ORGANIZADORES
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Diego Ariça Ceccato
Marcus Vinicius Pimenta Rodrigues
Tchiago Inague Rodrigues

Núcleos de PRÁTICAS pedagógicas da Unoeste

experiências exitosas e inovadoras

pimenta cultural

ORGANIZADORES
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Diego Ariça Ceccato
Marcus Vinicius Pimenta Rodrigues
Tchiago Inague Rodrigues

Núcleos de PRÁTICAS pedagógicas da Unoeste

experiências exitosas e inovadoras

I São Paulo I 2024 I

pimenta cultural

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

N964

Núcleos de Práticas Pedagógicas da Unoeste: experiências exitosas e inovadoras / Organização Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Demais organizadores: Diego Ariça Ceccato, Marcus Vinicius Pimenta Rodrigues, Tchiago Inague Rodrigues.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-912-3
DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99123

1. Metodologias ativas. 2. Ensino superior. 3. Educação. 4. Formação docente. 5. Inovação pedagógica. I. Santos, Danielle Aparecida do Nascimento dos (Org.). II. Título.

CDD 371.3

Índice para catálogo sistemático
I. Educação – Metodologias ativas
Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/0
ISBN formato digital: 978-65-5939-912-3

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e a autora.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<https://creativecommons.org/licenses/>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Marcelo José da Mota
Tipografias	Acumin, Gobold, Sofia Pro
Revisão	Renata Maria Morais de Sá
Organizador	Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos Diego Ariça Ceccato Marcus Vinicius Pimenta Rodrigues Tchiago Inague Rodrigues

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2024

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadétte Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leyltton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS
E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio **18**
Dr. José Eduardo Creste

PARTE **1**

A CRIAÇÃO DOS NÚCLEOS DE APOIO PEDAGÓGICO DA UNOESTE **20**

CAPÍTULO **1**

Nilva Galli
Ricardo Beneti
Gisela Nunes Gea
Maria Inês Meira Dolfini
Murilo de Oliveira Lima Carapeba
Sueli Cristina Shadeck Zago
Telma Reginato Martins

Currículo híbrido e formação do núcleo de avaliação: ensino e validação no curso de Medicina **21**

CAPÍTULO **2**

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Ivan Marcio Gitahy Junior
Lucas da Silva Pereira
Janaína Pereira Duarte Bezerra
Janiele de Souza Santos Uchelli
Dayene Miralha de Carvalho Sano
Thais Rubia Ferreira Lepre

Ações formativas do núcleo de inovação pedagógica em educação e tecnologia: NIPET/EAD para o enfrentamento do ensino remoto em tempos de pandemia **42**

CAPÍTULO **3**

Marcus Vinicius Pimenta Rodrigues
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Debora Godoy Galdino
Diego Ariça Ceccato
Eduardo Fuzetto Cazañas
Lucas Bondezan Alvares

Reflexões sobre os quatro anos do Núcleo de Formação e Educação Permanente em Saúde.....68

CAPÍTULO **4**

Aglaê Pereira Zaupa
Cristiane Maciel Rizo
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Emerson Silas Dória
Mário Augusto Pazoti

Núcleo de investigação de práticas inovadoras - NIPP: concepções e práticas pedagógicas na Faculdade de Informática**.....86**

CAPÍTULO **5**

Cassio Fabian Sarquis de Campos
Edilaine Tiraboschi de Oliveira Bertucchi
Elisa Tomoe Moriya Shlunzen
Fernanda Sutkus de Oliveira Mello
Glaucia Aparecida Rosa Cintra
Jaqueline Nascimento da Silva
Maria Helena Pereira
Marília Davoli Moreira Lopes
William Hiroshi Suekane Takata

Ações do núcleo de formação de professores - NUFORP: docente, um indivíduo em constante processo de construção**.....105**

CAPÍTULO **6**

Cynara Tessoni Bono

A atuação do TRIVIUM FEPP Unoeste como protagonista no processo de formação e de desenvolvimento docente **128**

CAPÍTULO **7**

Raquel Rosan Christino Gitahy
Nancy Okada
Tchiago Inague Rodrigues

Núcleo de formação docente Socialis: trajetória de implementação e frutos **161**

PARTE **2**

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS DA UNOESTE 180

TEMA I

Processos de ensino e de aprendizagem baseados em metodologias ativas **181**

CAPÍTULO **8**

Gustavo Yuho Endo
Érika Mayumi Kato-Cruz
Josélia Galiciano Pedro
Lechan Colares-Santos
Marco Antonio Catussi Paschoalotto
Valdecir Cahoni Rodrigues

Botando a mão na massa: práticas pedagógicas inovadoras em *Business Schools* **182**

CAPÍTULO **9**

Joyce Marinho de Souza
Anne Beatriz
Estágio supervisionado para estudantes do curso de Biomedicina na Unoeste **199**

CAPÍTULO **10**

Mariangela Barbosa Fazano Amendola
Fernanda Sutkus de Oliveira Mello
Metodologias ativas:
proposta interdisciplinar em busca de novas práticas pedagógicas em um curso de Publicidade e Propaganda **229**

CAPÍTULO **11**

Felipe Viegas Rodrigues
Carlos Antonio Couto Lima
O exame clínico objetivo estruturado (OSCE) no ensino de ciências biomédicas..... **254**

TEMA II

A apropriação de conhecimento pelos estudantes..... **271**

CAPÍTULO **12**

Korina Aparecida Teixeira Ferreira Costa
Fabrícia Dias da Cunha de Moraes Fernandes
Adriana Pedrassa Prates
Teoria e história no curso de Arquitetura e Urbanismo:
uma concepção estruturante **272**

CAPÍTULO **13**

Anthony César de Souza Castilho
Daniela Vanessa Moris
A escalada do conhecimento frente ao uso da Taxonomia de Bloom:
contextualização e aplicação na aprendizagem em ciências biomédicas **302**

CAPÍTULO **14**

Eliana Peresi-Lordelo
Thaís Batista de Carvalho
Pesquisa no curso de Biomedicina:
comprometimento com o pensamento científico **313**

CAPÍTULO **15**

Glaucia Aparecida Rosa Cintra
A aprendizagem em tempo de pandemia:
a rubrica como instrumento de avaliação na disciplina de Direito Internacional **330**

CAPÍTULO **16**

Anna Carolina Fontes Teles
Diego Ariça Ceccato
Leonilda Chiari Galle
Rubrica de avaliação e Taxonomia de Dave:
uma estratégia para avaliação de aulas práticas **346**

CAPÍTULO **17**

Denise Alessi Delfim de Carvalho
Pedagogia hospitalar:
um relato de experiência sobre a pedagogia afetiva em ambiente hospitalar através do projeto "No hospital também se aprende" **359**

CAPÍTULO **18**

Ivan Marcio Gitahy Junior
Joselene Lopes Alvim
Alexandre Godinho Bertoncello

Ensino presencial remoto:
práticas inovadoras na produção do conhecimento
do curso de Administração da *Business School* Unoeste **377**

TEMA III

Uso de tecnologias digitais e desenvolvimento de materiais pedagógicos 395

CAPÍTULO **19**

Cássio Fabian Sarquis de Campos
Bruna Bessa Rocha

O SRA-Mentimeter, como facilitador da avaliação diagnóstica antes e depois da aula:
uma prática pedagógica interdisciplinar
no curso de Arquitetura e Urbanismo **396**

CAPÍTULO **20**

Veridianna Cristina Teodoro Ferreira
Luli Hata

Materiais pedagógicos para a modelagem de moda no contexto do EAD 412

CAPÍTULO **21**

Eliane Cristina Gava Pizi
Larissa Sgarbosa de Araújo Matuda
Antônio Sergio Alves de Oliveira
Claudia de Oliveira Lima

Jogos e gamificação como ferramentas facilitadoras para o favorecimento do processo ensino-aprendizagem 436

CAPÍTULO **22**

Everton Tomiazzi
Kelly Nogueira Marques
Sheila Regiane Franceschini

Práticas educativas, criativas e sonoras:
possibilidades em educação a distância
e ensino remoto no curso de ensino superior em Música **465**

CAPÍTULO **23**

Danielle Yurie Moura da Silva
Licia Pimentel Marconi
Raquel Rosan Christino Gitahy

O uso de tecnologia digital de informação e comunicação no ensino jurídico com estratégias ativas de aprendizagem **488**

TEMA IV

Processos de interação professor-estudante **506**

CAPÍTULO **24**

Josué Pantaleão Silva
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

O curso de Pedagogia ressaltando a sensibilidade no período de isolamento social **507**

CAPÍTULO **25**

Luli Hata

A confiança como vínculo entre o professor e o estudante no exercício da criatividade:
o ensino e a aprendizagem do desenho de observação **522**

CAPÍTULO **26**

Eliane Silva dos Santos
Ivan Marcio Gitahy Junior
Nattácia Rocha Duarte Ruani

Transformação digital e humana:
práticas inovadoras no processo de ensino
e de aprendizagem no ambiente educacional EAD **554**

CAPÍTULO **27**

Wilson Roberto Lussar

O desafio da folha em branco:
o professor deve ser orientador
ou coautor no projeto de pesquisa? **575**

TEMA V

Gestão e organização
de ações inovadoras 603

CAPÍTULO **28**

Gustavo de Almeida Logar
Thais Arraval Meireles
Eliane Cristina Gava Pizi
Cláudia de Oliveira Lima Coelho
Fabiana Gouveia Straioto

OSCE:
método de avaliação do processo
ensino e aprendizagem em Odontologia **604**

CAPÍTULO **29**

Marcus Vinicius Pimenta Rodrigues
Anna Carolina Fontes Teles
Joyce Marinho
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Biomedicina semipresencial:
experiências inovadoras do presencial ao virtual **624**

CAPÍTULO **30**

Aparecida José Martines de Oliveira
Ademir Henrique Manfré
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Parceria ensino e extensão:
ações do programa 'Educa Pontal'
no curso de Pedagogia EAD **639**

CAPÍTULO **31**

Eliane Cristina Gava Pizi
Bruna Souza Andrade
Antônio Sergio Alves de Oliveira
Juliane Avansini Marsicano
Rosana Leal do Prado
Tchiago Inague Rodrigues
Claudia de Oliveira Lima

Gincana tecnológica:
método colaborativo e inovador para resolução
de problemas e engajamento no curso **660**

CAPÍTULO **32**

Alexandre G. Bertoncello
Luiz R. Darben

Minimizar o tempo de aula
e otimizar a aprendizagem:
mini classroom learning concept **676**

TEMA VI

Experiências de educação inclusiva 698

CAPÍTULO **33**

Aglaê Pereira Zaupa
Cristiane Maciel Rizo
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Mário Augusto Pazoti

A inclusão de um estudante autista na Faculdade de Informática:
o olhar da instituição de ensino superior **699**

CAPÍTULO **34**

Heloisa Cordeiro Alves
Maura Pereira Barbosa da Silva
Victor Hugo Guine
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Denise Alessi Delfim de Carvalho
Valéria Isaura de Souza

Práticas inovadoras de ensino e aprendizagem de música em Libras:
vivência do projeto de extensão **715**

CAPÍTULO **35**

Nayara Maria Silvério da Costa Dallefi Oliveira
Francislaine de Almeida Coimbra Strasser

Da aplicação de "*cases*" como forma de metodologia ativa nas aulas remotas em tempos de pandemia/Covid-19 740

Sobre os autores e as autoras 760

Índice Remissivo 780

PREFÁCIO

Dr. José Eduardo Creste

A publicação desta obra provém de um minucioso trabalho decorrente das proposições e articulações educacionais do Núcleo de Desenvolvimento Institucional Pedagógico (NIDEP) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). A partir dessa *cellula mater* foi possível subsidiar e fomentar núcleos específicos entre as diversas esferas do conhecimento na referida instituição de ensino superior.

Essa coletânea busca deslindar sobre a criação dos núcleos, as práticas pedagógicas, os relatos de experiência, sendo os protagonistas os docentes capazes de inovar e desbravar novas perspectivas de ensino e aprendizado, sendo assim, um conteúdo enriquecedor para todos os interessados no campo da educação.

Em analogia a essa obra, nos remete metaforicamente a um prisma dispersivo em que refrata os inúmeros matizes de perfil docente, áreas do conhecimento e expertises pedagógicas. No entanto, é imprescindível ressaltar que todos se convergem em premissas basilares respaldadas como: a Visão institucional que se traduz em ser reconhecida pela qualidade e excelência de suas ações e serviços e; a Missão, essa determinada em desenvolver a educação imersa em um ambiente inovador e crítico-reflexivo a partir da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, no intuito de formar profissionais cidadãos, comprometidos com a responsabilidade social e ambiental.

Por meio dessa perspectiva é possível deslumbrar tais quesitos fundantes da instituição sendo incorporados, aplicados, transpassados horizontalmente e verticalmente a partir dos relatos encontrados nas páginas a seguir, possibilitando vislumbrar práticas pedagógicas específicas, peculiares e ao mesmo tempo identificar a presença dos ditames régios que sustentam e guiam a Unoeste.

Ao leitor é ofertada a oportunidade de se aprofundar no universo dos Núcleos de Práticas Pedagógicas da Unoeste, a partir de uma leitura agradável e enriquecedora sob o ponto de vista não apenas educacional, mas sob a chancela de qualidade dentre as maiores universidades privadas do Brasil.

PARTE 1

A CRIAÇÃO DOS NÚCLEOS DE APOIO PEDAGÓGICO DA UNOESTE

1

Nilva Galli
Ricardo Beneti
Gisela Nunes Gea
Maria Inês Meira Dolfini
Murilo de Oliveira Lima Carapeba
Sueli Cristina Shadeck Zago
Telma Reginato Martins

CURRÍCULO HÍBRIDO E FORMAÇÃO DO NÚCLEO DE AVALIAÇÃO:

ENSINO E VALIDAÇÃO NO CURSO DE MEDICINA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.1

RESUMO

Um currículo moderno e inovador, alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) brasileiras de 2014 para os cursos de Medicina, visa formar profissionais de saúde com uma abordagem generalista, humanista, crítica e reflexiva. Isso implica desenvolver habilidades técnicas e científicas sólidas. Esse currículo tem por finalidade promover uma educação transformadora que capacite os discentes a aprender continuamente após a graduação. A perspectiva crítico-reflexiva na formação médica objetiva criar profissionais que possam contribuir para a transformação social e se alinhar com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). Isso requer uma abordagem híbrida que combine metodologias ativas, como Problem Based Learning (PBL) e Team Based Learning (TBL), com abordagens mais tradicionais. O objetivo é formar médicos comprometidos com a competência profissional, ética, sensíveis às necessidades sociais e culturalmente diversificados. A educação deve se concentrar em quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, fazer, viver juntos e ser. Além disso, a avaliação é vista como uma ferramenta para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, identificar potenciais e fragilidades e orientar ajustes no currículo. O currículo proposto inclui semanas integradoras e semanas padrão. Nas semanas integradoras, a Aprendizagem Baseada em Problemas é desenvolvida, com tutores auxiliando os discentes a resolver casos integradores fictícios. Nas semanas padrão, métodos mais tradicionais, como aulas expositivas dialogadas, são usados para apresentar casos disparadores. A avaliação é vista como uma ferramenta fundamental para entender o progresso dos discentes, identificar áreas de melhoria e promover uma aprendizagem eficaz. A avaliação é considerada um meio de feedback para aprimorar a formação médica e desenvolver competências. O Núcleo de Avaliação da Faculdade de Medicina de Presidente Prudente foi estabelecido em 2014 com o objetivo de aprimorar os processos de avaliação acadêmica, promovendo a transparência e o comprometimento de todos os envolvidos na instituição. O núcleo unificou os instrumentos de avaliação, alinhando-os com diretrizes nacionais e padrões externos. A avaliação cognitiva é feita de maneira progressiva, abrangendo do primeiro ao décimo segundo período, métodos avaliativos consolidados, com ênfase na aprendizagem contínua. As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam a avaliação, que considera aspectos cognitivos, psicomotores e socioafetivos. Os instrumentos são selecionados com base na validade e confiabilidade e variam de acordo com o nível de complexidade do discente ao longo do curso de Medicina.

Palavras-chave: ensino híbrido; avaliação da aprendizagem; metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

Um currículo moderno e inovador, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2014) pressupõe conteúdos que desenvolvam a formação do egresso para ser generalista, humanista, crítico e reflexivo, em todos os níveis de atenção à saúde, tendo como base o rigor técnico e científico.

Isso corrobora os objetivos e princípios orientadores de um Projeto Pedagógico Híbrido que partem da ideia de que se deve proporcionar uma educação transformadora, capaz de fazer com que o discente elabore de forma crítica os conhecimentos que possam ajudá-lo no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender para além do período de formação na graduação.

Assim, a formulação de novas propostas para a formação de médicos na perspectiva crítico-reflexiva se desloca na direção da constituição de sujeitos para a transformação social. Considera-se isso como uma das demandas para que se reorganize as práticas de saúde na direção de um sistema ancorado nos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS).

Nesse sentido, para responder a essas novas demandas da sociedade contemporânea, a organização e apresentação curricular parte do princípio de que sua proposição será mais efetiva se os conteúdos e práticas forem apresentados por meio de estratégias híbridas com Problemas de ensino abordados por metodologias ativas como Problem Based Learning (PBL), Team Based Learning (TBL) e Problematização centrados nos discentes, e também por meio de atividades expositivas e interativas, centradas nos docentes.

Assim, o Projeto Pedagógico do Curso irá contribuir para a formação do médico mediante o desenvolvimento de um currículo comprometido com a competência profissional, pautado no

desenvolvimento técnico-científico da medicina, em padrões éticos, sensível e atento às necessidades e condições econômicas e socio-culturais dos diferentes grupos sociais, com os valores humanísticos, com a cidadania e com a promoção da saúde integral do ser humano.

Para tanto esse tipo de currículo deve abranger a formação científica e assistencial, numa dimensão político-social tendo docentes e discentes em um movimento de construção dialógica. Esse tipo de formação sustenta a inserção do futuro profissional no campo de trabalho como sujeito de sua construção. Desta forma, o exercício profissional dar-se-á na direção da resolução dos problemas de saúde e de cidadania. O médico formado, portanto, em seu trabalho, irá compreender a si mesmo e ao outro, com uma visão de mundo e das relações que se estabelecem entre os homens e o meio ambiente físico e social.

Isso se justifica pelo fato de que a educação não comporta mais uma bagagem escolar baseada no volume de conteúdos, sendo isso pouco operacional e nem mesmo adequado. O que se acumula no começo da vida deve ser constantemente atualizado e aprofundado, considerando que estamos vivendo um período no qual as mudanças ocorrem com grande velocidade.

Ressalta-se também que a educação, para dar resposta ao conjunto das suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo da vida serão os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Diante desse cenário, um dos desafios a enfrentar diz respeito à constante atualização de um projeto pedagógico híbrido que tenha capacidade para formar profissionais compromissados com a sociedade e com os seus problemas de saúde, numa perspectiva que articule a teoria e a prática, numa visão crítica a respeito da realidade, visto que temos um contexto no qual os problemas de saúde

estão se tornando cada vez mais complexos e as intervenções na busca de sua resolução têm sido referenciadas numa concepção de saúde que prioriza o eixo biológico.

Assim, há que se constituir novos processos, provocando o desencadeamento de discussões acerca de como se ensina e de como se aprende, de forma que essas sejam revisitadas, retomando sua finalidade, questionando o compromisso com o processo de formação, onde docentes e discentes são partícipes na arte de aprender a aprender.

CURRÍCULO HÍBRIDO

A matriz curricular do curso prevê em todos os termos a articulação entre Casos Integradores e Disparadores durante o semestre letivo, constituindo a metodologia híbrida no Curso de Medicina. Os casos integradores são desenvolvidos nas chamadas Semanas Integradoras (SI), quatro casos com duração de uma semana por caso e os casos disparadores nas Semanas-Padrão (SP), quatro casos com duração de duas semanas por caso durante o semestre letivo.

