



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

MARIANA QUEIROZ DE ALMEIDA

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO

Brasília

2020

MARIANA QUEIROZ DE ALMEIDA

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dr^a. Simone Braz Ferreira Gontijo

Brasília

2020

A447

Almeida, Mariana Queiroz de

O desenvolvimento de competências socioemocionais no ensino médio integrado / Mariana Queiroz de Almeida. — Brasília, 2020.
80 f. : il. color.

Orientadora: Simone Braz Ferreira Gontijo.

Dissertação (Mestrado) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2020.

1. Competências socioemocionais. 2. Permanência estudantil.
3. Êxito estudantil. I. Gontijo, Simone Braz Ferreira. II. Título.

CDU: 37:159.942

Ainda que eu não demonstre o tamanho da minha religiosidade,
eu não poderia dedicar todo o esforço e energia empregada na conclusão desse trabalho a
outro que não fosse o Mestre Jesus.
Amigo eterno que acompanha cada um dos meus passos e me guia nessa jornada maravilhosa
que é a vida...
A caminhada até aqui não foi fácil. Houve perdas, lágrimas e dores que só o amor divino e a
certeza de um propósito maior e deram forças para superar...
Muito Obrigada Mestre!
Obrigada, Jesus.

AGRADECIMENTOS

A maravilha da vida está em reconhecer as pessoas incríveis que cruzam o seu caminho e, de alguma forma, tornam sua caminhada mais suave e alegre. Nessa caminhada do mestrado são muitas as pessoas a quem eu quero agradecer: mamãe e maninho pelo apoio de sempre; papai (*in memoriam*) por segurar minha onda em muitos momentos difíceis; Simone e Tathyane pelo socorro no momento exato; Iza e Tucho pelos cuidados carinhosos; Claudio por ser o ombro que eu precisava, me salvando de mim mesma.

Agradecer aos professores do Programa por toda parceria e afetividade a mim dispensada. Mestres, que para além de conhecimento dividiram empatia, palavra tão em moda em nossos dias, mas pouco exercida.

Gratidão imensa também a cada um dos colegas aos quais faço questão de nomear: William, Jessica, Maria do Carmo, Safira, Angélica, Kaliana, Elder, André, Ricardo, James, Glayce, Cintia, Marcela, Seu Waldivino, Gabrielle, Eliene, Fabiana, Flavia, Irene e Roberto, pois foram parceiros carinhosos que extrapolaram a relação institucional para se tornarem família do coração. Pessoal, foi um prazer “servir” ao lado de vocês!

Gratidão especial à minha orientadora Simone Gontijo e as professoras Débora Silvano e Veruska Machado que foram especialmente pacientes frente às minhas dificuldades, ouvindo minhas lamentações e me incentivando quando eu queria desistir.

Para finalizar, quero agradecer, ao Igor e a Elaine, aos especialistas do IFB, ao grupo Gefor e a todos que se dispuseram a dedicar seu tempo colaborando com o produto educacional.

Conhecimento, inteligência e controle emocional são as
matérias primas da sabedoria.

(Leandro Melero)

RESUMO

Este trabalho está vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e visou elaborar um guia de oficinas temáticas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, voltadas aos estudantes do ensino médio integrado, tendo como metodologia os princípios da roda de conversa e da escuta sensível. Partiu-se do pressuposto de que as oficinas temáticas poderão fomentar a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), colaborando com a formação omnilateral, objetivo de uma educação tecnológica que tem o trabalho como princípio educativo. Os objetivos específicos foram assim definidos: caracterizar o protagonismo, o pertencimento e resiliência no contexto educacional e no campo das competências socioemocionais; relacionar os princípios da roda de conversa e da escuta sensível como metodologia das oficinas temáticas; elaborar oficinas temáticas a partir das competências socioemocionais e mediadas por obras cinematográficas. Para tanto, inicialmente foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo a partir dos pressupostos da pesquisa-ação na qual as oficinas temáticas seriam aplicadas em turmas do EMI do Campus Ceilândia, do Instituto Federal de Brasília (IFB). Porém, com a suspensão do calendário acadêmico em função da pandemia do Covid-19 por tempo indeterminado as oficinas tiveram que ser avaliadas por professores especialistas. Optou-se por encaminhar o guia de atividades para o desenvolvimento de competências socioemocionais “Exercitando emoções”, produto educacional desta dissertação, para os docentes da área de Pedagogia do IFB, que o avaliaram a partir de um roteiro com categorias predefinidas, a saber: conceitual, pedagógica e comunicacional. A análise de conteúdo das respostas dos especialistas possibilitou redimensionar o produto educacional em relação a inserção de conceitos, atividades e materiais, bem como revisão ortográfica e gramatical. Destaca-se que é fundamental que o professor, no momento da aplicação das oficinas, esteja sensível à necessidade de realização de adaptações a sua realidade dos participantes da atividade, tanto em relação às atividades quanto aos filmes. Essas adaptações terão como referência as competências socioemocionais da oficina, bem como a concepção de juventudes expressa neste trabalho. Destacamos que o protagonismo discente, pertencimento institucional e resiliência estudantil podem ser relacionados às competências socioemocionais na medida em que são desenvolvidos por meio do diálogo igualitário, pela reflexão ativa acerca do mundo; pela tomada de consciência de si e do outro; pelo compromisso consigo mesmo e com o outro; pelo reconhecimento de sua historicidade. Infere-se que é pelo conjunto das competências socioemocionais que os estudantes podem construir seu protagonismo, pertencimento e resiliência. Os princípios da roda de conversa e a escuta sensível se interrelacionam uma vez que partem do princípio da participação e do protagonismo e estão imbricados no fazer pedagógico do docente, bem como o respeito aos saberes dos estudantes. Esta pesquisa deixa como uma de suas lacunas a impossibilidade de aplicação das oficinas de forma interventiva com os estudantes do Ensino Médio Integrado, em função da suspensão do calendário e aulas presenciais, motivadas pela pandemia do Covid-19.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Permanência estudantil. Êxito estudantil.

ABSTRACT

This work is connected to the Professional Master's Program in Professional and Technological Education (ProfEPT, acronym in Portuguese), aiming to produce a guide to thematic workshops on the development of socio-emotional competences, directed to the Integrated High School (EMI, acronym in Portuguese) students, the methodology being yarning circles and sensitive listening. We assumed that the thematic workshops will foster the permanence and success of EMI students, collaborating with omnilateral training, which is the objective of a technological education that has work as its educational principle. Specific objectives were defined as follows: characterizing protagonism, the sense of belonging and resilience in the educational context and in the field of socio-emotional competences; relating the principles of yarning circles and sensitive listening as the methodology of the thematic workshops; developing thematic workshops based on socio-emotional competences and mediated by films. To this end, a qualitative research was initially carried out, based on the assumptions of the research-action, thus the thematic workshops would be applied in EMI classes at Ceilândia Campus of Instituto Federal de Brasília (IFB, acronym in Portuguese). However, with the academic calendar having been suspended due to the Covid-19 pandemic, workshops had to be evaluated by specialist professors. It was decided to send the activity guide for the development of socio-emotional competences "*Exercising emotions*" (an educational product of this dissertation) for Pedagogy teachers at IFB, who evaluated it based on a script with predefined categories, namely: conceptual, pedagogical and communicational. The content analysis of the experts' answers made it possible to redesign the educational product as regards to the inclusion of concepts, activities and materials, as well as to spelling and grammar review. It is important to mention that it is essential that the teacher, when applying the workshops, be sensitive to the need of adapting the activities to the participants, both the activities and the films. These adaptations will have as reference the socio-emotional competences of the workshop, and also the concept of youths used in this work. We emphasize that student protagonism, sense of institutional belonging and student resilience can be related to socio-emotional competences as they are developed through egalitarian dialog, active reflection about the world, becoming aware of oneself and of the other, commitment to oneself and to the other, and recognizing its historicity. It is inferred that through the set of socio-emotional competences that students can build their protagonism, their sense of belonging and resilience. The principles of the yarning circle and sensitive listening are interrelated, as they start from the principle of participation and protagonism and are intertwined in the pedagogical practice of the teacher and the respect for the students' knowledge. This research leaves as one of its gaps the impossibility of applying the workshops in an interventional way with the students of EMI because of the suspension of face-to-face classes due to the Covid-19 pandemic.

Keywords: Socio-emotional competences. Students permanence. Students success.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

EaG - *Education at a Glance*

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFB - Instituto Federal de Brasília

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAE - Política de Assistência Estudantil

ProfEPT - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PROTAGONISMO, PERTENCIMENTO E RESILIÊNCIA COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL	21
RETENÇÃO E EVASÃO ESCOLAR: O REVERSO DA MEDALHA	28
APRENDIZAGEM DIALÓGICA COMO CONCEPÇÃO FUNDAMENTADORA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL	35
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	39
ESCUTA SENSÍVEL E RODA DE CONVERSA COMO METODOLOGIA	43
METODOLOGIA	48
LÓCUS DA PESQUISA	50
O PRODUTO EDUCACIONAL	52
FASES DA OFICINA TEMÁTICA	55
RESULTADOS E DISCUSSÕES	58
CATEGORIA CONCEITUAL	58
CATEGORIA PEDAGÓGICA	60
CATEGORIA COMUNICACIONAL	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	71
EXERCITANDO EMOÇÕES: GUIA DE ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	71
OFICINA INICIAL	71
OFICINA 1 – DIVERGENTE	71

OFICINA 2 – GUARDIÕES DA GALÁXIA	73
OFICINA 4 - INSURGENTE.....	75
OFICINA 5 - COLEGAS	76
OFICINA 6 – ESTRELAS ALÉM DO TEMPO.....	78
OFICINA FINAL	79
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	80

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, é o documento norteador dos currículos das escolas brasileiras. Estruturada pedagogicamente a partir de dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica que perpassam os campos do conhecimento historicamente construído sobre o mundo físico, social e cultural; do pensamento científico, crítico e criativo; do senso estético e repertório cultural, da comunicação; da cultura digital; da autogestão; da argumentação; do autoconhecimento e autocuidado; da empatia e cooperação e; da autonomia¹. Devem ser trabalhadas ao longo dos anos de escolarização de forma a assegurar um processo de formação humana integral.

Para a BNCC, competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, s/d, p. 10). Isso significa dizer que o estudante deverá ter condições de articular os conhecimentos escolares com o cotidiano de forma ética, lendo e interpretando o mundo a partir de sua realidade, mas não limitado a ela.

Além das competências gerais, a BNCC apresenta as competências específicas para cada etapa da educação básica. Neste trabalho destacamos o ensino médio, etapa final da educação básica.

Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica são 7,5 milhões de jovens cursando o ensino médio, em 28,8 mil escolas em todo o país (BRASIL, 2020). Porém, ele ainda é um desafio quando se trata da garantia do direito a educação, como bem afirma a própria BNCC, uma vez que a permanência estudantil ainda não está garantida.

Acerca dessa situação, destaca-se os dados da pesquisa “Juventude, Educação, Projeto de Vida”, realizada pela Fundação Roberto Marinho que investigou o que jovens de classes econômicas menos favorecidas (classes C, D e E) no Brasil pensam sobre o futuro, quem os apoia e inspira a sonhar e, como se relacionam com a escola. Os dados dessa pesquisa mostram, em relação à evasão escolar, que 10% dos jovens já abandonaram os estudos alguma vez e outros 10% já consideraram abandonar, ainda que não seriamente. Os motivos para esse

¹ Base nacional comum curricular: as 10 competências gerais. Editora Moderna, 2018. [INFOGRÁFICO] Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/002899327f4498bf7e8bf> Acesso em 04 out. 2020

abandono são os mais diversos e vão da desmotivação, desinteresse, gravidez, baixo desempenho, vergonha de pedir ajuda, falta de apoio de professores e colegas à falta de uma escuta sensível na escola. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2020).

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDB) instituem que a educação é um dever a ser partilhado entre família e Estado. Essas leis preveem que a educação seja pautada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, o preparo para o exercício da cidadania, bem como a qualificação para o trabalho (Art. 205; Art. 2º). Porém, como se vê na pesquisa da Fundação Roberto Marinho, o ato da matrícula não garante ao estudante sua permanência na escola, uma vez que ela não está relacionada unicamente a investimentos financeiros, mas também a fatores sócio pedagógicos garantidos por meio de políticas públicas educacionais.

Para Rodrigues (2010) as “políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre ‘o que fazer’ (ações), ‘aonde chegar’ (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e ‘como fazer’ (estratégias de ação)” (p.52-53). As políticas públicas educacionais são programas/ações de governamentais que colocam em prática medidas que garantam o acesso à educação e viabilizem a permanência e a saída com êxito da escola para todos os cidadãos.

A democratização do acesso à educação básica recebeu incremento das políticas educacionais durante os governos Lula (2000-2010) e Dilma (2011-2016), porém a falta de investimento em políticas de permanência aos estudantes do Ensino Médio, talvez motivados pela crença de que sua obrigatoriedade garantiria a permanência e o êxito dos estudantes, foi um equívoco.

Destaca-se que, segundo dados do MEC, o ensino médio, apresenta os mais altos índices de retenção e evasão estudantil da educação básica, conforme dados do Censo Escolar (2007-2015), publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2017. A pesquisa aponta que 12,9% e 12,7% dos estudantes matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola entre os anos de 2014 e 2015. A 3ª série do ensino médio tem 6,8% de taxa de evasão. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de estudantes, sendo que a retenção na 1ª série do ensino médio chegou a 15,3% entre 2014 e 2015.

Em 2018, o Inep divulgou o estudo Panorama da Educação no Brasil, realizado como parte do relatório *Education at a Glance* (EaG), lançado pela Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A Tabela 1 apresenta o percentual de matrícula por idade no Brasil.

Tabela 1 - Panorama da Educação no Brasil

Idade	Percentual de matrícula	Média nos demais países
	Brasil	
16 anos	85%	> 90%
17 anos	74%	> 90%
18 anos	49%	76%
19 anos	42%	64%
20 anos	35%	56%

Fonte: INEP, 2018.

A Tabela 1 indica que um percentual significativo dos estudantes que cursam o ensino médio no Brasil está fora da chamada idade considerada adequada pelo MEC que seria de 15 a 17 anos. Isso significaria dizer que esses estudantes tiveram sua trajetória escolar interrompida ou retardada em algum momento.

Além disso, considerando a idade, o percentual da população brasileira que frequenta a escola é baixo em comparação com outros países que apresentam, em sua maioria, percentuais superiores a 90% para a população de 16 e 17 anos. A média OCDE para a população de 18 anos é 76%; para a população de 19 anos, 64%; e, para a população de 20 anos, 56%.

Esses índices, incluindo os percentuais de retenção e evasão, são elencados como motivadores que fundamentam a Reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415/2018). A reforma em questão apoia-se em dois argumentos: baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e; a necessidade de torná-lo atrativo aos estudantes.

Embora não se pretenda abordar meandros Reforma do Ensino Médio, interessa-nos destacar duas fontes de tensão: um referente à escola pública e seu papel social e outra relacionada à responsabilidade exacerbada atribuída ao currículo em relação ao abandono e a retenção dos estudantes sem que se considerem os demais aspectos que envolvem o contexto educacional.

Em relação à escola pública e seu papel social Silva e Ferreira (2014) lembram que ela é um agente socializador responsável pela transmissão de valores da sociedade e, por si só,

já exerce papel excludente. Uma escola que independente de questões econômicas, não atende as demandas de melhoria da qualidade de vida por meio da educação, pois não atende as necessidades da juventude. Seu problema não está exatamente na baixa qualidade do ensino, conforme alegações oficiais e sim na baixa qualidade de sua representatividade para esse jovem estudante.

Quanto às questões de ordem cultural, as origens, experiências de vida, oportunidades de escolarização, de acesso à cultura, ao trabalho, considerando a etnia, o gênero e a orientação sexual os jovens que frequentam ou não a escola no Brasil pertence a diferentes juventudes. Ora, numa sociedade que possui essa diversidade e, conseqüente, desigualdade social, pensar numa reforma educacional que vise a implementação de uma escola padronizada, centrada numa base curricular comum, não parece fornecer a solução para a evasão escolar e nem para a melhoria da qualidade do ensino (SILVA; FERREIRA, 2014).

Quanto à responsabilização atribuída ao currículo em relação ao abandono e a retenção dos estudantes é fundamental considerar outros aspectos envolvidos nesses processos, tais como a infraestrutura das escolas (falta de laboratórios, equipamentos, bibliotecas, espaços para educação física e atividades culturais); a valorização dos professores (salários, formas de contratação, vinculação a uma única escola); fatores socioeconômicos (necessidade de o estudante trabalhar, distância da escola) e; psicoemocionais (interação, pertencimento a gangues e outros grupos sociais, convivência social, bullying), dentre outros (SILVA, 2014).

Na pesquisa realizada para Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) são apresentadas como causas da evasão a violência familiar e escolar, pobreza, gravidez, maternidade, dificuldade de acesso à escola relacionada à falta de transporte, necessidades especiais, baixa qualidade da educação, dificuldade de aprendizagem, falta de significado e de flexibilidade no currículo, ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores (Unicef, 2012).

Portanto, desenvolver ações que visem garantir que todos aqueles que ingressam na escola tenham condições de permanecer e ter sucesso, isto é, que o estudante termine seu percurso escolar e que seu aprendizado seja significativo oferecendo os conhecimentos necessários à sua vida em sociedade e ao prosseguimento nos estudos é fundamental. Essas ações precisam compor as políticas públicas de permanência, pois infere-se que estratégias de intervenção de cunho pedagógico e social poderiam gerar melhores resultados no enfrentamento da evasão do que reformas curriculares propriamente ditas.

A Rede Federal de Ensino, por orientação do Ministério da Educação (MEC) e do

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) vem fortalecendo as Políticas de Assistência Estudantil (PAE), pois “faz-se necessário promover ações afirmativas voltadas à democratização do ingresso, à permanência e êxito e à inserção sócio profissional dos egressos” (BRASIL, 2009, p. 12).

