelo grupo de professores/as, com apoio das coordenações mencionadas?

Para realizar a avaliação diagnóstica, sugerem-se as seguintes estratégias e os seguintes recursos:

Como estratégia, **levando em consideração as especificidades de cada curso do IFB**, recomenda-se ao grupo de professores/as:

- Discutir, sobretudo em âmbito de colegiados, quais competências são necessárias aos/às estudantes e quais conteúdos são pré-requisitos para o alcance dessas competências e dos demais conteúdos que darão continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, para que eles:
 - i. Compreendam os fundamentos científico-tecnológicos e de pesquisa nos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática;
 - ii. Finalizem o curso com preparação básica para o trabalho e a cidadania;
 - iii. Realizem as provas de avaliação externa, como ENEM, PAS, ENADE;
 - iv. Prossigam nos estudos, de modo que nestes há a inclusão da formação ética e do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e
 - v. Promovam atitudes éticas, críticas, investigativas, criativas e solidárias a partir da prática profissional.

Como recursos, sugere-se:

- Realizar uma pesquisa entre os/as estudantes para verificar quais condições tiveram durante a suspensão das aulas presenciais e durante a retomada de aulas não presenciais para a realização de estudos;
- Realizar uma pesquisa entre os/as estudantes para verificar quais recursos tecnológicos estão disponíveis no ambiente domiciliar;
- Propor aos/às estudantes uma autoavaliação sobre o que sabem e quais dificuldades possuem em relação aqueles conteúdos elencados pelos/as professores/as;
- Elaborar testes para que seja possível verificar o que sabem e o nível de profundidade em que os/as estudantes possuem em relação aos conhecimentos que foram desenvolvidos antes e durante a suspensão das aulas presenciais;
- Propor aos/às estudantes a elaboração de um portfólio, registrando o conhecimento que possuem em relação aos conteúdos elencados pelos/as professores/as.

Vale ressaltar que o foco da avaliação diagnóstica não se atenha apenas aos conteúdos referentes aos componentes curriculares, mas também que haja um interesse institucional sobre os aspectos sócio-emocionais e acesso a recurso, e como o corpo de servidores/as pode contribuir na organização e planejamento de estudos.

Após aplicar a avaliação diagnóstica e verificar e analisar os resultados, sugere-se ao grupo de docentes, elaborar um plano de ação visando a recuperação dos conhecimentos necessários e a retomada do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, sugere-se um trabalho articulado entre os/as dirigentes do IFB e a comunidade

escolar quanto às “problemáticas específicas dos seus meios sócio-cultural e ambiental”, conforme Santomé (1998) citado por Aires (2011).

Atualmente, a recomendação é o isolamento social e, por consequência, a suspensão das aulas presenciais. Em momento oportuno, a orientação será a retomada das aulas presenciais, porém, ainda com atenção às normas sanitárias.

Portanto, para que a retomada de atividades letivas possa ocorrer, sugere-se a realização de um trabalho articulado no sentido de:

- verificar as condições que estudantes e docentes possuem para o acesso aos meios digitais, caso algumas das atividades elencadas pelos/as docentes necessite de recursos digitais;
- verificar a possibilidade de gravação de aulas com apoio *intercampi*, e apoio da Diretoria de Educação a Distância e da Diretoria de Comunicação da Reitoria;
- verificar a possibilidade para gravação de videoaulas e transmissão dessas por meio de canais do IFB TV;
- verificar a possibilidade de articular equipe de trabalho responsável por impressão de materiais e distribuição aos/às estudantes que não dispuserem de meios para tal;
- realizar programas de revisão de atividades realizadas antes da suspensão das aulas;
- quando da retomada de aulas de forma híbrida, deve-se levantar, em cada *campus*, a logística de sala de aula e a indicação de espaços disponíveis para a aprendizagem;
- na possibilidade de retomada de aulas de forma híbrida, estudar o retorno de apenas para alguns segmentos ou reali-

zando rodízio entre os segmentos, a fim de permitir a composição de turmas mais reduzidas;

- ampliar a carga horária de aula de alguns segmentos, quando isso for viável;
- planejar junto com as Coordenações de Assistência Estudantil estratégias de acompanhamento dos estudantes no retorno às atividades letivas;
- durante o retorno às atividades de forma híbrida e presencial, garantir que servidores/as, colaboradores/as e estudantes em grupo de risco sejam protegidos/as.

2. ESTRATÉGIAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA A RETOMADA DAS AULAS:

A seguir apresentam-se estratégias e recursos pedagógicos que poderão ser utilizados para o retorno das atividades letivas não presenciais, de forma híbrida ou presencial. A escolha de determinada estratégia ou recurso dependerá dos objetivos a serem alcançados. A análise deve considerar o cenário em que será utilizado.

2.1. “Integração” dos componentes curriculares.

O que é?

O conceito de “Integração” vem sendo utilizado na Rede Federal de diversas formas. Historicamente, tem-se a impressão de que a ideia de “integração”, no contexto do ensino profissionalizante, está principalmente relacionada com a possibilidade de integração entre a área técnica e a área comum tendo o “Trabalho” (no sentido ontológico) como princípio educativo. Por exemplo, no curso de eletrônica, pode-se pensar em Física (área comum) e Eletrônica

Digital (área técnica) para lidar com uma questão do Trabalho, realizando o desenvolvimento de oxímetros (medidores de oxigênio no sangue). Além disso, acredita-se que seria possível pensar em integração com componentes isolados, desde que se tenha uma relação com a ideia de Trabalho. Em geral, percebe-se que os modelos de integração na Rede Federal aproximam-se ao conceito de “interdisciplinaridade”.

A integração curricular não é uma perspectiva recente na Rede Federal, pois os currículos já propõem integração entre educação profissional e educação básica em cursos de nível médio.

Considerando a resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, art. 8º, as propostas curriculares do ensino médio devem:

II - garantir ações que promovam: a) a integração curricular como estratégia de organização do currículo em áreas do conhecimento que dialogue com todos os elementos previstos na proposta pedagógica na perspectiva da formação integral do estudante.

O currículo disciplinar há tempos vem sendo questionado e a integração do conhecimento é um debate que responde questões colocadas pela fragmentação curricular. Ressalta-se que a integração curricular relaciona-se com os desafios presentes no cotidiano do/a estudante, não pauta-se somente pelo conteúdo estabelecido formalmente pelo currículo escrito. E, neste período, em que o mundo foi visivelmente afetado por uma ação pandêmica, estruturas consolidadas passaram a ser questionadas e com a educação não foi diferente.

Em conformidade com o exposto, a perspectiva da educação Profissional e Tecnológica tem como finalidade principal articular e promover uma integração, por meio da qual a educação profissional e o ensino regular se complementam, conformando uma totalidade, o que para Ciavatta (2005, p 44) “é tornar íntegro, tornar inteiro”. A esta ideia, chamamos a atenção para o fato de que a integração curricular assume o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto (2005, p 55). A exemplo do IFB, a realização da proposta de integração curricular no proeja tem demonstrado possuir um diferencial em suas práticas pedagógicas, uma vez que o programa se propõe a discutir quais conteúdos devem ser trabalhados ou em que profundidade, além de redefinir o projeto de sociedade que sustenta e orienta suas práticas.

De acordo com tais referenciais teóricos, compreende-se que a organização de componentes curriculares e a organização integrada são complementares. A integração curricular e o currículo orientado por disciplinas interagem na busca de uma possibilidade de superação das limitações presentes nas atividades demarcadas pelos componentes curriculares na busca de conhecimentos culturais e interdisciplinares essenciais na formação de cidadãos autônomos, que estão inseridos num mundo em constante transformação social que não está compartimentado em áreas de saber.

A proposta de integração curricular na perspectiva do IFB, pressupõe a adoção de práticas pedagógicas de integração que compreendam a participação docente por meio de reuniões pedagógicas para organização e planejamento das atividades de ensino remotas ou presenciais.

Entende-se que é necessário assumir o compromisso de reconhecer os saberes resultantes das diversas experiências adquiridas em diferentes ambientes de educação formal ou não formal, originadas das estratégias criadas em cada estabelecimento, como os grupos de discussão internos, as reuniões de professores/as ou os espaços de discussão mais amplos.