Os casos-problemas (Integradores e Disparadores) são construídos previamente pela equipe de docentes que integram as Unidades de Aprendizagem (UA) de cada período (termo). Na construção dos casos, a equipe de docentes elabora casos-problemas, coordenados pelos Responsáveis por Unidades de Aprendizagem (RUAp) do 1º ao 7º período (termo). Casos estes, que podem se configurar em casos clínicos, histórias clínicas ou situações-problema, que contemplem os conteúdos e objetivos de aprendizagem de todas as UA do período, pautando-se nos eixos Atenção em Saúde, Gestão em Saúde e Educação em Saúde e considerando as competências a serem desenvolvidas preconizadas no Projeto Pedagógico do Curso

(PPC) em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2014). Os casos são fictícios, porém simulam situações reais do mundo do trabalho médico, amparados em aspectos bio-psico-sócio-ambientais e se configuram como provocativos de temas transversais.

Nas SI é utilizada a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como metodologia ativa para a resolução dos casos integradores. O RUAp, com o caso- problema da SI, articula com os docentes das UA a elaboração dos objetivos de aprendizagem a serem trabalhados, guia do tutor e o cronograma de atividades de apoio da SI. A relação dos tutores e a apresentação prévia do caso é organizada pelo RUAp. São realizadas reuniões em que os objetivos de aprendizagem são discutidos com os tutores embasados pelo guia do tutor.

O processo é desenvolvido no período de cinco dias, com início na segunda-feira e término na sexta-feira da mesma semana. Para que isto aconteça, o RUAp divide as turmas em pequenos grupos, de 10 a 12 discentes, e constrói o cronograma a ser seguido durante a SI. Este cronograma, juntamente com os seguintes documentos - Passos do Processo Tutorial, Avaliação de Desempenho do Discente, Processos verbais da Taxonomia de Bloom, Mapa de distribuição dos grupos operativos, Listas de presença de abertura e fechamento e Listas de presença de cenários de apoio, Formulário de Lacunas e Objetivos de Aprendizagem, Casos-problemas para o Discente e Guia do Tutor - são organizados pelos RUAp e entregues em pastas aos tutores individualmente.

No primeiro dia, a abertura do caso integrador é realizada pelo tutor e o grupo de discentes, como preconizado na Metodologia ABP. A abertura segue todos os passos do processo tutorial (TSUJI; AGUILAR-SILVA, 2010) e tem duração em média de três horas. A partir daí, os discentes vão em busca, individualmente, da construção do seu conhecimento a partir dos objetivos de aprendizagem

elaborados na abertura pelo grupo tutorial. Para auxiliar esta construção são oferecidas ao discente, no decorrer da semana, atividades práticas de apoio relacionadas ao tema da semana.

As atividades envolvem, cenários práticos de apoio, conferências, projeção de filmes, elaboradas pelo corpo docente do período (termo) e sua logística e articulação são organizadas pelos RUAp. Os cenários de apoio são apresentados ao discente por meio de vários formatos: práticas laboratoriais; laboratório de habilidades e simulação, casa simulada, interação com a comunidade em diversos setores (UBS, ESF, hospitais, clínicas e escolas), Sala Beta (ambiente interativo com recursos multimídia), mesas redondas, podcasts e rodas de conversa, entre outras Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Como estratégia de ampliação de olhares e articulação básico-clínica, o RUAp convida profissionais especialistas do tema abordado durante a semana para ministrar conferências. Para os períodos (termos) iniciais, o RUAp organiza projeção de filmes, documentários, relatos de experiência, TED (Technology Entertainment Design).

O encerramento com discussão dos resultados da busca de informações acontece no último dia da SI, quando os grupos tutoriais se reúnem novamente sob orientação do tutor. A partir deste momento, é aberta uma avaliação online da SI no sistema acadêmico pela plataforma da Comissão Permanente de Avaliação (CPA), para que o discente avalie os diversos aspectos da SI e o resultado desta avaliação é compilado pelo RUAp que organiza um relatório e compartilha com os docentes e tutores envolvidos no processo. O RUAp utiliza este relatório como feedback para potencializar as fortalezas e trabalhar as fragilidades levantadas. As notas da SI são contabilizadas pelo RUAp e encaminhadas aos docentes de todas as UA e discentes para composição da nota bimestral.

Neste modelo, o discente precisa ter uma disposição para aprender, pois o conteúdo a ser aprendido tem que ser lógico e psicologicamente significativo porque carrega a experiência que cada discente tem, valorizando seus conhecimentos prévios.

Nas Semanas Padrão (SP) é utilizado o ensino tradicional principalmente com aulas expositivas, embora sejam utilizadas metodologias ativas como aula invertida, "peer instruction" e Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL) para a apresentação dos casos disparadores. O RUAp, com o caso problema da SP, articula com os docentes das UA a elaboração dos objetivos de aprendizagem a serem trabalhados durante as duas semanas subsequentes. A elaboração dos objetivos de aprendizagem fundamenta a construção do plano de aula que norteia o desenvolvimento das aulas, da metodologia aplicada, das avaliações e da busca do conhecimento pelos discentes. Na SP, os conteúdos são distribuídos nas UA que acontecem de acordo com o horário semanal destas unidades por meio de aulas teóricas e práticas como previstas na matriz curricular do curso de Medicina. Em cada UA, o caso disparador é disponibilizado ao discente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Aprender Unoeste, lido pelo docente juntamente com os discentes no primeiro encontro e analisado conforme os objetivos de aprendizagem especificados no plano de aula.

Ao longo das duas semanas em que se trabalha um caso disparador, as UA, sempre tendo como base o caso disparador (contexto significativo), desenvolvem os objetivos de aprendizagem específicos de cada área do conhecimento por meio do ensino tradicional ou aplicação de outras metodologias ativas. O discente, através da repetição do caso em todas as UA e por aproximações sucessivas, realiza a integração dos conhecimentos para a resolução do mesmo problema.

Para consolidar o conhecimento e preencher as possíveis lacunas, são ofertadas continuamente, tanto nas SI como nas SP, consultorias que consistem em momentos privilegiados de aprendizagem onde o docente responde às dúvidas objetivas do discente que não foram sanadas durante o processo de aprendizagem. Para isto, o docente disponibiliza um módulo no AVA Aprender Unoeste específico para que o discente envie o formulário de solicitação de consultoria para agendamento do encontro. Este formulário disponibiliza campos em que o discente preenche com a (s) pergunta (s) objetiva (s) e a bibliografia consultada previamente. As consultorias podem ser realizadas individualmente ou em número de até quatro discente, com tempo de duração de 15 a 20 minutos.

O RUAp organiza o cronograma de consultorias, tanto na SI como na SP, e disponibiliza aos docentes e discentes. O relatório mensal de consultorias é construído pelo RUAp para análise constante da aplicação do método.

Do primeiro período ao quinto período do curso, é desenvolvido paralelamente às UA, o Programa de Aproximação Progressiva à Prática (PAPP), de forma horizontal, abordando temas transversais. No PAPP, os discentes constroem seu conhecimento por meio da Problematização em pequenos grupos distribuídos nas Estratégias da Saúde da Família. Semanalmente, os discentes vivenciam a realidade da comunidade perpassando pelo Arco de Maguerez (BERBEL, 2012), orientados por um docente.

Do oitavo período ao décimo segundo período, os discentes se reúnem semanalmente em grupos tutoriais, desenvolvendo a Problematização a partir da prática que vivenciam nos estágios supervisionados.

NÚCLEO DE AVALIAÇÃO

Segundo Contandriopoulos *et al.* (1997), a avaliação é uma atividade que visa fazer julgamento sobre um objeto, comparando recursos empregados e sua organização (estrutura), as ações produzidas (processo) e os resultados obtidos, com critérios e normas anteriormente estabelecidos. Porém, enquanto processo de ensino-aprendizado, compreende um evento que exige técnicas sistemáticas para concretização do sucesso pedagógico (TSUJI; AGUILAR-SILVA, 2010). Na atualidade, alguns autores surgem com conceitos que tentam dar uma característica inovadora e contemporânea ao assunto.

> Entendemos avaliação como a elaboração, a negociação, a aplicação de critérios explícitos de análise, em um exercício metodológico cuidadoso e preciso, com vistas a conhecer, medir, determinar e julgar o contexto, o mérito, o valor ou o estado em um determinado contexto, a fim de estimular e facilitar processos de aprendizagem e de desenvolvimento de pessoas e organizações (SILVA; BRANDÃO, 2003. p. 2).

O produto final de uma avaliação deve ser resumido em três pontos: compreender o que contribuiu para o êxito do sujeito avaliado; o que possibilita o alcance do seu aprendizado e o que limita seu processo de aprendizado. Ressaltando que toda avaliação útil, ética e tecnicamente adequada traz o desenrolar de uma proposta de adequação para a reorientação do que necessita ser apreendido, definindo assim, a responsabilidade social e educativa da instituição ou sujeito que realiza a avaliação (MINAYO, 2010).

A avaliação como instrumento de formação, admite um julgamento relacionado ao sucesso prático de uma ação de ensino (AYRES, 2004) e tem uma importante utilidade prática no feedback fornecido ao avaliador e instituição com vistas ao processo de melhoria contínua e construção de competências na formação acadêmica. A detecção de potencialidades e fragilidades no processo

ensino-aprendizado, com a proposição continuada de adequações, é missão fundamental do docente, sendo que uma avaliação bem estruturada tem o poder de diagnosticar e enfatizar pontos de ação, com a correção e potencial proposição de mudanças de curso na construção do ensino. A avaliação é um recorte que se configura como um momento de aprendizagem, que permite aos discentes produzir, criar, superar ao máximo a pura reprodução, e serem capazes de intervir na sociedade de forma criativa, reflexiva e transformadora.

HISTÓRICO DE IMPLANTAÇÃO

O Núcleo de Avaliação da FAMEPP foi criado no segundo semestre de 2014, com o intuito de promover a valorização do processo avaliativo, contribuindo para a construção de uma cultura fundamentada na sensibilização e no compromisso dos diversos atores (docentes, discentes, dirigentes e corpo técnico-administrativo) que integram o grupo gestor institucional. A uniformidade dos instrumentos foi estabelecida a partir do alinhamento aos processos avaliativos externos e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina (BRASIL, 2014). As avaliações estruturadas foram implantadas progressivamente a partir do 1º período (termo) aos estágios do Internato. O Núcleo é formado por um Docente Responsável de dedicação exclusiva e seis colaboradores docentes. Todos os instrumentos de avaliação cognitiva a serem aplicados do 1º ao 12º período (termos) são encaminhados ao Núcleo de Avaliação, que analisa todas as questões, propondo sugestões de adequação à Taxonomia de Bloom e aos padrões estruturais adotados e, após a avaliação realiza a análise estatística dos resultados, oferecendo um feedback ao docente responsável pela avaliação. Atualmente são analisadas cerca de 800 avaliações, totalizando aproximadamente 10.000 ques-

tões de diferentes formatos a cada ano, incluindo as avaliações regulamentares do curso, simulados, provas de processos seletivos para o programa de Pós-graduação, provas de transferência externas e Teste de Progresso Unificado (TPU).

AÇÕES MODIFICADORAS

Após a implantação do Núcleo de Avaliação, uma série de ações foram desencadeadas com o objetivo de estruturar as avaliações acadêmicas na FAMEPP, trazendo como principais focos a construção de um vínculo de confiança para com o corpo docente e discente através da transparência dos processos avaliativos e da utilização de instrumentos de auto avaliação cíclica e contínua, oferecendo substrato à Coordenação, em suas variadas esferas, para o planejamento e ajuste de estratégias pedagógicas. Estas ações foram efetivadas com a implantação progressiva de práticas avaliativas consolidadas, sempre acompanhadas do devido acolhimento e treinamento docente, visando à apropriação sólida destes métodos.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2014) indicam que a avaliação do processo ensino-aprendizagem seja planejada e executada considerando suas diversas finalidades, a verificação do conhecimento cognitivo e o domínio de habilidades psicomotoras e afetivas. Os instrumentos adotados para avaliar os domínios cognitivo, psicomotor e socioafetivos devem fundamentar-se em modelos já validados e seguir padrões de formatos, visando à minimização de

vieses de julgamento, configurando um processo de aprendizagem e não de acerto de contas.

A variedade de atributos que devem ser avaliados demanda o emprego de métodos diversos que levam em conta os objetivos educacionais, os cenários de atuação do aprendizado e o melhor momento de aplicação, bem como a qualidade intrínseca dos instrumentos, em termos de validade e fidedignidade. Devem ser adequadamente selecionados, tendo em vista que a qualidade das informações que fornecem permite melhor visualização situacional do processo educativo e o próprio desempenho docente.

O processo avaliativo deve ser adequado aos diversos níveis de complexidade e autonomia do discente ao longo do Curso de Medicina. A estrutura destes instrumentos varia de modo a contemplar todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem em seus diferentes contextos.

A Faculdade de Medicina adota a uniformização dos instrumentos avaliativos alinhados com a Taxonomia de Domínio Cognitivo propostos por Bloom.

Os instrumentos avaliativos a serem aplicados do 1º ao 5º período são constituídos por 6 itens de resposta livre (discursivas) e 4 itens objetivos, abrangendo os três níveis de complexidade (baixa, média e alta taxonomia), disponibilizando ao discente, linhas numeradas adequadas ao nível taxonômico. No 6º e 7º períodos, os instrumentos são constituídos por 10 itens de resposta livre e 4 itens objetivos. No 8º período, são constituídos por 30 itens objetivos conforme padrão dos períodos subsequentes (9º e 10º períodos).

O Internato médico, enquanto período profissionalizante do curso de Medicina, tem como prerrogativa a formação baseada no treinamento em serviço, com ênfase prática, e guarda relação íntima com as necessidades em saúde da comunidade na qual está inserido. Ainda, durante este período, para além da preparação do discente

para a rotina profissional, há notada importância no enfrentamento de avaliações externas posteriores à formatura, sejam elas concursos públicos para a alocação em empregos ou provas de residência médica e/ou pós-graduação lato e strictu sensu. Desta maneira, a avaliação do Internato da FAMEPP foi modificada visando uma coerência do processo avaliativo com a necessidade do momento peculiar da formação médica, ou seja, com ampla ênfase à questão do desempenho prático multidisciplinar e no formato dos concursos públicos mais importantes do nosso meio.

A estrutura curricular do Internato, composta por Estágios Supervisionados nas várias áreas médicas, possibilita a avaliação do conhecimento por meio de diversos instrumentos, como o OSCE (Exame Clínico Objetivo Estruturado), a avaliação nos cenários de prática pelo instrumento critério-referenciado e a avaliação de conhecimentos cognitivos, específicos ou multidisciplinares.

OSCE – constitui um dos mais válidos e confiáveis métodos de avaliação de habilidades clínicas. Atualmente, o OSCE figura entre os exames "padrão ouro" para avaliar objetivamente as competências médicas, uma vez que não está restrito ao conhecimento, mas inclui a capacidade de exercê-lo. Este método possibilita a avaliação da anamnese, exame físico, interpretação de resultados clínicos e comunicação efetiva. Foi estruturado na FAMEPP em 4 estações relacionadas a temas e habilidades previamente escolhidas pelos docentes de cada área de conhecimento. As salas destinadas a cada estação são dotadas de espelho falso e equipamento de áudio que permitem o acompanhamento das ações do discente pelo avaliador sem interferência direta. Os casos clínicos são construídos pelos docentes responsáveis pelas áreas do conhecimento específico e são padronizados conforme orientação do Núcleo de Avaliação e Coordenador do Laboratório de Habilidades e Simulação. As informações referentes ao caso da estação e as tarefas solicitadas são fixadas na porta de entrada e nas mesas internas de cada estação. O tempo destinado ao desenvolvimento das atividades propostas

em cada estação é de 7 minutos, sendo 1 minuto para a leitura do caso fixado fora da sala e 6 minutos para a realização das tarefas. Os tempos são informados por meio de sinal sonoro, sendo que o discente avaliado somente poderá entrar ou sair da sala após o soar do alarme. O discente conta com 6 minutos para cumprir as tarefas que podem ser: conduzir uma história clínica; realizar um exame físico; realizar um procedimento que envolva uma habilidade prática; interpretar exames laboratoriais ou de imagem; fazer um diagnóstico e instituir o tratamento, dar e receber más notícias. Decorridos os 6 minutos, o avaliado deverá dirigir-se a outra estação, repetindo o mesmo processo. As estações com tarefas clínicas podem utilizar pacientes padronizados (atores treinados para o caso), simuladores do laboratório de habilidades e estações híbridas (pacientes e simuladores ao mesmo tempo). O desempenho do discente é verificado pelo docente avaliador por meio de um checklist, preparado pelo responsável pela área de conhecimento envolvida na estação. Ao final da avaliação, os discentes são acolhidos pelo docente responsável por cada Estação, onde é oferecido um feedback avaliativo, com a discussão das dificuldades e fragilidades mais comuns detectadas no grupo.

Avaliação Critério-referenciada – a avaliação contínua de desempenho das atividades práticas em cenários de atendimento direto ao paciente (atenção primária, ambulatórios ou hospital) é realizado por meio de um instrumento referenciado a critérios que envolvem a atuação do discente nos aspectos: elaboração da história clínica (anamnese); exame físico; julgamento clínico; elaboração de plano de cuidados; qualidades humanísticas e profissionalismo. Compreende uma metodologia formativa, em que discentes e docentes avaliam diariamente os passos do processo de trabalho visando ao aprimoramento e desenvolvimento de tarefas com complexidades crescentes. O conceito atribuído pelo docente responsável pelo cenário deve ser justificado presencialmente para que fiquem claras as fortalezas e fragilidades do discente. Este feedback

constitui momento privilegiado de aprendizagem, pois o docente proporá ao discente recomendações e estratégias que visam minimizar as fragilidades. O instrumento fica disponibilizado em aplicativo utilizável em dispositivo móvel (aparelho celular) e é aplicado sempre ao final das atividades práticas, in loco. Ao final de cada Estágio, é imputado um valor numérico de caráter somativo aos critérios formativos (muito satisfatório, satisfatório, pouco satisfatório, insatisfatório), com o objetivo de progressão do discente através de um resumo e cálculo simples dos vários conceitos atribuídos no decorrer daquele Estágio.

Avaliação Cognitiva específica ou multidisciplinar do Internato – as avaliações cognitivas são realizadas no formato de itens objetivos, aqui priorizados por se aproximarem do formato mais utilizado nas avaliações externas. Nos 9º e 10º períodos o conteúdo abordado é específico ao Estágio em questão (Atenção Básica em Saúde I e II, Urgência e Emergência, Ginecologia, Pediatria e Saúde Mental); nos 11º e 12º períodos, o conteúdo proposto é multidisciplinar, contemplando todas as grandes áreas da prática médica (Clínica Médica, Clínica Cirúrgica, Pediatria, Ginecologia e Obstetrícia, Saúde Coletiva e Saúde Mental), além de questões éticas e de ciências básicas (Fisiologia, Patologia, Imunologia, Genética e Farmacologia). Os discentes são submetidos às avaliações ao final do Estágio, recebendo uma devolutiva com a discussão detalhada de todas as questões abordadas e respectivas referências bibliográficas. Ao final do semestre letivo, o discente recebe um relatório de desempenho, possibilitando a comparação com seus pares para reforçar as fortalezas e identificação de fragilidades a serem trabalhadas. Paralelamente, o Núcleo de Avaliação oferece uma análise do desempenho dos discentes a cada docente responsável pelos Estágios Supervisionados, sendo esta uma ferramenta fundamental para o planejamento de estratégias pedagógicas.

Todos os instrumentos de avaliação cognitiva são encaminhados ao Núcleo de Avaliação para análise, cabendo ao Núcleo de

Avaliação, além desta análise e adequação à Taxonomia de Bloom, toda a organização e logística para aplicação das provas.

As questões avaliativas são encaminhadas ao Núcleo de Avaliação por meio do Sistema Virtual de Aprendizagem – Aprender Unoeste a fim de garantir a integridade e confidencialidade das informações. Para tanto, foi criado um ambiente virtual denominado Sala de Coordenação, em que os docentes do Curso de Medicina são cadastrados com perfil de participantes (aba aluno) e os membros do Núcleo são cadastrados com perfil de professor. Neste ambiente, são disponibilizados aos docentes vários documentos como as DCN, provas e gabaritos comentados do Teste de Progresso, Enade, modelos de avaliações, listas de verbos da Taxonomia de Bloom, oficinas de construção de itens, manuais e guias, entre outros. Este espaço virtual está organizado em módulos específicos para cada período (termo) contendo links para o envio das avaliações (A1 (1º bimestre), A2 (2º bimestre), Repositivas e Exames (1º e 2º bimestres), utilizando-se a atividade Trabalho Orientado, que permite a troca de arquivos entre os participantes (docentes) e os analistas do Núcleo de Avaliação. O acesso ao link é permitido somente aos docentes das disciplinas, organizados por grupos de atividades, garantindo que os arquivos e comentários referentes à avaliação sejam visualizados somente pela equipe da disciplina.