A política de assistência estudantil do Instituto Federal de Brasília (IFB), *locus* desta pesquisa, oferta assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, inclusão digital, cultura, esporte, assistência à saúde, apoio pedagógico. Essas ações, operacionalizadas “por meio de programas que objetivam atender e apoiar os estudantes de forma a favorecer a sua permanência e o êxito acadêmico” (BRASÍLIA, 2008, Art.18.) são executadas pelos *campi*, conforme descrito no Quadro 1:

Quadro 1 - Operacionalização dos programas de permanência e o êxito acadêmico do IFB

PROGRAMAS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Programas Universais	Programa de Acompanhamento Social, Pedagógico e Psicológico Programa de Promoção da Saúde Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer Discente
Programas de promoção à permanência	Auxílio Permanência Presencial Auxílio Permanência aos Estudantes da Educação a Distância Auxílio Moradia Residência Estudantil Auxílio Criança Auxílio ao Proeja Auxílio ao Integrado
Programa de incentivo ao desenvolvimento acadêmico	Programa de Monitoria Programa de Desenvolvimento Técnico Científico

Fonte: BRASÍLIA, 2008.

Esses programas visam promover a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam reduzir

situações de reprovação e evasão. Além disso, constituem “parte integrante do projeto pedagógico institucional, como mecanismo fundamental à permanência e ao sucesso do estudante em sua jornada escolar” (BRASÍLIA, 2008. Art.5º).

Assim, são desenvolvidas ações de cunho assistencial, mas também ações no âmbito pedagógico, pois como afirma Patto (1997) “[...] não se pode deixar de enfrentar que o fracasso escolar, bem como a evasão, constitui um problema pedagógico. É no estudo do cotidiano da escola que vários autores têm apontado possibilidades concretas de transformação de suas práticas, como forma de enfrentamento problema” (p.238).

Brandão et all (1983) corroboram Patto (1997) ao afirmarem que “o fenômeno da evasão e repetência estão longe de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade” (p. 38).

Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a promover o desenvolvimento das competências socioemocionais de estudantes do ensino médio integrado, fomentando assim o sentimento de pertencimento e à resiliência estudantis, com vistas à sua permanência e êxito a partir rodas de conversas executadas em oficinas temáticas mediadas por filmes cinematográficos.

Essa opção se deu em função de uma experiência profissional vivenciada entre os anos 2001 e 2005, denominada Projeto Caverna. Esse projeto, caracterizado como atividade extracurricular, foi destinado a estudantes do ensino médio e da educação de jovens e adultos de uma escola da rede pública do Distrito Federal, situada na cidade Candangolândia.

O projeto surgiu da vontade de auxiliar estudantes em suas dificuldades nas aulas de sociologia acabou por se caracterizar num trabalho de desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais. Nas atividades do projeto os estudantes tinham oportunidade de dialogar de forma igualitária, onde suas vivências eram valorizadas, a capacidade de reflexão estimulada e suas vozes consideradas.

Na pesquisa “Juventude, Educação, Projeto de Vida”, da Fundação Roberto Marinho (2020), citada anteriormente, foram levantadas informações importantes relativas às vivências dos jovens no espaço escolar, investigando-os sobre o que mais gostam de fazer na escola; a valorização/escuta dos jovens; se o jovem sofreu violência na escola; o que mais atrapalha o aprendizado; como considera o próprio desempenho. Como resposta a essas questões, obteve-se que o jovem mais gosta na escola é encontrar com os amigos; a escuta desse jovem é insuficiente; a violência dentro da escola ainda precisa ser cuidada; a “bagunça”

atrapalha o aprendizado mais do que qualquer outra coisa e a percepção sobre o desempenho está mais para regular/ ruim.

Infere-se que o êxito do Projeto Caverna foi a promoção de espaço de escuta sensível e acolhida a juventudes, pois o cenário descrito na pesquisa relatada acima representa a realidade de uma grande parcela dos estudantes do Ensino Médio. Dada a diversidade de realidades em que se encontram esses estudantes, sejam elas de natureza social, étnica, gênero etc., para compreendê-la, faz-se necessário um conceito amplo que possa abarcar as suas singularidades.

A BNCC traz o conceito de juventudes como necessário para que a escola acolha a singularidade dos estudantes. Juventudes, no sentido de diferentes pertencimentos, que constituem a partir de seus contextos sociais, culturais, geográficos etc., o que

implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar - lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, s/d, p. 465).

Nesse sentido, partindo da problemática da evasão e retenção dos estudantes do ensino médio integrado, esta pesquisa buscou elucidar se a criação de um espaço de escuta sensível entre pares, organizado a partir de um modelo pedagógico dialógico no qual seriam trabalhadas atividades voltadas as competências socioemocionais, poderia fomentar o protagonismo, o sentimento de pertencimento e a resiliência nos estudantes do ensino médio integrado e, com isso, fomentar a permanência e êxito estudantil no ensino médio.

Assim, constituiu-se como objetivo geral desta pesquisa elaborar um guia de oficinas temáticas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, voltadas aos estudantes do ensino médio integrado, tendo como metodologia os princípios da roda de conversa e a escuta sensível.

Para tanto, foram levantados os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o protagonismo, pertencimento e resiliência no contexto educacional e no campo das competências socioemocionais;
- Relacionar os princípios da roda de conversa e a escuta sensível como metodologia das oficinas temáticas;

- Elaborar oficinas temáticas a partir das competências socioemocionais e mediadas por obras cinematográficas.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: **introdução** onde são apresentadas a justificativa e a relevância deste estudo, bem como o problema de pesquisa e seus objetivos; **referencial teórico** trata dos seguintes aspectos - protagonismo, pertencimento e resiliência como elementos constitutivos da permanência estudantil; retenção e evasão escolar; aprendizagem dialógica como concepção fundamentadora a permanência estudantil; trabalho como princípio educativo possibilitador da superação do dualismo educacional na educação profissional e tecnológica; **metodologia** com a descrição dos procedimentos empregados, instrumento, sujeitos envolvidos neste trabalho de pesquisa interventiva; **resultados e discussões** onde são apresentadas as categorias de análise do produto educacional, as considerações dos especialistas que avaliaram as oficinas temáticas, bem como os aspectos teóricos-metodológicos revisados no produto educacional; **considerações finais**, indicando uma revisão dos objetivos e apontando fragilidades desta pesquisa e: **apêndice** com o produto educacional apresentado de forma detalhada. Destaca-se que o produto educacional foi inserido na dissertação como apêndice por orientação do ProfEPT.

PROTAGONISMO, PERTENCIMENTO E RESILIÊNCIA COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Na educação básica a trajetória escolar é compreendida como uma sequência de etapas e, sua conclusão é vista como *sucesso* e a desistência (evasão) como *insucesso* (BRASIL, 2017). Assim, é possível definir permanência exitosa como o percurso estudantil concluído, mesmo que esse processo seja permeado por retenções.

Para esta pesquisa, pensar estratégias de permanência é vislumbrar possibilidades pedagógicas que permitam superar as histórias de exclusão tão presentes na educação brasileira.

A escola é um espaço não só de contato com o conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade, mas também de apreensão da cultura, de reflexões e do desenvolvimento de potencialidades acerca da realidade e das possibilidades de modificá-la (BRASIL, s/d).

Mas o que leva os estudantes a permanecerem na escola? A resposta a essa questão passa por critérios materiais e concretos, subjetivos e simbólicos que permeiam a função social da escola.

Vygotsky (2007) ao propor a teoria interacionista destacou a importância de se compreender a subjetividade humana como sendo de constituição sócio histórica, com os sujeitos sendo determinados e, ao mesmo tempo, determinantes da sua história. Para Wallon (1979) as emoções exercem papel predominante no desenvolvimento, ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora afetiva e cognitiva -, que coexistem e atuam de forma integrada trazendo a compreensão da dimensão afetiva e sua relevância no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Assim, a escola é, também, um espaço de construção de relações sociais e fortalecimento de vínculos e o protagonismo do estudante deve ser pensado como uma possibilidade concreta do desenvolvimento e exercício da cidadania que, ao mesmo tempo em que se volta ao sujeito fomentando nele à formação da identidade, autoconceito e autoestima, componentes importantes para a formação da identidade e autonomia, estimula sua permanência na escola (COSTA, 2000).

Neste trabalho, o protagonismo discente, o pertencimento institucional e a resiliência acadêmica não são caracterizados como competências socioemocionais (GONTIJO, 2020), mas como categorias fomentadas a partir delas e capazes de propiciar ao estudante os

recursos emocionais necessários para o enfrentamento de dificuldades, em especial as internas, que potencialmente inviabilizam sua permanência e o êxito na escola.

Portanto, ações institucionais que auxiliam economicamente os estudantes não podem ser considerados como suficientes para garantir a permanência escolar, visto que fatores pedagógicos e relacionais (autoestima, relacionamento professor/estudante, estudante/estudante etc.) também estão ligados à retenção e evasão.

O protagonismo, derivado do grego *protagonistes*, refere-se ao primeiro ou ao principal, aquele que está no centro. Pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como princípio pedagógico para uma educação emancipadora e democrática.

Ancorado na pedagogia freiriana a qual educar para a participação é criar espaços para que o estudante possa empreender, ele próprio, a construção de seu conhecimento, por meio da leitura do mundo (que precede a leitura da palavra) o protagonismo está na base de uma educação socioemocional, pois no campo do desenvolvimento pessoal, o exercício do protagonismo é fundamental para a autoestima, o autoconceito, a autoconfiança, o otimismo, e a autodeterminação (FREIRE, 2006).

A partir do protagonismo, as categorias pertencimento e resiliência se retroalimentam por meio de práticas e vivências estruturantes, desenvolvendo as habilidades de autogestão, heterogestão e cogestão, ou seja, habilidades para melhor lidar com suas potencialidades e limitações (gerir a si mesmo), o trabalho com outras e a agir conjuntamente (OLIVEIRA, 2009). Isso porque “ele aprende a lidar melhor com suas potencialidades e limitações (gerir a si mesmo), a coordenar o trabalho de outras pessoas (atuar sobre a atuação de outros) e a agir conjuntamente com outros adolescentes e adultos na consecução de objetivos comuns”. (COSTA, 2000, p. 32).

Nesse sentido, por pertencimento entende-se a motivação que seres humanos têm para procurar e manter laços sociais profundos, positivos e recompensadores (BAUMEISTER; LEARY, 1995). Essa definição é a adotada por esta pesquisa.

Para Freire (1974) é “por meio da educação, e de maneira coletiva, o indivíduo deve tomar consciência de sua condição histórica, assumir o controle de sua trajetória e conhecer sua capacidade de transformar o mundo”. Isso torna o “aprender é um ato revolucionário” e, mesmo diante do dualismo educacional existente, tem potencial de ser uma “educação problematizadora” que desperta a consciência dos “oprimidos”, levando-os à ação (libertação) (FREIRE, 1974, p. 62)

A escola é o campo no qual os objetivos e anseios do estudante se ampliam para além dos cognitivos e a permanência com êxito de um estudante passa tanto por critérios objetivos – dentre elas as políticas de assistência estudantil - quanto subjetivos, principal foco deste trabalho.

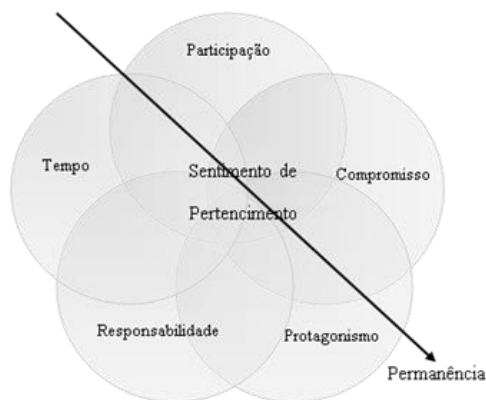
No âmbito dos critérios subjetivos pode-se levantar que o

[...] sentimento de pertencimento a instituição e ao curso, bem como o protagonismo discente são fundamentais para a permanência no ensino médio, principalmente integrado [...]. Soma-se a isso o papel da resiliência, especialmente relativa às experiências vividas no primeiro ano do ensino médio, pois é um período de adaptação ao novo no qual as possibilidades de vivenciar situações adversas no contexto escolar estão potencialmente mais presentes (GONTIJO, 2020).

Para Gontijo (2020) a permanência do estudante é fruto de uma combinação de fatores externos e internos a instituição escolar. No âmbito interno destacam-se três fatores: o pertencimento (laços sociais positivos); o protagonismo (participação ativa e construtiva) e a resiliência (adaptação a mudanças e superação de adversidades características do trabalho do estudante na escola).

Esse pensamento é corroborado pelos resultados da pesquisa realizada com evadidos de um curso de licenciatura do IFB que aponta que o sentimento de pertencimento é um dos motivadores da permanência dos estudantes. Além disso, a pesquisa aponta que esse sentimento pode ser fomentado por ações assentadas na participação, no compromisso, no protagonismo, na responsabilidade e no tempo, aspectos destacados pelos estudantes para permanência estudantil e que se constituem essencialmente em competências socioemocionais (FORTUNATO; GONTIJO, 2019). A Figura 1 ilustra os aspectos aqui destacados.

Figura 1 – Permanência estudantil



Fonte: (FORTUNATO; GONTIJO, 2019, p. 73).

É possível perceber a importância pedagógica de se considerar os critérios subjetivos de pertencimento, protagonismo e resiliência, pois tais categorias adequadamente trabalhadas se constituem em aliadas ao processo de ensino e aprendizagem prevenindo processos de exclusão que culminam em evasão escolar gerados por inadaptação, dificuldade de aprendizado e reprovação.

Tratando especificamente de cada um desses conceitos podemos afirmar que o sentimento de pertencimento formula e é formulado por uma noção de enraizamento, onde os sujeitos se constroem e são construídos, planejam e se sente parte de um projeto, modificam e são por ele modificados (WEBER, 1973, p.140-143)

O pertencimento tem o poder de estruturar e interferir na construção dos valores e atitudes, pois quando despertado leva a reflexões e mudanças. Pertencer é se sentir parte de algo ou de um local, é se identificar, querer o bem e cuidar. É fazer parte de algo tão importante que esse “algo” se mistura a própria vida.

Para Touraine (1999, p.10) o pertencimento se traduz de forma visível

[...] sustentando a busca de participação em grupos, tribos e comunidades, que possibilitem enraizamento, gerem identidade e referência social, ainda que em territórios tão diversos como os da política, da religião, do entretenimento e da cultura do corpo.

No papel de promotora de processo de socialização a escola tem resgatado seu “ideal” de função social, isto é, de promover a transformação social e individual fazendo com que o estudante encontre sentido e identificação com esse espaço pedagógico, fortalecendo sua autoestima a partir de um sentimento de valor individual dentro do coletivo. Esse deve ser o sentido do pertencimento desenvolvido no ambiente escolar.

Depreendida de Weber, a ideia de pertencimento é relativa ao conceito de comunidade que se auto define e estabelece as suas fronteiras, bem como estabelece meios de diferenciação tanto interna como externa. Os costumes que essa comunidade é capaz de gerar podem garantir a sua sobrevivência e reprodução. Weber denomina-a de comunidade política, ou seja, está voltada para a ação, partilhando valores, costumes e uma memória comum, criando uma comunidade de sentido, independentemente de laços sanguíneos (WEBER, 1973).

A partir de Weber a motivação social que justifica a comunidade está em um “sentimento subjetivo (afetivo ou tradicional) de partícipes de constituição de um todo”, enquanto sociedade sua motivação é definida pela “compensação de interesses por motivos racionais (de fins ou valores), ou então numa união de interesses com idêntica motivação” (WEBER, 1973, p. 140).

Reconhecer a escola como espaço não só de aspectos e contribuições ao desenvolvimento cognitivo, mas também como espaço de socializador (onde há a incorporação das maneiras de ser, de sentir, de pensar e de agir - de um grupo), espaço de se pensar sua visão de mundo e sua relação com o futuro, de suas posturas corporais e de suas crenças íntimas é promover a possibilidade de permanência dos estudantes (DUBAR, 2005).

A resiliência, outro conceito fundamental neste trabalho, é a capacidade de o indivíduo lidar com problemas, adaptar-se a mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas - choque, estresse, algum tipo de evento traumático, etc. - sem entrar em surto psicológico, emocional ou físico, encontrando soluções estratégicas para enfrentar e superar as adversidades.

Cabe considerar que a “resiliência não é um processo estanque ou linear, uma vez que os indivíduos podem apresentar-se resilientes em determinada situação e não em outras” (JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003, p.62). Portanto, interessa-nos aqui a resiliência no tocante a relação com os dilemas específicos advindos do processo de escolarização, em especial, no ensino médio. E, que diz respeito a capacidade do estudante de superar as dificuldades de aprendizado ou mesmo relacionais, encontradas na trajetória escolar e adaptar-se, a resiliência acadêmica.

Sabino (2015) afirma que, no contexto escolar, a capacidade resiliente se fortalece à medida que o diálogo se torna um princípio fundamental na relação entre gestores, docentes e estudantes, promovendo a troca de conhecimentos, vivências, percepções e expectativas. É nas representações de engajamento oriundas da vivência das relações com os pares que a perspectiva da promoção de resiliência fortifica-se nos relacionamentos interpessoais, na dinâmica de interações entre indivíduo-ambiente social como realizadora de proteção no âmbito socioemocional e catalisadora na construção de recursos internos (psíquicos) inerentes ao processo de desenvolvimento saudável, caracterizando-se como fonte primordial de apoio (YUNES, 2003).

Apesar de distintos, os conceitos de pertencimento e resiliência encontram nas teorias de aprendizagem dialógica campo fértil para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para permanência estudantil, pois esse modelo de aprendizagem propicia o protagonismo do estudante.