A integração curricular pressupõe trabalho em equipe e em construção coletiva. Esta surge como forma de permitir a relação sujeito e conhecimento. Enquanto o currículo disciplinar evidencia o conhecimento unitário. Santomé (1998) citado por Aires (2011) apresenta argumentação favorável para que ocorra uma mudança na maneira como organizamos o currículo, pois

o currículo organizado em disciplinas não considera suficientemente as concepções prévias dos alunos; ignora as problemáticas específicas dos seus meios sócio-cultural e ambiental; não promove a interrelação entre professores e alunos satisfatoriamente; desfavorece o trabalho com problemas e questões da vida cotidiana; o tempo rigorosamente demarcado e a troca de disciplina desfavorecem a construção de nexos entre os conteúdos e, principalmente, o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, quando estes deveriam ser o ponto de partida na elaboração dos programas educacionais.

Desse modo, aqui se propõe a orientar a organização, visando a integração curricular. Para tal, é necessário pensar meios para que a integração curricular aconteça e como a organização curricular poderá ser feita a partir da integração.

Sugere-se a realização da integração como forma de favorecer uma organização curricular pautada no diálogo e, conforme Santomé (1998) citado por Aires (2011), na relação entre professores e estudantes; no trabalho pedagógico visando a solução de problemas e as questões da vida cotidiana; na minimização dos problemas da rigidez do tempo demarcado; e na minimização dos problemas da troca de disciplinas que implicam na construção de elos entre os conteúdos.

Exemplos de integração curricular:

Com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento de ações integradas, apresentam-se algumas recomendações à luz das experiências de integração curricular que vêm sendo desenvolvidas no contexto da Rede Federal de Educação Profissional.

- A. O projeto integrador no *Campus Ceilândia* tem espaço e tempo no PPC. Ou seja, é um componente curricular com carga horária presencial e não-presencial. Além disso, a nota do componente é utilizada também em todas os outros componentes.
- B. Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologias da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;

- C. Possibilitar o uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do raciocínio lógico, como aprimorar conceitos através de atividades lúdicas, a construção do conhecimento mediante o uso de metodologias alternativas;
- D. Articular a instituição escolar com familiares dos estudantes e a sociedade em geral. As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. A escola deve levar em conta a visão que os alunos têm de si mesmos; as possibilidades de inserção social e profissional que o mundo externo lhes oferece; as modalidades formativas oferecidas pela escola. Isso exige um processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização.
- E. Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar. Requer que os professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Ideias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica;
- F. Desenvolver componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, dentre outros. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites estabelecidos e normatizados da disciplina escolar, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano.
- G. Resgatar a escola como um lugar de memória. O desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como um lugar

de memória, das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos. Documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia podem alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada e mais completa para os mais jovens, com reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres.

- H. Desenvolvimento de projetos integradores por meio de metodologias de ensino que contextualizam a aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos no decorrer do processo formativo, problematizando a realidade, fazendo com que os estudantes, por meio de estudos, pesquisas e práticas desenvolvam projetos e ações, baseados na criticidade e na criatividade.
- I. Estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública.

2.2. Interdisciplinaridade e a organização curricular.

A interdisciplinaridade requer uma nova postura diante do conhecimento, exigindo, portanto, uma mudança de atitude em busca do contexto do aprendizado. Em uma perspectiva interdisciplinar, a construção do conhecimento rompe com os limites das disciplinas.

Para a realização da interdisciplinaridade, orienta-se que o colegiado, com apoio das coordenações pedagógica, de assistência estudantil e de curso, bem como, da coordenação de registro acadêmico, quando necessário, se reúna para:

- avaliar quais as competências são necessárias aos/às estudantes para que estes/as alcancem o que está indicado nos itens i a v das orientações gerais deste documento; e
- elencar conteúdos que são pré-requisitos para o alcance das competências identificadas e dos demais conteúdos que darão continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Isso posto, em relação aos cursos de Ensino Médio Integrado, sugere-se que:

- dentro do colegiado se formem grupos de trabalho divididos por núcleos, de acordo com o perfil profissional. Os grupos deverão ser orientados pelas coordenações pedagógica, de assistência estudantil e de curso;
- a cada grupo de trabalho sugere-se planejar a interdisciplinaridade dos componentes que compõem aquele núcleo, com foco nas competências e nas habilidades e em quais conteúdos são necessários para o alcance dessas competências e habilidades;
- uma vez que o grupo de trabalho estiver formado por núcleo, levando em consideração o exposto nos itens i ao v das orientações gerais deste documento e após o grupo de trabalho avaliar a questão curricular e a questão temporal - ressaltando-se aqui quanto da carga horária foi cumprida e quanto ainda precisa ser cumprida, observando as especificidades do calendário de reposição proposto para cada *campus* - sugere-se identificar os conteúdos ou as competências convergentes entre os componentes curriculares do grupo;
- ao identificar os conteúdos ou as competências convergentes, sugere-se a elaboração de um plano de ensino ou plano de aula/atividades que contemple o planejamento de ações

para o cumprimento deles, contendo: carga horária necessária, metodologia de ensino colaborativo (uma vez que este ocorrerá com a colaboração de mais de um/a docente) metodologia de avaliação, identificação de recursos necessários e elaboração de cronograma.

Entende-se que, ao realizar este plano de ensino ou plano de aula/atividades, todos/as os/as docentes do grupo de trabalho poderão registrar em seus RITs e PITs a carga horária de conteúdos ou competências convergentes ministrados.

Além de identificar quais seriam os conteúdos ou as competências convergentes, entende-se que é necessário identificar os conteúdos que são divergentes entre os/as docentes do núcleo, pois esses deverão ser planejados em separado ou concomitantemente ao planejamento convergente, quando possível. Para ambos os casos, sugere-se que os conteúdos sejam desenvolvidos por meio de atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e de comunicação, quando possível.

A interdisciplinaridade, que é proposta neste documento, pode ser planejada pensando em projetos de ensino ou trilhas de aprendizagem, por exemplo, ficando a critério do núcleo de trabalho, uma vez que apenas este pode saber quais as melhores condições possuem para o momento.

É importante salientar que a interdisciplinaridade não permite a redução da carga horária do curso ou do componente curricular, mas sim o desenvolvimento de um ensino que trará aos/às estudantes uma retomada ao processo pedagógico com mais flexibilidade e interação.

2.3. Sala de aula invertida.

O que é?

Muitos são os desafios que se colocam diante da retomada das aulas no período pós-pandemia. A educação híbrida, sendo a sala de aula invertida o exemplo mais conhecido e acessível, pode contribuir nesse processo de retomada.

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. Apesar da educação sempre ter sido misturada, híbrida, combinando vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos, a sua institucionalização na escola acabou por esse aspecto volátil, tornando-a intencional, rígida e padronizada. Falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar.

A Sala de Aula Invertida talvez seja o modelo mais simples do ensino híbrido, em que os resultados dependem apenas de um bom planejamento dos/as professores/as e engajamento dos/as estudantes.

A sala de aula invertida é uma metodologia ativa. A ideia é fazer na escola, o que é feito de fato na vida: resolver problemas. O aspecto mais passivo desse processo, que é “assistir” às aulas será feito em casa por meio das tecnologias. Trata-se de uma abordagem de metodologia ativa, em que o/a aluno/a é protagonista da sua aprendizagem, assumindo a responsabilidade pelo estudo teórico e a aula presencial serve como aplicação prática dos conceitos estudados previamente.

Pesquisas mostram que o uso dessa ideia não é recente; os primeiros estudos datam dos anos 90. Entretanto, foi em meados de 2007 que os professores norte-americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams, lançaram a metodologia Flipped Classroom, traduzida como Sala de Aula Invertida. Esta metodologia prevê que a teoria seja estudada em casa, no formato on-line ou não, por meio de leituras e vídeos, enquanto o espaço da sala de aula é utilizado para sanar dúvidas, discussões, resolução de atividades, entre outras propostas.

Transferir palestras, exposição dos conteúdos ou informação básica para fora da sala de aula possibilita ao/à aluno/a preparação prévia para atividades de aprendizagem ativa durante a aula, favorecendo o desenvolvimento de habilidades mais complexas: aplicar, analisar, avaliar, criar, contando com o apoio de seus pares e professores, com exercícios, estudos de caso e conteúdos complementares.

Vale ressaltar que inverter a aula pode, não necessariamente, levar a uma prática de aprendizagem invertida. É provável que muitos/as professores/as já tenham invertido suas aulas ao pedir aos/as alunos/as que lessem um texto ou assistissem a um vídeo, ou ainda, que resolvessem exercícios prévios antes da aula. No entanto, para propiciar uma aprendizagem invertida, além de disponibilizar materiais para os/as alunos/as acessem antes da aula, é preciso que a aula presencial deixe de apresentar um caráter expositivo, centrado na teoria, para se tornar mais dinâmica e problematizadora. A aula presencial não pode se configurar como uma revisão expositiva do tema lido ou estudado pelos/as alunos/as em casa.