No início do semestre letivo estabelece-se o calendário das avalições adequados às atividades do ensino híbrido. A distribuição das datas e disciplinas são enquadradas no período de avaliação estabelecido pela coordenação do curso e aprovadas pelos discentes. A partir do estabelecimento do calendário oficial das avaliações, é definido o cronograma de envio das avaliações para análise. Para que os arquivos sejam analisados, devolvidos com sugestões de adequação e atualizados pelos docentes são necessárias pelo menos 3 semanas de intervalo entre o envio e a aplicação destes instrumentos com conforto para todos os envolvidos no processo.

A equipe do Núcleo de Avaliação vistoria diariamente os links, verificando o recebimento das questões avaliativas e mantendo o arquivamento organizado em rede corporativa com acesso exclusivo aos membros do Núcleo, garantindo um banco estruturado de instrumentos recebidos, analisados e devolvidos em ambiente seguro.

As avaliações são analisadas por dois membros do Núcleo de Avaliação e devolvidas aos docentes para possíveis adequações e formatação na versão final para impressão. A impressão e identificação individual das provas é de reponsabilidade da equipe de cada disciplina que se encarrega de entregar o pacote de provas ao Núcleo de Avaliação, no mínimo, 3 dias antes da data da aplicação da avaliação.

A logística de aplicação das provas, sob a responsabilidade do Núcleo, segue alguns critérios que objetivam a utilização racional da infraestrutura disponível. A distribuição dos discentes é baseada no cadastro de matriculados por termo, sendo que para cada avaliação é gerada lista de presença com exclusão dos discentes que não cursam a disciplina e inclusão dos matriculados em outros termos. Os discentes do 1º, 2º e 3º períodos compõem uma lista única em ordem alfabética, em assentos previamente determinados. As avaliações destes termos acontecem no período da manhã (7h30m às 9h30m). O mesmo procedimento é adotado para os períodos subsequentes com tempo de duração de provas de 2 e 3 horas, respectivamente, para 4º e 5º períodos e 6º e 7º períodos, cujas provas acontecem das 13h30m às 15h30m ou 16h30m.

Esta forma de organização permite que discentes de diferentes períodos estejam numa mesma sala, garantindo a lisura do processo avaliativo.

Os aplicadores são docentes escalados de acordo com sua atribuição de aulas no curso de Medicina.

Durante o ano de 2020, com a determinação dos protocolos sanitários, a Faculdade de medicina adotou a modalidade de avaliação remota. Utilizou-se o ambiente virtual de aprendizagem – Aprender Unoeste para a disponibilização das avaliações aos discentes. O processo de análise das questões avaliativas pelo Núcleo permaneceu o mesmo, porém a equipe do Núcleo ficou responsável pela construção de banco de questões, organização dos instrumentos avaliativos remotos, disponibilização e acompanhamento on-line das avaliações. Para a criação do instrumento avaliativo remoto, utilizou-se o recurso de atividade Questionário do ambiente virtual de aprendizagem. Os discentes dispunham de um suporte on-line por meio de WhatsApp.

No primeiro semestre de 2021, o curso de Medicina de Presidente Prudente retoma as atividades presenciais e entre elas as avaliações. Para garantir que os protocolos sanitários de distanciamento social fossem cumpridos, ficou estabelecido o escalonamento dos horários das avalições, com intervalos de uma hora entre o início das provas de cada período. As salas foram preparadas com numeração de assentos, respeitando-se o distanciamento social e a capacidade de cada sala. Os docentes aplicadores receberam instruções de segurança e equipamentos de proteção (máscaras, luvas, álcool gel e recipiente adequado para recepção das provas realizadas). As avaliações do 8º ao 12º período são efetuadas com escalonamento de horário e leitura óptica das folhas de respostas.

CONCLUSÃO

Como os currículos passaram por processos de mudança, se fez necessário trabalhar estratégias para integrar a formação dos docentes nesses processos de inovação e desenvolvimento curricular, uma vez que são os atores principais, saindo da posição de detentores do conhecimento para orientadores da construção da aprendizagem. Na medida em que a organização destes espaços muda, o docente deve acompanhar esse processo, para tanto, faz-se necessário uma formação que respeite a quebra de paradigmas e que esteja atenta às mudanças na realidade social.

Para a implantação dos preceitos das Diretrizes Curriculares de 2014, para a formação médica, é necessário superar o modelo tradicional, a organização disciplinar e as resistências no transcorrer das atividades da graduação.

O currículo não deve ser visto como um documento que prevê apenas conteúdo, mas que permita que o discente transite por um processo de aprender a aprender, que o direciona na construção do seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUILAR DA SILVA, R. H. Educação interprofissional na graduação em saúde: aspectos avaliativos da implantação na Faculdade de Medicina de Marília (Famema). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 159-175, 2011.

AYRES, J. R. C. M. Cuidado e reconstrução das práticas de saúde. **Interface**: **Comunicação, Saúde, Educação**, v. 8, n. 14, p. 73-91, 2004.

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez**: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EDUEL, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº. 3 de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jun. 2014. Seção 1, p. 8-11.

CONTANDRIOPOULOS, A. P.; CHAMPAGNE, F.; DENIS, J. L.; PINEAULT, R. A. Avaliação na área da saúde: conceitos e métodos. *In:* HARTZ, Z. M. A. (org.) **Avaliação em saúde**: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997. p. 29-47.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

SILVA, R. R.; BRANDÃO, D. B. Os quatro elementos da avaliação. **Olho Mágico**, Londrina, v. 10, n. 2, p. 59-66, abr./jun. 2003.

TSUJI, H; AGUILAR-DA-SILVA, R. H. **Aprender e ensinar na escola vestida de branco**: do modelo biomédico ao humanístico. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2010.

2

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Ivan Marcio Gitahy Junior
Lucas da Silva Pereira
Janaína Pereira Duarte Bezerra
Janiele de Souza Santos Uchelli
Dayene Miralha de Carvalho Sano
Thais Rubia Ferreira Lepre

AÇÕES FORMATIVAS DO NÚCLEO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA:

NIPET/EAD PARA O ENFRENTAMENTO DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.2

RESUMO

O Núcleo de Inovação Pedagógica em Educação e Tecnologia (NIPET-EAD) foi criado em 2019 como parte da política institucional da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) em termos da formação docente continuada. O principal objetivo do NIPET-EAD, que é diretamente vinculado ao Núcleo de Educação a Distância (NEAD) é desenvolver estratégias formativas e de inovação pedagógica de docentes e equipe multidisciplinar vinculados ao NEAD. Quando da sua criação, em 2019, diversas ações formativas específicas para os docentes que atuam na modalidade de Educação a Distância (EaD) foram propostas, com base em um levantamento realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) quanto às necessidades formativas desse público. No entanto, em março de 2020, com a pandemia da COVID-19, viu-se a necessidade de todos os docentes da instituição, independente da modalidade de atuação, quanto ao manejo de tecnologias e metodologias e enfrentamento do chamado "ensino remoto". Diante dessa necessidade, o NIPET-EAD desenhou ações formativas de cunho virtual, realizado por meio de webinares, transmitidos ao vivo via Youtube, cujas especificidades e resultados serão apresentados neste capítulo.

Palavras-chave: inovação pedagógica em educação e tecnologia; ensino remoto; educação a distância; formação docente.

BREVE HISTÓRICO

A formação continuada de professores desperta a atenção para o contexto da Educação Superior, no sentido de que, esse processo de aprimoramento contínuo, gera para o professor a necessidade de reformular as suas opções constantemente, interferindo assim em sua maneira de ser, de ensinar, e de conceber processos de aprendizagem e o próprio sentido da sua profissão (NÓVOA, 1992).

Quando abordamos essas perspectivas no âmbito da Educação a Distância (EaD), modalidade de educação regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 e demais dispositivos relacionados ao seu padrão e desenvolvimento, em território brasileiro, Valente (2018) explica que, a formação de educadores à distância, deve ser desenvolvida de maneira a oferecer subsídios para que que sejam capazes de utilizar a tecnologia digital como recurso para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

E como alertam Belloni (2003) e Mill (2014), diferente da educação presencial, em que cabe ao professor regente o desempenho de várias funções, para os profissionais que atuam na EaD, essas funções são divididas por grupos que se responsabilizam, por exemplo, pela produção do material didático, organização do Ambiente Virtual de Aprenzagem (AVA) entre outras funções, criando outros papeis como o professor coletivo (BELLONI, 2003) e a polidocência (MILL, 2014), gerando uma alta complexidade no desenvolvimento de habilidades relacionadas ao domínio da tecnologia e dos processos de ensino e de aprendizagem.

Tendo esse cenário, também é preciso considerar que o número de estudantes da EaD tem aumentado significativamente no Brasil. De acordo com o Censo EaD 2018-2019, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), "nos cursos

regulamentados totalmente a distância, o número de matrículas aumentou de 1.320.025 para 2.358.934 (dois milhões, trezentos e cinquenta e oito mil, novecentos e trinta e quatro)", o que significa que, para dar conta desse contingente, aumentou também o número de professores e tutores e, consequentemente, a necessidade de processos formativos para dar conta de suas respectivas atuações.

Diante disso, consideramos que o triângulo pedagógico, organizado em torno de três vértices - os professores, os alunos, o saber (NÓVOA, 1992), faz com que sejam deflagrados processos formativos que considerem a ligação entre professores e o saber; entre professores e alunos; e entre alunos e o saber.

O Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), tem o objetivo de cumprir a missão da universidade em possibilitar, por meio da EaD, o acesso a uma educação superior de excelência a um maior número de pessoas e de ampliar sua área de abrangência de atuação.

Por meio da EaD, a Unoeste espera contribuir com a democratização do acesso à educação formal, a diminuição de barreiras geográficas, e de atender as demandas da atual sociedade globalizada e tecnologizada e, por isso, a articulação da formação continuada da equipe docente e multidisciplinar que atua nos diferentes cursos de graduação EaD, faz-se necessária com vistas à integralidade das ações institucionais.

O Núcleo de Inovação Pedagógica em Educação e Tecnologia (NIPET-EaD), no âmbito da estrutura organizacional do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e vinculado à Pró-Reitoria Acadêmica, foi criado em 2019, a partir da portaria nº 05/2019, expedida pela coordenadora pedagógica institucional da Unoeste, caracterizando-se como um órgão de apoio à formação e desenvolvimento didático-pedagógico dos professores, com vistas à valorização da atividade de ensino, por meio do domínio conceitual, tecnológico e pedagógico.

Entre os seus objetivos principais, busca "desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a melhoria do ensino, a formação docente, a articulação com a pesquisa e a extensão, as inovações didático-pedagógicas e o uso de tecnologias digitais na aprendizagem". Visando a sua atuação na formação continuada dos docentes da instituição, estabeleceram-se, como metas e ações, o diagnóstico das demandas formativas dos docentes dos cursos de graduação em EaD e a proposição de cursos, oficinas, seminários, palestras e outras ações de formação continuada docente, concernentes à inovação pedagógica preponderantes ao contexto da modalidade de EaD.

Diante disso, em 2019, após questionário elaborado e aplicado aos docentes da EaD da Unoeste, com o apoio da Comissão Própria de Avaliação (CPA), entre sete temas a serem abordados em processos formativos, a saber: 1) Mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem; 2) Planejamento e Organização da Disciplina; 3) Produção de Objetos Digitais de Aprendizagem; 4) Modelos de Feedback; 5) Modelos de Mediação em Fórum; 6) Otimização do AVA; 7) Avaliação do processo de ensino e aprendizagem, houve maior demanda, levantada pelos 78 (setenta e oito) docentes respondentes, para a discussão sobre mediação pedagógica e produção de objetos digitais de aprendizagem.

Essas demandas iniciais foram supridas em oficinas oferecidas em formato presencial, vinculadas ao Encontro Pedagógico dos Docentes da Unoeste (ENPED), que é realizado no início de cada semestre letivo e que, na ocasião, ocorreu em janeiro de 2020. Participaram das oficinas do ENPED 2020 propostas pelo NIPET-EAD mais de 50 (cinquenta) docentes da instituição, e o que chamou a atenção da equipe proponente, foi a alta procura e participação de docentes que ainda não atuavam na modalidade de EaD.

Esse dado fortaleceu a ideia de que o desenvolvimento de conhecimentos e inovações didático-pedagógicas e uso de tecnologias digitais também é demanda de docentes que atuam em cursos

da modalidade presencial, mesmo porque, a universidade trabalha em consonância com as Portarias: nº 2.253/2001, que oficializou a possibilidade de oferta de 20% de disciplinas, na modalidade EaD para cursos de graduação presenciais e, mais recentemente; nº 2.117/2019, que dispõe sobre a oferta de 40% da carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais.

Dado esse primeiro momento de processos formativos propostos pelo NIPET-EAD em janeiro de 2020, com o advento da pandemia COVID-19 e em atendimento à Portaria 343, de 17/03/2020, sobre a 'substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19, ficando autorizado, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação", veio uma outra necessidade para o núcleo, a partir de março de 2020, de desenvolvimento de processos formativos não só para professores que atuam na modalidade de EaD, mas para todos os docentes da instituição (atualmente a universidade tem aproximadamente 900 – novecentos professores).

Para dar corpus a essas ações formativas, buscou-se primeiro estudar e avaliar as possibilidades de ensino remoto, que diferencia-se da modalidade de EaD no sentido de que se refere à adoção de recursos remotos, como a internet, o rádio, o telefone e a televisão, para possibilitar aos professores o envio e compartilhamento de materiais didáticos e atividades com os alunos, além de ser realizado em caráter emergencial e de acordo com as condições dos usuários e não considerado uma modalidade educativa, mas, sim, como uma ação pedagógica (CHARCZUK, 2021), diferente da EaD, que estabeleceu-se como uma modalidade educacional no Brasil e no mundo.

Após um estudo preliminar das possibilidades de compartilhamento de materiais didáticos e atividades com os alunos público-alvo dos cursos presenciais da instituição e as possíveis necessidades dos docentes, foram programados, ainda para o primeiro semestre de 2020, uma série de webinares preparados e mediados por membros do NIPET-EAD ou especialistas nos temas, vinculados à instituição.

O objetivo deste capítulo é compartilhar a experiência de desenvolvimento dessas ações formativas intituladas webinares e os seus resultados em termos qualitativos e quantitativos, tendo em vista o cenário de ensino remoto instaurado a partir da pandemia covid-19.

DESENVOLVIMENTO "AÇÕES FORMATIVAS EM MEIO À PANDEMIA COVID-19"

Os webinares são recursos de comunicação importantes, caracterizados como seminários realizados via webconferência e que possibilitam total interatividade e acesso a recursos multimídia.

No planejamento e organização dos webinares formativos realizados no primeiro semestre de 2020, para todos os docentes da Unoeste, o NIPET-EAD considerou variáveis como horário, tempo de duração, tipo de recurso de transmissão e outras questões importantes, visando a maior frequência possível do público-alvo pretendido.

Diante disso, foram realizadas 8 (oito) ações formativas com frequência semanal, entre os meses de abril a junho, em dias úteis, finais de tarde e transmitidos via Canal do NEAD no Youtube, divulgados via e-mail institucional e redes sociais da instituição, com banners confeccionados conforme a Figura 1.

Figura 1 - Banners de divulgação, arquivo dos autores



Fonte: Os autores.

Os dados inerentes a cada webinar realizado são descritos a seguir:

AULA ON-LINE:
E AGORA?

Esse webinar foi realizado no dia 13 de Abril de 2020 e o principal objetivo foi apresentar aos participantes meios para dinamizar aulas on-line, considerando a importância do processo de ensino e aprendizagem utilizando métodos e estratégias colaborativas, com interação em tempo real.

O momento contemplou professores considerando a apresentação de ferramentas estratégias, a serem utilizadas em sala de aula remota. O processo de ensino e de aprendizagem com a utilização de novas tecnologias vem ganhando cada vez mais visibilidade, no ambiente educacional, por fazerem desse ambiente um espaço de construção coletiva de conhecimento e que de certa forma considerar a participação de todos.

As ferramentas de aprendizagem representam não só a interdisciplinaridade como também a transdisciplinaridade na medida em que articulam uma nova visão da realidade, a de transpor os muros da universidade, aproximando a teoria da prática, considerando o mercado de trabalho. Tais ferramentas também podem transformar as aulas em momentos mais ricos, dinâmicos e interativos, considerando metodologias ativas, com o uso de novas tecnologias.

A metodologia utilizada foi a da aula on-line em plataforma digital com interação com o público a partir de perguntas realizadas pelo chat, em tempo real. O evento contou com cerca de 150 participantes e foi organizado de maneira a despertar a participação dos inscritos, conforme a Figura 2. O vídeo com a gravação se encontra disponível no Youtube, com um número crescente de visualizações.

Figura 2 - Apresentação do mural *Padlet*



Fonte: Os autores.

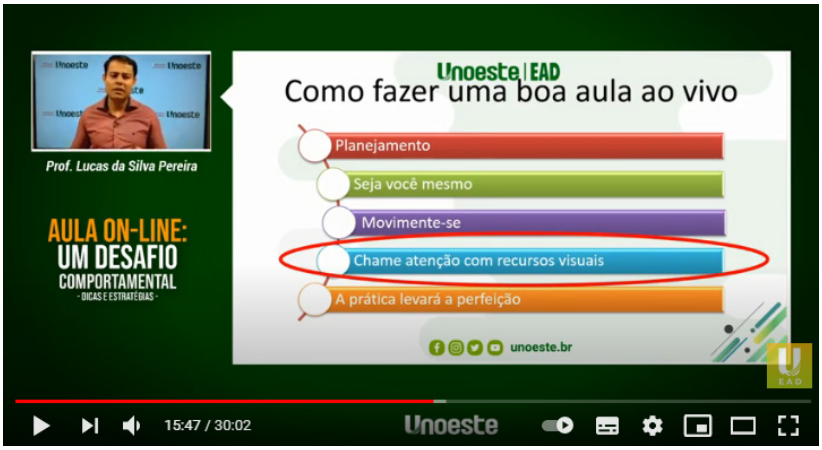
Os resultados salientam que o processo de ensino e de aprendizagem amalgamado pelas tecnologias digitais permite a construção de um conhecimento mais sólido à medida que o ambiente educacional é norteado por práticas pedagógicas inovadoras. Isso foi evidenciado nos relatos dos participantes mencionando que o momento foi de grande valia considerando a elaboração de aulas mais dinâmicas, interativas, na modalidade virtual.

AULA ON-LINE
UM DESAFIO COMPORTAMENTAL – DICAS E ESTRATÉGIAS

No dia 17 de Abril de 2020, foi realizado esse webinar tendo como principal objetivo auxiliar os professores a dinamizar suas aulas, considerando a importância do ensino presencial remoto on-line, visto que essa foi a forma encontrada para não parar a educação enquanto o mundo se deparava com uma pandemia.

A metodologia adotada para promover o evento foi mediante a transmissão de vídeo ao vivo via plataforma do Youtube e contou com a participação de 145 docentes simultaneamente, além de estar salvo no canal EAD Unoeste. A aula permeou desde aspectos mais formais como a importância do planejamento das aulas, com o objetivo de aumentar a participação dos alunos, até aspectos comportamentais diante das câmeras, visto que este era o novo desafio a qual todos da universidade se deparavam. Aspectos relevantes como a humanização, promovidos através de gestos e fisionomia durante as aulas também foram tratados, além de uma série de elementos gráficos capaz de atrair e reter a atenção dos alunos, como uso de gif's, imagens e gráficos coloridos (Figura 3).

Figura 3 - Dicas para a realização de uma boa aula ao vivo



Fonte: Os autores.