Pertencimento, resiliência e protagonismo caminham 'pari passu' alimentando-se mutuamente. Quando mais o estudante tem a oportunidade de participar, mais se sente pertencente a escola, mais se fortalece e se estrutura de forma resiliente, amadurecendo

acadêmica e emocionalmente. É nesse ínterim que reside à dialética desses conceitos.

O fomento ao pertencimento e a resiliência acadêmica podem ser materializados de forma curricular a partir do trabalho pedagógico por meio das competências socioemocionais presentes na BNCC.

Homologada em 2018, a BNCC para o ensino médio é o documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes. Dentre outros aspectos, traz as competências socioemocionais presentes nas dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes (BRASIL, s/d).

Para Goleman (1995) habilidades e competências socioemocionais são um conjunto de aptidões desenvolvidas a partir da inteligência emocional de cada uma das pessoas. Referem-se as qualidades interiores que, por serem direcionadas a aspectos subjetivos, quase sempre acabam ficando em segundo plano em relação as qualidades com direcionamentos considerados objetivos.

No contexto escolar, a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções com empatia e pela tomada de decisão responsável, pois fornece ao estudante ferramentas para lidar com seu emocional.

As competências socioemocionais trabalhadas na escola, apontam para uma educação mais integral envolvendo conhecimentos sistematizados e gestão da emoção. Trabalham dois tipos de comportamento: 1) a relação do indivíduo consigo mesmo (intrapessoal) e, 2) a relação do indivíduo com outras pessoas (interpessoal) e se dá pelo desenvolvimento de cinco competências: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Casel (2015) aponta que investir em competências socioemocionais beneficia o estudante não apenas no desenvolvimento dessas competências, mas também no desempenho escolar de modo geral e na manutenção de uma sociedade pró-social.

Portanto, infere-se que o desenvolvimento de competências socioemocionais apresenta grande potencial no que se refere a construção do protagonismo, pertencimento e resiliência acadêmica, pois forma sujeitos capazes de reconhecer o outro em sua diversidade e em suas necessidades na medida que desenvolve um melhor entendimento de si e da sua relação com o mundo. E, dessa forma, espera-se fomentar a permanência do estudante da escola.

Além disso, o processo de desenvolvimento das habilidades que formam as competências socioemocionais envolve aspectos pedagógicos e afetivos que proporcionam

também vinculação e amadurecimento entre os estudantes.

O processo de desenvolvimento das competências socioemocionais é construído no ambiente escolar a partir do incentivo a participação estudantil fomentando indivíduos ativos no seu processo de formação. A experiência coletiva e a participação ativa no debate escolar fortalecem a relação dos estudantes com suas instituições, despertando interesse, engajamento, promovendo o aprendizado, melhorando as relações e dando mais sentido e “prazer” à escola.

Neste trabalho as categorias protagonismo, pertencimento e resiliência estão materializadas no produto educacional a partir de uma perspectiva dialógica. Essas categorias possuem relação com a escuta sensível, o diálogo e a autonomia na medida em que se engendram por meio das atividades pedagógicas e são fortalecidos na convivência e nas interações sociais.

RETENÇÃO E EVASÃO ESCOLAR: O REVERSO DA MEDALHA

Considera-se neste trabalho como “reverso da medalha” da permanência e do êxito estudantil a evasão e a retenção. A retenção geralmente está associada à dificuldade do aluno em acompanhar o ritmo das aulas, mas também pode ser considerada como a reprovação do estudante em alguma(s) série/ano. O baixo desempenho escolar, principalmente de estudantes oriundos das camadas mais pobres, é “resultado de mecanismos seletivos internos à dinâmica institucional, e não decorrente de deficiências cognitivas dos educandos, nem do déficit ou da diferença cultural” (PATTO, 1997, p.346).

Por esse acentuado caráter excludente os estudantes retidos, independente da motivação, são potencialmente estudantes que evadem, conforme apontam Araújo e Santos (2012),

Segundo dados do INEP (BRASIL, 2017), a evasão dos estudantes matriculados no ensino médio alcançou 12,9% (1ºano); 12,7% (2ºano) e 6,8% (3ºano) entre os anos de 2014 e 2015. Considerando a média, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino.

Esses números demonstram problemas relativos ao fluxo escolar no sistema de ensino brasileiro e, em especial, no ensino médio. A democratização do acesso não significou garantia de permanência e, muito menos, êxito.

Na tentativa de sustentar a igualdade de oportunidades a todos pela via escolar, o sistema de ensino público buscou ampliar sua estrutura e acolher os estudantes sem se preocupar efetivamente com a qualidade da educação ou na garantia da permanência exitosa daqueles que ingressam no sistema.

As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem [...] Ressalta-se, também, a circulação de significados muito difusos para a expressão qualidade de ensino, seja por razões ideológicas, seja pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo, dependendo do foco de análise pretendido (LIBÂNEO, 2012, p. 21).

Ribeiro (1991), Fortunato e Gontijo (2019) apontam nos resultados de suas pesquisas acerca das principais causas da evasão escolar que esse é um problema com distintos motivadores, de caráter intra e extraescolar, tais como: a necessidade de trabalhar e falta de interesse pela escola.

A necessidade econômica e a dificuldade em conciliar os estudos com as atividades laborais aparecem como a causa de evasão entre os jovens de camadas menos favorecidas. Infere-se que essas situações culminem em sucessivas ausências dos estudantes à escola e o excesso de faltas implica em dificuldades em acompanhar o ritmo da turma. Pode gerar também reprovações contínuas induzindo o estudante a não conclusão dos estudos e a se submeter a carreiras com baixa qualificação. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2020).

Destaca-se que, assim, a retenção e/ou reprovação como mecanismo de suspensão da progressão regular no processo de escolarização de estudantes acarretando atraso na escolaridade e que acaba sendo uma fonte aliada à evasão escolar, sendo as inúmeras reprovações um tema associado aos estudos sobre a evasão.

Segundo Ribeiro (1991) “diversos estudos indicam que o atraso escolar é um dos grandes motivadores da evasão definitiva. Logo, a regularização do fluxo escolar é considerada um importante mecanismo de redução do abandono escolar” (s/n.).

Além disso, a política de expansão do acesso à escola, tal como foi realizada, resultou, dentre outros fatores, num alto índice de reprovação e evasão escolar, agravando significativamente os problemas nos processos de ensino e aprendizagem e realçando ainda mais os aspectos do dualismo educacional.

[...] a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (p. 143). Com isso, Charlot ressalta, aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas. (CHARLOT, 2005 apud LIBÂNEO, 2012, p. 23)

Nessa perspectiva, a escola tornou-se um lugar de rupturas, distanciado do saber, passando do espaço de inserção do cidadão numa perspectiva do trabalho para um espaço de possibilidade (escola de massas), evidenciando a reprodução das desigualdades sociais e nutrindo processos de exclusão por meio de mecanismos de retenção/reprovação e que fomentam a evasão escolar.

Ao estudante que vive a pressão do ingresso rápido no mundo do trabalho, a retenção opera de forma negativa, objetiva e subjetivamente, distanciado-o da vida escolar que preza educação livresca ressaltando sua inabilidade com o saber acadêmico, culminando na evasão que, de acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão é à saída do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo (BRASIL, 1996).

Destaca-se que nem sempre a evasão é definitiva. Araújo e Santos (2012) afirmam que “[...] a evasão escolar pode ocorrer em decorrência da desistência/abandono do aluno, do trancamento da matrícula para um posterior retorno, da retenção por frequência e/ou conteúdo” (s/p.).

A superação da evasão escolar é um eficaz instrumento de combate à desigualdade social que assola o Brasil, beneficiando a sociedade como um todo. Na perspectiva da exclusão via cultura elitista do saber, a escola acaba por ser responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, em especial, aqueles oriundos das camadas mais pobres da população, pois reproduz as desigualdades. Isto é, a trajetória educacional do aluno está relacionada ao tipo de sociedade na qual está inserido.

Nogueira e Nogueira (2003) a partir das ideias de Bourdieu, afirmam que a escola não atribuir valor apenas ao aprendizado de “referências culturais e linguísticas, mas também como o estudante se relaciona com a cultura e com o saber” (p.40). Essa afirmação se aproxima do conceito denominado por Bourdieu como *habitus* (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998).

O *habitus* é considerado por Bourdieu como um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. Conceito fundamental da sociologia de Bourdieu, o *habitus* contribui para a reprodução da cultura dominante que favorece a inculcação de modos de pensar, sentir e agir – o *habitus* – que lhes são próprios e que, por sua vez, são incorporados ou interiorizados pelos grupos dominados e perpetuados em suas práticas ainda que não haja ação pedagógica intencional direta (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998).

Desse modo, a partir do *habitus*, a escola reproduz uma oposição entre dois modos distintos com os quais os indivíduos se relacionam com o conceito de cultura. De um lado, uma elite hegemônica na qual os filhos têm uma relação direta, familiar com o conhecimento escolar. Do outro, os trabalhadores cujos filhos possuem pouca ou nenhuma relação com a cultura (dominante), ou seja, distanciados do saber escolar.

Bourdieu e Passeron (1992) ao reconhecerem a escola como importante agente socializador e como mecanismo de controle social, indica que as posições originais de estudantes nas suas estruturas de classe, influenciam sua trajetória escolar, pois o sistema educacional reproduz essas desigualdades.

Essa reprodução cultural e reprodução social se explicam pelas várias formas “que os agentes mobilizam para a conservação ou para a apropriação do capital” [...]. Entende-se também que no campo da educação, como nos demais campos, exista o científico, o esportivo, o político, o linguístico, enfim,

estratégias de reprodução – conscientes ou não – que têm como objetivo “produzir agentes sociais capazes e dignos de receber a herança do grupo” (BOURDIEU, 1989a apud NOGUEIRA, 1997, p. 121).

Assim, é possível afirmar que a exclusão, a repetência, o abandono e a produção do retardo escolar são faces cruéis da dualidade escolar.

A “democratização” do acesso fez com que a escola recebesse em seus espaços a classe trabalhadora, mas ainda privilegiando aqueles que fazem parte da elite na medida que

[...] estigmatiza sutilmente e até mesmo imperceptivelmente a exclusão da maioria e conseqüentemente seu fracasso, pois todos, aparentemente, são providos de oportunidades iguais. Revela-se aí, os mecanismos pelos quais a escola está imbricada “com a formação dos culturalmente privilegiados e com a reprodução das desigualdades sociais. (PEREIRA; ANDRADE, 2007, p. 59).

Porém, não se pode pensar em permanência discente, sem com isso entender que os jovens que estão no ensino médio não formam um grupo homogêneo, mas pertencem a categoria das juventudes.

O termo juventudes é empregado em função do reconhecimento de que os jovens que chegam à escola, em especial no ensino médio, possuem uma realidade concreta diversa em relação aos seus processos de trabalho e as culturas a eles subjacentes. São “sujeitos de experiências, saberes e desejos”. Portanto, não existe uma juventude única, pois sua vivência é diversa e muitas são “as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude”. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.104)

É a partir do reconhecimento da diversidade, da pluralidade das juventudes, de suas necessidades e possíveis motivações para desistir da escola que se pode pensar as ações de intervenção pedagógica necessárias a superação dessa realidade excludente.

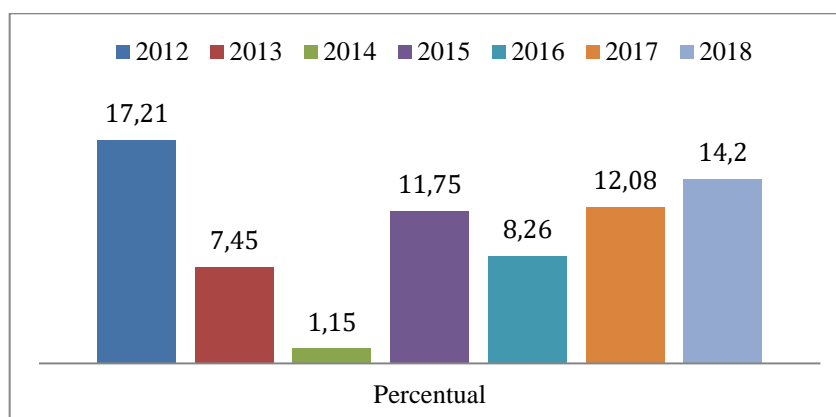
Partindo do que está posto pelo Inep (BRASIL, 2009), que em um sistema educacional é possível avaliar a progressão dos alunos a partir das taxas de transição entre séries, pois para cada série existe um fluxo de entrada e um fluxo de saída podemos observar como se apresenta essa dinâmica nos cursos de EMI ofertados no IFB na sequência de gráficos a seguir.

O Gráfico 1 apresenta a série histórica 2012-2018² com os índices de evasão EMI

² Em função de alterações no IFB em números não foi possível a atualização com os dados de 2019.

do IFB.

Gráfico 1 – Percentual de evasão³ nos cursos de EMI do IFB.



Fonte: IFB Em números⁴, 2019.

No Gráfico 1 identifica-se que entre 2012 e 2014, os índices de evasão nos cursos de EMI eram decrescentes chegando 1,15%, em 2014. Porém, em 2015 esses índices voltaram a subir, com queda em 2016, voltando a crescer em 2017 e 2018 apesar da política de permanência. De acordo com o Boletim da Assistência Estudantil disponível no Portal do IFB, até fevereiro de 2017 foram descentralizados R\$ 513.601,25 como aporte financeiro, divididos entre os 10 *campi* e com previsão de chegar até R\$ 4.622.411,20.

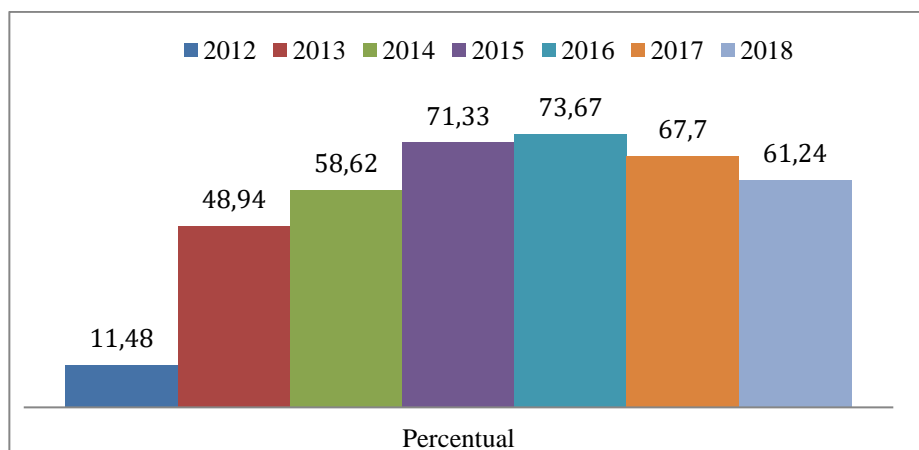
Porém, os dados indicam que uma política de ajuda de custo aos estudantes não é suficiente para garantir a permanência, uma vez que outros fatores estão envolvidos na evasão e demandam o desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento do problema.

O Gráfico 2 trata da permanência e êxito dos estudantes do EMI no IFB. Esses índices vinham crescendo até 2016 quando atingiu o ápice com 73,67%. No entanto, voltou a cair a partir de 2017 e chegou a 61,24% em 2018, expressando uma diminuição de 12,43% em relação a 2016. Isso significa que há a necessidade de reformulação nas estratégias da política de permanência estudantil, pois sua efetividade foi reduzida.

Gráfico 2 - Permanência e êxito dos estudantes do EMI

³ Registros considerados: todas as matrículas que estiveram “em curso” por pelo menos um dia no período analisado. Taxa de evasão: todas as matrículas que tiveram alteração de status para evadido, desligado ou transferido externo nos meses de referência do intervalo da análise. Taxa de permanência e êxito: este indicador mede a capacidade alcançar o êxito entre os alunos que finalizam e a permanência regular do aluno. (Sistec, 2018).

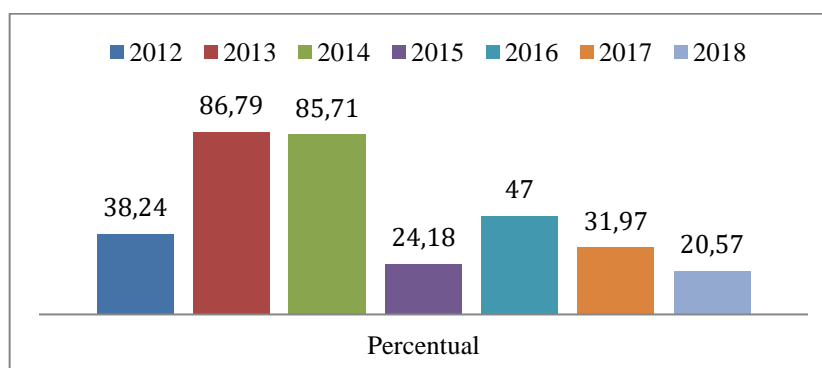
⁴ O IFB em Números agrega informações dos *campi* e, por ser alojado no portal oficial da instituição, considera-se que os dados são confiáveis.



Fonte: IFB Em números, 2019.

O Gráfico 3 trata da taxa de saída com êxito do EMI no IFB. Saída com êxito é um indicador calculado a partir da simulação do fluxo escolar, ou seja, a aplicação das taxas de promoção, repetência e evasão numa coorte fictícia. Parte-se do princípio de que a duração de uma série é de um ano.