No entanto, pesquisas apontam a necessidade de aprimoramento desse modelo, envolvendo a descoberta e a experimentação, como proposta inicial para os/as estudantes, ou seja, oferecer possibilidades de interação com o fenômeno antes do estudo da teoria:

Diversos estudos têm demonstrado que os estudantes constroem sua visão sobre o mundo ativando conhecimentos prévios e integrando as novas informações com as estruturas cognitivas já existentes para que possam, então, pensar criticamente sobre os conteúdos ensinados. Essas pesquisas também indicam que os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico e têm uma melhor compreensão conceitual sobre uma ideia quando exploram um domínio primeiro e, a partir disso, têm contato com uma forma clássica de instrução, como uma palestra, um vídeo ou a leitura de um texto. (BACICH & MORAN, 2015, p. 2)

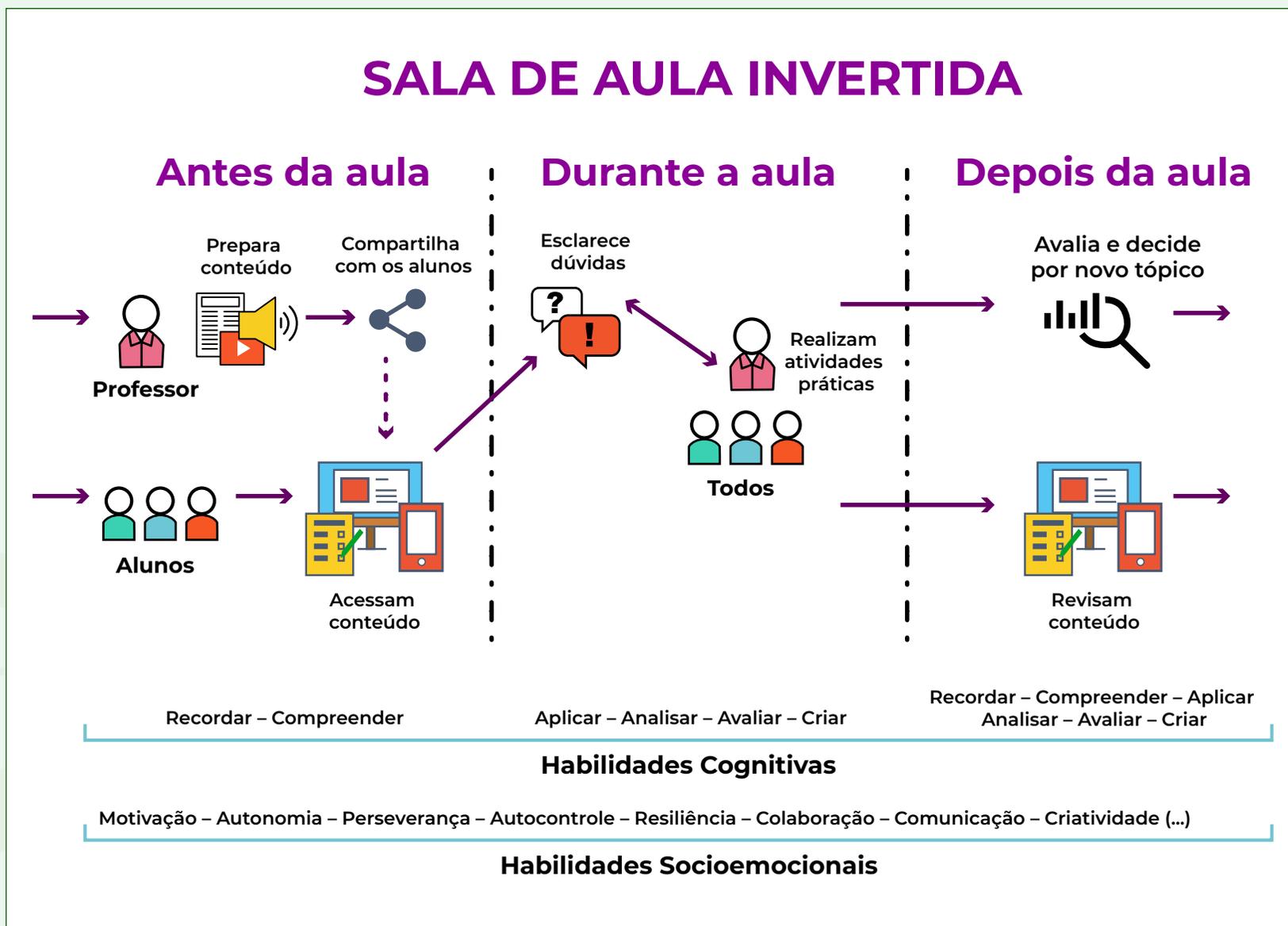
Assim, a sala de aula invertida pode ser potencializada se o processo aprendizagem de um determinado conteúdo: 1) iniciar-se na sala de aula por meio da problematização, do questionamento e do levantamento de hipóteses; 2) seguido, pelo estudo da teoria em casa pelo/a estudante, confrontando os questionamentos e hipóteses levantadas anteriormente, 3) sendo finalmente potencializado por meio de estudos de caso, exercícios desafiadores, jogos e problemas reais, em sala de aula.

Apesar da sala de aula invertida ter sua origem ligada à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), essa meto-

dologia pode ser utilizada utilizando outras formas de disponibilização do material sobre o tema aos/às estudantes, sem necessariamente utilizar a tecnologia. O que vai determinar o resultado é, principalmente, a atuação docente:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, porque escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). (MORAN, 2015, p.10)

O interessante nesse modelo de aprendizagem é concentrar no ambiente externo à sala de aula, sendo ele virtual ou não, o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas.



Fonte: Adaptado de Schmitz (2016, p. 69)

2.4. Problem Based Learning - PBL

O que é?

O **Problem Based Learning - PBL**, traduzido para o português como **Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP**, é a construção do conhecimento a partir da discussão de um problema em grupos de estudos .

A Universidade McMaster, no Canadá, e a de Maastricht, na Holanda, foram as primeiras a adotá-lo, lá em 1969. Desde então, ele vem sendo implantado em importantes escolas de diversas áreas mundo afora. No Brasil é muito utilizado nos cursos de medicina.

O PBL pode ser adotado como metodologia do curso como um todo (como é o caso de muitos cursos de medicina); pode ser adotado por um grupo de disciplinas (área ou núcleo) ou, ainda, por um componente curricular.

Esta metodologia pretende o desenvolvimento de competências de comunicação, de pensamento crítico, de tomada de decisões, de auto e heteroavaliação, entre outras, e não meramente a aquisição de conteúdos. Baseia-se no trabalho colaborativo de pequenos grupos, apoiados por um tutor (professor) com funções de facilitador da aprendizagem e potencializa o desenvolvimento de princípios de aprendizagem que devem persistir ao longo da vida.

A implantação desta metodologia precisa ser de forma gradativa, preparando os estudantes para se adaptarem a cada etapa da problematização, apresentando primeiro os problemas mais simples para depois os mais complexos.

Há de se considerar que muitos estudantes podem não se adaptar a este tipo de metodologia, por isso a necessidade de um processo de adaptação;

O método exige muito do/a docente, por não prever as respostas que os/as estudantes trarão ao problema colocando-os/as em uma situação em que precisarão se empenhar durante todas as etapas da problematização.

Exemplo:

No caso de um grupo de disciplinas adotarem o PBL pode-se criar um problema no qual os/as estudantes necessitarão de conteúdos diversos para solucioná-lo como no exemplo utilizado em um curso técnico em eletrônica e relatado em uma dissertação de mestrado:

Esta prática teve como objetivo estabelecer como a aprendizagem baseada em problemas pode auxiliar o aluno de um Curso Técnico em Eletromecânica a compreender, conceitos de Eletrônica. Assim os alunos foram desafiados a construir um robô plotter a partir da utilização de materiais eletrônicos que são considerados lixo eletrônico e foram descartados por apresentarem inutilidade, partindo assim da ideia de sustentabilidade e responsabilidade ambiental. Para a confecção de tal atividade os alunos utilizaram de conhecimentos adquiridos durante os anos do curso. Toda construção foi feita durante as aulas com supervisão da pesquisadora e nos laboratórios do curso. (LIMA, 2018. p. 39)

Outras fontes de consulta que podem auxiliar na compreensão dessa metodologia:

<https://silabe.com.br/blog/aprendizagem-baseada-em-problemas-pbl/>

https://www.youtube.com/watch?v=3oCbgEBL_4A

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100008

2.5. Reorganização do tempo escolar.

O que é?