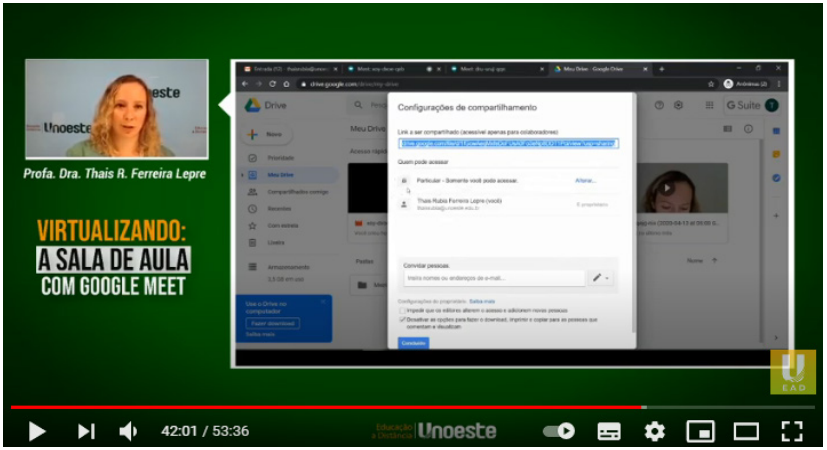
Os resultados obtidos foram a demonstração de motivação maior dos docentes ao elaborar e principalmente ao ministrar sua aula remota diante da nova realidade, resultado este observado mediante as perguntas e comentários ao longo da formação.

VIRTUALIZANDO A SALA DE AULA COM GOOGLE MEET

No dia 22 de abril de 2020 ocorreu esse webinar, cujo objetivo foi mostrar que é possível transformar a sala da casa do aluno na sala de aula, com uso do Google Meet. Além de compartilhar as principais funcionalidades dessa ferramenta e mostrar como utilizá-la em conjunto com outros aplicativos, nas aulas remotas. A webinar foi transmitia pelo Youtube e contou com mais de 100 pessoas participando simultaneamente, e como ficou gravada no canal do YouTube, foi possível ser vista por docentes que não puderam participar ao vivo. A webinar foi bastante interativa, os participantes foram convidados a compartilhar suas experiências e dúvidas em relação ao Google Meet em diversos momentos.

Quanto ao assunto, foi abordado como a ferramenta pode ajudar os docentes a minimizar a distância entre os alunos, as funcionalidades e aplicativos que podem ser utilizados em conjunto e como utilizar essa ferramenta (recursos básicos). Houve uma grande participação, tanto com dúvidas (de docentes que estavam acessando a ferramenta simultaneamente para aprender) quanto compartilhamento de experiência no uso do Google Meet, além da explicação sobre como compartilhar as aulas (Figura 4).

Figura 4 - Painel de configuração para compartilhamento da gravação



Fonte: Os autores.

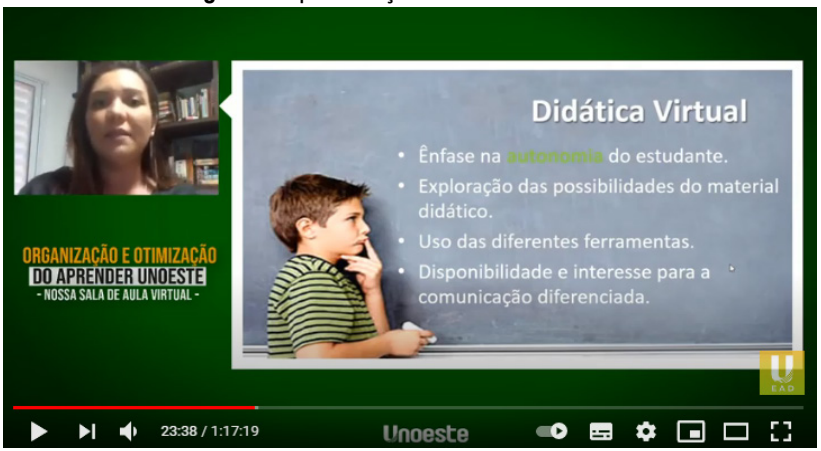
O resultado foi muito positivo, pois a ação formativa ocorreu em um momento em que todos estavam aprendendo a lidar com as aulas remotas e identificar as possibilidades do Google Meet trouxe maior segurança aos docentes.

ORGANIZAÇÃO E OTIMIZAÇÃO DO APRENDER UNOESTE – NOSSA SALA DE AULA VIRTUAL

Realizado em 28 de abril de 2020, o webinar teve como principal objetivo apresentar aos professores da Instituição a organização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), neste caso, o Aprender Unoeste, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes, que por conta da pandemia, foram imersos no remanejamento de aulas presencias para o ensino remoto,

abordando, inicialmente, questões conceituais, conforme pode ser visualizado na Figura 5.

Figura 5 - Apresentação conceitual do *webinar*



Fonte: Os autores.

Com relação aos AVA, que são softwares ou sistemas desenvolvidos especialmente para dar o suporte aos cursos ou disciplinas on-line, destacou-se as diversas possibilidades de disponibilização de materiais de maneira organizada com a interação entre professores, tutores e alunos, além do acompanhamento de todo o caminho que o estudante realiza na construção de seu conhecimento por meio do registro de relatórios de interação, acesso e notas.

Existem diversos tipos de AVA que apresentam ferramentas e recursos muito semelhantes, no entanto, algumas instituições de ensino preferem desenvolver seus próprios ambientes para atender suas especificidades e demandas, e assim, a Unoeste criou o Aprender Unoeste, um ambiente de interface agradável, intuitiva e de fácil acesso e navegação.

Para organizar uma sala virtual é necessário que o professor compreenda os recursos de aprendizagem e as ferramentas que são oferecidos pelo AVA, para que as trilhas ou rotas de aprendizagem planejadas para as disciplinas possam apresentar aos estudantes uma agenda de trabalho com datas previamente definidas; o compartilhamento de mensagens; a inserção de material de estudo e elaboração de tarefas e atividades que possibilitem a avaliação individual da aprendizagem de cada estudante.

Dessa maneira, se torna essencial que o professor entenda os processos de Design Educacional, também conhecido como Design Instrucional. Esse termo surgiu há muito tempo, durante a Segunda Guerra Mundial, na intenção de os profissionais criarem soluções e estratégias para solucionar os problemas das batalhas e melhorar o desempenho dos soldados em campo.

Filatro (2008, p. 3) destaca que no design educacional, o profissional deve projetar soluções para problemas educacionais específicos e sua ação envolve o planejamento, desenvolvimento e aplicação de métodos, técnicas, atividades e materiais que possam resolver uma necessidade de aprendizagem de determinado público-alvo. Nesse cenário, se torna evidente que essas competências também possam ser realizadas pelos professores, que de certa maneira, faz o design educacional de seu material quando realiza seu planejamento.

Esse desenho e essa organização oportunizam aos estudantes uma maior interação, pesquisa, e acima de tudo, ergonomia cognitiva, ou seja, concentração, atenção e desempenho emocional. De acordo com Abrantes (2011), a ergonomia cognitiva "refere-se aos processos mentais tais como cognição, atenção, controle motor e armazenamento e recuperação de memória que afetam as interações entre seres humanos e outros elementos de um sistema."

Após toda essa explanação no webinar, as professoras destacaram as ferramentas e recursos que o Aprender Unoeste disponibiliza. Sobre a organização prática dentro do AVA é preciso inicialmente inserir diferentes módulos, que organizam os temas e facilitam uma navegação rápida. A partir daí, dois grupos de ferramentas são visualizados, o primeiro: "Adicionar nova atividade" diz respeito as ferramentas utilizadas na avaliação da aprendizagem do estudante, permitindo a interação entre estudante e professor por meio de inserção de feedbacks escritos, em áudio ou troca de arquivos e atribuição de notas; o segundo: "Adicionar novo recurso" refere-se as ferramentas utilizadas para organizar a sala virtual no formato planejado pelo professor, como uma trilha de aprendizagem. Nesse grupo de ferramentas é possível disponibilizar arquivos nos formatos mais usuais (.doc, .pdf, .ppt, .jpg, entre outros), vídeos, links, pastas com diversos arquivos para download, entre outros recursos.

Quanto as ferramentas para avaliar a aprendizagem do estudante, o Aprender Unoeste apresenta:

- Chat: ferramenta síncrona para a interação e comunicação por meio de mensagens entre professor e aluno com data e horários agendados;
- Diário de bordo: permite aos alunos realizarem anotações em texto ou imagem, podendo socializar suas anotações com o professor e demais colegas;
- Envio de arquivo: permite o envio de um ou mais arquivos em diversos formatos (.doc, .pdf, .ppt, .jpg, entre outros).
- Fórum de Discussão: permite a realização de debates entre todos os alunos e professor. É possível anexar arquivos, inserir imagens e links de sites, para que todos vejam.

- Questionário: a partir da criação de um banco de questões, possibilita a inserção de questões de múltipla escolha, associativas ou dissertativas.
- Trabalho Orientado: permite a troca de arquivos entre professor e aluno e faz o registro de todas as conversas. Ferramenta muito utilizado em orientações de Trabalho de Conclusão de Curso.
- Wiki: por meio da criação de grupos, permite a criação colaborativa de textos, em que cada membro pode fazer alterações em partes do documento já postado, ou ainda, acrescentar sua contribuição. Para controle e organização, sugere-se que cada aluno escolha uma cor para inserção de textos. Ao término da atividade o professor verifica as versões realizadas pelos estudantes bem como alterações e inserções que cada membro do grupo realizou.

Durante todo o período de realização do webinar houve uma importante participação e troca de experiências entre os professores que assistiam e as professoras que ministravam a webconferência.

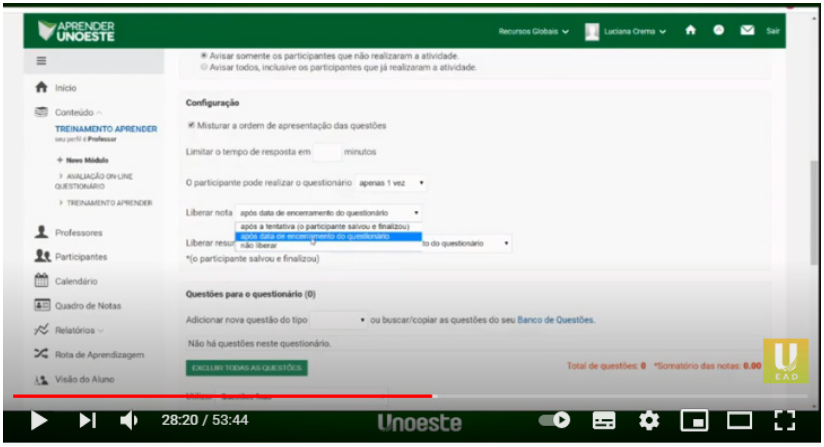
QUESTIONÁRIO ON-LINE E AGORA, COMO FAZER?

Realizado no dia 05 de maio de 2020, o objetivo deste webinar foi apresentar uma das ferramentas mais utilizadas pelos docentes da Unoeste, o questionário. Essa ferramenta, assim como as citadas no webinar anterior, estão disponíveis no Aprender Unoeste.

Neste cenário, o questionário tem sido muito utilizado para os exercícios e principalmente para a avaliação final das disciplinas, substituindo as avaliações presencias. Por ser uma ferramenta

completa e com configurações que possibilitam a seriedade da avaliação, os docentes tem definido às questões os objetivos educacionais da taxonomia de Bloom, que estrutura as questões em níveis de complexidade crescente, ou seja, questões que vão das mais simples às mais complexas. Dessa maneira, portanto, é possível avaliar a aprendizagem dos estudantes com qualidade.

Figura 6 - Painel de configuração do Questionário



Fonte: Os autores.

As perguntas criadas pelos docentes são armazenadas em um Banco de Questões, podendo ser utilizadas em qualquer questionário. Esse tipo de ferramenta permite criar questões de diferentes formas, como:

- Texto curto ou Texto: nesse tipo de questão os estudantes devem escrever suas respostas, porém, a correção não é automática e deve ser realizada pelo professor, que atribui a nota para cada questão após o encerramento do questionário pelos estudantes. As questões no formato Texto Curto têm caracteres de respostas limitados a 1000 caracteres por questão.

- Escolhas: já nesse tipo de questão, são apresentadas alternativas para que os estudantes escolham as que consideram corretas. Esse tipo de questão é uma das mais utilizadas e se assemelha à um quiz. A correção é automática.
- Associação: nesse tipo, os estudantes podem associar termos (palavras) ou imagens a definições. A correção desse tipo de questão também é automática.

Em todas as questões, é possível atribuir um feedback, que é exibido para o estudante após a finalização do questionário. Também é possível, mesclar todas essas possibilidades de perguntas em um mesmo questionário.

Os responsáveis pelo webinar apesentaram claramente todas as configurações necessárias para a criação de um questionário. Os docentes que participavam da webconferência apresentaram diversas dúvidas, e puderam saná-las com a demonstração de cada uma.

COMO ENGAJAR E MOTIVAS NOSSOS ESTUDANTES DURANTE A QUARENTENA

Ministrado em 24 de maio de 2020, o webinar em questão teve como objetivo propor adaptações nas ações realizadas na sala de aula presencial que com a pandemia da COVID 19 necessitou acontecer em outro formato, na sala de aula virtual, com vistas à promoção de engajamento e motivação aos estudantes neste período repleto de mudanças e transformações.

Durante o webinar o docente responsável (Figura 7) destacou o quanto as condições remotas tanto para o professor quanto para os acadêmicos foram atípicas, e implicou em muitas mudanças já que, trabalhar remotamente não significa transferir o que se fazia

e como se recebia as informações do presencial para o on-line mas, readequar, reorganizar, adaptar.

Figura 7 - Professor Vinicius mediando o *webinar*



Fonte: Os autores.

Para dominar o uso de diferentes ferramentas tecnológicas com vistas ao objetivo em comum das aulas presenciais e das aulas online, a promoção da aprendizagem dos alunos, há a necessidade de estabelecer uma relação afetiva e cognitiva, além de mudar os meios para alcançar esse objetivo.

Destacou-se que engajamento e motivação os alunos, sobretudo neste período perpassam por mudança na relação professor e aluno aspecto de essencialidade para o sucesso dessa empreitada.

A oficina contou com a participação de docentes que ministram aulas em diferentes cursos e mencionaram que já estavam utilizando algumas ferramentas e pensando em diferentes estratégias para continuar o trabalho pedagógico com os alunos e que, por esse motivo estavam assistindo e participando desse webinar.

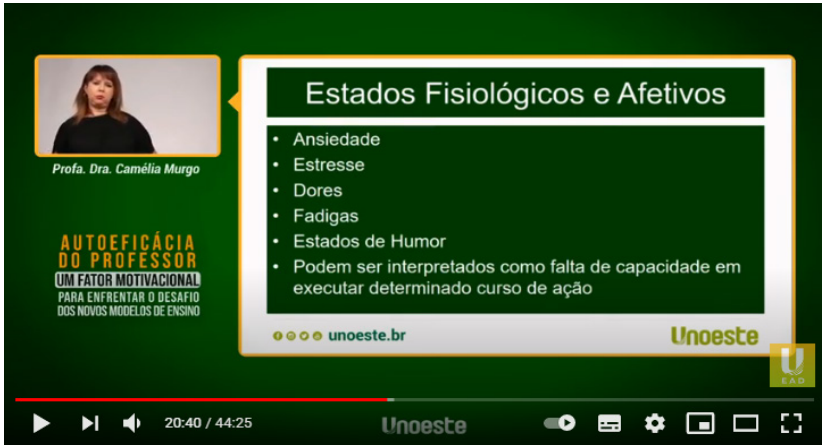
AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR:
UM FATOR MOTIVACIONAL PARA ENFRENTAR O DESAFIO DOS NOVOS MODELOS DE ENSINO

Esse webinar foi ministrado pela professora Camélia Murgo Mansão, no dia 21 de maio de 2020, e teve como objetivo discutir sobre o significado da autoeficácia docente e um repensar sobre a sua atuação neste momento de pandemia.

A autoeficácia do professor é uma temática muito além do bom êxito do professor, embora remeta a competência e fazer algo bem feito, os estudos tem como grande meta promover o bem estar do professor e uma melhor saúde mental. Diante das mudanças que o docente está enfrentando no cenário educacional a insegurança quanto ao que se sabe, faz com que o docente desconfie da sua autoeficácia e isso é um fator de grande impacto no rebaixamento das nossas crenças.

A professora Camélia explica que estudos indicam que as crenças de autoeficácia são formadas por quatro fontes: 1. Experiência vicária- eu aprendo através de modelos. 2. Experiências diretas- diz respeito a sucessos que são registrados. Por exemplo, o que tem realizado e tem dado certo; e registrar e partilhar as experiências. 3. Persuasão verbal- é a fonte que mais impacta as crenças docentes; é o feedback que pode vir de diferentes formatos. Ter retorno do que se faz é de extrema importância. 4. Estados fisiológicos e afetivos- quando se experimenta picos de stress tem-se a tendência de se acreditar menos na condição de realização, não sendo favorável para o bem estar do docente (Figura 8).

Figura 8 - Estados Fisiológicos e Afetivos



Fonte: Os autores.

Para aumentar as crenças de autoeficácia é necessário treinar mais e melhorar o desempenho, esse é um dos grandes caminhos. Aprendemos pela experiência. Vale destacar a fala final da professora Camélia que diz que a autoeficácia como fator motivacional ela proporciona, favorece, impulsiona o engajamento, o vigor, aumenta o nível de resiliência, o entusiasmo, a inspiração e autorealização. Cuidar dessas crenças provoca um grande fator motivacional, que é um estado que nos coloca o tempo todo determinados e focados no que queremos atingir.

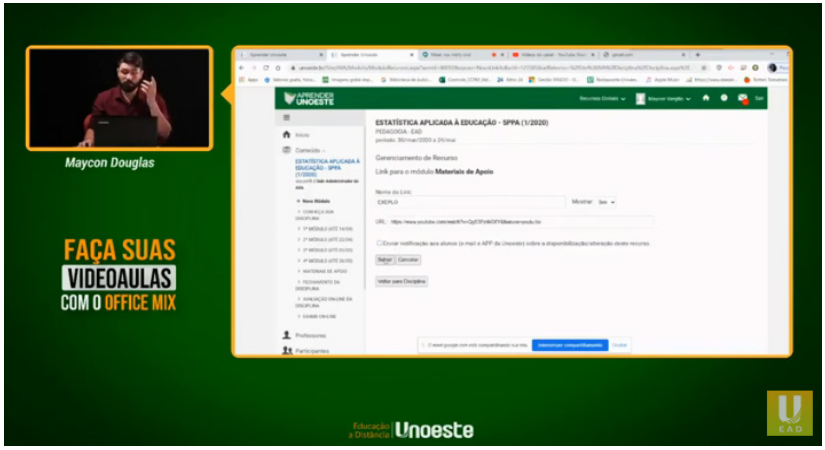
FAÇA SUAS VIDEOAULAS COM O OFFICE MIX

Para finalizar a proposta dos webinares, no dia 28 de maio de 2020 foi apresentado como os docentes poderiam gravar, editar e disponibilizar para os estudantes suas próprias videoaulas, utilizando

um recurso muito simples denominado Office Mix. Esse recurso é um lançamento do pacote Office que possibilita a criação ou transformação de PPTS em videoaulas gravadas com áudio e vídeo.

Esse recurso conta com ferramentas para escrever diretamente na apresentação ou ainda destacar alguma parte específica do conteúdo. O Office Mix também permite a captura da tela do computador, podendo ser ajustada na tela da apresentação que o professor deseja inserir (Figura 9).

Figura 9 - Inserção da videoaula gravada como Material de Apoio



Fonte: Os autores.

Esse webinar, possibilitou aos docentes, a criação de videoaulas como ferramenta de apoio para o processo de ensino e aprendizagem. Os vídeos são considerados recursos audiovisuais que mais chamam a atenção das pessoas, e quando produzido com uma linguagem clara, interatividade e criatividade pode trazer resultados muito significativos para o contexto educacional.

Segundo Moran (1995), o vídeo é:

> [...] sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinética, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (MORAN, 1995, p. 28).

O passo a passo para a criação da videoaula no Oficce Mix foi realizado, com a apresentação dos recursos que possibilitam enriquecer a gravação do professor. Logo após, foi demonstrado aos participantes como é possível inserir a videoaula produzida dentro do canal do YouTube para a disponibilização do vídeo para os estudantes. Uma forma prática de disponibilizar essas videoaulas, é realizando a inserção no Aprender Unoeste, e esse procedimento foi apresentado com detalhes, no sentido de utilizar a videoaula como um material de estudo que estimule a aprendizagem dos estudantes.