Gráfico 3 – Taxa de saída com êxito dos cursos de EMI do IFB

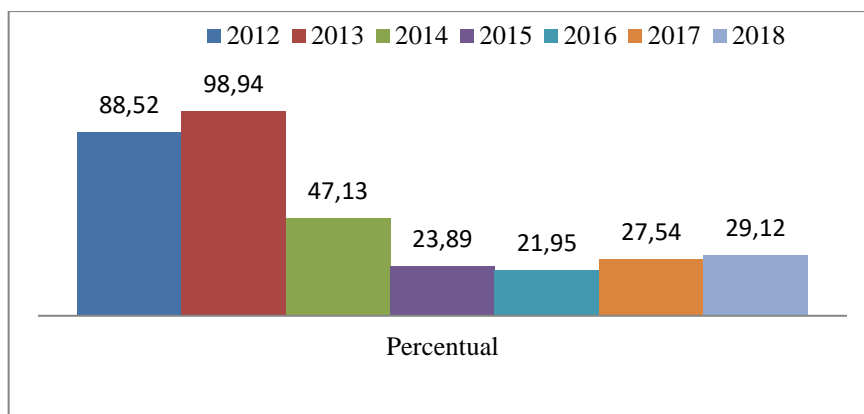


Fonte: IFB Em números, 2019.

Analisando o Gráfico 3 pode-se identificar a queda na taxa de saída com êxito a partir de 2015, embora tenha havido um crescimento em 2016, o perfil de queda prevaleceu nos anos de 2017 e 2018.

Quanto a questão da retenção, vê-se no Gráfico 4 que os cursos EMI do IFB apresentaram queda a partir de 2013 voltando a crescer em 2017 e apresentando índice de 29,12% em 2018. Pode-se inferir também que os cursos iniciados a partir de 2012 tiveram alto índice de retenção impactando de maneira drástica nos resultados se comparados com o Gráfico 3, pois a saída com êxito em 2013 se refere aos cursos iniciados em 2011.

Gráfico 4 - Retenção nos cursos EMI



Fonte: IFB Em números, 2019.

O problema da retenção parece se agravar de novo a partir de 2017 quando os índices mesmo que de forma discreta, voltam a subir, se comparados os dados dos Gráficos 3 e 4. Afere-se também que o menor índice de saída com êxito se deu no ano de 2015, incidindo na retenção e a evasão nos cursos iniciados entre os anos de 2012 e 2013, tendência que parece se repetir nos cursos iniciados em 2015, que refletiram nos resultados de 2017 e 2018. O Gráfico 2, indicativo de permanência e êxito, demonstra que apesar dos índices se manterem acima dos 50% desde 2013 eles têm oscilado e decrescido mais de 10 pontos percentuais entre os anos de 2016 e 2018.

Ao observar os dados dos gráficos nota-se a crescente demanda da instituição por estratégias de ação que possam auxiliar as políticas de permanência estudantil visando também o êxito no percurso escolar dos estudantes.

Trabalhar as competências socioemocionais dos estudantes é pode vir a ser uma dessas estratégias, pois significa considerar o estudante em sua totalidade, uma formação omnilateral, isto é voltada ao “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”, como aponta Manacorda (2010, p. 94).

O estudo realizado pela Unesco sobre a inserção intencional de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais como caminho para o sucesso escolar na educação básica fundamentou a reforma curricular do ensino médio e, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inseriu o desenvolvimento das competências socioemocionais como eixo importante e norteador dos currículos.

APRENDIZAGEM DIALÓGICA COMO CONCEPÇÃO FUNDAMENTADORA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

A partir de Freire (2006) depreende-se que a aprendizagem dialógica se faz no contato com o outro, na vivência de relações e experiências diversas que se modifica e enriquecem o “olhar e o estar” no mundo. E a escola é responsável por proporcionar esse “encontro” entre os estudantes com diferentes possibilidades [de ser e de se estar no mundo, de perceber e de influenciar seu meio e de significar e construir sua história], oferecendo caminhos para a transformação de uma realidade não reprodutora (BRASIL, 2006).

Para Freire (2006, p.11) “[...] dialogar não é só dizer ‘Bom dia, como vai?’. O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”.

A aprendizagem dialógica, constituída a partir dos princípios de igualdade e solidariedade, entende o diálogo como forma de relacionamento que não só estabelece e fortalece vínculos, como também contribui para o aprendizado coletivo e individual.

Freire (2006) em seus escritos, propôs uma práxis pedagógica que visa à inserção crítica do estudante que, se compreendendo sujeito de sua história, busca fazer-se protagonista com pensar e agir autênticos emersos da reflexão e do diálogo com os outros e com o mundo.

A participação, o envolvimento com o coletivo e a práxis é o que garantem o que, para Freire (2006), vai além da própria superação, individual ou de um pequeno grupo, leva a uma percepção coletiva mais ampla, a um pertencer local, de sociedade, de classe, de condição, de gênero e que serve de trampolim para a militância pela libertação, num protagonismo de todos e para todos.

Aprendizagem Dialógica se produz nas interações que aumentam o aprendizado instrumental, que favorecem a criação de sentido pessoal e social, que são guiadas por princípios de solidariedade e nas quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (AUBERT. et al. 2008, p. 167).

Por seu caráter igualitário de educação por pares, a aprendizagem dialógica desenvolve a autonomia e coloca o estudante no centro de seu processo educativo caracterizando o protagonismo e desenvolvendo no grupo o sentimento de pertencimento pois, todas as contribuições e intervenções são consideradas sem relações de imposição ou de poder os estudantes sentem que a escola reconhece e reforça a sua própria identidade e os seus projetos futuros.

Ademais, a aprendizagem dialógica se apresenta como uma alternativa ao que Libâneo (2012) chama de escola do acolhimento. Para o autor, circula na sociedade uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola tradicional até as que preferem que ela cumpra programas sociais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Resultado de fomentos de organismos internacionais e apoiada em teorias humanistas, Libâneo (2012) argumenta que independente das boas intenções, a chamada escola do acolhimento tem a visão economicista do Banco Mundial, o patrocinador das conferências mundiais. Em lugar de síntese, essa escola que diz valorizar formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas é, na verdade, a transformação da aprendizagem numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento.

Destaca-se que para Paulo Freire aprende-se, em primeiro lugar, a leitura do mundo. Nesse sentido, a aprendizagem para as juventudes deve inicialmente propiciar a leitura de mundo plural, diverso, controverso, desafiador. Porém, o convite não é a qualquer leitura, mas a uma leitura dialógica. É na reflexão crítica por meio do diálogo, do saber ouvir e respeitar o que se ouve, respeitar os saberes do outro (FREIRE, 2006).

Assim, a proposta de Freire quanto a aprendizagem dialógica é a utilização do diálogo como meio da socialização de ideias capazes de gerar nos indivíduos uma mudança comportamental, ou seja, a ação. Os estudantes se sentem seguros e autoconfiantes, passando a identificar a escola como espaço de construção e desenvolvimento da habilidade de resiliência acadêmica para o estímulo do prazer pelo saber, propiciando também uma melhor compreensão da realidade do mundo, no intuito de transformá-lo. Como destaca Freire (1974)

Não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não organizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si” (p. 43).

O propósito do protagonismo juvenil, como forma de participação social democrática é “[...] criar condições para que o educando(a) possa exercer, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia” (COSTA, 2000, p.139).

A educação dialógica ao desenvolver a autonomia no processo de aprendizagem apresenta formas possíveis de igualdade social na escola proporcionando o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da cidadania considerando a função primordial da escola – a formação cultural e científica –, pois não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem.

A aprendizagem dialógica ocorre em interações que propulsionam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social. Está pautada em sete princípios que a definem: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (FLECHA; VARGAS, 2000).

Por meio do diálogo igualitário todas as contribuições e intervenções são consideradas válidas. Estimula-se processos de reflexão e tomada de decisão baseada na escuta de todos os pontos de vista dos participantes, o que contribui para a democratização da relação entre estudantes, escola e professores.

Para a aprendizagem dialógica a transformação do contexto e das interações é fundamental para se gerar uma melhor aprendizagem, para isso o processo dialógico igualitário entre pessoas que querem mudar uma situação de desigualdade é fundamental propiciando a ação transformadora. Para Freire (1995, p.26) “somos seres de transformação e não de adaptação”.

Na aprendizagem dialógica, não há a oposição entre a dimensão humanista e a dimensão instrumental da educação, o que há é a prevalência de um currículo de competência e esforço, onde todos os mecanismos estão disponíveis e ao alcance dos estudantes.

Nesse modelo de aprendizagem há a preocupação com a criação de sentido para a aprendizagem. Esse “sentido” é desenvolvido a partir do respeito dado as contribuições e as diferenças culturais e linguísticas. Ao sentirem que a escola reconhece e reforça a sua identidade os estudantes podem desenvolver o pertencimento e valorizar o aprender como algo importante e, o ambiente escolar de repente torna-se interessante, pois todos sentem-se à vontade.

Os princípios da aprendizagem dialógica se interligam e se completam na igualdade de diferenças e solidariedade. Ambos os princípios se baseiam na ideia de que para se oferecer a melhor educação, é necessário que todas as pessoas, independentemente da sua origem,

cultura, crença etc., sejam incluídas e as suas vozes ouvidas. Isso implica uma educação igualitária que reconhece e respeita as diferenças e oferece as mesmas oportunidades a todos sem incitar competitividade.

Na aprendizagem dialógica a escola se fortalece como espaço social e de socialização e como espaço emancipador e promotor de cidadania, pois é possível reconhecer

[...] na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2008. p. 5).

Portanto, promover a permanência do estudante na escola se converte em importante estratégia de combate às desigualdades. O ensino médio integrado orientado para o trabalho como princípio educativo, surge como uma alternativa possível ao processo de exclusão na perspectiva do *habitus* pois, integra uma escola onde o conhecimento antes desprovido de “reconhecimento” da cultura do trabalho, passa a ser a base do aprendizado do conhecimento valioso da cultura da elite.

Uma escola pensada para trabalhadores que propicia acesso a “cultura” da elite, se sobrepõe as noções de poder possibilitando igualdade de aprendizagens e é capaz de desempenhar sua função social que, nas palavras de Libâneo (2012) deve

[...] prover aos alunos a apropriação da de cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura (p.24).

Uma educação problematizadora faz uso do diálogo e da comunicação nivelada e “funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos” (GADOTTI, 2001, p.69) onde, a conscientização e o conhecimento, são construídos juntos, no contexto da ação-reflexão.

Na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 1974, p.102).

A aprendizagem dialógica a partir de um clima de amizade e com base no trabalho conjunto é uma das chaves com a qual é possível acessar o desenvolvimento das competências cognitivas/acadêmicas e as competências socioemocionais de forma integrada e respeitando o ritmo dos estudantes.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A história do Ensino Médio no Brasil é a história do enfrentamento e da ambiguidade de um nível de ensino que oscila entre as finalidades de promover a educação geral e a educação profissional, ora separadas, ora articuladas, ao sabor das políticas públicas de cada período. Portanto, é no ensino médio que a dualidade estrutural da educação se agrava (KUENZER, 2009. p.7-8).

Essa concepção de educação profissional remonta o Decreto Nº 7.566/1909, na criação das Escolas de Aprendizes Artífices vinculadas Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, destinadas ao ensino profissionalizante e a oferta de ensino primário e gratuito “aos filhos dos desfavorecidos que, por meio do trabalho profícuo, serão afastados da ociosidade, do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Portanto, pode-se dizer que no Brasil as questões econômicas sempre influenciaram os objetivos educacionais promovendo uma articulação entre trajetória escolar e reprodução de grupos sociais, pois o “conhecimento escolar” propicia o acesso a postos de trabalho mais e menos rentáveis evidenciando a relação entre escola e reprodução da estrutura social e suas desigualdades.

Remexendo o baú da história é possível encontrar dados que demonstram que até o Séc. XIX o modelo de educação predominante no Brasil era propedêutico e, de maneira geral, esse ensino estava destinado apenas às elites enquanto para os mais pobres, os negros e os indígenas restavam as iniciativas assistencialistas das ordens religiosas.

Assim, instituições foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. (SCOTT; MORAES, 2012, p. 1494).

Destaca-se o preconceito com o trabalho braçal, oriundo da colonização europeia e acirrado pela escravidão fizeram com que desde o Brasil Colonial quando a atividade laboral e, conseqüentemente o que a ele estivesse relacionado, era visto como atividade indigna e desprezível, ficando a cargo dos escravos, mestiços e brancos pobres. Esse contexto marcou a história da educação profissional no Brasil, pois decorre de uma cultura elitizada na qual, conteúdos gerais das ciências, letras e humanidades fossem reconhecidos e válidos para a formação dos dirigentes, sendo de acesso apenas a elite (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

O ensino instrumental, baseado na prática e de caráter profissional, desprovido de

conhecimentos gerais e voltado as camadas mais baixas da população como meio para viabilizar a formação de mão de obra e o seu sustento ficou enquadrado no âmbito da educação profissional.

No Parecer CEB/CNE Nº 16/1999 fica explícita essa ideia ao se afirmar que “os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI”. (BRASIL, 1999). “O Brasil adotava o modelo de educação profissionalizante que enfatizava o ‘saber fazer’ e não tinha como preocupação, ‘a formação integral do profissional’” (MILITÃO, 2000, p.133).

Libâneo (2012) afirma que a dualidade tem permeado a história da educação brasileira e se caracteriza pela diferenciação entre uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres. E, como modalidade de ensino que perpassa por todas as etapas e níveis da educação brasileira, a EPT sofre os estereótipos oriundos desse dualismo educacional.

Saviani (2007, p. 155-156) corrobora esse pensamento ao ressaltar que “com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada”.

Dualismo educacional é, portanto, a aplicação de um modelo de educação que diferencia o quê e como é ensinado às camadas populares e as elites. Ele garante a reprodução de uma estrutura social desigual expressa a partir da fragmentação da escola dividindo os estudantes por postos antagonistas na divisão social do trabalho.

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005, p.31) reafirmam que é no ensino médio que “se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?”

Para Frigotto (2005) esse dualismo se mostra ainda mais perverso no ensino médio porque essa etapa tem diferentes significados, uma vez que para alguns representa o término dos estudos e a inserção no mundo do trabalho, independentemente de sua formação e, para outros, representa a porta de acesso às diferentes carreiras de nível superior, cujos diplomas permitirão ocupar postos de trabalho com benefícios econômicos, sociais e simbólicos.

A identidade do ensino médio ofertado nas escolas públicas foi pautada em atender

as necessidades consideradas emergenciais das grandes indústrias e empresas por mão-de-obra especializada. Historicamente não houve uma atenção maior a continuidade dos estudos ou mesmo a formação integral do cidadão, pois antes de 1961 o ensino médio profissionalizante tinha caráter terminal e não dava direito a continuidade dos estudos, não havia equivalência com ensino propedêutico e essa diferença de finalidade marcava o dualismo educacional da sociedade brasileira.

A Lei nº 4.024/1961 equiparou as modalidades do ensino médio, mas isso não foi suficiente para sua superação do dualismo já arraigado no ideário da sociedade, visto que nos cursos profissionalizantes os conteúdos ensinados continuaram distantes de possibilitar o acesso à universidade sem uma complementação curricular. Assim, “embora constitua um importante avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural” (SILVA, 2004, p. 28).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº5692/71 apresentou nova tentativa de superação da dualidade estrutural no ensino médio ao tornar a profissionalização compulsória para todos os estudantes. Para Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005) essa foi efetivamente a primeira tentativa de integração propedêutico-profissionalizante, por meio da profissionalização compulsória no ensino secundário.

[...] o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da "escassez de técnicos" no mercado e pela necessidade de evitar a "frustração de jovens" que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela "terminalidade" do ensino técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 8).

Promulgada num contexto de retomada da industrialização conhecida como “milagre econômico”, na prática a Lei 5692/71 comprometeu a formação geral básica e acabou por formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Vinte e seis anos depois o Decreto Nº 2.208/1997 proibiu a integração entre educação básica e educação profissional que só poderia ser ofertada de forma concomitante ou subsequente obrigando os estudantes à formação propedêutica.

Para Gramsci (1995) a articulação entre teoria e prática vista na negação da separação entre o saber fazer e o saber pensar, está na busca de uma sociedade mais igualitária onde haja “oportunidade de igualdade a todos”. Escola única inicial, de cultura geral, humanista, formativa, equilibra o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual com a capacidade de trabalhar manualmente (GRAMSCI, 1995, p. 118).

Fundamentado nos escritos de Marx, Gramsci diz que para atingir os objetivos da

“escola única”, o trabalho deve ser o princípio formativo da proposta escolar. A “escola unitária” é um tipo único de escola preparatória – elementar e média -, fundada no princípio da atividade (trabalho) que conduziria o jovem até os umbrais da escolha profissional (GRAMSCI, 1989. p. 136).

A partir de Gramsci (1989), Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005) explicam que só há sentido na integração ensino médio e técnico se essa for capaz de tornar inseparável a educação propedêutica da educação profissional (ensino integrado), proporcionando uma educação na qual o trabalho seja visto como princípio educativo, pondo fim à dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, contribuindo para a formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

O Decreto N° 5.154/2004 surge, então, como possibilidade de romper com o dualismo estrutural. Embalada pela onda reformista num governo de esquerda e enfrentando forte embate com a direita hegemônica, o decreto reestabelece a possibilidade de integrar o conhecimento propedêutico à educação profissional técnica de nível médio orientado para teorias marxistas de educação.

Em 2008, os Institutos Federais são criados numa tentativa de atender a esses anseios rompendo a dicotomia trabalho intelectual/trabalho manual e destinados a ofertar 50% de suas vagas à educação profissional técnica de nível médio integrado, isto é, integrando curricularmente o ensino médio propedêutico ao técnico.

Em teoria, a integração seria o modelo pelo qual teoria e prática estariam simultaneamente no currículo, de forma a expressar o trabalho como princípio educativo. Nesse modelo, conteúdos técnicos e propedêuticos se encontram dando unicidade ao conhecimento, isto é, um currículo diferenciado, garantindo ao estudante capacitação profissional e possibilidade de ingresso à educação superior.

Destaca-se que a integração não tem como meta antecipar a entrada do estudante no mercado de trabalho e, sim, garantir sua qualificação sem com isso comprometer a continuidade dos estudos superiores.