Para a flexibilização do cumprimento da carga horária que ainda precisa ser cumprida, e observando as especificidades do calendário de reposição proposto para cada *campus*, sugere-se realizar a reorganização dos tempos escolares com as seguintes estratégias: organização da carga horária distribuída em atividades presenciais e não presenciais e organização de aulas presenciais com grupos de estudantes alternados.

Exemplos:

Em relação à organização da carga horária distribuída em atividades presenciais e não presenciais, sugere-se que seja realizada individualmente, ou seja, pelo/a professor/a do componente ou por grupo de trabalho dividido por núcleo.

Se esta organização acontecer individualmente, ou seja, apenas pelo/a professor/a do componente, este/a deverá elaborar um plano de ação ou de ensino em que constem os conteúdos e as competências necessárias para o alcance do que está indicado nos itens i a v das orientações gerais deste documento. Em seguida, recomenda-se identificar quais desses conteúdos e dessas compe-

tências podem ser desenvolvidas com atividades não presenciais e quais devem ser desenvolvidos presencialmente. Neste plano, deve conter também a carga horária necessária para o planejamento presencial e o planejamento de atividades não presenciais, a metodologia de ensino, de avaliação, os recursos necessários para ambas as situações e a elaboração de cronograma. Desse modo, se o componente no PPC ou PC possui X horas, estas horas seriam ministradas uma porcentagem presencialmente e uma porcentagem não presencial.

Contudo, se esta estratégia acontecer por grupo de trabalho dividido por núcleo, recomenda-se que o grupo construa um cronograma para a execução do plano de ensino interdisciplinar, conforme orientado no item 2.2 deste documento, em que, por exemplo, se o/a professor/a A, antes da suspensão das aulas, tinha 2 aulas semanais na turma X e o/a professor/a B tinha 2 aulas semanais nessa mesma turma, ao se elaborar o plano de ensino interdisciplinar, ambos/as os/as professores/as entrariam juntos/as em aula presencial com a turma X utilizando 2 horas/aula por semana. As 2 horas/aulas restantes, seriam desenvolvidas pelos/as estudantes em casa por meio de estudo dirigido previamente orientado por ambos/as os/as professores/as.

Desse modo, entende-se que os/as estudantes continuariam realizando as 4 horas/aulas semanais previstas para organização curricular dos componentes interdisciplinares e os/as professores/as poderiam registrar cada qual em seu PIT as 4 horas/aulas ofertadas naquela semana, sendo 2 horas/aula síncronas e 2 horas/aulas não presenciais.

Ressalta-se que “atividades não presenciais” indicadas aqui não são compreendidas apenas como o uso de meios digitais. Além disso, em caso de utilizar o ambiente virtual na atividade não presencial, sugere-se priorizar o *moodle*. E, para todo recurso de educação a distância, recomenda-se sempre realizar o planejamento, registrando-o e documentando-o para futura comprovação.

Em relação à organização de aulas presenciais com grupos de estudantes alternados, sugere-se que as turmas possam presenciar espaços físicos no *campus* de modo alternado. Enquanto metade da turma X tem aula presencial, podendo esta acontecer com a interdisciplinaridade e com a organização da carga horária distribuída em atividades presenciais e não presenciais, conforme citado anteriormente, a outra metade fica em casa realizando atividades dirigidas e que foram orientadas na semana anterior quando estavam presentes na sala de aula. Para esta estratégia, sugere-se aplicá-la concomitantemente à estratégia seguinte: roteiro de aprendizagem/estudo dirigido.

2.6. Roteiro de aprendizagem/Estudo dirigido.

O que é?

O Roteiro de aprendizagem/Estudo dirigido é uma forma de trazer autonomia ao trabalho do/a estudante a partir de uma orientação estruturada e guiada pelo/a professor/a. Isso acontece quando o/a estudante tem claramente estabelecidos os objetivos de aprendizagem, o processo de construção de conhecimento e os resultados a serem alcançados. Diferentemente de uma lista de exercícios ou perguntas de compreensão que focam em pontos específicos e por vezes fragmentadas e desconectadas de um conteúdo, o rotei-

ro de aprendizagem oferece uma gradação a partir de conceitos e atividades mais simples para exercícios de maior complexidade de acordo com competências e habilidades.

Farias (2019) coloca que, de maneira simplificada, o roteiro de aprendizado é composto de: 1) atividade motivadora - normalmente um texto, mas pode ser também um vídeo, discussão, imagem, música, entre outros - acompanhada das orientações do/a professor/a; 2) objetivos de aprendizagem a serem alcançados a partir do roteiro proposto; e 3) conjunto de tarefas que devem ser realizadas com o intuito de se alcançar os objetivos. Durante o processo de realização das tarefas, deve-se ter planejado momentos de correção de tarefas e compartilhamento do aprendizado.

De acordo com Veiga (1991, p.88) e Menegolla e Sant´anna (1997), o roteiro deve iniciar com uma introdução que seja simples e objetiva e que estimule e envolva o/a aluno/a no percurso do aprendizado, com informações claras sobre os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, instruções detalhadas, data de entrega, além da menção que será atribuída. As tarefas devem ser realizadas em etapas, sendo as iniciais com menor grau de dificuldade e se tornando mais complexas e elaboradas conforme o conteúdo sendo trabalhado, a série e nível da turma. Também, deve-se oferecer ao/às alunos/as variedades de tipos e formas de atividades e possibilidades de uso variado de recursos para apresentação. Por último, o roteiro pode sugerir uma bibliografia ou materiais complementares para pesquisa.

É importante deixar claro que os objetivos de aprendizagem propostos para o roteiro de aprendizagem devem ser viáveis (tempo proposto para a realização das atividades), mensuráveis (rubricas

que estabeleçam critérios claros para uma avaliação), definidores (o objetivo de aprendizagem vai designar as tarefas mais adequadas, e não o contrário), e prioritários (relevante para o contexto de sala de aula, de tempo e do/ próprio/a aluno/a).

Exemplo:

Algumas atividades podem ser desenvolvidas tendo como ponto inicial um texto, um vídeo, uma discussão, imagens ou uma dinâmica. As tarefas dentro do roteiro precisam ser variadas tanto quanto ao grau de complexidade quanto ao formato e meio de apresentação e podem incluir, mas não estar limitadas a: resolução de problemas, pesquisas bibliográficas, questionários, leituras, produção de vídeos, infográficos, apresentações, e etc. Farias (2019) explica que, para garantir que o/a aluno/a compreenda todo o processo e as expectativas acerca do que se pretende alcançar, o/a professor/a deve ter em mente o perfil do/a aluno/a (calibrar as tarefa e estabelecer o grau de complexidade), o tempo de aplicação das atividades (preparação, orientação, aplicação, feedback), os materiais de suporte e a correção/feedback das atividades (momento de análise e reflexão do processo).

A primeira parte do roteiro de aprendizagem visa estabelecer os objetivos a serem desenvolvidos a partir daquela atividade juntamente com uma estimativa de tempo para se concluir cada tarefa e materiais necessários (livros sites, vídeos, músicas, revistas, imagens). As tarefas subsequente devem estar estritamente ligada aos objetivos de aprendizagem e oferecer desafios variados e propor produtos diferentes para cada etapa. Finalmente, uma rubrica juntamente com uma correção/avaliação/feedback deve fornecer um

retrato da trilha galgada por cada aluno/a e apresentar um reflexão do processo.

2.7. Portfólio.

O que é?

É uma compilação dos seus trabalhos, podendo ter diversos objetivos, dentre eles, organizar as atividades executadas em Educação a Distância. É uma forma excelente de mostrar na prática o que o/a estudante é capaz. Pode ter caráter acadêmico, escolar ou profissional.

O portfólio acadêmico é uma ferramenta pedagógica que consiste em uma listagem de trabalhos realizados por um/a estudante ou até trabalhos realizados no contexto profissional. Esta lista costuma estar organizada de forma cronológica e serve para demonstrar as competências adquiridas através de tarefas realizadas. Neste caso o portfólio também pode facilitar o pensamento crítico em relação ao processo acadêmico.