CONCLUSÃO

Ao buscar as necessidades de aprofundamento e conhecimento para a efetivação da prática pedagógica junto aos docentes atuantes nos diferentes cursos não só na modalidade EaD da Unoeste e, ofertar atividades condizentes com essas necessidades, o NIPET-EaD tem reafirmado o seu compromisso no desenvolvimento de estratégias formativas e de inovação pedagógica de docentes e equipe multidisciplinar vinculados ao NEAD e, extensivamente a universidade.

As propostas ofertadas e desenvolvidas por meio dos webinares, contou com ampla participação do público mencionado anteriormente e também, de docentes atuantes em outras modalidades de cursos da instituição, principalmente quando da necessidade de distanciamento social e restrições impostas pela pandemia da COVID-19 que conduziu a nova e diferente forma de atuação, o contexto do ensino remoto.

Transmitidos ao vivo via Youtube, webinares revelaram otimização na utilização das ferramentas disponíveis na plataforma Aprender Unoeste e, possibilidade de inovação quanto as ações pedagógicas ofertadas aos acadêmicos, seja em sala de aula, nas propostas de ações extensivas e no oferecimento de atividades interventivas, ainda que de forma remota. Foi possível identificar satisfação e sentimento de pertencimento à instituição em relatos de discentes aos docentes nos encontros das atividades acadêmicas.

Assim sendo, salienta-se a continuidade do trabalho do núcleo, de maneira a articular inovadoras ações de formação continuada, com o empenho de uma equipe que busca atender as necessidades formativas com vistas à qualificação do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, J. A. Ergonomia cognitiva e as inteligências múltiplas. *In:* VIII SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA DE GESTÃO E TECNOLOGIA. 8., 2011. Rio de Janeiro. **Anais [...].** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/55314676.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação Real. [online]**, v**.** 45, n. 4, p. e109145, 2021.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

MILL, D. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madri, v. 17, n. 2, p. 97-126, 2014. p. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248006.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula**. São Paulo, 1995. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/. Acesso em: 17 abr. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In:* **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VALENTE, J. A. Estar junto virtual. *In:* MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. 1.ed. Campinas: Papirus, 2018. v. 1, p. 239-242.

3

Marcus Vinicius Pimenta Rodrigues
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Debora Godoy Galdino
Diego Ariça Ceccato
Eduardo Fuzetto Cazañas
Lucas Bondezan Alvares

REFLEXÕES SOBRE OS QUATRO ANOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.3

RESUMO

O Núcleo de Formação e Educação Permanente e Saúde (NUFEPS) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) foi criado no ano de 2016, em decorrência de demandas apontadas pelos coordenadores vinculados à Faculdade de Ciências da Saúde de Presidente Prudente/SP, relacionadas aos aspectos formativos do seu quadro docente. De acordo com o seu primeiro regulamento, esse núcleo está subordinado ao Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico (NIDEP) e tem caráter consultivo, sendo formado por um grupo de articuladores representados por docentes dos cursos de saúde e por um pedagogo, com a função de assessorar e desenvolver estratégias para a Formação e Educação na Saúde. Após quatro anos de existência, diferentes ações formativas foram propostas e os membros vislumbraram, nesse momento, refletir coletivamente sobre as ações desempenhadas pelo núcleo e os seus impactos em sua própria trajetória formativa. Para isso, um dos membros do núcleo, com formação em Psicologia, estruturou uma entrevista reflexiva, que foi aplicada aos membros via Google Meet no ano de 2020 em decorrência da pandemia COVID-19 e cujos dados serão apresentados neste capítulo.

Palavras-chave: formação e educação permanente em saúde; entrevista reflexiva; processos formativos.

INTRODUÇÃO

A formação de profissionais na área de saúde possui especificidades estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos, entre as quais, pode-se destacar a Educação Permanente em Saúde, a cultura da integração multiprofissional mediante o ensino, pesquisa e extensão, a formação integralizada em saúde e a necessidade de estratégias de ensino e de aprendizagem baseadas em metodologias ativas.

Embora cada curso possua diretrizes específicas, é comum a todas as diretrizes da área, muitas atualizadas entre 1997 e o início dos anos 2000 e outras atualizadas nos últimos cinco anos, a prerrogativa por uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, visando promover a saúde integral do ser humano.

Na prática, isso significa que a formação dos profissionais da área da saúde deve considerar a definição de Educação Permanente em Saúde definida na última atualização da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde – PNEPS (BRASIL, 2018), apresenta que:

> A EPS é uma estratégia político-pedagógica que toma como objeto os problemas e necessidades emanadas do processo de trabalho em saúde e incorpora o ensino, a atenção à saúde, a gestão do sistema e a participação e controle social no cotidiano do trabalho com vistas à produção de mudanças neste contexto. Objetiva, assim, a qualificação e aperfeiçoamento do processo de trabalho em vários níveis do sistema, orientando-se para a melhoria do acesso, qualidade e humanização na prestação de serviços e para o fortalecimento dos processos de gestão político-institucional do SUS, no âmbito federal, estadual e municipal. (p. 13)

Nessa perspectiva, a formação continuada e a Educação Permanente (EP) devem basear-se nas necessidades detectadas no contexto específico de atuação. Para isso, o processo de aprendizagem vai além da técnica (FERNANDES, 2008). EP em saúde "consiste na produção e sistematização de conhecimentos relativos à formação e ao desenvolvimento para a atuação em saúde, envolvendo práticas de ensino, diretrizes didáticas e orientação curricular" (BRASIL, 2012, p. 20). A utilização de metodologias ativas de aprendizagem possibilita que esses processos sejam fortalecidos, articulando a ação formativa em função dos problemas da realidade (FREIRE, 1996).

A criação do Núcleo de Formação e Educação Permanente e Saúde (NUFEPS) na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) partiu das necessidades formativas percebidas pelos coordenadores dos cursos da Faculdade de Ciências da Saúde de Presidente Prudente/SP. Sua constituição, no final do ano de 2016, foi organizada visando "discutir e fomentar metodologias de formação em saúde que colocassem os estudantes como centro dos processos de ensino e de aprendizagem" e criar estratégias para o atendimento integral dos usuários do Sistema de Saúde por meio da Educação Permanente.

Por meio do Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico (NIDEP), criado pela Portaria nº 31/2011, com o objetivo de desenvolver a formação continuada de gestores, docentes e discentes, o NUFEPS integra a política institucional da Unoeste, nas Políticas de Ensino.

Conforme o seu regulamento inicial, o NUFEPS deve ser formado por um grupo de articuladores representados por docentes dos cursos de saúde e por um pedagogo. Em sua primeira articulação, esse grupo era formado por um coordenador de curso da área da saúde e docentes dos cursos de Medicina, Fonoaudiologia, Farmácia e Enfermagem, além de uma pedagoga e docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste. O grupo passou por reformulações de equipe entre 2018 e 2019, agregando

docente da Psicologia e, mais adiante, da área de Química, que também atuam no curso de Biomedicina. A partir de 2020 o grupo passou a ser composto ainda por um coordenador da área da saúde, pedagoga e docentes dos cursos de Fonoaudiologia, Enfermagem, Psicologia e Biomedicina.

Visando compreender e refletir sobre os processos formativos propostos pelo NUFEPS e vivenciados pelo grupo atual, além de compreender como vislumbram as necessidades de integralidade entre as ações dos cursos de saúde da Unoeste e o estabelecimento de discussões sobre o processo de trabalho de campo e da articulação do ensino com o serviço de saúde, foi estruturada uma entrevista reflexiva, compartilhada pelos membros no ano de 2020, em meio à pandemia da COVID-19 e cujos dados serão apresentados e discutidos neste capítulo.

ENTREVISTA REFLEXIVA:
PROCESSO DE CRIAÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE

As entrevistas reflexivas podem ser consideradas um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos entrevistados, buscando a construção de um conhecimento novo, nos limites da representatividade da fala, além de primar pela horizontalidade nas relações de poder (SZYMANSKI, 2000). A reflexividade tem o sentido de trazer a dimensão de refletir sobre a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão dos seus aspectos mais subjetivos.

Diante dessa premissa, o primeiro ponto foi considerar que não se trataria da aplicação de entrevista reflexiva como instrumento de coleta de dados em pesquisa, mas para a composição de um relato de experiência compartilhado pelos membros do NUFEPS, desde a concepção da entrevista até a sua aplicação. Outro ponto

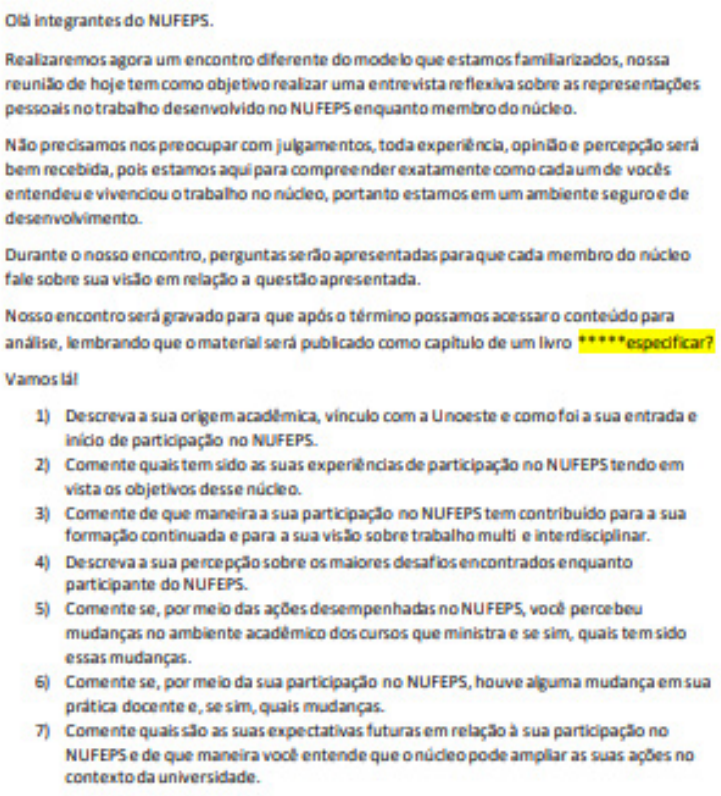
a considerar foi a forma de aplicação coletiva e por via remota, já que a data prevista estava no período da pandemia da COVID-19, no primeiro semestre do ano de 2020. Após o acordo de todos os membros do núcleo, procedeu-se à estruturação das questões.

A estruturação das questões foi realizada por um dos membros do NUFEPS, com formação em Psicologia, e validadas pela pedagoga do grupo. Foram estruturadas 7 questões abertas, contemplando os seguintes eixos analíticos:

- Formação acadêmica, vínculo com a Unoeste e início de participação no NUFEPS;
- Experiências de participação no NUFEPS versus objetivos do núcleo;
- Contribuição do NUFEPS para a formação continuada e para a sua visão sobre trabalho multi e interdisciplinar;
- Desafios vivenciados na participação no NUFEPS;
- Percepção quanto as mudanças no ambiente acadêmico de origem do membro do núcleo;
- Percepção quanto a própria prática docente;
- Expectativas futuras.

Após a validação das questões, procedeu-se com a sua redação e publicação junto aos membros do NUFEPS (Figura 1) na data agendada para o encontro coletivo, via Google Meet.

Figura 1 - Formulário de entrevista reflexiva



Olá integrantes do NUFEPS.

Realizaremos agora um encontro diferente do modelo que estamos familiarizados, nossa reunião de hoje tem como objetivo realizar uma entrevista reflexiva sobre as representações pessoais no trabalho desenvolvido no NUFEPS enquanto membro do núcleo.

Não precisamos nos preocupar com julgamentos, toda experiência, opinião e percepção será bem recebida, pois estamos aqui para compreender exatamente como cada um de vocês entendeu e vivenciou o trabalho no núcleo, portanto estamos em um ambiente seguro e de desenvolvimento.

Durante o nosso encontro, perguntas serão apresentadas para que cada membro do núcleo fale sobre sua visão em relação a questão apresentada.

Nosso encontro será gravado para que após o término possamos acessar o conteúdo para análise, lembrando que o material será publicado como capítulo de um livro *****especificar?

Vamos lá!

1) Descreva a sua origem acadêmica, vínculo com a Unoeste e como foi a sua entrada e início de participação no NUFEPS.
2) Comente quais tem sido as suas experiências de participação no NUFEPS tendo em vista os objetivos desse núcleo.
3) Comente de que maneira a sua participação no NUFEPS tem contribuído para a sua formação continuada e para a sua visão sobre trabalho multi e interdisciplinar.
4) Descreva a sua percepção sobre os maiores desafios encontrados enquanto participante do NUFEPS.
5) Comente se, por meio das ações desempenhadas no NUFEPS, você percebeu mudanças no ambiente acadêmico dos cursos que ministra e se sim, quais tem sido essas mudanças.
6) Comente se, por meio da sua participação no NUFEPS, houve alguma mudança em sua prática docente e, se sim, quais mudanças.
7) Comente quais são as suas expectativas futuras em relação à sua participação no NUFEPS e de que maneira você entende que o núcleo pode ampliar as suas ações no contexto da universidade.

Fonte: Os autores.

O encontro foi agendado e realizado em dia e horário regular de reuniões do NUFEPS (semanalmente às sextas-feiras, das 14h00 às 17h00), na última semana do mês de maio de 2020. O link do Google Meet foi criado por um dos membros do núcleo e foram convidados membros egressos para a contribuição. Ao entrarem na sala, todos tiveram que atestar concordância com a gravação da reunião e posterior uso das informações para publicação.

Participaram do encontro oito membros do NUFEPS, sendo dois egressos e vinculados aos cursos de Medicina e Farmácia da Unoeste. O representante dos coordenadores não pôde participar em função de questões de saúde. As questões foram projetadas e lidas pelo mediador, mesmo membro que estruturou as questões (professor do curso de Psicologia). Após o encontro, a gravação foi disponibilizada a um profissional da área da Educação, que procedeu com a transcrição, que foi enviada para o e-mail da pedagoga do grupo, na primeira semana de junho (uma semana após o encontro).

O tratamento dos dados de transcrição foi realizado mediante leitura flutuante e categorização por eixos temáticos gerados a partir das próprias questões da entrevista e diante disso foram construídos quadros e nuvem de palavras.

REFLEXÕES A PARTIR DA ENTREVISTA:
A VIVÊNCIA NOS QUATRO ANOS DE NUFEPS

Conforme mencionado anteriormente, o encontro para a aplicação da entrevista reflexiva junto aos membros do NUFEPS foi mediado por um dos membros do núcleo, com formação na área da Psicologia.

O encontro teve início com uma fala do membro, no sentido de lembrar aos participantes sobre a produção de um relato de experiência referente a participação dos presentes no NUFEPS. Foi explicado que tratava-se de um encontro diferente do modelo em que todos estavam familiarizados e o objetivo do encontro: realizar uma entrevista reflexiva sobre as representações pessoais do trabalho desenvolvido no NUFEPS enquanto membro do núcleo.

O mediador frisou o formato horizontalizado da reunião, mencionando:

"Não precisamos nos preocupar com julgamentos, toda experiência, opinião e percepção será bem recebida, pois estamos aqui para compreender exatamente como cada um de vocês entendeu e vivenciou o trabalho no núcleo, portanto estamos em um ambiente seguro e de desenvolvimento". (Mediador, membro L).

Um dos eixos estruturantes da entrevista reflexiva é a segurança quanto a fidedignidade das informações compartilhadas, além da compreensão das propostas trazidas pelo entrevistado. Nesse sentido, a explicação inicial do mediador serviu como orientação quanto a esse eixo.

Na sequência, explicou que as questões projetadas seriam trazidas uma a uma e que seria importante todos se expressarem, sem a preocupação com uma ordem exata. Cabe salientar que a análise foi realizada em função dos eixos:

- Formação acadêmica, vínculo com a Unoeste e início de participação no NUFEPS;

- Experiências de participação no NUFEPS versus objetivos do núcleo;

- Contribuição do NUFEPS para a formação continuada e para a sua visão sobre trabalho multi e interdisciplinar;

- Desafios vivenciados na participação no NUFEPS;

- Percepção quanto as mudanças no ambiente acadêmico de origem do membro do núcleo;

- Percepção quanto a própria prática docente;

- Expectativas futuras.

Em relação ao eixo **origem acadêmica e tempo de permanência no NUFEPS**, os membros relataram, em linhas gerais, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Resumo da Origem Acadêmica e Tempo de Permanência no NUFEPS

Membro	Formação Acadêmica e Experiência	Tempo de Permanência
1 D	Doutora, Formação em Pedagogia e experiência em Formação Docente e Educação Inclusiva	Desde a concepção do NUFEPS
2 MI	Doutora, Formação em Odontologia e experiência em Anatomia e avaliação	Desde 2017 (membro egresso)
3 T	Doutora, Formação em Biologia, Farmácia e experiência em avaliação	Desde a concepção do NUFEPS (membro egresso)
4 De	Doutora, Formação em Fonoaudiologia e experiência em PBL	Desde a concepção do NUFEPS
5 L	Doutor, Formação em Psicologia e experiência em Psicologia em saúde	Desde 2017
6 E	Mestre, Formação em Enfermagem e experiência em Educação Permanente em saúde	Desde a concepção do NUFEPS
7 La	Doutora, Formação em Enfermagem e experiência em Educação e Formação integral em saúde	Desde 2019
8 Di	Mestre, Formação em Química e experiência em Projetos Integradores no curso de Biomedicina	Desde 2019
9 MV	Doutor, Formação em Biomedicina e experiência na gestão pedagógica e processos regulatórios de cursos da saúde	Desde a concepção do NUFEPS

Fonte: Os autores.

Diante dos dados apresentados no Quadro 1, observa-se que os membros tem formação coerente com o estabelecido no Regulamento do NUFEPS, além de trazerem para o núcleo experiências formativas relacionadas a formação continuada e Educação Permanente e em Saúde, de acordo também com o que é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos em saúde. O participante 9 MV não pôde participar da entrevista reflexiva,

mas consideramos importante também mencioná-lo na descrição dos membros do núcleo.

Em relação ao **eixo participação no NUFEPS versus objetivo do núcleo**, os membros apresentaram diferentes reflexões acerca da sua participação, trazendo questões importantes que foram categorizadas em nuvem de palavras mediante a ferramenta Word Art. A frequência de palavras pode ser visualizada na Figura 2:

Figura 2 - Nuvem de palavras criada a partir do eixo participação no NUFEPS versus objetivo do núcleo



Fonte: Os autores.

Observando a frequência de palavras gerada pela nuvem, observa-se que os participantes citaram muitas vezes as palavras núcleo, educação, continuada, formação, docente, oficina, experiência, estratégia. Essa frequência sugere que é evidenciada a clareza dos membros quanto a sua participação no NUFEPS em coerência com os objetivos do núcleo, que condizem com a ideia de promover formação continuada e educação permanente em saúde por meio de estratégias, práticas, oficinas e que sejam destinadas aos docentes da área de saúde da Unoeste.