ESCUA SENSÍVEL E RODA DE CONVERSA COMO METODOLOGIA

Para atender aos preceitos da educação dialógica, a proposta de atividades do Produto Educacional desta dissertação foi organizada a partir da metodologia da escuta sensível e da roda de conversa. Utilizar a escuta sensível, como metodologia, significa compreender por empatia, estabelecer uma relação de confiança com o grupo, diagnosticar suas necessidades, considerar os sujeitos de forma holística, isto é, em todas as suas dimensões (física, cognitiva, emocional e espiritual).

Assim, aquele que ouve, deve aprender a sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreendê-lo. É reconhecer quem fala em “seu ser”, e situá-la em seu lugar de fala (BARBIER, 2007).

Para Barbier (2007) escuta sensível como instrumento metodológico, exige uma sensibilidade maior em relação ao outro, dificilmente conseguida sem que se crie espaço para o diálogo autêntico. Propõe a promoção da consciência sobre as situações de opressão, uma postura consciente ao pesquisador na relação com o sujeito de pesquisa, seja para avaliar sua posição diante deste, seja para ouvi-lo com muita atenção.

Para Freire (2006, p.132) o diálogo se constitui

no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade.

Portanto, o diálogo é uma ação para a liberdade em busca de uma consciência crítica. Nele o educador e o educando estão no mesmo nível, não há subordinação, a comunicação se dá na horizontal: “[...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 1999, p.107).

Destaca-se que a importância da escuta sensível no momento da intervenção não só como elemento fundamental a pesquisa-ação, mas como a metodologia das oficinas, de forma a, posteriormente, interpretar os dados coletados à luz do referencial teórico adotado, respeitando as subjetividades dos participantes.

A Roda de conversa será empregada em todas as seis Oficinas Temáticas a serem ofertadas aos estudantes do ensino Médio Integrado do IFB. Como pressupõe a metodologia, o trabalho pedagógico será pautado nos princípios da aprendizagem dialógica. Essa metodologia está conceitualmente fundamentada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire (1979). Pode-se

dizer o trabalho desenvolvido gira em torno da conscientização, pois como aponta Freire (1979, p.15)

Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. [...] A conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Portanto, as rodas de conversa consistem na ação-reflexão, pois nelas são exibidos os filmes e, posteriormente, dá-se a discussão. É na roda que os participantes se encontram com a realidade histórica a ser discutida a partir da motivação dada pelo filme e, de posse dessa realidade faz-se o desvelamento por meio do diálogo igualitário.

Instituir a Roda de conversa como metodologia significa produzir coletividade e formação de redes de afetivas, nas quais o convívio e o diálogo tornam-se práticas diárias gerando pertencimento a um grupo ou uma equipe.

Propicia o contato de todos com todos e a manifestação da inteligência coletiva. Possibilita a trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação dos conhecimentos. A linguagem oral é fundamental, porém é preciso lembrar que, a comunicação vai além do ato da fala, envolve contextos comunicativos valorizando o desenvolvimento de competências coletivas (relacionais, trabalho em equipe, autocontrole). O objetivo da Roda de conversa é estimular a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da troca de informações e da reflexão para a ação.

As rodas de conversa são eventos que priorizam a informalidade promovendo discussões em torno de uma temática onde as pessoas, no processo dialógico, podem apresentar suas elaborações, mesmo que contraditórias.

Nesse sentido, cada pessoa instiga a outra a falar. Destaca-se que, na perspectiva da escuta sensível não há hierarquia nas vozes numa roda de conversa. A escuta é respeitosa em relação ao posicionamento do outro e tal atitude promove a significação dos acontecimentos. Portanto, não há “lugar de fala” predeterminado.

Portanto, os estudantes vão se constituindo no decorrer das rodas de conversas como sujeitos conscientes de seu lugar no mundo, de sua história na comunidade, de suas possibilidades de vida. Vão tomando consciência e construindo uma educação que sai do paradigma unilateral para o omnilateral, pois

O homem se apropria de essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada

uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários (MARX, 2010, p. 108).

As rodas de conversa associadas a escuta sensível são caracterizadas como metodologias participativas nas quais os estudantes falam, comentam suas percepções, seus sentimentos e suas histórias, buscam compreendê-las por meio do exercício de pensar coletivo e compartilhado.

Para as atividades pedagógicas do Produto Educacional, as rodas de conversas foram desenvolvidas em um contexto em que os estudantes pudessem se expressar, buscando superar seus próprios medos e entraves.

Apesar de Paulo Freire não tratar especificamente da afetividade, ele traz a amorosidade para as relações que são estabelecidas na escola. “O que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (FREIRE, 2006, p. 50). Portanto, é possível promover intervenções pedagógicas capazes de motivar a afetividade.

Influenciada pelas ideias freirianas, a roda de conversa foi usada enfocando o princípio da autonomia, da curiosidade, do direito à liberdade dos sujeitos, para que os pudessem rever, avaliar, mudar ou complementar seus preconceitos, objetivando despertar nos participantes abertura para o novo e para criticidade, pois a reflexão promovida entre seus pares.

Essa proposta interventiva se justifica no ensino médio integrado, pois seus pressupostos se fundamentam no trabalho como princípio educativo, o que “equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social”. (RAMOS, 2008, p. 4). Portanto, o desenvolvimento das competências socioemocionais é parte da formação integral do estudante.

As oficinas temáticas estão fundamentadas em Gontijo (2020) que partiu dos pressupostos teóricos de Freire (1979), chamados de ideias-força e orientam a metodologia das oficinas. A primeira ideia-força diz que na oficina temática deve-se considerar as realidades das juventudes a qual ela é destinada, pois:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1979, p.19).

A segunda ideia-força diz que na oficina temática é preciso propiciar aos seus participantes a reflexão sobre sua realidade, pois “o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto” (FREIRE, 1979, p.19).

A terceira ideia-força diz que a oficina temática deve favorecer que os participantes reflitam que não estão sozinhos em relação a sua realidade, ao seu contexto. Embora existam diferentes realidades, essas estão interligadas e são fruto do contexto histórico no qual vivemos. Assim, “na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito” (FREIRE, 1979, p.20).

A quarta ideia-força traz a concepção de que é a partir das relações estabelecidas, isto é, por meio do diálogo igualitário estabelecido na roda de conversa que serão tecidas as respostas aos desafios lançados pela temática em reflexão. “Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura (FREIRE, 1979, p.20).

A quinta ideia-força transcende a roda de conversa ao apresentar que seus participantes não só refletem, mas fazem a história. É na práxis que se constrói o protagonismo, pertencimento e a resiliência, como preconizamos neste trabalho. Como afirma Freire (1979, p. 20) “não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando”.

Como as oficinas estão estruturadas à luz dos círculos de cultura de Paulo Freire, parte-se do pressuposto de que o jovem tem a capacidade de “educar-se como sujeito histórico” (FREIRE, 2006) e o cinema é o contexto motivador para o fomento ao diálogo igualitário. Os filmes selecionados para as oficinas temáticas buscaram atender as competências socioemocionais subjacentes às atividades propostas.

Holleben (s/d) trata do potencial educativo e formativo do cinema a partir da visão de Scarassatti⁵:

O cinema, em qualquer campo em que seja aproveitado, desenvolvido, produzido ou consumido, é sempre educativo e formativo. É formal, na medida em que a sala de projeção é o espaço da socialização e divulgação do filme; ao mesmo tempo é não-formal, pois é espaço de alteridade em relação

⁵ Professor adjunto do DMTE FaE- UFMG. Coordenador do grupo de pesquisa EPART, coordenador da área de música do Pibid FaE/UFMG, foi coordenador do Projeto Quarta Doze e Trinta e foi Curador de Música do CCult UFMG.

à escola e, também, informal, pois é espaço de fruição singular e plural, porque é grupal (HOLLEBEN, s/d, p.6).

Nesse sentido, a escolha pelo cinema como ferramenta de mediação pedagógica se deu por se relacionar a aspectos subjetivos dos estudantes e por sua importância como bem cultural de poder estratégico em sociedades audiovisuais como a nossa.

Para a definição das competências a serem desenvolvidas no produto educacional foi feita uma pesquisa bibliográfica nos campos da pedagogia, psicologia, sociologia e psicopedagogia, para apontar os princípios norteadores do estudo (educação dialógica e escuta sensível) que coadunam com a ideia de que aspectos sociais são relevantes na construção das subjetividades, ou seja, demonstram que as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas na medida que são a resultante de um composto articulado de pensamento, sentimento e ações, empregados em função de objetivos pessoais, situacionais e culturais visando gerar resultado positivo para o sujeito e para a coletividade.

Com foco no protagonismo, pertencimento e resiliência, sentimentos catalizadores da permanência estudantil, foram selecionadas cinco competências socioemocionais a serem desenvolvidas, a saber: (WEISSBERG et al., 2013)

Autoconsciência - envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento;

Autogestão - relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas;

Consciência social – pressupõe o exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade;

Habilidade de relacionamento - relaciona-se com as habilidades de ouvir com empatia, fala clara e objetiva, cooperar, resistir à pressão social inadequada (ao *bullying*, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro, quando for o caso;

Tomada de decisão responsável - preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.

Essas competências socioemocionais foram selecionadas por estarem no rol de aspectos da inteligência emocional que envolve aspectos inter e intrapessoais ligadas à dimensão social do indivíduo.

METODOLOGIA

Nesta seção construímos argumentos que visaram justificar as escolhas metodológicas realizadas para o alcance do objetivo geral da pesquisa - elaborar um guia de oficinas temáticas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, voltadas aos estudantes do ensino médio integrado, tendo como metodologia os princípios da roda de conversa e a escuta sensível.

Justifica-se o termo oficina, pois nela são produzidas ideias a partir do diálogo livre, da apreciação da fala do outro, da construção de argumentos. O termo socioemocional foi utilizado para qualificar que essa é a competência preponderantemente trabalhada na oficina, onde o jovem tem a oportunidade de desenvolver empatia, cooperação, autoconhecimento, dentre outras habilidades que fomentarão competências socioemocionais.

Quanto aos objetivos específicos destacam-se: caracterizar o protagonismo, pertencimento e resiliência no contexto educacional e no campo das competências socioemocionais; relacionar os princípios da roda de conversa e a escuta sensível como metodologia das oficinas temáticas; elaborar oficinas temáticas a partir das competências socioemocionais e mediadas por obras cinematográficas.

O trabalho foi desenvolvido a partir dos princípios da pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características desse tipo de pesquisa e mesmo que um estudo não apresente todas essas características ainda assim pode ser caracterizado como qualitativo. Portanto, caracterizamos este estudo como qualitativo por apresentar as seguintes características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o pesquisador é o seu principal instrumento; a investigação é descritiva em relação a recolha e análise dos dados e; a análise dos dados foi realizada de forma indutiva.

A abordagem qualitativa tem como característica a busca da compreensão do fenômeno. É subjetiva e produz dados que são interpretados hermeneuticamente. Os estudos qualitativos são “naturalístico”, pois são desenvolvidos “no ambiente em que ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (GODOY, 1995, p. 11-12).

A pesquisa qualitativa deve ter a interpretação dos dados como seu foco central, na perspectiva dos seus participantes. Assim, a ênfase é a subjetividade dos informantes e flexibilidade na condução do estudo, tendo o processo como principal foco de análise. Considera-se que o ambiente influencia as pessoas no desenvolvimento da pesquisa e que o

pesquisador não está imune ao processo, sendo por ele influenciado (OLIVEIRA, apud MOREIRA, 2002. p.41).

Por se tratar de uma pesquisa-ação de cunho translacional (visa integrar os achados da pesquisa de campo à intervenção), esta pesquisa buscou relacionar os conhecimentos acadêmicos à sua aplicação em um produto educacional gerado com fins de aplicação no Ensino Médio Integrado.

Destaca-se que

a relevância da Pesquisa Translacional (PT) não está em seu objeto em si, mas sim na ênfase dedicada à urgente necessidade de identificar e solucionar os problemas que minam a transferência efetiva do avanço científico em conhecimento aplicado e útil (WEHLING, 2010, p.93).

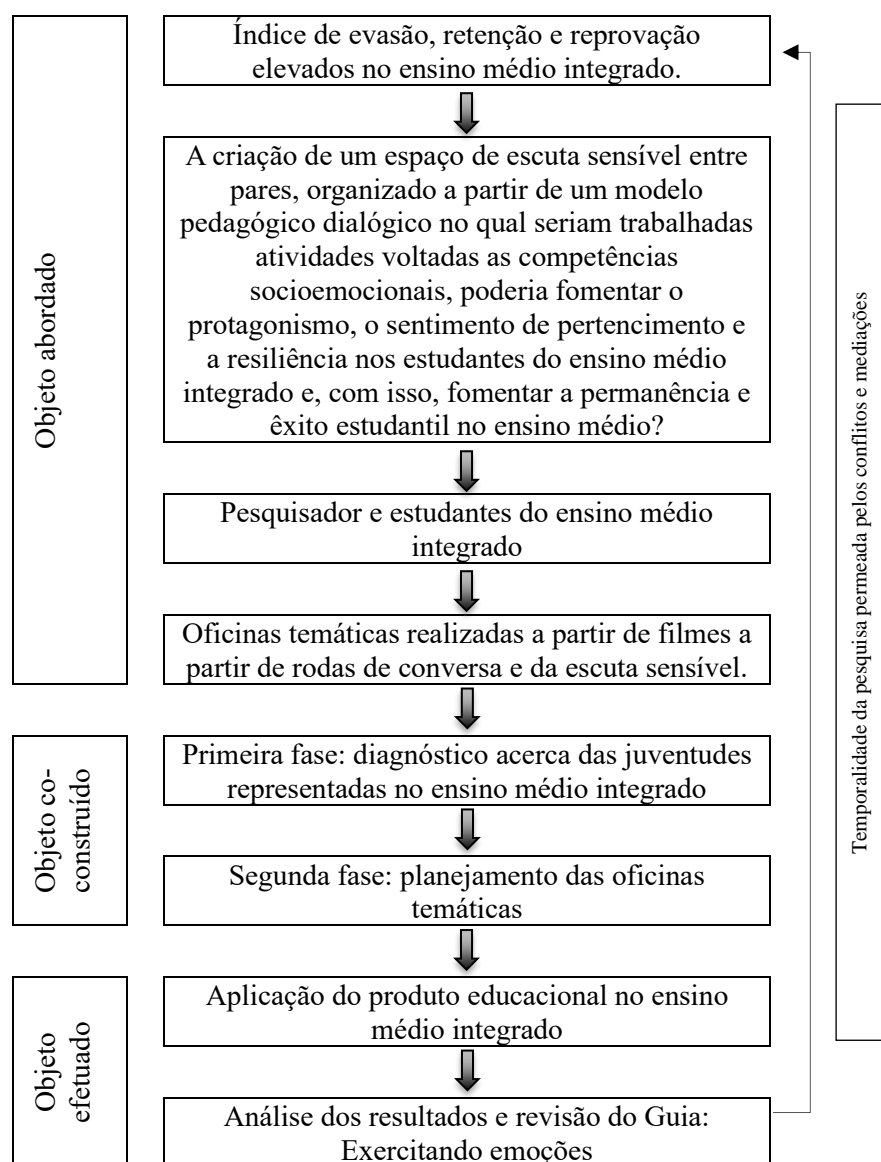
Esse modelo de pesquisa é característico da área de ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a qual esse curso de mestrado é vinculado. “A Área de Ensino é, portanto, uma Área essencialmente de pesquisa translacional, que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino, para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade” (BRASIL, 2016, p.3. *grifo nosso*).

Na perspectiva da pesquisa-ação o pesquisador “é autor de sua prática e de seu discurso” ((BARBIER, 2007, p. 19). E, numa perspectiva freireana, está imbrincada com a prática do professor como exigência, pois o ele deve pesquisar para conhecer o que ainda não conhece e anunciar sua descoberta (FREIRE, 2006).

Barbier (2007) aponta a existe de algumas noções que se entrecruzam na pesquisa-ação e neste trabalho foi dada ênfase a escuta sensível numa visão multireferencial, assumindo a fala de uma pessoa não está ancorada no lugar que ela ocupa (estudante ou professor); conta com o auxílio de um terceiro “escutador” (que é o relator); está livre de julgamentos; é permeada pelos sentidos e consciente.

Seguindo o quadro procedimental da pesquisa-ação de Barbier (2007, p. 122) destaca-se os passos deste trabalho:

Quadro 2 – Procedimento da pesquisa-ação



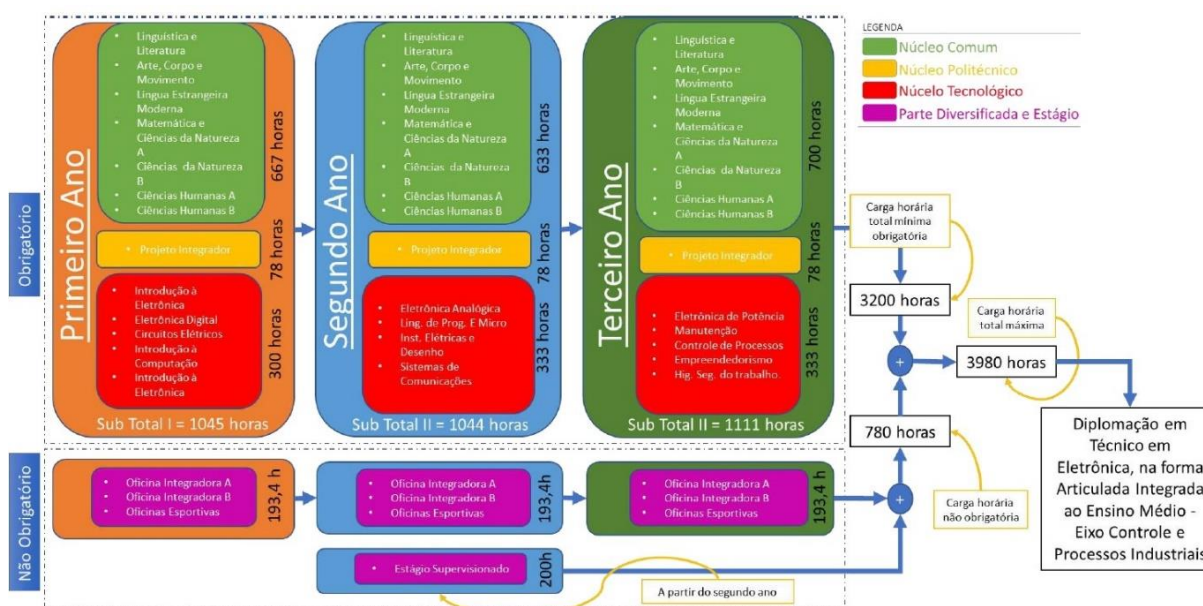
Elaborado pela autora.