O portfólio escolar, por sua vez, é um sistema de registros muito desenvolvido na área da educação, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento de todos/as alunos/as. É um registro muito importante porque faz com que pais e professores/as acompanhem o desenvolvimento para poderem controlar e verificar os conhecimentos adquiridos.

Pode ser construído de forma física ou digital a depender do objetivo do/a docente e das condições do/a aluno/a.

De acordo com Hernández (2000, p.166) o portfólio é

...“um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo”.

Um portfólio escolar serve como instrumento de identificação da qualidade do ensino por meio da avaliação do desempenho do/a aluno/a e do/a professor/a e serve para atestar a evolução individual do/a estudante para além da sala de aula.

Serve, também, para os pais acompanharem o progresso dos/as filhos, e para os/as filhos/as terem um registro desse progresso também.

Exemplo:

Um exemplo de estrutura a ser seguida para o portfólio é obedecer ao roteiro definido pelo/a professor/a, onde ele/a deixa claro qual é o objetivo. Como se fosse um trabalho, terá capa, folha de rosto, sumário, considerações iniciais, desenvolvimento (com as DATAS), considerações finais e anexos que podem conter pesquisas relacionadas ao aprendizado desenvolvido ao longo do período, podendo mensurar a carga horária de dedicação para a sua construção.

A educação a distância, aliada com a realidade local, pode oferecer um universo acessível e conhecido. O/A estudante diante da sua disponibilidade de tempo montará seu portfólio seguindo o roteiro disponibilizado individualmente. Dessa forma, o/a aluno/a irá registrar seu desenvolvimento de aprendizagem nos estudos.

Em sua estrutura, o portfólio escolar conterà:

- Ficha com nome do/a aluno/a, série, ano e instituição de ensino;
- Fichamentos orientados pelo/a professor/a;
- Anotações e registros das aulas;
- Trabalhos, provas e pesquisas realizadas;
- Produções artísticas e;
- O diário reflexivo/Conclusões do/a aluno/a.

Este é um exemplo básico, que pode ser complementado com mais itens, conforme forem surgindo.

2.8. Trilhas de aprendizagem.

O que é?

As Trilhas de Aprendizagem (TAs) correspondem a “caminhos virtuais de aprendizagem, capazes de promover e desenvolver competências no que concerne ao conhecimento, à habilidade, à atitude, à interação, à interatividade e à autonomia” (TAFNER et al, 2012, p. 5 apud OTA, 2019). “Nesse sentido, por meio da orientação direta, proporciona a flexibilização do percurso necessário para se atingir os objetivos de aprendizagem.” (OTA, 2019)

Segundo Costa, (2018), é uma abordagem teórico-metodológica pautada na gestão por competências a partir da proposição e do atingimento de metas e objetivos ao invés de tarefas ou processos. Para Albuquerque (2019) as TAs consistem na ideia da ligação com os Objetos de Aprendizagem (OAs) estabelecidos pelo/a docente de forma coerente em que o/a discente pode ser livre para percorrer o caminho de aprendizagem que lhe couber, seja pautado em seu estilo de aprendizagem, seu perfil cognitivo, sua habilidade ou nível de conhecimento.

Do ponto de vista pedagógico, pode-se dizer que modelos de aprendizagem com foco no estudante possuem essencialmente características advindas do ensino personalizado e da aprendizagem baseada em competências. Ter um ambiente personalizado, no entanto, requer um caminho, que, na literatura, é denominado trilha de aprendizagem, são referenciadas também como: learning path e/ou percurso de aprendizagem. Dito de outra forma, as trilhas de aprendizagens são abordadas sob dois pontos de vista (RAMOS & OLIVEIRA, 2015): 1. sequência de conteúdo (materiais didáticos, recurso educacional, atividade, fórum, chat, etc) definida pelo professor, ao planejar a disciplina, e disponibilizada no ambiente virtual (AVA); ou 2. Caminho percorrido pelo estudante, durante a sua interação com recursos disponibilizados no ambiente virtual. (OTA, 2019)

As Trilhas de Aprendizagem estabelecem outra relação entre discentes e docentes, disciplinas, conteúdos e competências. A infinidade de possibilidades de realização de um objetivo pode mini-

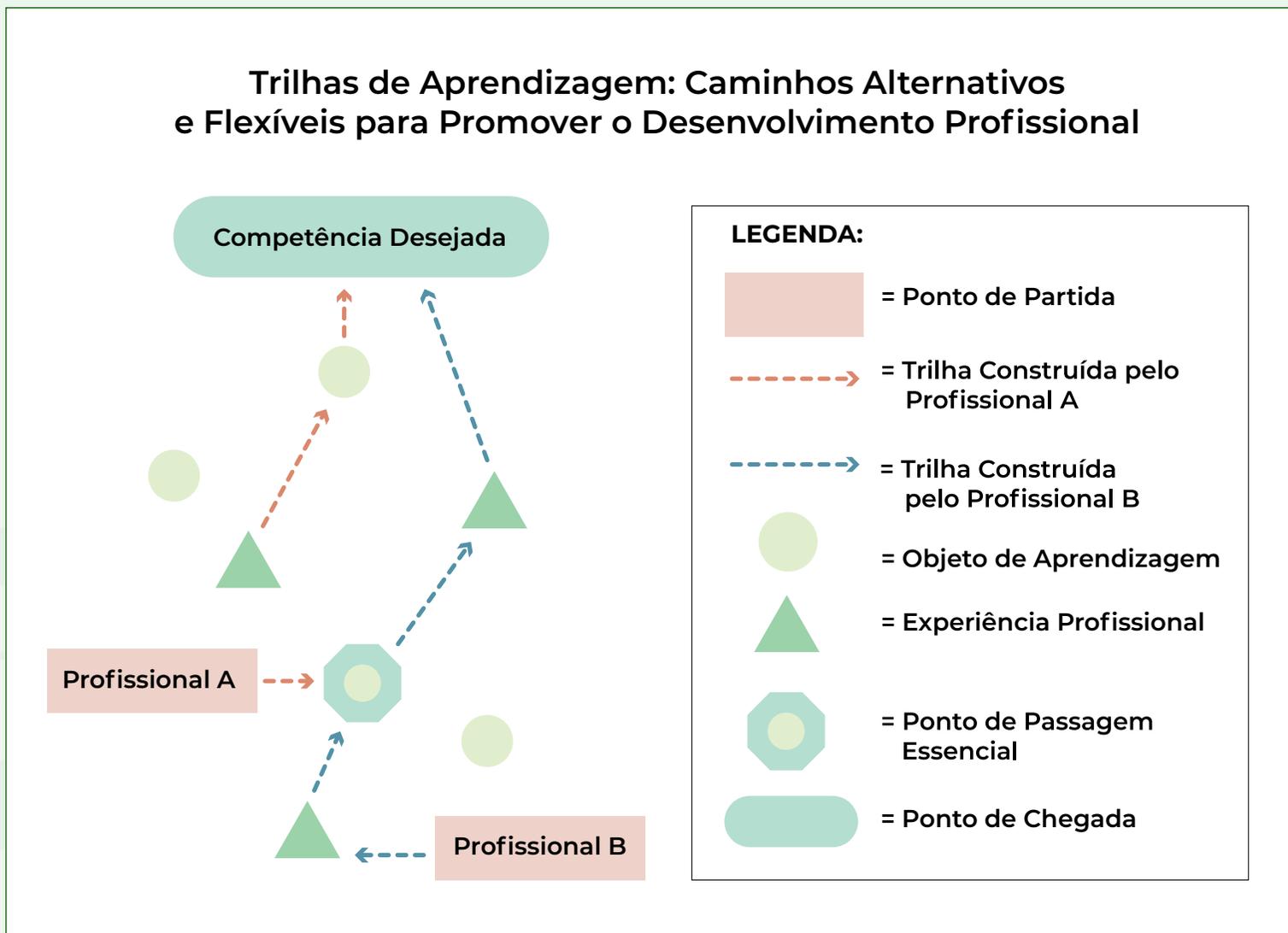
mizar o espaço a diversidade presente em sala de aula pautando-se na singularidade de cada indivíduo participante do processo de ensino aprendizagem.