Considerando o **eixo contribuição do NUFEPS para a formação continuada e para a sua visão sobre trabalho multi e interdisciplinar** os membros destacaram aspectos importantes do aprimoramento da sua visão sobre a sua própria formação e sobre como trabalhar em equipe, em perspectiva multi e interdisciplinar. Conforme podemos observar no excerto abaixo, mencionaram, inclusive, questões relacionadas a aprendizagem de novos conceitos para a prática docente:

*"Para a minha formação continuada tem contribuído bastante. Então inclusive, por exemplo, **eu não tinha o menor domínio sobre aprendizagem baseada em problemas**, né? E **isso foi uma coisa que eu vivenciei dentro do núcleo e foi muito satisfatório e também aprendi muito**." (Membro Di, grifo nosso)*

A questão da perspectiva multidisciplinar e multiprofissional também foi destacada, trazendo a reflexão quanto ao seu impacto nos critérios para a formação integral em saúde, além da reflexão sobre a interdisciplinaridade e a sua aplicabilidade na prática, conforme os excertos:

*"Então todos nós somos um núcleo que estamos compondo o desenvolvimento ou a formação para profissionais de saúde...então eu entendo que **a própria composição do núcleo com essa diversidade de informação e diversidade profissional faz com que a gente tente replicar a lógica de um trabalho integral em saúde**, em que a gente tem pessoas com diferentes habilidades, com diferentes competências, com diferentes formas de pensar e diferentes compreensões do contexto de saúde." (Membro La, grifo nosso)*

*"Viver essa inserção, no outro mundo que não fosse o mundo da educação, para mim **trouxe a experiência pragmática e concreta da vivência dessa interdisciplinaridade**, que há muitos anos eu sempre acompanhei o trabalho da Ivani Fazenda aqui no Brasil, né? E dessas outras referências." (Membro D, grifo nosso)*

"Acho que no multi fica só uma disputa de narrativa, ainda que seja uma disputa positiva. Quando a gente tá falando de ***inter-disciplinaridade acho que existe ali uma questão de aglutinação de conhecimento, não fica só no debate****, né? Fica numa questão de* ***ensino e de fato aprendizagem. a gente vai ressignificando a prática educacional****." (Membro E, grifo nosso)*

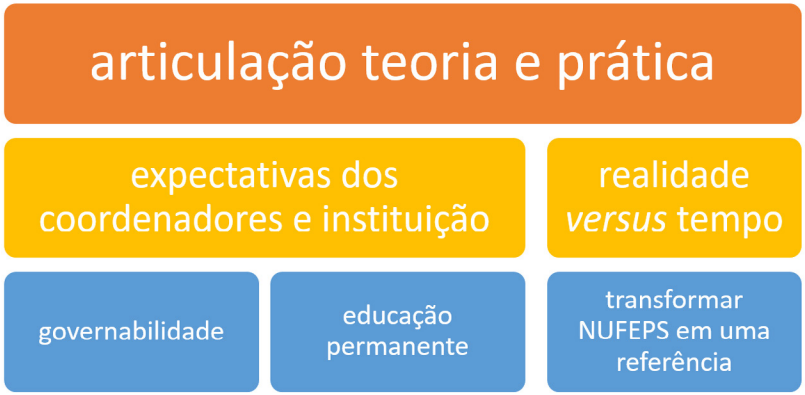
Um outro aspecto trazido nas reflexões dos membros, foi quanto à interligação entre as dimensões teoria e prática, ou seja, a oportunidade de operacionalizar e fazer ações e também aprender sobre as teorias e bases:

"Então ***nesse grupo eu pude vivenciar, por exemplo, coisas que eu só vivi na prática, mas que, por exemplo, a D me ensinou que precisava de uma teoria nisso****. Coisas que para mim era muito distante, que eu fazia no meu dia-a-dia e que as pessoas com quem eu convivo profissionalmente também trazem isso consigo." (Membro L, grifo nosso)*

"E eu acho que com as participações do núcleo... ***desde que eu entrei no núcleo participei de todas as oficinas e tudo mais, isso contribuiu muito na minha formação, realmente na minha prática profissional...*** *mudou completamente, principalmente, em relação à docência e me fez refletir um pouco do que as meninas falaram, né? Então não é só fazer aquilo que eu achava que estava fazendo o certo, sem buscar um referencial de tudo isso." (Membro De, grifo nosso)*

Quando questionados a respeito do **eixo desafios vivenciados na participação no NUFEPS**, os membros trouxeram perspectivas diversas e muito importantes para a análise e reflexão, os quais foram categorizados e transformados em um infográfico, conforme a Figura 3:

Figura 3 - Infográfico criado a partir do diálogo dos membros sobre os desafios do NUFEPS



Fonte: Os autores.

Conforme pode-se observar no infográfico, os membros destacaram desafios bastante importantes quanto ao desenvolvimento do núcleo, refletindo sobre a complexidade de trabalhar a teoria e a prática, atender às expectativas e anseios dos coordenadores e da instituição, além de trazerem a dimensão da realidade com o tempo para realizar as ações e a governabilidade sobre as decisões do núcleo. Destacaram ainda, a grande preocupação com a Educação Permanente e os seus efetivos objetivos, dentro da realidade do núcleo, além de pensarem na contribuição do mesmo e em que medida pode se tornar uma referência em formação continuada, inclusive para outras instituições.

Sobre o eixo **mudanças no ambiente acadêmico percebidas a partir das ações do NUFEPS**, os membros destacaram o esforço dos cursos, colegas, discentes e coordenações, destacando, inclusive, os benefícios das oficinas e ações formativas propostas pelo núcleo ao longo dos anos:

"eu vejo sim um movimento de fazer as mudanças acontecerem, fazer o dentro da sala de aula ser diferente." (Membro La)

"diminuição da resistência em relação às metodologias ativas a partir do momento que os professores começaram a perceber enquanto método." (Membro L)

"mudança de mentalidade, a necessidade de acompanhar a evolução das gerações." (Membro MI)

Destaca-se, ainda, a reflexão de um dos membros, no sentido do contexto de influência das ações do NUFEPS e a sua disseminação na universidade como um todo:

"o NUFEPS acabou sendo um referencial para os demais cursos começarem a se organizar e organizar núcleos que fossem com o mesmo propósito (...) De reflexão aí da prática docente. Eu acho que isso favoreceu muito para a faculdade toda, para universidade toda." (Membro T)

Quando questionados sobre a percepção das mudanças em sua própria prática, relacionada ao eixo **percepção quanto a própria prática docente**, elementos importantes na reflexão dos membros foram apreendidos e categorizados em nuvem de palavras, conforme a Figura 4:

Figura 4 - Nuvem de palavras criada a partir do eixo prática docente e mudanças



Fonte: Os autores.

Observando a frequência das palavras, é possível inferir que os membros percebem as mudanças e seus impactos na prática, na aula, nas estratégias e metodologias adotadas, inclusive na visão sobre a geração de estudantes que atendem.

Finalmente, com relação ao último eixo da entrevista reflexiva, relacionado às expectativas futuras, a reflexão foi iniciada pelos membros egressos, que destacaram novamente a grande contribuição do núcleo para suas trajetórias formativas e profissionais. Quanto aos membros ativos, a reflexão foi bem profunda, no sentido de resgatar a relevância do núcleo e a postura interdisciplinar dos membros. Dentre tantas reflexões importantes, destacamos os princípios trazidos por um dos membros:

"eu vejo para o núcleo essa referência, ***que o núcleo possa tornar-se essa referência na questão didático-pedagógica, nas questões filosóficas de ensino****. E para isso vem as expectativas minhas, mas então eu preciso me fortalecer infinitamente mais nas questões que envolvem o ensino e as questões didático-pedagógica. Então eu vejo para o núcleo o de Fortaleza, que eu gostaria muito que ele se tornasse uma referência para os cursos da saúde.*

(...) ***Que a gente possa melhorar e aprofundar nossa compreensão e a lógica de pensar educação*** *(...) Eu me inspiro muito em D e E, em especial por conta da fala deles,* ***eles trazem uma fala extremamente conceitual e eu penso que é esse o futuro****." (Membro La).*

Diante de tantas reflexões extremamente importantes, esse comentário traz consigo vários elementos importantes sobre a formação continuada e educação permanente, e o papel de um núcleo formativo nesse contexto, de maneira que busque-se nessas vivências propósito para tornar-se referências e fortalecerem a lógica de compreensão sobre o mundo e sobre a educação.

Após finalizadas as reflexões, o mediador finalizou a gravação e os membros continuaram conversando sobre diferentes assuntos, até que o encontro deu-se por finalizado, tendo durado aproximadamente 2 horas.

CONCLUSÃO

Diante dos aspectos reflexivos trazidos neste capítulo, destacamos as expectativas futuras e as intencionalidades dos participantes, em continuar desenvolvendo uma trajetória formativa que faça a diferença não só para os cursos da saúde, como também para a universidade como um todo.

Além disso, de acordo com as palavras mais recorrentes da análise: educação, continuada, formação, prática, aula, mudou, observamos que o núcleo tem gerado impactos significativos quando considerados os seus principais objetivos, bem como suas ações, tem gerado mudanças na trajetória dos seus membros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Glossário temático**: gestão do trabalho e da educação na saúde. 2 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria n.º 198/GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004.** Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do SUS para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

FERNANDES, R. M. C. F. **Educação permanente**: uma dimensão formativa no Serviço Social. 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 10/11, 2000. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41414. Acesso em: 01 out. 2021.

4

Aglaê Pereira Zaupa
Cristiane Maciel Rizo
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Emerson Silas Dória
Mário Augusto Pazoti

NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO DE PRÁTICAS INOVADORAS - NIPP:

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FACULDADE DE INFORMÁTICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.4

RESUMO

Neste capítulo são descritas as experiências formativas do NIPP - Núcleo de Investigação de Práticas Pedagógicas da Faculdade de Informática (FIPP) que foi constituído com o apoio do NIDEP - Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). O Núcleo de Formação Docente tem como finalidade aproximar os professores/estudantes das práticas pedagógicas inovadoras que estão vinculadas à formação de professores requeridas pelos processos de ensino e de aprendizagem. Além das reuniões periódicas, um dos objetivos do NIPP é organizar todas as ações formativas desenvolvidas nos cursos da área de informática. Essas reuniões são oportunidades de refletir sobre a qualidade da prática docente e trazer na essência o reconhecimento de que mesmo um experiente professor, pode rever, refazer e reinventar sua prática utilizando recursos tecnológicos e diferentes estratégias educacionais. A partir das experiências explanadas nesse capítulo, as práticas pedagógicas inovadoras como DOJO e uso de gamificação têm demonstrado eficiência na Faculdade de Informática. Cabe às universidades encontrarem aquelas que mais se adequam a sua realidade dentro do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: formação docente; práticas pedagógicas; inovação.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a chamada "era tecnológica" está sendo caracterizada pelo incontestável uso das tecnologias digitais. Nesse cenário, tais tecnologias colaboram com as transformações e acesso às informações, assim como nas formas de comunicação entre professores e estudantes. Com o intuito de aprimorar as práticas pedagógicas as tecnologias digitais podem ser incluídas nas instituições educacionais.

Propostas inovadoras podem representar um ganho na formação professores, preparando esse profissional para enfrentar os possíveis desafios apresentados na trajetória acadêmica, solucionando problemas de aprendizagem dos estudantes durante o curso de graduação.

Desse modo, o desafio dos professores está voltado para a construção de uma educação de qualidade, onde é primordial ensinar os estudantes a pensarem de forma crítica e autônoma, tornando-se sujeitos ativos e criativos, capazes de evoluírem sempre em busca de transformações não somente de si próprios, mas também de toda a sociedade. (MORAN, 2017).

Mediante o processo de ensino, é fundamental estipular a interação e a comunicação numa prática docente mediadora. Para Masetto (2000), mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um incentivador ou motivador da aprendizagem, como uma ponte rolante entre o aprendiz e a aprendizagem, destacando o diálogo e a troca de experiências.

Portanto, defende-se a mediação pedagógica como essencial para o ensino que se preocupa com a aprendizagem dos estudantes, reconhecendo assim que as práticas pedagógicas realizadas nos cursos de informática da Faculdade de Informática de Presidente Prudente (FIPP) estão inseridas nesse processo de mediação, o qual

aprecia a interação, e, por sua vez, aumenta o potencial pedagógico desses cursos, ao valorizar as estratégias didáticas como importantes instrumentos para a aprendizagem significativa.

Dentro dessa proposta, cada Núcleo de Formação Docente é composto por professores caracterizados como "multiplicadores", pois são responsáveis pela disseminação do uso das práticas pedagógicas inovadoras experimentadas por eles ou demais membros do corpo docente. A inovação, por sua vez, deve ser um elemento presente na prática da sala de aula e na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Inovar a prática docente não se resume à utilização de novas tecnologias, mas também na superação das resistências, utilizando as estratégias de ensino que instigam os estudantes de forma criativa a despertarem a reflexão e a construção colaborativa de novos conhecimentos.

Este capítulo apresenta a concepção, os objetivos e a organização do NIPP e algumas práticas pedagógicas adotadas pelos docentes da FIPP que tem sido amplamente utilizadas e apreciadas pelos estudantes dos cursos da área da tecnologia da informação.

IDEALIZAÇÃO E CONCEPÇÃO DO NIPP

Em consonância com a missão da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e conforme apresentado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unoeste do quinquênio de 2018 a 2022, o ensino praticado nos Cursos da Unoeste tem por objetivo a excelência na qualidade da formação profissional. Contempla práticas institucionais internas que estimulam, dentre outros, a melhoria do ensino, a formação docente, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino.

Para apoio a essas práticas institucionais internas, foi criado o Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico (NIDEP), pela Portaria nº 31 - Reitoria da Unoeste, de 10 de outubro de 2011, tendo como o objetivo a atualização e desenvolvimento pedagógico dos atores institucionais da universidade, para, inclusive, um atendimento profissional e humanizado à comunidade externa. Dentro da atuação do NIDEP está a coordenação de núcleos de estudo de práticas e inovações pedagógicas, criados na Instituição, que estão organizados por área de conhecimento.

Nesse sentido, a FIPP criou o Núcleo de Investigação de Práticas Pedagógicas (NIPP), pela Portaria nº 51 - Reitoria da Unoeste de 19 de dezembro de 2017. O NIPP é um órgão interno vinculado ao NIDEP, de caráter consultivo, dos cursos de graduação presenciais e a distância, da FIPP, da Unoeste, formado por docentes dos cursos, com perfis de formação diversos, cujo objetivo é refletir, propor, analisar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos cursos na perspectiva da constante melhoria académica.

Faz parte do escopo de atuação do NIPP a análise da qualidade e pertinência do material didático a ser apresentado aos estudantes, bem como o uso dos recursos de comunicação pelos professores, levando em consideração os objetivos educacionais estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as características do estudante contemporâneo.

Além disso, o núcleo desenvolve ações para garantir a acessibilidade para todos no que se referem aos métodos, atividades e procedimentos de ensino e avaliação, considerando as diferentes inteligências e os diferentes estilos de aprendizagem; assegurar que os métodos e estratégias pedagógicas contemplem a acessibilidade para pessoas com deficiência e também em esfera comunicacional, social, cultural e de gênero; e garantir a acessibilidade instrumental que possibilite a utilização dos recursos e da estrutura física e tecnológica por todas as pessoas.

Portanto, os objetivos essenciais do NIPP são: i) incentivar os estudos e proposições de novas metodologias de ensino e de avaliação; ii) identificar, por meio de questionários, as necessidades junto ao corpo docente no que se refere à formação para aplicação de estratégias de aprendizagem ativas e inovadoras, bem como de avaliação dos resultados de suas aplicações nos componentes curriculares; iii) planejar e promover eventos regulares para disseminação e apropriação por parte do corpo docente de práticas inovadoras e de modelos de avaliação; iv) incentivar e acompanhar o desenvolvimento de atividades integradoras de ensino; v) incentivar e propor atividades extras na perspectiva de complementação curricular relacionados às políticas de educação ambiental, de direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

As ações e todas as informações relacionadas ao NIPP ficam disponíveis a todo corpo docentes da Unoeste no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Desse modo, todas as práticas exitosas, ações e inovações realizadas por meio do NIPP e apoio dos docentes são socializadas e servem de subsídios para que cada docente avalie sua prática e promova melhorias em sua atuação.

Diante desse cenário, dentre as diversas ações do NIPP promovidas durante as semanas de planejamento, capacitação e formação docente, este trabalho apresenta a seguir as experiências relacionadas às práticas pedagógicas propostas e aplicadas por alguns docentes dos cursos da FIPP.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE APROXIMAM PROFESSORES E PROMOVEM TROCA DE EXPERIÊNCIAS

Todas as práticas desenvolvidas pelo NIPP tiveram ampla aceitação entre os professores dos cursos, evidenciando empenho e interesse pela formação continuada.

Atualmente, percebe-se o crescimento do uso de dispositivos móveis como uma grande possibilidade educacional. No entanto, a tecnologia, por si só, não irá resolver os problemas educacionais se o ser humano, ou seja, os professores, não estiverem envolvidos no processo, refletindo sobre as metodologias para integrar esses recursos aos seus conteúdos programáticos.

Os professores demostram novas formas de levar o conhecimento até seus estudantes, desenvolvendo trabalho em equipe, e integrando recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ao processo de aprendizagem. O uso de metodologias ativas apresentadas em diversas oficinas promovidas pelo NIDEP para capacitação dos docentes trouxe também à tona a possibilidade de se fazer do estudante o protagonista da própria aprendizagem tendo participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, o que de certa forma motivou os professores a inserirem recursos tecnológicos que atraíssem a atenção dos estudantes e permitisse sua contribuição/interação durante as aulas. Assim, a proposta por trás da inclusão dessas metodologias foi a de estimular uma maior responsabilidade do estudante na construção do próprio seu próprio saber. A seguir serão relatadas as principais experiências desenvolvidas na FIPP, as quais trouxeram resultados significativos, dentre eles a maior interação dos estudantes durante as aulas e sua contribuição no desenvolvimento colaborativo dos saberes.

DOJO - METODOLOGIA ATIVA PARA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A palavra Dojo tem origem japonesa e significa: lugar onde se estuda a vida. Atualmente, o termo é utilizado para representar o lugar para a realização das práticas de artes marciais ou um lugar para meditação (CARMO, 2012).

Dojo aplicado à programação, em inglês Coding Dojo, é uma atividade usada por programadores como um método de aprendizagem ágil. É um encontro de pessoas com o intuito de resolver um desafio de programação, proporcionando um ambiente para aprender, praticar e compartilhar experiências. A ideia base é que não haja o cunho competitivo. Portanto, trata-se de uma dinâmica que exercita o relacionamento interpessoal e o senso de equipe. Está alinhado com o cotidiano das empresas, em que é preciso trabalhar em grupo na busca de um resultado comum.

No cenário da educação, o uso de Dojo permite a saída de um cenário passivo, em que o estudante apenas absorve o conhecimento, para um cenário mais ativo, no qual ele participa e aprende com os erros e acertos dos colegas (DELGADO, 2012).

O uso dessa metodologia teve início na Instituição com um grupo de docentes das disciplinas da área de programação e algoritmos dos cursos da FIPP como uma alternativa para oferecer melhores condições de aprendizado da lógica de programação, que historicamente englobam assuntos complexos e de grande dificuldade para os estudantes da área da TI.

Uma sessão de DOJO tem duração de aproximadamente duas horas, e requer uma sala para acolher os participantes, um computador e projetor, ou apenas a lousa, dependendo do nível do desenvolvimento da prática. Em caso do uso do computador, uma lousa para o momento das discussões pode ser útil também.

Na prática realizada inicialmente pelos docentes da FIPP, foram definidas algumas regras: i) os grupos são formados por até quatro estudantes; ii) cada grupo possui um piloto e os navegadores; iii) apenas o piloto pode apresentar os resultados e os navegadores o auxiliam no desenvolvimento da solução; iv) a plateia deve acompanhar atentamente o que está sendo apresentado, sem dar palpites durante a participação dos grupos; v) cada grupo terá em torno de cinco minutos para resolver e apresentar a sua porção da solução para o problema; vi) os docentes avaliam o desempenho dos estudantes; vii) podem ser necessárias várias rodadas até a conclusão do problema; viii) a dinâmica termina quando o problema for solucionado ou quando o tempo dedicado à prática for atingido; ix) ao final é apresentado resultado e as equipes com melhor desempenho, podendo até mesmo ser realizada uma premiação aos estudantes.

Para a realização do Dojo existem algumas etapas, conforme ilustrado na Figura 1. Os 10 primeiros minutos são dedicados à apresentação do problema aos estudantes e para a definição dos grupos e dos recursos a serem utilizados. Nos 15 minutos seguintes os grupos discutem a abordagem da solução e organizam as estratégias para a solução. Em seguida, é realizado um sorteio para determinar a ordem em que cada grupo apresentará a sua porção da solução. Os grupos iniciam a resolução do problema pela ordem de sorteio e cada grupo tem cinco minutos para apresentar seus resultados. Finalizado o seu tempo, cada grupo volta para seu lugar, enquanto outro grupo assume o lugar para apresentar sua resolução. Quando o tempo de um grupo termina ou ao final de uma rodada, a plateia pode opinar sobre possíveis soluções alternativas para o problema. Ao final da prática do Dojo, o docente discute com os estudantes os resultados obtidos por meio da solução apresentada para o problema proposto e realiza uma análise com os estudantes, discutindo os pontos positivos e negativos da atividade.