LÓCUS DA PESQUISA

O curso de Ensino Médio Integrado em Informática tem carga horária total de 3200 horas, sendo 1200 horas dedicadas a disciplinas profissionais. A forma de acesso ao curso é por sorteio de vagas e seu horário de aulas é vespertino.

O itinerário formativo do curso segue o modelo da Figura 2:

Figura 2 - Fluxograma do Itinerário Formativo do Curso Técnico em Eletrônica, na forma Articulada Integrada ao Ensino Médio.



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso

Uma vez que as aulas do curso ocupam todos os horários do período da tarde, a aplicação do produto foi planejada para o período matutino.

Em função da suspensão do calendário acadêmico do IFB na etapa de aplicação do produto educacional motivado pela pandemia do Covid-19, o que foi inicialmente planejado numa perspectiva interventiva, isto é, seria aplicado com estudantes de ensino médio integrado do Instituto Federal de Brasília, Campus Ceilândia, a partir de março de 2020, foi redimensionado.

Destaca-se que em dezessete de março, o IFB suspendeu as aulas e eventos presenciais até trinta de março; depois até cinco de abril e, posteriormente, suspendeu indeterminadamente o calendário acadêmico, inviabilizando a ação interventiva do produto educacional.

Portanto, obedecendo a característica da flexibilidade do planejamento, optou pela avaliação do produto educacional por professores do IFB da área de Pedagogia, uma vez o profissional egresso dessa formação está apto a estabelecer “diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento”; “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas”

(BRASIL, 2006). Portanto, foi realizada uma avaliação do produto educacional por *experts*, profissionais que detêm reconhecida competência para a realização dessa tarefa (MORAIS, 2017).

O contato com os docentes foi realizado por meio do correio eletrônico institucional. Em anexo, a carta de apresentação da pesquisadora foi encaminhado o roteiro de análise do produto educacional (Apêndice B). Foram contatados vinte e sete professores pertencentes ao quadro efetivo do IFB, sendo nove doutores, quatorze mestres e quatro especialistas. Desses, seis informaram não poder participar da pesquisa e cinco encaminharam a avaliação do produto educacional.

O PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional – *Exercitando emoções: guia de atividades para o desenvolvimento de competências socioemocionais*, foi desenvolvido tendo como público-alvo os estudantes do ensino médio integrado. A referência para elaboração das oficinas foram as competências gerais da educação básica presentes da BNCC. A dimensão socioemocional foi trabalhada em sete oficinas a partir de três temas centrais: Nós, Eles e o Outros.

Sua elaboração envolveu quatro etapas: definição metodológica da proposta pedagógica, elaboração das atividades, avaliação das atividades e revisão. As duas últimas etapas foram realizadas no intuito de aperfeiçoar o produto.

As oficinas temáticas foram planejadas de forma dialógica tendo essas ideias como norteadoras. Assim, a primeira oficina foi dedicada à preparação dos participantes para o desenvolvimento das atividades. Destaca-se que as competências voltadas ao relacionar-se com o outro perpassam todas as oficinas. Na segunda oficina foram trabalhadas as competências de autoconhecimento; na terceira oficina, autogestão e consciência social; na quarta oficina autoconsciência e tomada de decisão responsável; nas quinta e sexta oficinas foram desenvolvidas atividades de autoconhecimento, autogestão e consciência social e; no encontro final, foi realizada a autoavaliação das atividades.

Quanto ao espaço de realização das oficinas poderá ser o que a escola tem disponível. Porém, alguns pontos são importantes de serem observados Ele deverá ser um espaço que disponha de um equipamento de áudio e vídeo, que permita uma organização espacial favorecedora do diálogo, a possibilidade de os estudantes comerem pipoca (como num cinema tradicional), isto é, que os participantes se sintam confortáveis.

O ritual de comer a pipoca é um elemento que propicia a constituição do grupo na oficina, uma vez que os estudantes poderão ser oriundos de diferentes turmas. “A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor” (FREIRE, 1994, p. 65).

Freire (2006) acredita na necessidade da superação de um estado de transitividade ingênua para uma transitividade crítica. E é esse o movimento que a oficina mediada pelo cinema se propõe a instrumentalizar.

O ideal seria que os filmes surgissem do contexto dos jovens, de suas demandas, a partir de uma sondagem prévia de interesses. Porém, o caminho escolhido para seleção dos filmes, na impossibilidade de realização dessa sondagem em função da temporalidade do projeto, foi a relação das temáticas com as competências socioemocionais a serem trabalhadas na oficina, pois “mais do que um mero suporte técnico-instrumental para se atingir objetivos pedagógicos, os filmes são uma fonte de formação humana, pois estão repletos de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social” (LOUREIRO, 2006, p.11).

Pela proposta do Produto educacional - *Exercitando emoções: guia de atividades para o desenvolvimento de competências socioemocionais*, a oficina deve ser conduzida por dois professores, um mediador e um relator, que poderão alternar esses papéis no decorrer dos encontros. Cabe ao mediador conduzir a roda de conversa e ao relator registrar as manifestações dos participantes ao longo das atividades no Diário de Bordo.

Nesse sentido, destaca-se a avaliação das oficinas temáticas é processual e formativa, construída a partir das manifestações dos participantes registradas no Diário de Bordo, pois ele é um instrumento metodológico utilizado para coletar informações referentes às sensações, sentimentos, mudanças de atitudes e comportamento na aplicação diária de atividades pedagógicas permitindo acompanhar e avaliar o processo de desenvolvimento do trabalho realizado (BERTONI, 2004).

Para Zabalza (2004) Diário de Bordo proporciona ao professor a autorreflexão de sua atuação, permitindo-lhe explorar sua prática e identificar possíveis erros e futuras melhorias, tornando-se autocrítico e investigador de seu desempenho, além de um pesquisador do ensino.

No Diário de Bordo das oficinas podem ser registrados o número de participantes; tempo de duração do encontro; filme exibido; interações mais significativas; dificuldades no

desenvolvimento das atividades; possíveis dificuldades em relação aos participantes; potencialidades da oficina; impressões do relator etc.

Algumas questões podem ser norteadoras de registros complementares, tais como:

- A turma se envolveu com o filme – demonstrou identificação com a temática, se percebeu na história?
- A turma mostrou-se empática com os problemas apontados no filme?
- Foi possível observar a formação de vínculo entre os participantes da oficina no momento da roda de conversa?
- Os participantes se manifestaram de forma espontânea durante as rodas de conversa?
- Os participantes estabeleceram um diálogo igualitário durante a roda de conversa?

O protagonismo, o sentimento de pertencimento e a resiliência acadêmica engendrados pelo desenvolvimento das competências socioemocionais são considerados neste trabalho como pilares para a promoção da permanência dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFB.

Conforme tratado no referencial teórico, essa afirmativa encontra respaldo no levantamento de Fortunato e Gontijo (2019), em pesquisa realizada com estudantes evadidos do IFB. Os estudantes apontaram como motivadores da permanência o sentimento de pertencimento permeado por mais participação, além de sentimentos de responsabilidade, tempo e compromisso com o curso. Tais motivações para a permanência foram um “farol” para a proposta de intervenção organizada como uma atividade de extensão no formato de Oficinas Temáticas.

O objetivo deste produto educacional é favorecer o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes do ensino médio integrado do IFB, fomentando o protagonismo, o sentimento de pertencimento e a resiliência acadêmica com vistas à permanência estudantil.

Pautada na ressonância coletiva que consiste na criação de espaços de diálogo, a roda de conversa reproduz um ambiente informal, visando o fortalecimento e a instrumentalização do grupo para lidar com a complexidade no processo de ensino e aprendizagem.

Para o desenvolvimento dessa metodologia é preciso observar alguns aspectos:

- 1) Grupos pequenos: 20 participantes, em média.
- 2) Temática: a conversa se desenvolve a partir de um tema gerador mediado por um coordenador responsável por instigar a participação ativa de todos.

3) Regras: Após o início da oficina ninguém mais pode entrar. Os desdobramentos da conversa no grupo não devem ser difundidos fora do grupo para não expor seus membros. A oficina termina quando o assunto é esgotado no grupo, não sendo adequado sair antes do encerramento.

Nesse sentido, parte-se do princípio de que no desenvolvimento dessas competências seja gerado vínculo entre os estudantes. É dessa vinculação, formada no seio do diálogo igualitário (protagonismo) que se pretende fomentar o sentimento de pertencimento que, por sua vez, espera-se ser o gerador da resiliência estudantil. Por meio desse conjunto de ações almeja-se promover a permanência do estudante no Ensino Médio Integrado.

O Quadro 3 apresenta as competências e objetivos de cada oficina de forma relacionada a sua temática.

Quadro 3- Síntese de coerência dos Temas/ Competências/ Objetivos

Tema	Competências socioemocionais	Objetivos
Nós (identidade)	Autoconhecimento, habilidades de relacionamento.	Identificar a si e aos colegas como parte do mesmo grupo; conhecer e aceitar as regras da participação nas oficinas.
Eles (diversidade)	Autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento.	Identificar a diversidade como parte da vida em comunidade; produzir diálogos com a presença de conflitos; exercitar a escuta e a argumentação de ideias; compreender os conceitos de diversidade e sua importância para a criatividade e a ciência; construir um entendimento coletivo por meio das opiniões e conceitos apresentados.
Outros (diálogo)	Autoconsciência, e tomada de decisão responsável.	Produzir diálogos com a presença de conflitos; exercitar a escuta e a argumentação de ideias; controlar impulsos; responsabilizar-se por seus atos e suas consequências; construir um entendimento coletivo por meio da variedade de opiniões e conceitos apresentados.

Fonte: Elaborado pela autora

FASES DA OFICINA TEMÁTICA

As fases das oficinas temáticas – preparação, desenvolvimento e finalização – na proposta de Gontijo (2020) e nos círculos de cultura de Freire (1979) e foram adaptadas aos objetivos deste produto educacional, a saber:

Preparação

1. Defina quem será o relator e o mediador do encontro;
2. Organize a sala para a exibição do filme de forma confortável;
3. Receba os participantes;

4. Certifique-se de que todos estejam acomodados;
5. Converse com os participantes sobre os objetivos do encontro;
6. Apresente a sinopse do filme;
7. Faça o registro da frequência;
8. Caso vocês tenham combinado a pipoca, esse é o momento da distribuição.

Desenvolvimento

1. Faça a exibição do filme;
2. Após o filme organize a roda de conversa;
3. Lembre aos participantes os princípios da roda de conversa e questione se gostariam de fazer algum ajuste;
4. Aquecimento: Com qual cena/fala do filme você mais se identificou? Por quê?
Colete as primeiras impressões e analise se os estudantes entenderam o enredo do filme, se gostaram da história, se acharam a história atraente.
A partir dessas percepções iniciais apresente o eixo temático do encontro.
5. Dê oportunidade de fala a todos os participantes da roda;
6. Utilize as questões do planejamento para conduzir a discussão na roda de conversa, caso você considere necessário, pois o grupo trata suas próprias questões e as que estão propostas no Guia são uma sugestão;
7. Tenha como fio condutor debate as competências a serem trabalhadas no encontro.

É importante destacar que no planejamento das oficinas você encontrará um quadro com três categorias – protagonismo, resiliência e pertencimento. Na oficina você poderá optar por trabalhar com uma ou mais trilhas formativas relativas às competências socioemocionais, conforme a categoria.

Para Costa e Gontijo (2020, p.06) as trilhas formativas “consistem em uma proposta de formação flexível, autônoma”. Apesar das autoras se referirem a trilhas voltadas a formação individual, sua categorização se aplica a esse trabalho.

Finalização

1. Faça o encerramento da roda de conversa com a leitura do registro das manifestações dos participantes;
2. Relembra a data e horário da próxima oficina;
3. Relembra os acordos de confiabilidade;
4. Você poderá fazer um relaxamento guiado para encerrar a oficina temática;
5. Dê oportunidade aos participantes para se despedirem.

A seguir são apresentados os planejamentos das oficinas temáticas, a saber: 1) filme (ficha técnica e sinopse); 2) questões norteadoras da roda de conversa; 3) quadro com eixos temáticos do produto educacional; categorias (protagonismo estudantil, pertencimento e resiliência acadêmica) e; as competências da educação socioemocional (WEISSBERG et al., 2013) a serem trabalhados na oficina.

Essa organização visa possibilitar ao professor da educação profissional e tecnológica maior clareza no momento da intervenção pedagógica quanto ao trabalho realizado visando colaborar com seu desenvolvimento e avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação a análise de dados, a metodologia utilizada nesta pesquisa, é denominada por Bardin (2011) como análise de conteúdo e pode ser entendida como um “conjunto de instrumentos metodológicos [...] que oscila entre os dois polos de rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (p.15), baseando-se na inferência.

Nesse sentido, Bardin (2011) trata do desejo do rigor e da necessidade da descoberta. Esses dois olhares nortearam a leitura dos dados buscando identificar, nos textos encaminhados pelos professores, elementos que indicassem possibilidades de aprimoramento do produto educacional transpondo a lacuna deixada pela impossibilidade da intervenção *in loco*.

Portanto, Bardin (2011) afirma que a análise de conteúdo visa a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura e, para isso, algumas técnicas precisam ser empregadas. Nesse sentido, optamos pela definição de categorias de análise do produto educacional *a priori*, a partir dos estudos de Káplun (2003). O autor afirma que “o processo de produção de um material educativo é uma tríplice aventura: a da criação, a do próprio material e a do uso posterior, que muitas vezes escapa às intenções iniciais e aos cálculos dos criadores” (p.47).

Nesta pesquisa nos aventuramos na criação, sabendo que a aplicação nos escapou (para usar as palavras do autor). Portanto, para análise dos *experts*, as três categorias de análise definidas foram: conceitual, pedagógica e comunicacional (KÁPLUN, 2003).

CATEGORIA CONCEITUAL

A primeira categoria de análise foi a conceitual. Para Káplun (2003) esse eixo é referente aos conteúdos estabelecidos para o Produto Educacional. Nesse sentido, os professores foram convidados a avaliar autoria textual; a pertinência do referencial teórico utilizado; a concepção que embasa referencial teórico; a clareza de conceitos e argumentos utilizados no produto educacional; se os esclarecimentos apresentados quanto aos termos técnicos e expressões científicas estão adequadas e suficientes; se a relação metodologia e conteúdo é adequada.

No que se refere a autoria textual as avaliadoras afirmam:

“O texto apresenta escrita autoral e criativa, estabelecendo um diálogo com o leitor”.

Professora B

“O Produto Educacional apresenta consistência autoral” [...] Professora C

Os demais avaliadores partiram da mesma perspectiva para avaliar o produto nesse critério. Portanto, infere-se que produto atende ao critério de autoria.

Em relação a pertinência do referencial teórico utilizado, a concepção que embasa referencial teórico e a clareza dos conceitos os avaliadores trouxeram as seguintes contribuições:

“[...] escolha coerente relacionada ao referencial teórico”. Professora C

“Somente duas obras são atuais, 2019, as demais são obras com mais de 5 anos de publicação. Acredito ser necessário rever as publicações atuais sobre a temática”. Professora B

Apesar da Professora C apresentar que a escolha de autores do referencial teórico apresenta coerência, a Professora B indica a necessidade de atualização das obras, pois a maioria foi publicada a mais de cinco anos. Ressalta-se que das onze obras referenciadas três foram publicadas nos últimos cinco anos e quatro podem ser consideradas obras clássicas de teóricos como Paulo Freire, Daniel Goleman, Ramón Flecha e Edgar Faure e não poderiam ser substituídas por obras atualizadas.

Ainda em relação ao referencial teórico é enfatizado:

A concepção freiriana apresentada no Guia é clara nos seus objetivos, mas poderiam ser mais aprofundadas, uma vez que o material também serve para a formação continuada do professor. Professora B

Tente trazer mais fundamentação teórica em seu texto. Senti falta da clareza do conceito de socioemocional. Professora A

Identifiquei a necessidade de buscar base teórica a respeito de pertencimento. Professora D

Destaca-se que não é objetivo do Produto Educacional ser utilizado para formação continuada de professores. Seu objetivo é voltado ao desenvolvimento de atividades pedagógicas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, voltadas aos estudantes do ensino médio integrado, tendo como metodologia a educação dialógica e a escuta sensível. Porém, o professor poderá buscar no referencial teórico da dissertação conceitos que poderão fundamentar de forma mais efetiva as atividades apresentadas no Guia, pois como aponta Freire (1997) é papel do professor pesquisar

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p.32).

Destaca-se a inserção dos conceitos de competência socioemocional e pertencimento apontados pelas Professoras A e D, bem como do *link* de acesso a dissertação no produto educacional. Dessa forma, o professor terá acesso a todos os conceitos apresentados no Guia de forma pormenorizada, pois no produto educacional o referencial teórico foi desenvolvido para nortear o professor em relação à sua aplicação.

Quanto à adequação entre metodologia e conteúdo a Professora C afirma:

“Apresenta a concepção de roda de conversa utilizando a dialogicidade freiriana”.