Em suma, as trilhas de aprendizagem não são somente uma forma de monitorar o aluno, por meio da observação das ações que ele executa dentro dos ambientes virtuais, mas também sob um ponto de vista prático, considera-se como a sequência de conteúdo e recursos (material, recurso educacional, atividade, fórum, chat) definidas pelo professor e disponibilizada em um ambiente virtual. Ou ainda, àquela em que o aluno percorre durante a sua interatividade com os recursos disponibilizados no ambiente virtual (RAMOS; OLIVEIRA, 2015 apud ALBUQUERQUE, 2019)

Trilha de Aprendizagem trata-se então de uma proposta pedagógica pautada no desenvolvimento individual dos/as discentes conforme suas habilidades, competências, afinidades com os Objetos de Aprendizagem que proporciona liberdade e autonomia discente para este desenvolvimento. Diante do exposto, sugere-se a utilização das trilhas de aprendizagem principalmente para os cursos de nível superior, em que o exercício da autonomia encontra-se em pleno desenvolvimento.

A seguir são apresentados alguns exemplos de Trilhas de Aprendizagem e de Objetos de Aprendizagem.

Exemplos:



Fonte: Le Boterf (2003) apud Costa (2018).

Outros exemplos de aplicabilidade em áreas da Educação Básica e Superior podem ser encontrados nestes referenciais:

- Autonomia e Trilhas de Aprendizagem na aula de Espanhol. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/36750/1/2019_AnaPaulaCavalcantedeAlbuquerque.pdf
- Aprendizagem Adaptativa Online: uma experiência usando Trilhas e Chatbot para desenvolver competências básicas em língua portuguesa e matemática para o ensino superior. REn-CiMa, v. 10, n.4, p. 56-69, 2019. Disponível em: <http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2455>

2.9. TV IFB.

O que é?

Articulação entre os *campi*, em que os/as docentes dos componentes curriculares comuns unificam e dialogam na elaboração de aulas para EMI a serem disponibilizadas no canal do Youtube da TV IFB. E os demais componentes curriculares tanto das áreas técnicas quanto dos níveis superiores, pós graduações e FICs também se organizam em seus colegiados a fim de gerarem essas produções de aulas online e disponibilizarem no mesmo canal.

Pode-se organizar o canal por meio de playlists por modalidade ou área técnica.

Exemplo:

TV CULTURA e TV Senado que estão com a programação educacional para as escolas pública.

Referencial Bibliográfico

- AIRES, Joanez A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? In: Educação e Realidade. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9930>. Acesso em 23 de abril de 2020.
- ALBUQUERQUE, Ana Paula Cavalcante de. Aprender a aprender tecnopedagogia: autonomia e trilhas de aprendizagem na aula de espanhol. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/36750/1/2019_AnaPaulaCavalcantedeAlbuquerque.pdf
- BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, n° 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERBEL, Neusi Aparecida Barras. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface - Comunicação, saúde, educação. Vol 2, n. 2. Botucatu. 1998. disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100008. Acesso em 30 de abril de 2020.
- BERNARDES, Clara; BIZARRO, Filipe (2004). Portfólio: Uma escola de competências. Porto: Porto Editora.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução n° 3, de 21 de novembro de 2018. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 22 de nov. 2018. Seção 1, p. 21.
- COSTA, Thiago Dias. Trilhas de Aprendizagem por Competências. RAMOS, Camila Carvalho (org.) Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30876/1/eBook%20Gestao%20de%20Capacitacao%20por%20Competencias%20Thiago%20Dias%20Costa%20Camila%20Ramos%20UFBA.pdf>

FARIAS, M. Roteiros de aprendizagem: Orientações para elaboração de roteiros de aprendizagem. Manaus: MPET, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/337/1/Roteiros%20de%20aprendizagem-orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20roteiros%20de%20aprendizagem.pdf>

FRIGOTO, G. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e no Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M; RAMOS, M (orgs). Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 44-74

HERNÁNDEZ, Fernando. A Avaliação na Educação Artísticas. In: Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000

LIMA, Sylvia Marcela de. Aprendizagem de eletrônica baseada em problemas em curso de formação profissionalizante nível médio. Ponta Grossa. Repositório da Universidade Federal do Paraná. Dissertação de mestrado. 2018. disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/3848/1/PG_PPGECT_M_Lima%2C%20Sylvia%20Marcela%20de_2018.pdf. Acesso em 30 de abril de 2020.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. Didática-Aprender a ensinar. Edições Loyola, 1997.

MORAN, José. Mudando a Educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf acesso 03/05/2020

OLIVEIRA, Kelson; TEIXEIRA DE OLIVEIRA, Elaine; RAMOS, David; RAMOS, Ilmara. Trilhas de Aprendizagem em Ambientes Virtuais de Ensino-aprendizagem: Uma Revisão Sistemática da Literatura. 10.5753/cbie.sbie.2015.338. CBIE-LACLO 2015. Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2015.338>

OTA, Marcos Andrei. Aprendizagem Adaptativa Online: uma experiência usando Trilhas e Chatbot para desenvolver competências básicas em língua portuguesa e matemática para o ensino superior. REnCiMa, v. 10, n.4, p. 56-69, 2019. Disponível em: <http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2455>

SCHMITZ, E. Sala de Aula Invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. Tese (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. 2016

SILABE. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), o que é?. Disponível em:

<https://silabe.com.br/blog/aprendizagem-baseada-em-problemas-pbl/> Acesso em 30 de abril de 2020.

TISA, Educação 3,0. Introdução ao PBL. Curso 18. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3oCbgEBL_4A Acesso em 30 de abril de 2020

Todos pela Educação. Webinar discute “Regulação e Gestão Educacional durante pandemia”. Série debates “Diálogos com CNE”. Disponível em https://todospelaeducacao.org.br/conteudo/WEBINARIO-DISCUTE-REGULACAO-E-GESTAO-EDUCACIONAL-DURANTE-PANDEMIA-/?utm_campaign=webinario_cne_2_convite_-_duplicado&utm_medium=email&utm_source=RD+Station Acesso em 23 de abril de 2020

CAPÍTULO II

Atendimento especializado da CDAE - Psicólogos

O Instituto Federal de Brasília (IFB) tem como missão institucional “oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social”. Tendo em vista o atual cenário de pandemia e todas as suas implicações, resta o grande desafio de se pensar em quais condições acontecerá o retorno às aulas, tanto do ponto de vista prático, quanto de recursos didático-metodológicos.

Na tentativa de delineamento de uma resposta possível frente ao imprevisível imposto pela pandemia, é importante que se pense em estratégias pedagógicas e educacionais compatíveis com a realidade do público atendido por este Instituto. Um primeiro aspecto que merece atenção é que, por mais que o saber pedagógico contribua de forma bastante contundente, estamos em um cenário de instabilidade em diversos níveis, o que nos coloca diante do desafio de criar e construir coletivamente as saídas viáveis e verificar seus resultados, para avaliar a real eficácia do que foi experimentado. Afinal, a situação que atravessamos é sem precedentes e não há teoria da aprendizagem que vigore separada da análise do contexto em que se está.

Não se deve perder de vista que, se antes da pandemia a vulnerabilidade social dos alunos do IFB já estava presente enquanto

um fator de grande impacto, agora, diante dos efeitos nefastos que repercutiram também em questões econômicas, é muito provável que passemos a lidar com uma situação muito mais crítica. Estamos diante de um contexto de agravamento da desigualdade social que já existia no Brasil, com a presença de desemprego e/ou de sua iminência, da pouca ou da falta de renda, da fome, do precário saneamento básico em alguns locais, de condições degradadas de moradia e, conseqüentemente, do pouco acesso às tecnologias. Essa é uma realidade dura que se apresenta para grande parte dos nossos alunos, obstáculo concreto que impõe desafios para um processo de ensino-aprendizagem eficiente.

Além dos impactos sociais acima citados, há também a presença inegável de enorme desgaste psíquico, fragilizando ainda mais aqueles que já se encontravam vulneráveis psicologicamente. O distanciamento social, no primeiro momento, nos colocou diante do impacto da surpresa da alteração abrupta das rotinas, com a necessidade de evitar a contaminação pela COVID-19. Destinamos, então e desde então, tempo e energia psíquica aos cuidados de higiene e limpeza comprovadamente eficazes para a redução do contágio, mas, mais que isso, nosso tempo e energia psíquica estão sendo destinados também para: lidar com os medos e angústias gerados pela incerteza do que está por vir; encontrar soluções para os projetos de pesquisa e de extensão que continuaram em andamento; o cuidado com as pessoas próximas, sobretudo familiares que conhecidamente fazem parte dos grupos de risco para COVID-19; o cuidado extra daqueles que têm crianças e adolescentes em casa, com o acompanhamento das atividades escolares on-line; a sobrecarga de trabalho com atividades domésticas, muitas vezes resultante desse rearranjo social, em que a casa se tornou sede de toda a rotina familiar. Portanto, estamos todos vivenciando um

contexto em que o esgotamento psíquico está em evidência, sendo mais um fator complicador para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ressaltamos que essas questões devem ser consideradas no momento do planejamento e mesmo da execução do retorno às aulas. Considerar apenas o calendário acadêmico e os conteúdos a serem ministrados, ou quais as alternativas metodológicas, sem que se leve em consideração o cenário em que nos encontramos enquanto sociedade brasileira, nos colocaria diante de um planejamento deslocado do atual contexto mencionado, tão ímpar.