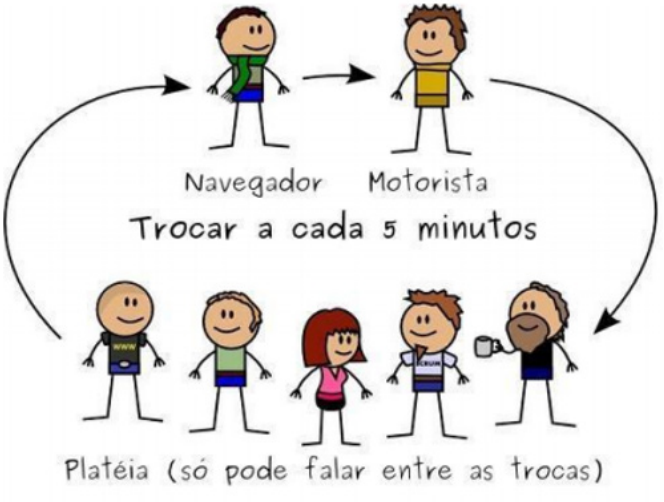
Figura 15 - Etapas para realização da prática do DOJO



Fonte: Os autores.

Há também formas alternativas para a realização do Dojo, as quais foram adaptadas por outros docentes da FIPP. Cada docente deve analisar as características de cada turma de forma individualizada, bem como as especificidades de cada disciplina. Nesse sentido, o Dojo pode ser realizado, por exemplo, individualmente, ao invés de grupos maiores. Nesse caso, todos os estudantes em algum momento são navegadores, depois passam para pilotos e em seguida vão para plateia, em forma de rodízio a cada cinco minutos, por exemplo (Figura 2). O tempo de cinco minutos também é flexível, variando de acordo com o tipo de problema a ser resolvido.

Figura 16 - Dinâmica de um DOJO



Fonte: Os autores.

Nota: Adaptado de Randori Coding Dojo, 2011.

O Dojo tem proporcionado bons resultados com os estudantes das disciplinas de área de programação e algoritmos, pois além do fator motivacional, promove o aprendizado colaborativos, estimula uma postura ativa dos estudantes, além disso, permite a flexibilização de aplicação da prática para adaptar-se a diferentes perfis de estudantes e particularidades das disciplinas.

KAHOOT - PLATAFORMA PARA CRIAÇÃO DE ATIVIDADES EDUCATIVAS E GAMIFICADAS

Os jogos estão presentes na vida das pessoas em qualquer faixa etária e podem ser utilizados em ambientes escolares a fim de melhorar a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, além de estimular o raciocínio e, consequentemente, a aprendizagem.

Nesse processo, as tecnologias surgem como fortes aliadas, em que ambos, professor e estudante, ganham uma fonte inesgotável de informações, as quais podem ser acessadas e utilizadas dentro da sala de aula.

A gamificação tem sido notada como uma tendência nas metodologias didáticas para engajar os estudantes e rever os conteúdos já trabalhados em sala de aula.

O Kahoot (Figura 3), lançado em 2013, é uma plataforma baseada em jogos com perguntas de múltipla escolha, que permite aos professores e estudantes investigar, criar, colaborar e compartilhar conhecimentos, o qual funciona em qualquer dispositivo tecnológico conectado à Internet.

Figura 17 - Perguntas de respostas (quiz) utilizada pelo Kahoot



Fonte: Kahoot, 2021.

O aplicativo é acessado através do endereço https://kahoot.com/, em que os professores podem se cadastrar para criar suas atividades, bem como os estudantes podem ter acesso às atividades criadas por seus professores. O primeiro passo é a criação da sua conta, que poderá ser cadastrada no próprio Kahoot, sendo necessários apenas dados básicos como nome, e-mail e senha.

Estando cadastrado, o professor poderá gerenciar a sua conta acessando os seus dados, configurações, perfil entre outros. Em seguida, esse professor deverá escolher a atividade que pretende construir, dentre as opções, tem-se:

- Quiz: para criar perguntas de múltipla escolha, com temporizador em cada uma das perguntas e pontuação em cada uma das respostas;

- Jumble: conjunto de perguntas de ordenamento, onde os estudantes devem acertar a ordem correta em cada uma das perguntas elaboradas pelo professor;
- Discussion: para realização de debates e perguntas abertas;
- Survey: para realização de perguntas com temporizador, sem a atribuição de pontuação nas respostas dadas pelos estudantes.

A atividade mais utilizada é o quiz, para o qual não há limite para o número de perguntas a serem cadastradas. Cada questão pode ter uma imagem associada ou vídeo e de duas a quatro respostas para escolha. Deve haver uma resposta correta, e o prazo para cada pergunta pode ser definido individualmente a partir de cinco segundos.

Além de ser uma excelente maneira de envolver e também de estimular a concentração na sala de aula, o quiz pode ser utilizado para avaliar formativamente cada estudante na sala, permitindo seu acompanhamento ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

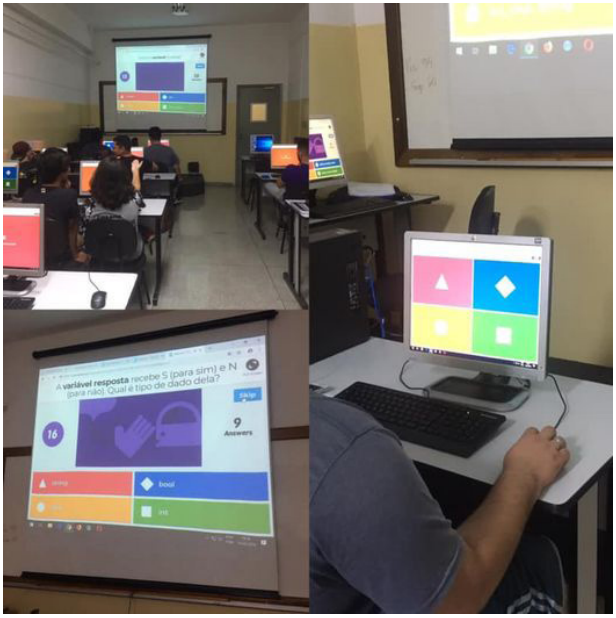
O Kahoot poderá promover o desenvolvimento de várias habilidades, dentre as quais podem ser destacadas características como:

- O fato de aliar a vertente do jogo à aprendizagem;
- O aumento da motivação ao introduzir novos elementos em sala de aula;
- O professor poder determinar o tempo de resolução de cada questão;
- A melhoria do raciocínio, uma vez que o quiz faz uma pontuação diferenciada para os estudantes que respondem mais rápido e corretamente;
- A avaliação da aprendizagem em tempo real, em que o professor acompanha a atividade e o desempenho de cada estudante.

As perguntas são apresentadas no telão e os estudantes respondem em seu celular, tablet, notebook ou no computador da universidade, mas sempre motivados para responder corretamente e marcar mais pontos. Quanto mais rápido alguém responder corretamente a uma pergunta, mais pontos receberá. As melhores pontuações são exibidas na tabela de classificação e o vencedor é apontado no final do jogo (Figura 4).

Ao final do jogo os estudantes podem realizar o feedback e o professor poderá fazer o download do relatório de acerto dos estudantes. A utilização da plataforma Kahoot em sala de aula proporcionou melhor interação entre estudantes e professor, transformando o professor em um mediador do aprendizado.

Figura 18 - Aplicação do Kahoot (quiz) na sala de aula



Fonte: Os autores.

A diversificação e combinação das práticas também podem ser realizadas na sala de aula. Percebe-se que Aula Invertida combina muito bem com aplicação de um quiz desenvolvido no Kahoot.

As práticas que envolvem a gamificação têm ganhado um espaço de destaque dentre as metodologias ativas por atrair e motivar os estudantes, uma vez que promovem o aprendizado em um ambiente familiar, que instiga a curiosidade e atraem os jovens. A aula invertida, por outro lado, permite que o estudante antecipe o contato com os conteúdos que serão abordados posteriormente durante a aula. Nesse sentido, alguns docentes da FIPP elaboraram uma estratégia para o uso das metodologias ativas que consiste em fazer uma mescla das duas metodologias ativas: a Gamificação utilizando o aplicativo Kahoot e Aula Invertida.

Essa prática envolve a aplicação de questionário (quiz) para introduzir um novo conteúdo, bem como para revisar um assunto previamente abordado. Paralelamente, é utilizada a metodologia da aula invertida para introduzir o conteúdo.

Inicialmente, o docente solicita o estudo prévio sobre o novo tópico a ser abordado na disciplina e, para isso, o material para estudo é disponibilizado via Ambiente Virtual de Aprendizagem com a definição de um prazo para a realização do estudo (até a próxima aula da disciplina). No dia da aula, logo no início, ocorre a aplicação do questionário (quiz) aos estudantes, utilizando o aplicativo Kahoot. Em seguida, o tópico objeto da prática é discutido e os estudantes esclarecem as dúvidas com o docente que faz a explanação sobre o assunto. Ao final da aula, o mesmo questionário é aplicado aos estudantes com o intuito de revisar e verificar se os assuntos foram apropriados pelos estudantes. Após a realização do quiz, o docente exibe aos estudantes, pelo próprio aplicativo, as estatísticas de acertos, bem como o desempenho na primeira e na segunda execução do questionário e o vencedor do quiz. Apesar do aplicativo apresentar o ranking, os docentes acreditam não trazer benefícios aos estudantes e, por isso, mostram apenas o vencedor.

É possível perceber que esta prática estimula bastante o envolvimento e participação dos estudantes, algo muito importante nos dias de hoje uma vez que o perfil dos estudantes mudou muito e o desafio é fazer com que a sala de aula seja mais interessante para nosso público que, diferente de 10 anos atrás, tem muitos outros atrativos tecnológicos como redes sociais, bate papos, jogos dentre outros, os quais são difíceis de competir.

Assim, foram evidenciadas algumas percepções dos docentes sobre cada etapa da realização dessa prática:

1. o estudo prévio é positivo, pois prepara e introduz o estudante ao assunto;

2. o fato de saberem que participarão de um jogo, o Kahoot, motiva os estudantes a terem contado com o conteúdo antecipadamente;

3. o quiz em si, logo no início da aula, empolga e motiva por ser bastante dinâmico e rápido;

4. as discussões e explanações posteriores ao quiz são mais produtivas e desafiadoras, pois todos estavam curiosos e dispostos a esclarecer dúvidas sobre o assunto em função das questões apresentadas na atividade;

5. a realização do quiz no final é bastante positiva e novamente empolgante e desafiadora. Os estudantes ficam bastante envolvidos e almejam um desempenho melhor que a do quiz anterior. Inclusive, os vencedores podem ser diferentes nas duas execuções do quiz.

Essa inovação trazida pela mescla das duas metodologias ativas traz bons resultados e atenua algumas fragilidades identificadas nessas metodologias quando aplicadas isoladamente. Na aula invertida, muitas vezes, os estudantes não realizam ou não se sentem motivados para o estudo prévio sobre o assunto.

O quiz é um elemento desafiador que os estimula a estudar antes. Por outro lado, na realização do quiz após uma aula, sem a dinâmica da aula invertida, o estudante pode não estar tão preparado ou não terem tempo suficiente para se apropriarem do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade de dispositivos conectados à internet e a infinidade de recursos oferecidos pela tecnologia da informação são mecanismos que favorecem e proporcionam muitas possibilidades para o processo de ensino e de aprendizagem, pois são estimulantes e desafiadores. No entanto, é fundamental que haja o envolvimento e mediação dos docentes, além de uma sintonia fina entre o uso dos recursos tecnológico, as especificidades de cada disciplina e o perfil do estudante contemporâneo.

Em sua atuação, o NIPP amplia as possibilidades e aproxima os docentes das práticas pedagógicas inovadoras, dando-lhes condições para fazer com que o ensino e a prática da educação não estejam limitados à reprodução de conteúdo e proporcione aos estudantes uma aprendizagem mais dinâmica.

As práticas apresentadas neste capítulo representam algumas das práticas adotadas pelos docentes da FIPP, no entanto, outras são aplicadas adotadas por eles e todas são compartilhadas entre todo o corpo docente.

Grande parte dos estudantes atuais é mais do que nativo digital, eles fazem parte da primeira geração que nasceu com o advento da Internet, é uma geração conectada. As práticas apresentadas neste capítulo apresentaram bons resultados, uma vez que motivam e estimulam a participação dos estudantes, pois tornam as aulas mais atrativas e dinâmicas. No entanto, independentemente do perfil da

disciplina, é fundamental mesclar as práticas pedagógicas para que haja o equilíbrio e os conteúdos sejam abordados adequadamente.

Não existe a melhor prática pedagógica, existe sim um universo de possibilidades. Cabe às universidades darem condições ao seu corpo docente, por meio de capacitações e trocas de experiências, para que, apropriados do conhecimento acerca das práticas existentes, as adaptem conforme as necessidades dos estudantes, o contexto e objetivos educacionais.

REFERÊNCIAS

CARMO, D.; BRAGANHOLO, V. Um estudo sobre o uso didático de DOJOs de programação. *In:* WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI), 2012, Curitiba. **Anais [...].** Curitiba: Sociedade Brasileira de Computação, 2012.

DELGADO, C.; TOLEDO, R.; BRAGANHOLO, V. Uso de Dojos no Ensino Superior de Computação. *In*: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI), 2012, Curitiba. **Anais [...].** Curitiba: Sociedade Brasileira de Computação, 2012. p. 1-10.

KAHOOT! **Learning Games.** 2021. Disponível em: https://kahoot.com/welcomeback/. Acesso em: 30 abr. 2021.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In:* MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. **Como transformar nossas escolas:** novas formas de ensinar a estudantes sempre conectados. 2017. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

SATO, D. T.; CORBUCCI, H.; BRAVO, M. **Coding Dojo:** an environment for learning and sharing agile practices. Toronto, 2008. Disponível em: https://ieeexplore.ieee.org/document/4599522. Acesso em: 01 maio 2021.

5

Cassio Fabian Sarquis de Campos
Edilaine Tiraboschi de Oliveira Bertucchi
Elisa Tomoe Moriya Shlunzen
Fernanda Sutkus de Oliveira Mello
Glaucia Aparecida Rosa Cintra
Jaqueline Nascimento da Silva
Maria Helena Pereira
Marília Davoli Moreira Lopes
William Hiroshi Suekane Takata

AÇÕES DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - NUFORP:

DOCENTE, UM INDIVÍDUO EM CONSTANTE PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.5

RESUMO

Os desafios da contemporaneidade vêm provocando a necessidade de um novo fazer pedagógico por parte do professor, consequentemente de realizar formações continuadas para os docentes dos cursos de licenciatura com o objetivo de melhoria na sua qualificação. Nesta perspectiva, a Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), junto ao Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico (Nidep), propôs a implantação de Núcleos de Formação e Desenvolvimento Docente da Unoeste a fim de formar professores para o século XXI, esses núcleos estariam vinculados a cada uma das Faculdades da Universidade. O Núcleo de Formação de Professores (Nuforp), em específico, tem por objetivo refletir, propor, analisar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos cursos da Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (FCLEPP), procurando proporcionar uma constante na melhoria acadêmica.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; formação docente; BNCC; habilidades socioemocionais; ensino superior.

BREVE HISTÓRICO

No decorrer das últimas décadas, houve uma crescente mudança na forma das pessoas se relacionarem, interagirem e obterem as informações. Neste sentido, há uma necessidade crescente de mudança nos processos, práticas pedagógicas, na abordagem metodológica, na avaliação, principalmente no que se refere ao Ensino Superior. A prática pedagógica desenvolvida no Ensino Superior apresenta muitos desafios ao docente que atua nesse nível educacional, uma vez que é um dos últimos estágios para inserir o profissional no mundo do trabalho. Masetto (2003, p. 19) aponta que: "a mudança mais significativa está na ruptura de práticas que contemplam meramente a transmissão de informações, uma vez que se deve buscar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes". Essa mudança descrita pelo autor é compreendida como uma visão para atender a demanda contemporânea em que estão inseridos os discentes, necessitando de uma revisão no processo de ensino e aprendizagem.

Delors (2000) afirma que o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apresenta a preocupação com as mudanças sociais e a necessidade de reconsiderar a importância do papel das universidades nessas transformações.

Tal preocupação deu-se em razão das mudanças mundiais ocorridas nos últimos trinta anos. A Revolução Técnico-Científica, caracterizada pela formação de redes científicas e tecnológicas intensificou as redes comerciais, empresariais e também de pesquisa e informação, mas por outro lado ocasionou o aumento das desigualdades mundiais e locais. Para compreender essa realidade é preciso ter um conjunto de conhecimentos, sendo a educação fundamental, pois facilita o entendimento dos acontecimentos mundiais, formando indivíduos na sua integralidade.

Nesse sentido, a educação, em todos os níveis, deve contribuir no desenvolvimento humano, possibilitando que ele compreenda melhor a si e os outros, devendo ir além da transmissão de informações, baseando-se nos quatro pilares do conhecimento, fundamental à formação integral do cidadão: Aprender a conhecer, Aprender a Ser, Aprender a Fazer e Aprender a Conviver.

Assim, muito se tem discutido sobre como conceber o conhecimento no Ensino Superior, principalmente no que se refere a formação integral do ser humano e como as instituições têm preparado os cidadãos para os desafios da vida adulta, sendo notório a necessidade de mudança no desenvolvimento dos conteúdos, de forma que transcendam os oferecidos pelas disciplinas. Schlünzen *et al.* (2020), ressalta que a universidade precisa formar os seus discentes para a sua atuação profissional e não para a universidade, aprendendo a trabalhar em equipe de forma colaborativa e cooperativa.

Há necessidade dos discentes compreenderem como usar os conteúdos curriculares na sua vida e no trabalho, eles não devem ser meramente informativos, sem atenderem às necessidades dos discentes e as expectativas da realidade atual. Além disso, percebe-se a necessidade de formarmos profissionais, não só cognitivamente, sendo crucial que se ocorra o aprendizado socioemocional para o desenvolvimento integral do indivíduo e melhor inserção ao mundo. Para Schlünzen *et al.* (2020), há necessidade do docente compreender que os discentes inseridos na sua sala de aula, possuem, interesses, desejos, competências e habilidades diferentes, que é praticamente tornar um ambiente com seres heterogêneos, em pessoas que estejam dentro de um mesmo padrão. É imprescindível que se proporcione o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao conhecimento sobre si e sobre a valorização das diferenças, para o bom convívio social e no mundo do trabalho é fundamental.

Diante dessa realidade, as instituições de Ensino Superior, principalmente a Unoeste preocupadas com a questão, iniciaram

um planejamento para a realização dos processos formativos para docentes. De forma que eles percebam a necessidade de permitir o afloramento das habilidades e competências socioemocionais, pois para se formar pessoas com inteligência emocional desenvolvida, é necessário docentes preparados.

Para tanto, faz-se necessário compreender o conceito de inteligência emocional, bem como entender que a construção do intelecto vai além da capacidade de se processar e ressignificar informações, sendo a emoção fundamental na construção cognitiva do indivíduo. (MAYER; CARUSO, 2008)

Nesse diapasão, Gardner (1997) expõe a existência de sete inteligências, sendo uma delas a interpessoal, sendo essa, a capacidade que um indivíduo tem de motivar outras pessoas e de trabalhar de maneira coletiva, pois ela interfere no intrapessoal.

De acordo com Goleman (2011, p. 69) "as teorias de Gardner contêm uma dimensão da inteligência pessoal que é amplamente mencionada, mas pouco explorada no papel das emoções."

Para o autor, todos nós misturamos o intelectual com o emocional em graus variados, sendo a inteligência emocional a que contribui mais com a qualidade de sermos humanos, sentindo-se mais à vontade consigo mesmo e com os outros, tendo notável capacidade de engajamento com pessoas e causas. (GOLEMAN, 2011).

Goleman (2011, p. 65) expõe que:

> Há muitos indícios que atestam que as pessoas emocionalmente competentes — que conhecem e lidam bem com os próprios sentimentos, entendem e levam em consideração os sentimentos do outro — levam vantagem em qualquer setor da vida, seja nas relações amorosas e íntimas, seja assimilando as regras tácitas que governam o sucesso na política organizacional. As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas

> vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer nenhum controle sobre sua vida emocional travam batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração no trabalho e de lucidez de pensamento.

Tendo como foco o desenvolvimento pleno e integral do indivíduo e que o contexto mundial exige indivíduos que dominem além dos conteúdos programáticos da disciplina, é essencial a inclusão das competências socioemocionais no cotidiano dos universitários.

De acordo com trabalho do Instituto Airton Senna - IAS ([20- -], p. 4):

> Essas competências podem ser manifestadas em pensamentos, sentimentos e comportamentos de cada pessoa; elas são maleáveis, ou seja, podem ser desenvolvidas através de experiências formais e informais de aprendizagem, e são importantes impulsionadoras de realizações ao longo da vida, como na saúde e no bem-estar de cada um e na qualidade de suas relações sociais.