Portanto, infere-se que o Guia é claro em relação a sua metodologia. Káplun (2003) afirma é preciso apreciar os contextos pedagógicos dos materiais didáticos, o que foi realizado na análise da próxima categoria.

CATEGORIA PEDAGÓGICA

A segunda categoria de análise foi a pedagógica. Para Káplun (2003) esse eixo é referente ao “caminho que estamos convidando alguém a percorrer, que pessoas estamos convidando e onde estão essas pessoas antes de partir” (p. 54).

Nesse sentido, os professores foram convidados a avaliar as atividades do Guia em relação a autoria, o texto, os objetivos, a estrutura, ao conteúdo, a metodologia, ao fomento do pensamento crítico e reflexivo, resgate do pensamento prévio, aplicação ao cotidiano, compreensão por parte do professor, público-alvo e desencadeamento de ideias.

Sobre o conjunto desses descritores a Professora C afirma:

As atividades estão em conexão com questões relacionadas as juventudes, a autora utiliza texto de fácil compreensão, apresentando os objetivos propostos, ainda assim organiza as atividades apresentando as ideias que poderão ser debatidas, a metodologia utiliza é pautada nas rodas de conversas que tem como objetivo propiciar o envolvimento, a reflexão e o pensamento crítico por meio dos filmes apresentados, resgatando conhecimento prévio dos estudantes acerca de temáticas relacionadas a autoconsciência, autogestão consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável.

Essa fala sintetiza a percepção dos avaliadores em relação a categoria pedagógica. Portanto, como afirma Freire (1997) é preciso ter rigorosidade metódica para que, a partir dela possa se construir o ensino crítico. Assim, o Guia é um primeiro caminho para o professor trabalhar as competências socioemocionais e que não só pode, mas deverá ser ampliado a partir

de sua experiência e estudo. Cabe ao professor conduzir esse trabalho, por meio da escuta, falando “com” os jovens e do diálogo, na perspectiva freireana.

Destaca-se, ainda, algumas percepções em relação a categoria pedagógica do Guia. A Professora C sugere mais atividades que envolvam a corporeidade estudantil e que os estudantes sejam motivados a trazer objetos de casa.

Sugiro mais atividades corporais e que eles tragam de casa objetos, fotos, textos, que remetam às emoções trazidas pelos filmes. Professora C

Assmann (1994) defende que “o corpo é do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Em outras palavras: somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica” (p.113). Portanto, a ampliação de atividades envolvendo o corpo poderão favorecer o desenvolvimento da solidariedade, cooperação e afetividade.

A inserção dessas atividades é uma possibilidade que pode promover o sentimento de pertencimento e que pode ser inserida nas atividades do Guia. Também é sugerida a realização de uma conversa antes de assistir ao filme para que os estudantes possam debater a temática do dia sem a influência dele. Essa sugestão pode ser seguida pelo professor, conforme sua disponibilidade de tempo, por demandar um cronograma mais extenso da oficina.

CATEGORIA COMUNICACIONAL

A terceira categoria de análise foi a comunicacional. Para Káplun (2003) esse eixo é referente ao “modo concreto de relação com os destinatários” (p.60) do material didático.

Nesse eixo os professores foram convidados a avaliar o Guia no que se refere à sua apresentação e, mais especificamente, quanto aos descritores: estética, organização, diagramação, compreensão textual, normas da língua portuguesa e estrutura e coerência das seções do Guia.

Para Kenski (2008) “o ato de comunicação em educação é um movimento entre pessoas que possuem em comum a vontade de ensinar e aprender” (p.650). Portanto, o Guia comunica ao professor não só a intenção, o objetivo pedagógico do produto educacional, mas também as atividades e sua metodologia de desenvolvimento e analisar a qualidade dessa comunicação é fundamental.

Em relação aos descritores dessa categoria os professores apontam:

“Texto de fácil compreensão”. Professora B

“Gostei das fotos, porém algumas delas ficaram desfocadas. [...] Já que você utiliza o diálogo por meio de Freire como base teórica, sugiro dialogar mais com o leitor por meio de perguntas [...] Procure por imagens que comuniquem uma mensagem diretamente relacionada ao texto”.

Professora D

Em relação ao foco das fotos, esclarecemos que elas foram aplicadas efeitos visuais. Quanto a perspectiva dialógica, essa é adotada na mediação das oficinas e não foi assumida no processo de escrita do Guia. As imagens utilizadas para ilustrá-lo foram revisadas, buscando a aproximação com o contexto em que estão inseridas.

Destaca-se ainda, a orientação dos avaliadores quanto a necessidade de realização de revisão do texto do Guia quanto às normas da língua portuguesa.

Assim, partindo das “regras” da análise de conteúdo pelas quais deve-se “obedecer às categorias de fragmentação da comunicação para que a análise seja válida” buscou-se analisar as contribuições dos professores trabalhando com os textos de forma que essas fossem:

homogêneas: poder-se-ia dizer que "não se mistura alhos com bugalhos"; exaustivas: esgotar a totalidade do "texto"; exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes; objetivas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais; adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo (BARDIN, 2011, p.42)

A partir da avaliação dos especialistas o produto educacional foi redimensionado em relação a inserção de conceitos, atividades e materiais, bem como revisão ortográfica e gramatical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como motivador a preocupação com os altos índices de evasão e retenção apresentados pelos estudantes do ensino médio integrado. Destacamos que nem sempre a escola pode resolver os problemas que geram a evasão ou a retenção, mesmo assim, ela tem muito a fazer.

Foi buscando alternativas pedagógicas para esse problema questionou-se se a criação de um espaço de escuta sensível entre pares, organizado a partir de um modelo pedagógico dialógico no qual seriam trabalhadas atividades voltadas as competências socioemocionais, poderia fomentar o protagonismo, o sentimento de pertencimento e a resiliência nos estudantes do ensino médio integrado e, com isso, fomentar a permanência e êxito estudantil no ensino médio.

Portanto, este trabalho buscou elaborar um guia de oficinas temáticas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, voltadas aos estudantes do ensino médio integrado, tendo como metodologia os princípios da roda de conversa e a escuta sensível.

Discutir as relações entre a juventude e a escola é partir do pressuposto de que os desejos e os conflitos presentes entre a cultura juvenil e a escola são reflexos das mudanças sociais, sendo necessário mais que conhecimento acadêmico para dar conta dessa realidade. É preciso investimento da escola na educação socioemocional. (DAYRELL, 2007)

Para Moran (1995) é a partir das expectativas positivas que os jovens mantêm em relação ao cinema que o professor problematizar temas do cotidiano. Assim, as oficinas apresentadas no produto educacional - *Exercitando emoções: guia de atividades para o desenvolvimento de competências socioemocionais*, trabalham com filmes que visam favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais a partir das rodas de conversa e da escuta sensível.

O processo de desenvolvimento das competências socioemocionais é construído no ambiente escolar a partir do incentivo a participação estudantil fomentando indivíduos ativos no seu processo de formação. A experiência coletiva e a participação ativa no debate escolar fortalecem a relação dos estudantes com suas instituições, despertando interesse, engajamento, promovendo o aprendizado, melhorando as relações e dando mais sentido e “prazer” à escola.

Assim, o protagonismo discente, pertencimento institucional e resiliência estudantil podem ser relacionados às competências socioemocionais na medida em que são desenvolvidos por meio do diálogo igualitário, pela reflexão ativa acerca do mundo; pela tomada de

consciência de si e do outro; pelo compromisso consigo mesmo e com o outro; pelo reconhecimento de sua historicidade. Infere-se que é pelo conjunto das competências socioemocionais que os estudantes podem construir seu protagonismo, pertencimento e resiliência.

Destaca-se que os princípios da roda de conversa e a escuta sensível se interrelacionam uma vez que partem do princípio da participação e do protagonismo. Considera-se que estão imbrincados no fazer pedagógico do docente que respeita os saberes dos estudantes (FREIRE, 2006).

Perceber todas essas nuances trabalhadas nas oficinas temáticas a partir da escuta sensível é reconhecer o estudante “na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (BARBIER, 2007, p. 96). Portanto, é esperar mais do que o esperado em cada oficina. É transcender as expectativas.

Nesse espaço, o qual é instalado o clima de confiança entre os sujeitos é possível construir uma educação para além da dimensão técnica. O estudante tem a oportunidade de pensar-se de forma holística, desenvolver competências muitas vezes negligenciadas no cotidiano da sala de aula, o que contribui para uma formação emancipatória. Esse caminho traz a perspectiva da formação omnilateral de Marx e Gramsci já apresentadas neste trabalho.

Esta pesquisa deixa como uma de suas lacunas a impossibilidade de aplicação das oficinas de forma interventiva com os estudantes do Ensino Médio Integrado, em função da suspensão do calendário e aulas presenciais, motivadas pela pandemia do Covid19.

Destacamos que é fundamental que o professor, no momento da aplicação das oficinas, seja sensível à necessidade de realização de adaptações a sua realidade tanto em relação às atividades quanto aos filmes. Essas adaptações poderão ter como referência os objetivos e habilidades de cada oficina, bem como a concepção de juventudes expressa neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C.F. de; SANTOS, R. A. dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. **The 4th International Congress on University-Industry Cooperation** –Taubate, SP. 2012. Disponível em <<https://livrozilla.com/doc/775310/a-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-de-n%C3%ADvel-m%C3%A9dio-e-os-fatores-internos>> Acesso em 03 set. 2019.

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: Unimep, 1995.

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

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

BAUMEISTER, R.F; LEARY, M.R. A necessidade de pertencer: Desejo de ligações interpessoais como motivação humana fundamental. **Psychological Bulletin**, 117 (3), 497-529, 1995. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497> Acesso em 23 out. 2020.

BERTONI, A. R. **As imagens contam a história da pérola verde, município de Riccione - DIÁRIO DE BORDO**, 2004.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.217-227

BRANDÃO, Z. et all. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, p. 11, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 29 mai. 2019.

BRASIL. INEP. **Education at a Glance 2018: OECD Indicators**, OECD Publishing, in: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-nova-edicao-do-relatorio-panorama-da-educacao-destaques-do-education-at-a-glance/21206 Acesso em: 31/03/2019

BRASIL. INEP. **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior**, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 03 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.892/2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, s/d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf
Acesso em 21/04/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área, Ensino.** Brasília, 2016. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/DOCUMENTO_DE_AREA_ENSINO_2016_final.pdf Acesso em 23 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Secretaria de Ensino Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras.** ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, 1996. 134 p.

BRASÍLIA. Ofício Nº SN /2008/GAB/ETF/BSB - **Aprova o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet e autoriza seu funcionamento**, 2008. Disponível em:
<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20032_PPC%20Tecnologia%20em%20Sistemas%20para%20Internet_atual.pdf> Acesso em 23 out. 2020.

CASEL. **Effective social and emotional learning programs:** Middle and high school edition. Chicago, IL:2015.

COSTA, A.C.G. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, E. R. de Q.; GONTIJO, S.B.F. Trilhas formativas: uma proposta para a formação continuada de professores para Ead. In: MONTEIRO, S. A. de S. **Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente.** Ponta Grossa-PR: Atena Editora, 2020.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, pág. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de dez. 2020.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”**. (pp. 1492- 1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.
- FLECHA R.; VARGAS, J. A aprendizagem dialógica como “agente especialista” na resolução de conflitos. **Revista Contextos Educativos** 3, 2000.
- FORTUNATO, M. R.; GONTIJO, S. B. F. Causas da evasão escolar na percepção dos estudantes evadidos: o caso de um curso de licenciatura. **Revista brasileira de iniciação científica**, 2019.
- FREIRE, M. O que é um grupo? In: GROSSI, E.P.; BORDIN, J. (org.). **Paixão de aprender**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D’água. 1995.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2006.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Juventudes, educação e projeto de vida: relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro: Plano CDE, 2020.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1995.
- GONTIJO, S.B.F. **Pertencimento, protagonismo e resiliência estudantil como elementos da promoção da permanência e êxito acadêmico**, 2020. (não publicado)
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995. 341 p.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989. 244 p.

HOLLEBEN, I. M. A. D.de S. **Cinema & educação: diálogo possível**. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>> Acesso em 09 out. 2020.

JUNQUEIRA, M. F. P. S.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos à criança. In: **Cad. Saúde Pública** 2003, vol.19. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010211X2003000100025&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 13 abr.2019.

KAPLÚN, G. Material educativo: experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, 271: 46 a 60, maio/ago. 2003.

KENSKI, V. M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 647-665, Out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 Dec. 2020.

KUENZER, A. Z. (org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C.. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.** vol.38, n.1, pp.13-28. SP, 2012.

LOUREIRO, R. Da teoria crítica de adorno ao cinema crítico de Kluge: educação, história e estética. **Tese(doutorado)**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006. Disponível em <https://issuu.com/cinema_com_vida/docs/da_teor%C3%ADa_cr%C3%ADtica_de_adorno_ao_cin> Acesso em 26 out. 2020.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MILITÃO, M. N. Educação profissional. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, p. 133, 2000.

MORAIS, R. dos S. Experts em educação e a produção de saberes no campo pedagógico. **REMATEC**. Ano 12. n. 26. set.-dez. 2017, p. 61-70. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/197223/Experts%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20saberes%20no%20campo%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1>> Acesso em 09 out. 2020.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. In: **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, 27 a 35, jan. / abr. de 1995.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002

- NOGUEIRA, M. A. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade e Culturas**. Belo Horizonte, n.07, p. 109-129, 1997.
- NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. Um arbitrário cultural dominante. **Revista brasileira de educação**. maio/ ago, n. 23. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.
- OLIVEIRA, A. B. de. O protagonismo juvenil no programa aprendiz COMGÁS. **Comunicações**. Piracicaba. v. 16. n. 2. p. 95-106. jul.-dez. 2009.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1997.
- PEREIRA, G. M.; ANDRADE, M. C. L. Coach Carter ou a segunda chance dos excluídos do interior. **Revista Brasileira de Ciência**, p.56-65, 2007.
- RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>> Acesso em: 14 dez. 2020.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**. São Paulo: USP. vol. 5. n° 12, mai.-ago., 1991.
- RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.
- SABINO, P. R. P. O Docente e o Estímulo à Capacidade de Resiliência em estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Electrónica de Investigación Y Docência (REID)**, pp. 7–26. Criciúma, 2015.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.
- SILVA, C. N. N. Função e disfunção do ensino médio profissionalizante no Brasil. **Ideias universitárias**, n° 1, Formosa. 2004, p. 25 - 31.
- SILVA, I. B. **Reflexões de uma Trajetória em Educação**. Araraquara-SP: Editora Junqueira & Marins, 2014.
- SILVA, L.G.M.; FERREIRA, T.J. O papel da escola e suas demandas sociais. In: **Projeção e Docência**, v.5, n.2 p.6-23, SP, 2014.
- TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis- RJ: Ed. Vozes, 1999.
- UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa**. Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012.
- VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JÚNIOR, A. de. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, N°. 40, pp. 152-169, 2016.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. As etapas da socialização da criança. In: WALLON, H. **Psicologia e Educação da criança**. Lisboa: Editorial Veja, 1979.

WEBER, M. Comunidade e Sociedade como estruturas de socialização. IN: FERNANDES, Florestan. **Comunidade e Sociedade**. São Paulo: Ed. Nacional e Ed. da USP, 1973.

WEHLING, M. Translational medicine: can it really facilitate the transition of research “from bench to bedside”? **European Journal of Clinical Pharmacology**, v. 62, n. 2, p. 91–95. SP, 2010.

WEISSBERG, R. P. et al. **CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition**. Chicago, IL: CASEL, 2013.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicol. estud.** [online]. 2003, vol.8. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722003000300010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 14/04/2019

ZABALZA, M.A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

EXERCITANDO EMOÇÕES: GUIA DE ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

*A versão para impressão deste produto educacional está disponível na Plataforma EduCAPES:
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586006> *

OFICINA INICIAL

O propósito da oficina inicial é apresentar aos participantes das atividades o seu objetivo. Portanto, é um momento de aproximação e deve ser leve e descontraído.

Orientações:

- Forme a roda de conversa.
- Dê oportunidade para todos se apresentem.
- Apresente relator e fale sobre o seu papel no grupo.
- Trate da periodicidade e da metodologia dos encontros.
- Caso você vá adotar a rotina da pipoca, pode ofertar nesse encontro. É uma cordialidade de boas-vindas.
- Exibição do vídeo: Quem sou eu? - Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=ROyMNYKIkro>>
- Faça a primeira rodada de conversa dando oportunidade para que os participantes falem sobre o que mais chamou atenção no vídeo; com o mais eles se identificaram.
- Motive os participantes a falarem sobre a motivação, esperanças e temores em relação às oficinas.
- Elabore a Carta-compromisso.
- Destaque que a participação das oficinas deve ser voluntária, mas aquele que decidir participar assume um compromisso tendo o dever de cumprir o que foi acordado.
- Leitura do registro das manifestações dos participantes
- Faça a avaliação do encontro.
- Encerramento com o relaxamento guiado.

OFICINA 1 – DIVERGENTE

Ano produção: 2014

Dirigido por: Neil Burger

Estreia 17 de Abril de 2014 (Brasil)

Duração: 139 minutos

Classificação: Não recomendado para menores de 14 anos

Gênero: Aventura Ficção Científica Mistério

País de Origem: Estados Unidos da América

Sinopse: Divergente se passa em uma Chicago futurística destruída após uma guerra. Para manter a paz os fundadores construíram uma cerca e dividiram a população em cinco grupos

denominados facções, cada uma representa uma qualidade humana. No dia do seu teste de aptidão, Beatrice Prior descobre que é uma divergente, ou seja, apresenta uma personalidade para mais de uma facção.

Instigue os estudantes a pensar sobre quem são, o que os influencia, Suas perspectivas, seus sonhos.