Destacamos também que os impactos da pandemia estão para todos da comunidade acadêmica, tanto para docentes e técnicos, quanto para os estudantes, e que certamente alterarão o processo de ensino-aprendizagem nas duas vias. Adicionalmente, é importante enfatizar que um retorno descuidado poderia potencializar e agravar a condição de vulnerabilidade psíquica de todos os envolvidos, podendo se tornar mais um fator de frustração em um cenário em que a sensação de falta de controle já é demasiada. Por outro lado, se for conduzido de forma reflexiva, o processo de retorno às atividades pode ser um norte para muitas pessoas, que buscam no ambiente acadêmico e em seus ensinamentos um conforto psíquico diante de tantas dificuldades impostas pelo cenário atual. Daí a importância de que o retorno seja criado, pensado e contextualizado, com direito a reflexões e abertura de possibilidades de invenções e mudanças.

Diante disso, o grupo de psicólogos do IFB discorre, a seguir, sobre algumas reflexões e dicas, desde já enfatizando a importância de que, no retorno às aulas, haja a construção coletiva das saídas

possíveis e adaptadas à realidade atual, levando em consideração a nossa missão institucional de comprometimento “com a dignidade humana e a justiça social” e também oferecendo um terreno estável dentro daquilo que for possível.

1. PENSANDO A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Destacamos a necessidade de que a conduta tomada na Instituição seja compatível com seu papel público, gratuito, de qualidade e inclusivo, ou seja, nenhum estudante deve ficar desassistido pelas políticas e práticas pedagógicas a serem estabelecidas. Como instituição de ensino, precisamos ser modelo daquilo que defendemos para a sociedade.

A partir da visão de sujeito como um ser que modifica seu ambiente e é por ele modificado, que só pode ser compreendido e ensinado por meio das várias relações que constitui, não podemos achar que, em um momento tão único como esse que vivemos, os processos de ensino-aprendizagem não serão afetados. O ambiente escolar deve favorecer aos educandos a aquisição e o crescimento constante de suas competências e o aprendizado global, não só como estudantes, mas também como cidadãos.

Devemos levar em consideração que, dentro ambiente escolar, o professor assume um papel de referência, pois é ele que realiza a mediação na relação entre o conhecimento e o estudante, criando as condições de aprendizagem por meio de práticas pedagógicas intencionais e planejadas (FARIAS; BORTOLANZA, 2013). Diante da pandemia, essas práticas deverão ser repensadas, uma vez que o modelo que vínhamos fazendo desde então possivelmente não funcionará nesse nosso novo contexto.

Devemos organizar o trabalho educativo de forma que nossos alunos possam se apropriar dos conhecimentos e conceitos científicos sistematizados nos conteúdos curriculares, mas de formas novas e que levem em consideração que nosso contexto, nossos anseios e angústias atravessam os muros da escola e comparecem no processo ensino aprendizagem, seja remota ou presencialmente. Assim, há uma série de questões que devem gerar nossa reflexão, a saber:

1. Formas de garantir a aprendizagem, programando atividades de ensino, e não apenas dispondo materiais ou simplesmente utilizando esses espaços como repositórios de conteúdo.
2. Avaliar se os docentes estão familiarizados com as propostas pedagógicas adotadas: afinal, ser cobrado a desenvolver um trabalho com uma ferramenta a que não se está acostumado também é um fator de estresse a ser evitado.
3. Elaborar atividades de ensino diferenciadas efetivas requer bastante trabalho e energia psíquica dos professores. Teriam eles, além da carga horária, condição emocional e psicológica de realizar esses planejamentos? Considerando que estamos vivendo um período de muitas incertezas, em que muitos lidam com parentes doentes, em meio a um cenário de calamidade pública, e outros lidam com cuidados parentais em tempo integral em suas residências. Como farão?
4. Não é conhecida a realidade da rotina nas residências dos estudantes e docentes. Para alguns docentes, a rotina está intensa e exigente, em especial para as docentes que lidam ainda com a sobrecarga das atividades domésticas. Quanto aos estudantes: teriam eles condições de incluir nas suas rotinas de vida as atividades escolares e acadêmicas? Teriam espaço em casa adequado para os estudos ou condições de fazer o deslocamento para o IFB em segurança sanitária?
5. Há agravantes socioeconômicos que irão mudar as prioridades de muitos estudantes. Famílias sem renda, aumento do tempo em confinamento e diversas outras circunstâncias de um período atípico de crise que nunca vivemos. Será possível se atentar às disciplinas? E em que condições?
6. O medo de contaminação e de lidar com um possível quadro de adoecimento, ou de levar para algum familiar que seja do grupo de risco, pode complicar o processo de ensino aprendizagem na medida em que grande parte da energia psíquica estará voltada para a necessidade de se esquivar da contaminação. **Sabemos que esse dispêndio de energia psíquica adicional leva a quadros de esgotamento emocional que interferem nos processos de ensino-aprendizagem.**
7. Tendo em vista que a carga horária dos estudantes já era alvo de reflexão e preocupação por parte da Instituição, devemos considerar que a recuperação dos conteúdos do primeiro semestre não deverá ocorrer de forma acelerada. Devemos também nos apaziguar com o fato que nem todos os conteúdos deverão ser abordados nesse momento.
8. Como parte ativa no processo ensino-aprendizagem, os docentes precisam ser envolvidos na articulação e planejamento da recuperação curricular, avaliando

quais habilidades e competências devem ser priorizadas. Aprender, segundo a perspectiva histórico-cultural, consiste na apropriação das significações das produções humanas e não uma simples adaptação ou introjeção literal do que foi recebido (BRANCO, 2018). Para isso, não podemos nos dissociar do contexto que estamos vivendo. O desafio é mantermos uma educação crítica e significativa, e não apenas terminar o semestre, vencer o currículo demandado ou a carga horária imposta.

Para Paulo Freire (1996), ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – e depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Nesse momento, precisamos reinventar, reanalisar e ressignificar a forma de aprender e ensinar. É importante a discussão e construção coletiva de como se darão esses novos processos, ou adaptações de processos já existentes, considerando os indivíduos integrantes desses processos em seus aspectos físicos, psicológicos, mentais e sociais.

2. SAÚDE MENTAL, PANDEMIA E INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Seguindo a perspectiva de compreensão dos aspectos psicológicos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, cabe destacar que o estado de pandemia modifica os modos de vida das pessoas a tal ponto que os impactos na nossa saúde mental são evidentes. Então, neste cenário de crise, é esperado que haja o aparecimento de sintomas tais como ansiedade, medo, irritabilidade, alterações do padrão de sono, sendo importante destacar

que o impacto psicossocial está relacionado à magnitude dos efeitos da pandemia e ao grau de vulnerabilidade em que a pessoa se encontra no momento. Estima-se que entre um terço e metade da população exposta a uma epidemia possa vir a sofrer alguma manifestação psicopatológica, caso não seja feita nenhuma intervenção de cuidado específico para as reações e sintomas manifestados (FIOCRUZ, 2020).

É importante entender que ações de saúde mental não abarcam apenas a atuação especializada, tratando-se também de intervenções de fortalecimento coletivo, autocuidado e pertencimento. Saúde mental é um campo de conhecimento e atuação técnica que centra esforços para potencializar fatores e recursos que resultem em melhores condições de saúde. Pensando no contexto da instituição de ensino, que é onde nos situamos, ao pensar o retorno das aulas, precisamos construir estratégias que possibilitem que as atividades de ensino ofereçam conforto psíquico e não sejam mais um fator estressor, que se somaria a todos os outros já vivenciados no contexto da pandemia.

Para a volta às aulas, é necessário considerar que o retorno imediato das atividades

curriculares não seria produtivo, uma vez que é preciso trocar experiências e dialogar sobre o que foi vivenciado e sobre os medos e preocupações do que está por vir. O acolhimento dos servidores e alunos e a pactuação de novas formas de convivência é salutar, quando for iniciado o planejamento do retorno das aulas.

Deste modo, consideramos necessário nos atentar para quatro áreas:

A. Serviços básicos e segurança

Tendo como foco a estabilidade emocional, o IFB precisa produzir e divulgar

amplamente na comunidade um plano de ação com protocolo de biossegurança, que informe as novas rotinas de trabalho, EPIs necessários para alunos e servidores e acompanhamento dos grupos de risco nessa nova rotina. Precisamos entender que não voltaremos à mesma rotina anterior a pandemia e que esta não se encerrará com o retorno das aulas. É fato que a necessidade e a capacidade de adaptação dos indivíduos frente à desafiadora situação de pandemia já transformou o mundo de forma irreversível, incluindo as rotinas, os modos de relação, os hábitos de cuidado de si e do outro, as formas de convívio, os processos de trabalho e os usos das tecnologias.

É importante também desenvolver atividades de educação em saúde, de forma transversal aos conteúdos obrigatórios, orientando sobre o que é a COVID-19, como nos protegermos, onde buscar informações fidedignas, de forma a combater as fake news e auxiliar os alunos a aderirem às recomendações de saúde.

Vale ressaltar que um dos fatores protetivos em situações de crises é a sensação de confiança que as instituições geram. Saber que temos um plano e estamos nisso juntos é muito importante nesse cenário.

B. Fortalecimento comunitário

É preciso entender que a escola é referência para a comunidade e esse vínculo pode e deve ser reforçado nesse momento de crise. São recomendáveis medidas para oportunizar espaços de pertencimento, divulgando ações sociais e humanitárias, estimular os vínculos por meio de atividades culturais e esportivas, quando possível e buscar ações conjuntas para fortalecer essa comunidade, entendendo que sozinhos não iremos suprir todas as necessidades que se apresentem.

C. Apoio e orientação geral em saúde mental

Todos os servidores podem orientar informações básicas em saúde e em saúde mental.

Promovendo a formação dos terceirizados e servidores, podemos construir uma cultura de promoção à saúde mental. Essas informações dizem respeito ao autocuidado, rede de apoio e busca por ajuda especializado, quando for o caso. É compartilhar a sensação de que não se está só.

D. Acompanhamento especializado

Precisamos entender que não são todas as pessoas que precisam desse acompanhamento, apesar das alterações esperadas para esse cenário. Uma vez engajados nas atividades descritas acima, a tendência é o alívio emocional.

Reforçamos, também, que o acompanhamento especializado sempre é desenvolvido em serviços de saúde de referência, cabendo às equipes multiprofissionais do campus estes encaminhamentos.

Diante do exposto, encerramos, então, reafirmando a necessária construção coletiva no processo decisório de retorno das aulas no IFB. Afinal, é de extrema importância que se considere a condição social, psíquica e de saúde de todos os estudantes, docentes e técnicos e que se lembre como o contexto atual interfere diretamente na efetividade dos processos de ensino-aprendizagem.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BRANCO, M. L. Análise psicossocial sobre o alto índice de retenção no Ensino Médio. Estudo de caso: ensino médio integrado em alimentos do Instituto Federal de Brasília campus Gama, causas e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) Escola de Educação Superior, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal, 2018.

FARIAS, S. A.; BORTOLANZA, A. M. E. Concepção da mediação: o papel do professor e da linguagem. Revista profissão docente online, 94-104, 2013.

FIOCRUZ. Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia da COVID-19. Cartilha de recomendações para gestores, 2020.

FIOCRUZ. Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia da COVID-19. Cartilha de recomendações gerais, 2020.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CAPÍTULO III

Atendimento especializado da CDAE - Assistentes Sociais

A equipe de Serviço Social do IFB, diante da pandemia causada pelo COVID 19, vem buscando em cada campi implementar ações que visam melhorar a qualidade de vida dos estudantes do IFB, bem como fazer com eles se sintam partes integrantes do instituto, nesse período de afastamento. A exemplo disso destaca se o esforço conjunto das/os assistentes sociais para viabilização do Auxílio Emergencial para que os estudantes não ficassem desassistidos financeiramente durante o período da pandemia. Portanto, o Serviço social juntamente com a equipe da CDAE vem buscando implementar ações que visam o apoio às/aos estudantes, especialmente as/os que se encontram em vulnerabilidade social.

O Serviço Social do IFB, entende que a volta às aulas, no contexto atual, é um grande desafio para todos os profissionais que atuam na educação, pois é necessário que as/os estudantes tenham total segurança, sendo fundamental, um planejamento amplo e de qualidade, com participação todos os membros que compõem o IFB : servidores, colaboradores, estudantes e suas famílias.

O desafio imposto necessita de apoio inclusive de outras áreas, sabemos que o momento vivenciado traz sérios impactos sociais, psicológicos e até mesmo físicos.

Inicialmente propomos uma capacitação para todos os servidores e colaboradores, com o objetivo de alinhar as ações, para tanto serão necessárias oficinas para todos profissionais incluindo os assistentes sociais.

A evasão e o abandono escolar estão presentes nesse processo, sendo primordial investir na construção e consolidação do vínculo das/os estudantes com a instituição como forma de prevenção à evasão, nesse sentido são necessárias ações conjuntas entre CDAE, Coordenações Pedagógicas e docentes para tentar trazer os estudantes de volta. Esse esforço deverá ser logo na primeira semana de aula. Importante detectar de imediato as causas dessa evasão para poder agir de forma conjunta.

A vulnerabilidade social poderá ser a grande causa da evasão, sendo necessária a avaliação dos recursos financeiros e possível ampliação dos auxílios permanência e emergencial.

O Serviço Social verifica, através da avaliação socioeconômica, que grande parte dos estudantes do IFB têm como mantenedores familiares trabalhadores informais/autônomos, que devido a crise causada pela pandemia estão sem recursos para o sustento familiar, e muitos assalariados perderam seus postos de trabalho. Isso reflete diretamente no processo de aprendizagem, concentração, memorização, além do que aumenta muito os casos de violência intrafamiliar.

Nesse sentido, será de suma importância os docentes na escuta e olhar atentos para relatos ou sinais de que o estudante possa estar vivenciando situações seja de vulnerabilidade, em quaisquer de suas formas, e realizem os encaminhamentos a CDAE.

Destacamos o protagonismo das/os docentes nesse processo, porque muitas vezes, o próprio docente é quem adquire vínculo com o aluno dada a proximidade. Sendo assim, o aconselhamento ou o direcionamento assertivo por parte dos docentes, por vezes, ajuda imensamente o trabalho dos serviços de psicologia, serviço social e pedagogia.

Importante que os/as docentes tenham a compreensão que os impactos socioeconômicos da pandemia perdurarão por um longo prazo, assim é preciso evitar a exigência a compra de materiais, permanência dos/as estudantes para além do horário de aula e atividades que exijam investimento por partes dos estudantes e suas famílias. Usar de parcimônia na exigência de atividades online, considerando a falta de acesso e de familiaridade dos estudantes com os recursos informacionais.

Necessário se faz ações conjuntas entre docentes, NAPNE e Registro Acadêmico como o objetivo de identificar e melhor atender aos alunos com PDE e doenças crônicas, tendo em vista que esses compõem o grupo de risco e deverão ter estudo domiciliar acompanhado.

Ações diárias que podem contribuir, para que as ações tenham resultados mais céleres:

- Encaminhar estudantes identificados em situação de risco de evasão para CDAE;
- Encaminhar estudantes que apresentem a alguma situação sociofamiliar que impacte no desenvolvimento;
- Equilibrar atividade teóricas e práticas de forma a envolver os estudantes e não sobrecarregar docentes e estudantes;

- Unir com áreas afins para atividades conjuntas e assim diminuir o número e acúmulo de tarefas, principalmente, para estudantes do Médio Integrado;
- Preparar atividades, para que as pessoas PDE e grupo de risco que não podem acessar aulas presenciais, não tenham perdas de conteúdos que serão ministrados presencialmente.
- Focar em atividades que contribuam no sentido real para o curso e aprendizado dos estudantes;
- Ficar atento a própria condição psicossocial e solicitar ajuda da equipe;
- Estejam cientes que não está só. Estamos aqui para somar para que todos juntos possamos vencer esse período.



Caderno de Orientações para a retomada das
atividades letivas no Instituto Federal de Brasília



Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de Brasília