- Vocês acham que as pessoas nascem com características que definem quem ela vai ser como apresentada no filme?
- Vocês acham que a família interfere na formação da sua personalidade?
- Quando a influência externa é negativa?
- Como vocês agiriam se vivessem naquela sociedade?
- Com qual personagem se identificam mais e por quê?
- Já se sentiram pressionados pelos pais a fazer algo que não era seu real interesse?
- O que é importante para você?
- Você reconhece seus limites?
- Onde você quer chegar?
- Como você supera as dificuldades que encontra para atingir seus objetivos?

Conduza o debate de forma que os estudantes possam relacionar aspectos da vida pessoal ao filme. Converse sobre grupos, e sobre sus influências na formação da identidade na adolescência.

Quadro 1 – Identidade (Nós)

Nós		
<p>A ideia é que o estudante consiga entender que identidade se constrói a partir observação, que as relações sociais são fundamentais na socialização. Entender que o “eu” se constrói a partir do nós (família, religião, amigos). Entender que (pré)conceitos são padrões que se consolidam socialmente e não individualmente.</p>		
Categoria	Competência	Objetivos de aprendizagem
Protagonismo	Autoconhecimento Habilidades de relacionamento	Identificar a si e aos colegas como parte do mesmo grupo. Conhecer e aceitar as regras da participação nas oficinas.
Resiliência	Autogestão	Identificar suas fragilidades emocionais, intelectuais individuais e aprender a gerenciar suas emoções sem se deixar abater diante das dificuldades.
Pertencimento	Consciência social	Identificar em si e no outro a necessidade de cooperação para superação das dificuldades. Reconhecer que o outro assim como ele próprio precisam estabelecer, conhecer e aceitar regras sociais de convivência.

Fonte: Elaborado pela autora

OFICINA 2 – GUARDIÕES DA GALÁXIA

Ano produção: 2014

Dirigido por: James Gunn (II)

Estreia: 31 de julho de 2014 (Brasil)

Duração: 120 minutos Classificação: Não recomendado para menores de 12 anos

Gênero: Ação Aventura Comédia Ficção Científica

País de Origem: Estados Unidos da América

Sinopse: O aventureiro do espaço Peter Quill torna-se presa de caçadores de recompensas depois que rouba a esfera de um vilão traçoeiro, Ronan. Para escapar do perigo, ele faz uma aliança com um grupo de quatro extraterrestres. Quando Quill descobre que a esfera roubada possui um poder capaz de mudar os rumos do universo, ele e seu grupo deverão proteger o objeto para salvar o futuro da galáxia.

O Filme pode ser usado para entender e reconhecer a diversidade como algo positivo.

- Como você escolhe seus amigos?
- Você escolhe seus amigos ou amizade acontece?
- Entre os seus amigos existem pessoas de religião diferente da sua?

Instigue os estudantes a pensar sobre as diferenças e suas vantagens. Pensar que diferença pode ser entendida como complemento e não como oposição.

Quadro 2 – Diversidade (Eles)

Eles		
<p>A ideia é que o estudante consiga perceber a diversidade como algo positivo e natural. Entenda que o diferente causa estranhamento, mas que não significa risco. Trabalhe o entendimento das emoções que vem à tona diante do estranhamento (medo, raiva, revolta). Ao entender e reconhecer o diferente como algo positivo e natural, esse estudante avança nas três categorias ao se tornar multiplicador de ideias empáticas, acolhendo o novo, aprimorando seus relacionamentos interpessoais.</p>		
Categoria	Competência	Objetivos de aprendizagem
Protagonismo	Consciência social	Construir um entendimento coletivo por meio do diálogo. Produzir diálogos com a presença de conflitos. Exercitar a escuta e a argumentação de ideias.
Resiliência	Autoconhecimento, Hab. relacionamento	Identificar a diversidade como parte da vida em comunidade. Produzir diálogos com a presença de conflitos. Exercitar a escuta e a argumentação de ideias. Compreender os conceitos de diversidade e sua importância para a criatividade e a ciência.
Pertencimento	Autoconhecimento, Hab. relacionamento consciência social	Identificar diferenças e semelhanças pontuais entre seus pares. Entender e valorizar as relações de amizade

Fonte: Elaborado pela autora

Oficina 3 – A gangue está em campo

Ano produção 2006

Dirigido por Phil Joanou

Estreia: 5 de setembro de 2006

Duração: 125 minutos Classificação

Não recomendado para menores de 12 anos

Gênero :Drama Esporte Policial

País de Origem: Estados Unidos da América

Sinopse: Sean Porter é um ex-jogador que trabalha como oficial de justiça criminal no centro de detenção juvenil Kilpatrick. Incomodado com a falta de disciplina, autoestima, união e perspectiva de vida desses jovens prisioneiros, Sean sugere criar um time de futebol americano para incentivar os rapazes a superarem as dificuldades e consertarem os erros do passado.

- Você já teve a oportunidade de fazer alguma coisa errada e não fez?
- Você já se viu numa situação em que não teve escolha?
- Você se arrepende de alguma coisa que fez e gostaria de fazer diferente?
- O bandido pode ser vítima?
- Bandido bom é bandido morto?
- O que gera a violência?
- Quem é mais bandido?
- Quem viola as leis por necessidade ou quem viola por prazer?

O filme foi escolhido para trabalhar a violência urbana e a tomada de decisões. É preciso ter em mente que os personagens do filme são jovens inseridos num universo violento e desprovido de oportunidades. Que só existe escolha quando existe possibilidades. Oportunidades são a chave para as escolhas, mas as escolhas são individuais.

Instigue os estudantes a pensar sobre as oportunidades que estão disponíveis para eles. Pensar as consequências de suas escolhas, sobre a dificuldade em se tomar decisões. Pensar sobre os recomeços. Converse com os alunos com cuidado, acolhendo e controlando os impulsos agressivos que podem surgir

Quadro 3 – Confronto (Outros)

Outros		
<p>A ideia é que o estudante consiga perceber a violência urbana e seus fatores desencadeantes e busque sua superação por meio do diálogo. Entender que as ações individuais e coletivas podem ser consideradas fatores de risco ou de proteção. Trabalhe o entendimento das emoções que vem à tona diante do estranhamento (medo, raiva revolta). Entender as emoções e suas influências nos impulsos e na tomada de decisões. A três categorias são trabalhadas de forma interrelacionada. Nesse sentido, o pertencimento e protagonismo podem ser encarados como fatores de riscos.</p>		
Categoria	Competência	Objetivos de aprendizagem
Protagonismo	Autoconsciência Tomada de decisão responsável Consciência social	Produzir diálogos com a presença de conflitos; responsabilizar-se por seus atos e suas consequências; compreender o conceito de violência e seus diferentes tipos; construir um entendimento coletivo sobre os conceitos apresentados por meio do diálogo.
Resiliência	Autoconsciência Tomada de decisão responsável Autoconhecimento Hab. relacionamento	
Pertencimento	Autoconsciência Tomada de decisão responsável Autoconhecimento Hab. relacionamento Consciência social	Entender e valorizar as relações de amizade; responsabilizar-se por seus atos e suas consequências; compreender o conceito de violência e seus diferentes tipos; construir um entendimento coletivo sobre os conceitos apresentados por meio do diálogo.

Fonte: Elaborado pela autora

OFICINA 4 - INSURGENTE

Ano produção: 2015

Dirigido por Robert Schwentke

Estreia 19 de Março de 2015 (Brasil)

Duração: 119 minutos

Classificação: 14 - Não recomendado

Gênero Aventura: Ficção Científica Thriller

País de Origem: Estados Unidos da América

Sinopse: Tris e Quatro agora são fugitivos perseguidos por Jeanine e os demais membros ambiciosos da Erudição, facção disposta a fazer tudo para capturá-los. O casal busca aliados e respostas, tentando descobrir o que os familiares de Tris sacrificaram suas vidas para proteger. Tris aceita sua Divergência, mesmo sem saber exatamente o que pode perder ao fazê-lo. Segredos emergem e as escolhas se tornam mais determinantes.

- O que é lealdade para você?
- Você já escondeu alguma coisa de um amigo porque achou que ele não iria entender?
- O que é melhor, uma mentira misericordiosa ou uma verdade dolorosa?
- Mentir é sempre uma traição?
- Você perdoaria uma mentira?

- Já se sentiu traído por um amigo? Já tentou se colocar no lugar dele e entender suas motivações?
- Você consegue perdoar uma traição?
- O perdão e a mágoa são antagonistas?
- Somos livres para escolher nossas atitudes, mas somos reféns das consequências delas?

Instigue os estudantes a pensar sobre as consequências de suas escolhas, sobre a dificuldade em se tomar decisões. Pensar sobre o perdão e sobre a lealdade. Conversar com os estudantes sobre a relação desses assuntos com o universo deles.

Quadro 4 – Identidade (Eu).

Eu		
A ideia é que o estudante, a partir do conceito de identidade coletiva, apreenda a importância e o valor de sua individualidade, sem com isso entrar em conflito com as diversidades individuais de seu coletivo.		
Categoria	Competência	Objetivos de aprendizagem
Protagonismo	Autoconhecimento Hab. relacionamento	Compreender o conceito de identidade; identificar o papel da identidade no grupo social; responsabilizar-se por seus atos e suas consequências; compreender o conceito de violência e seus diferentes tipos; construir um entendimento coletivo sobre os conceitos apresentados por meio do diálogo.
Resiliência	Autogestão	
Pertencimento	Consciência social	

Fonte: Elaborado pela autora

OFICINA 5 - COLEGAS

Ano produção 2012

Dirigido por: Marcelo Galvão

Estreia: 1 de março de 2013 (Brasil)

Duração: 100 minutos

Classificação: Livre para todos os públicos

Gênero: Aventura Comédia Nacional

País de Origem: Brasil

Sinopse: Stallone, Aninha e Márcio são grandes amigos e vivem juntos em um instituto para portadores da síndrome de Down. Um dia, inspirados pelos filmes que assistem na videoteca local, resolvem fugir para realizar seus sonhos, roubando o carro do jardineiro. O caso chega até a imprensa e a polícia coloca dois policiais trapalhões no encalço dos jovens, que estão dispostos a viver essa grande aventura.

- Quais as diferenças entre as pessoas ditas normais e as pessoas portadoras da Síndrome de Down?

- Quais as semelhanças entre as pessoas ditas normais e as pessoas portadoras da Síndrome de Down?
- Qual a diferença entre Limitações e impossibilidades?
- Portadores de Síndrome de Down são limitados ou incapazes?
- Pensar a coragem dos personagens e o medo que permeia o preconceito.
- Pessoas com necessidades especiais são vítimas de preconceito ou de cuidado?
- Pessoas com necessidades especiais possuem limitações ou essas limitações são impostas pelo preconceito?

O filme *Colegas* foi escolhido por retomar várias questões relacionadas à identidade, diversidade e conflitos sociais. Para entender melhor é preciso ter em mente que a mensagem de inclusão é passada com humor e leveza. Qualidades, desejos e defeitos são distribuídos igualmente entre todos os personagens portadores ou não da síndrome de Down. Chamar a atenção para o fato dos protagonistas e grande parte do elenco possui síndrome de Down.

Instigue os estudantes a pensar sobre seus sonhos, sobre seus medos e limitações, sobre a dificuldade em lidar com as diferenças. Pensar sobre empatia, amizade, respeito e oportunidades.

Quadro 5 – Diversidade (Eles).

Eles		
A ideia é expandir a noção de diversidade. Trabalhar com os estudantes as deficiências, o xenofobismo, tudo tendo as identidades como referência.		
Categoria	Competência	Objetivos de aprendizagem
Protagonismo	Consciência social Autogestão	Respeitar e valorizar as diferenças; reconhecer suas limitações; acolher ideias e sentimentos; controlar impulsos; fazer julgamentos consistentes; responsabilizar-se por seus atos e suas consequências; questionar crenças e valores preconcebidos; construir um entendimento coletivo sobre os conceitos apresentados por meio do diálogo; identificar a diversidade como parte da vida em comunidade; produzir diálogos com a presença de conflitos; exercitar a escuta e a argumentação de ideias; identificar diferenças e semelhanças pontuais entre seus pares.
Resiliência	Autoconhecimento Hab. relacionamento	
Pertencimento	Autoconhecimento Hab. relacionamento Consciência Social	

Fonte: Elaborado pela autora

OFICINA 6 – ESTRELAS ALÉM DO TEMPO

Ano produção 2016

Dirigido por: Theodore Melfi

Estreia: 2 de fevereiro de 2017 (Brasil)

Duração: 127 minutos

Classificação L - Livre para todos os públicos

Gênero: Biografia

Drama História

País de Origem: Estados Unidos da América

Sinopse: No auge da corrida espacial travada entre Estados Unidos e Rússia durante a Guerra Fria, uma equipe de cientistas da NASA, formada exclusivamente por mulheres afro-americanas, provou ser o elemento crucial que faltava na equação para a vitória dos Estados Unidos, liderando uma das maiores operações tecnológicas registradas na história americana e se tornando verdadeiras heroínas da nação.

- Você já se sentiu diminuído diante de alguém ou alguma situação?
- Você já humilhou alguém para não ser humilhado?
- O que é humilhante para você?
- Racismo é humilhante?
- Machismo é humilhante?
- Por que as pessoas diminuem as outras?
- É justificável por alguma razão?
- O que faz alguém se sentir superior a outra pessoa?

Estrelas além do tempo foi escolhido para trabalhar a violência simbólica. Várias questões podem ser abordadas e relacionadas as questões de identidade de diversidade e de conflito social. Articule as perguntas para que apareçam em momentos-chaves do debate e não como norteadoras do debate.

Quadro 6 – Confronto (Outros)

Outros		
A ideia é que o estudante consiga compreender o contexto contemporâneo da violência histórica sofrida por minorias e perceba seu caráter institucional. Confrontos com foco nas relações raciais e de gênero.		
Categoria	Competência	Objetivos de aprendizagem
Protagonismo	Autoconsciência Tomada de decisão responsável Consciência social	Construir um entendimento coletivo sobre os conceitos apresentados por meio do diálogo; produzir diálogos com a presença de conflitos; responsabilizar-se por seus atos e suas consequências; compreender o conceito de violência e seus diferentes tipos.
Resiliência	Autoconsciência Tomada de decisão responsável Autoconhecimento Hab. relacionamento	Produzir diálogos com a presença de conflitos; exercitar a escuta e o diálogo igualitário; responsabilizar-se por seus atos e suas consequências; compreender o conceito de violência e seus diferentes tipos; construir um entendimento coletivo sobre os conceitos apresentados por meio do diálogo.
Pertencimento	Autoconsciência Tomada de decisão responsável Autoconhecimento Hab. relacionamento Consciência social	Valorizar as relações de amizade; responsabilizar-se por seus atos e suas consequências; construir um entendimento coletivo sobre os conceitos apresentados por meio do diálogo; compreender o conceito de violência e seus diferentes tipos.

Fonte: Elaborado pela autora

OFICINA FINAL

O propósito da oficina final é avaliar se as atividades alcançaram o seu objetivo. Portanto, é um momento de despedida e deve ser leve e descontraído. Você pode, inclusive, programar uma confraternização para o final desse encontro.

- Forme a roda de conversa.
- Explique aos participantes que esse é o último encontro do grupo e que será um momento de avaliarmos o desenvolvimento em relação aos objetivos das oficinas.
- Exibição do vídeo: **Quem sou eu? Disponível em:** https://www.youtube.com/watch?v=kUfVqC_So74
- Faça a primeira rodada de conversa dando oportunidade para que os participantes falem sobre o que mais chamou atenção no vídeo; com o mais eles se identificaram.
- Motive os participantes a falarem sobre o seu desenvolvimento ao longo das oficinas, seus sentimentos e emoções.
- Use as anotações do Diário de Bordo para trazer a memória das manifestações marcantes nas oficinas.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O roteiro de análise é composto por três eixos, a saber: conceitual, pedagógico e comunicacional. Ele está fundamentado nos estudos de Gabriel Kaplún (2003). Como avaliador você poderá inserir outros elementos que considerar pertinentes ou suprimir descritores, porém é importante avaliar todos os eixos, pois eles se constituem em categorias de análise do meu Produto Educacional.

Agradeço por sua disponibilidade,

Mariana de Almeida Queiroz.

No eixo conceitual são analisados os conteúdos e pertinência de sua seleção ao Produto Educacional. Seus descritores são:

1. Texto autoral.
2. Referencial teórico utilizado.
3. Concepção que embasa referencial teórico.
4. Clareza de conceitos e argumentos.
5. Esclarecimento quanto aos termos técnicos e expressões científicas apresentados.
6. Relação metodologia e conteúdo.

No eixo pedagógico é analisada a adequação das atividades ao público-alvo; as ideias construtoras do produto e possíveis conflitos conceituais que objetiva provocar. Seus descritores são:

1. Atividades autorais.
2. Texto das atividades de fácil compreensão.
3. Atividades em consonância com os objetivos propostos.
4. Atividades em consonância com o público-alvo.
5. Atividades estruturadas de modo a facilitar o desencadeamento das ideias e entendimento do assunto tratado.
6. Metodologia adequada ao debate do conteúdo.
7. Texto das atividades com informações técnico-metodológicas suficientes para a condução das atividades didáticas.
8. Atividades que apresentam relações entre metodologia e conteúdo.
9. Atividades que propiciam a reflexão e o pensamento crítico.
10. Atividades que evidenciam o resgate dos conhecimentos prévios do público-alvo acerca da temática.
11. Atividades que colaboram para a aplicação do conhecimento no cotidiano.

O eixo comunicacional refere-se à apresentação do produto e tem como descritores:

1. Estética, organização e diagramação do produto adequadas aos seus objetivos.
2. Texto de fácil compreensão ao seu público-alvo.
3. Respeito as normas da língua portuguesa.
4. Estrutura de seções interligadas e coerentes (se for o caso).

Referências

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. *Comunicação & Educação*, (27), 46-60. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60>
Acesso em 28 abr. 2020.