O desenvolvimento das competências socioemocionais está diretamente relacionado ao processo de aprendizagem. Tendo como fundamento a Matriz de competência para o século XXI e Descrevendo os 16 hábitos para Mente (COSTA; KALLICK, 2000). Nesta perspectiva, o IAS estabeleceu cinco macrocompetências: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura para o novo, fundamentais para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Ante o exposto, pensando no desenvolvimento integral do indivíduo, e na necessidade formativa dos docentes da FACLEPP, o Núcleo de Formação de Professores (Nuforp), da Unoeste planejou diversas ações de aperfeiçoamento para os seus docentes, proporcionando importantes debates e reflexões.

DESENVOLVIMENTO

Ser professor no século XXI é um grande desafio. Motivar os discentes e colaborar com o desenvolvimento das competências essenciais para ser um bom profissional, com autonomia para construir o conhecimento, ser capaz de solucionar os problemas do cotidiano e ainda saber conviver é uma tarefa complicada para os docentes.

Ao longo do tempo, a educação passou por inúmeras transformações e as exigências do mundo contemporâneo tem exigido o desenvolvimento de novas competências do docente.

Neste sentido, Soares; Cunha (2010, p. 579) expõe que:

> Outras exigências contemporâneas têm colocado à prova as competências estabelecidas para os antigos e os novos professores, podendo-se citar a revolução dos meios de comunicação e informação, que, ao possibilitar o acesso aos conhecimentos de forma ágil e dinâmica, põe em xeque o papel de porta-voz inquestionável do saber assumido historicamente pelo professor universitário por meio dos métodos tradicionais de ensino. Essas transformações convocam o professor a assumir um papel de mediador entre a compreensão cultural dos estudantes e as informações disponíveis com os valores subjacentes, que se projetam no mercado virtual.

Para que o ensino atenda às necessidades do século XXI é necessário a valorização da formação continuada dos docentes, pois, como todo indivíduo, são inacabados, incompletos e em contínuo processo de aprendizagem, aprimoramento e aperfeiçoamento. Schlünzen (2015), aponta que esta formação deve ser em serviço, pois assim, o professor será acompanhado no seu processo formativo, realizando as mudanças necessárias no seu contexto, saindo do método tradicional de ensino ao qual está habituado.

Tendo como base essa necessidade de formação continuada e em serviço, a Unoeste, por meio do Núcleo de Aperfeiçoamento de Professores planejou ações objetivando aprimorar seu corpo docente, para que possa contribuir na formação de indivíduos competentes e autônomos.

AÇÕES DO NUFORP

O planejamento das ações formativas foi pautado nas necessidades explicitadas pelos professores em enquete realizada por meio do formulário Google Forms. Essa enquete e as pesquisas realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), levantaram as carências dos docentes universitários sendo fundamentais para delinear o percurso formativo.

Diante das análises dessas pesquisas, o Núcleo, identificou o primeiro tema de formação: "Habilidades e Competências Socioemocionais". Tema, esse, que já estava em discussão entre os gestores da faculdade, tendo sido, inclusive, encaminhado ao núcleo para que pudesse ser realizado um planejamento de ações para os docentes.

Tal necessidade formativa tem relação com as transformações do trabalho docente, que tem exigido o desenvolvimento de novas competências, como por exemplo, práticas inovadoras, trabalho em equipe, uso de tecnologia entre outras. (PERRENOUD, 2000)

Sendo assim, o Núcleo de Formação de Professores, iniciou o processo formativo do seu corpo docente, sendo esse marcado em dois momentos: presencial e remoto.

PRIMEIRA AÇÃO – PRESENCIAL

A primeira ação foi um workshop/oficina ocorrida no dia 29 de janeiro de 2020, das 9 horas às 12 horas, na sala 229, Bloco B3, Campus 2 da Unoeste. O objetivo da ação foi conceituar e compreender as Competências Socioemocionais, além de entender o motivo de ensinar com base nas Competências Socioemocionais; vivenciar atividades que auxiliem na tomada de consciência a respeito de si próprio e no agir em ambiente escolar utilizando as competências socioemocionais. O palestrante convidado para essa ação foi o professor de Filosofia da rede estadual de ensino, Ms Júlio César Gonçalves.

Para subsidiar a formação, foi criada, antecipadamente, uma sala virtual no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), "Aprender Unoeste", conforme pode ser visualizado na Figura 1, p. 7. Com este AVA, tinha-se o intuito de disponibilizar materiais didáticos para os docentes e fomentar um estudo contínuo. O ambiente virtual subsidiou a formação, pois por meio dele, foi possível disponibilizar os textos usados para as atividades práticas realizadas no encontro presencial.

Figura 1 - Sala Virtual NUFORP



Fonte: Os autores.

Cumpre destacar que a escolha do formato workshop/oficina teve a finalidade de oferecer aos docentes da Unoeste uma formação dinâmica, proporcionando a vivência da teoria por meio da aplicação prática sobre os temas abordados.

As metodologias utilizadas na formação foram: Modalidade didática em linguagem, Roda de conversa, Exposição dialogada e Rotação por Estação. Tais metodologias são denominadas de ativas por proporcionarem a ação e interação entre o formador e os docentes participantes do encontro. O uso da metodologia ativa foi escolhido para demonstrar que a aprendizagem pode ser tornar mais eficaz quando ocorre a interação mediada pelo formador, pois o ato de aprender precisa se tornar um processo reconstrutivo, que permita estabelecer diferentes relações entre objeto, produzindo ressignificações e reconstruções e contribuindo para a sua aplicação em diferentes contextos (DEMO, 2004).

Nessa toada, percebe-se que o uso de metodologias ativas no ensino e aprendizagem estabelece diferentes interações sociais e tecnológicas, contudo precisamos estabelecer práticas que conduzam a esse caminho.

Partido dessa concepção, o formador utilizou a denominada homologia de processos (SCHON, 1990), que propõe aproximar a formação vivenciada pelos docentes à forma como poderão trabalhar com os alunos em sala, possibilitando a reflexão na ação e sobre a sua ação. Ao vivenciar metodologias, durante seu processo formativo, o professor reflete sobre a sua prática docente, possibilitando refletir sobre as possíveis mudanças relacionadas ao seu fazer pedagógico.

Para contextualizar o tema, o formador realizou uma sensibilização com os participantes, exibindo um trecho do filme "Divertidamente". Logo após, propôs uma reflexão acerca de mudanças, confusões e sentimentos. A reflexão seguiu sobre a diferença entre sensações, emoções e sentimentos.

Figura 2 - Momento expositivo dialogado



Fonte: Os autores.

Segundo Ries (2004), as sensações podem ser definidas como a impressão causada em um órgão receptor por meio de um estímulo (interno ou externo). Portanto, a sensação é um fenômeno puramente perceptual, basicamente uma atividade dos sentidos. De acordo com Bock; Furtado; Teixeira (2008), as emoções são expressões de afeto acompanhadas de reações intensas e breves do organismo em resposta a um acontecimento inesperado ou, às vezes, muito aguardado, fantasiado. Nas emoções é possível observar a relação entre os afetos e a expressão corporal. As reações orgânicas presentes na emoção fogem ao controle do indivíduo.

Polster (2001), diz que os sentimentos são fenômenos muito mais complexos que as sensações. Os sentimentos possuem uma característica que vai além do alcance das sensações: possuem uma avaliação pessoal e uma tentativa de encaixe de um acontecimento

específico em um esquema mais amplo das próprias experiências do sujeito. As sensações, por outro lado, podem ser aceitas sem a exigência desse senso de encaixe. Portanto, sentimentos envolvem compreensão e integração.

Após a realização da sensibilização, por meio da reflexão e contextualização aconteceu a primeira atividade da ação Modalidade Didática em Linguagem - Roda de Leitores, a saber:

- Em trios, cada grupo recebeu 3 textos, sendo convidado a realizar a leitura de um texto, destacando a ideia central, apontando os conceitos, as definições e as informações históricas.
- Ao final da leitura e compreensão do texto, cada participante expôs aos demais colegas do trio o conteúdo e o que compreendeu a partir da leitura do texto. A intencionalidade da atividade é que cada participante do trio tivesse o conhecimento sobre os conteúdos abordados nos textos.

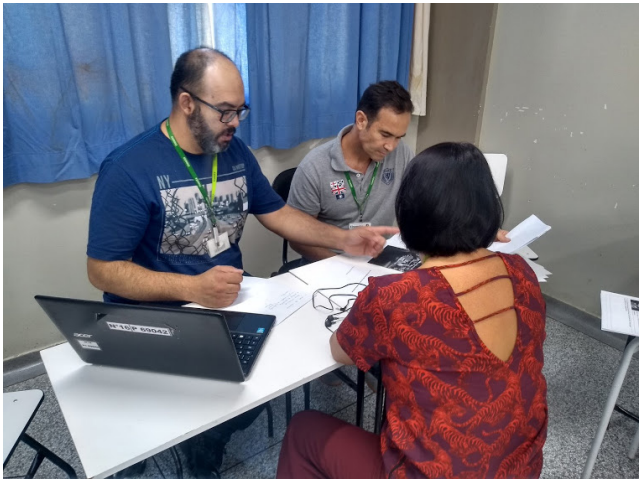
Os textos disponibilizados para leitura foram:

Texto 1 – Os quatro pilares de uma educação para o Sec. XXI e suas implicações na prática pedagógica.

Texto 2 - Afinal, o que são competências socioemocionais?

Texto 3 - Por que falar sobre CSW agora?

Figura 3 - Linguagem: Roda de Leitores



Fonte: Os autores.

Após a leitura cada grupo apresentou seu texto, destacando os pontos principais, assim todos os grupos puderam compartilhar os conteúdos da leitura realizada.

Dando sequência ao processo formativo, por meio da atividade rotação por estações, os docentes participantes foram divididos em pequenos grupos, cada grupo passou por uma estação tendo acesso ao conteúdo a ser estudado. Depois do estudo na estação inicial, mudavam para a próxima que estava na sequência e estudavam outra temática, e dessa forma executaram o rodízio por quatro estações.

Foram formados 5 agrupamentos de docentes, sendo utilizado o critério das palavras por Grupo: empatia, foco, criatividade, assertividade e resiliência. Convém ressaltar que os professores, ao chegarem à formação, recebiam um adesivo com essas palavras, as quais posteriormente foram utilizadas para a formação dos grupos.

Cada grupo elegeu um líder que foi responsável por: ler os comandos da atividade, organizar o material antes do rodízio e compartilhar as ideias. O estudo em cada estação tinha duração de 10 minutos, passando esse tempo, realizava o rodízio de estação, sendo que uma estação era de "descanso".

Em cada estação os professores se depararam com uma situação problema (caso hipotético), a qual deveriam identificar a competência socioemocional, que foram apresentados nos textos lidos na atividade anterior, e debateram a solução possível para a problemática apresentada.

Nessa metodologia, o formador assume atitude de orientador da aprendizagem, pois por meio de um roteiro pré-estabelecido, permitiu que os docentes, nesse momento ocupando o papel dos discentes, ficassem imersos nas diversas situações-problema apresentadas nas diferentes estações.

A ação formativa cumpriu os objetivos propostos, pois proporcionou aos docentes ampliar seus conhecimentos sobre as Competências Socioemocionais necessárias ao professor do século XXI e vivenciar metodologias ativas a serem usadas com seus discentes colaborando com a construção do conhecimento desses.

Em avaliação os docentes comentaram que a formação foi importante para melhorarem sua prática em sala de aula, pois ao vivenciar as metodologias perceberam a importância da interação, do discentes sair do papel passivo (atuando, refletindo e compreendendo o conceito) e do papel do professor como mediador do conhecimento, além de obterem informações importantes sobre as Competências Socioemocionais.

SEGUNDA AÇÃO – ATIVIDADES OFERECIDAS REMOTAMENTE

O ano de 2020 trouxe mais um desafio aos professores. No dia 18 de março foi decretado o isolamento social no Brasil, o mundo foi surpreendido pela pandemia SARS-COV-2, as escolas e universidades tiveram que adotar a medida preventiva recomendada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), ou seja, o afastamento social e o trabalho docente tiveram que ser mediado pelo uso da tecnologia.

Havia um consenso entre os membros da equipe NUFORP de que o processo formativo dos docentes da Unoeste não poderia estacionar, pelo contrário, com as aulas remotas, mediadas pela tecnologia, a formação seria fundamental para que pudessem lidar com as tecnologias, metodologias ativas, AVA - Aprender, diferentes softwares etc.

Sendo assim, a segunda ação, ocorreu em tempo de pandemia e os desafios das práticas docentes passaram por transformações, sendo preciso a adaptação ao que esse contexto imposto. Além disso, percebemos que neste contexto, havia educadores que não conseguiram encontrar um caminho para atenderem às demandas emergenciais que necessitavam contemplar. Assim, precisávamos nos reinventar e encontrar e compartilhar alternativas para aprender e sobreviver nesse momento histórico que o mundo estava passando. Precisamos nos organizar de forma rápida, para nos prepararmos e auxiliar os docentes em formação para situações de um novo panorama educacional que a pandemia nos proporcionou. Os docentes além de continuar repensando a sua prática, para formar os discentes inseridos em um mundo com transformações contínuas. A pandemia nos obrigava a compreender melhor que as mudanças nos ambientes de ensino e de aprendizagem precisam de ações rápidas e necessárias.

Desta forma, a formação de professor ocorreu com uso das tecnologias digitais. Compreensível à medida que as aulas mudaram do formato presencial para o remoto, e todas as atividades foram planejadas no modelo remoto.

Para Pasini; Carvalho; Almeida (2020), na área educacional, professores tiveram que reinventar suas práticas de modo a garantir o melhor para o desenvolvimento dos educandos. Por ser uma situação totalmente nova, foi um processo extremamente complexo, no qual demorou a ser ajustado da melhor maneira possível.

Entretanto, é necessário compreender que o uso dos recursos tecnológicos como aliados para o desenvolvimento da aprendizagem já é uma realidade em muitas instituições, e com os avanços tecnológicos acontecendo de forma constante, isso continuará fazendo parte da realidade da educação, mesmo após o término da pandemia, por isso é extremamente importante a formação dos professores para lidar com esse novo cenário, ou seja, continuar reconstruindo concepções, recriando práticas para se adaptar ainda mais a essa nova demanda de educação. (SILVA, 2017).

Como ressalta Oliveira *et al.* (2021), as metodologias ativas estão cada vez mais em pauta de discussões na área da educação. Busca-se inovar e enriquecer os processos educacionais, reconstruir práticas pedagógicas, formar docentes para uma educação transformadora, em que os educandos são considerados protagonistas, com autonomia no decorrer do processo de aprendizagem, ficam motivados, compreendem o sentido e objetivo nas atividades que são propostas, e conseguem fazer parte das ações.

A ação foi intitulada de "Semana de Formação Docente no Contexto das Atividades Pedagógicas Remotas" no formato de Webinário e Webinário/Oficina.

O webinário é a abreviação de web-based, que significa seminar, é uma videoconferência com intuito informativo, em que

somente o palestrante se expressa e a interação ocorre, geralmente, via chat, sendo muito semelhante às videoaulas. No Webnário/oficina, é possível integração, pois o formador propõe atividades e realiza orientação e mediação, realizando estudo teórico e vivência do que foi abordado, sempre mediado pela tecnologia.

Foi nesse contexto que os integrantes do Núcleo se reuniram para analisar os resultados da pesquisa realizada com os professores, pela CPA com a finalidade de identificar as necessidades e propor atividades que vão ao encontro das dores vividas na pandemia. O professor teve que se adaptar à nova realidade, mudança de postura, práticas pedagógicas e o uso da tecnologia que se tornou imprescindível e necessária.

Assim, o planejamento das próximas ações formativas fora ao encontro das necessidades, sendo destacadas as necessidades tecnológicas, pedagógicas e emocionais/motivacionais, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Programação da segunda ação formativa - ano 2020

Tipo	Título	Necessidade atendida
Webnário	Abertura Institucional	Informacional
Webnário	Trilha de aprendizagem utilizando o Aprender Unoeste – estruturação e organização	Tecnológica
Webnário	Metodologias ativas no ensino remoto	Pedagógica
Webnário/Oficina	Tecnologias no Ensino Superior	Tecnológica
Webnário/Oficina	Softwares para gravação de videoaula	Tecnológica
Webnário	Como motivar estudantes no ensino remoto	Emocional/Motivacional
Webnário/Oficina	Ferramentas para conteúdos práticos: Laboratórios virtuais, simuladores	Tecnológica
Webnário	Como avaliar o desenvolvimento de competências discentes no ensino remoto	Pedagógica
Webnário/Oficina	Oficina: Uso de Podcast como Ferramenta Educacional	Tecnológica/Pedagógica
Webnário/Oficina	Avaliação significativa em tempos de ensino remoto	Pedagógica
Webnário	Os desafios da interação professor aluno em tempos de aulas remotas	Emocional

Fonte: Os autores.

TERCEIRA AÇÃO – ATIVIDADES OFERECIDAS REMOTAMENTE

A última ação do NUFORP, aconteceu no início de 2021 e teve como objetivo formar os docentes da FACLEPP para os novos desafios da faculdade, matrizes integradas e ensino híbrido. Segundo Moreira e Monteiro (2018, p. 86), Blended Learning ou Ensino Híbrido, "afirma-se como um conceito de educação caracterizado pelo uso de soluções combinadas ou mistas, envolvendo a interação entre as modalidades presencial e a distância, a interação entre abordagens pedagógicas e a interação entre recursos tecnológicos".

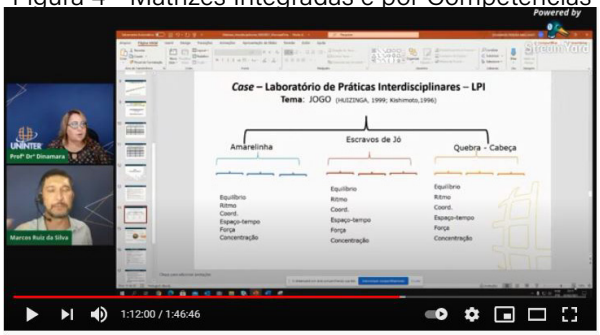
Vivenciando o auge da pandemia, o planejamento seguiu de acordo com o ensino remoto, porém com propostas de atividades focadas na particularidade da faculdade, que seria a implementação do ensino híbrido, 40% do curso oferecido na modalidade a distância.

As atividades da terceira ação do NUFORP foram:

- Webnário: Matrizes Integradas e por Competências, que teve como objetivo apresentar conceito de matrizes integradas por competência e refletir sobre a realidade das licenciaturas integradas. Foi pensando em trabalhar com um estudo de caso concreto, portanto, os palestrantes convidados possuíam experiências exitosas sobre o tema proposto.
- Webnário: Hibridização como caminho para a inovação do ensino aprendizagem, que teve como objetivo apresentar o conceito de ensino híbrido, além do entendimento do valor da hibridização e sua capacidade de proporcionar alternativas para a inovação no ensino e na aprendizagem.

As transmissões ocorreram por meio do canal do Youtube da FACLEPP. Esta atividade pode ser ilustrada pelas Figuras 4 e 5, respectivamente.

Figura 4 - Matrizes Integradas e por Competências



MATRIZES INTEGRADAS E POR COMPETÊNCIAS

Fonte: Os autores.

Figura 5 - Hibridismo no ensino superior



HIBRIDIZAÇÃO COMO CAMINHO PARA A INOVAÇÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM

Fonte: Os autores.

Além destes webinários, foram oferecidos aos professores da Unoeste duas oficinas, sendo elas:

1- Projetos Interdisciplinares como trabalhar?

2- Gamificação na prática.

A intencionalidade com estas ações era de contextualizar os docentes nos novos desafios da faculdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O docente é um ser em constante processo de construção e reconstrução, sendo as ações formativas essenciais, pois o professor é um dos responsáveis pela formação dos indivíduos na sua integralidade: aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver.

Com a perspectiva de educação integral para o desenvolvimento humano é fundamental orientar as práticas educativas para esse fim, sendo, portanto, necessário o constante processo formativo dos professores, uma vez que o foco da educação para o século XXI, foi alterada e está mais centrada na aprendizagem e no desenvolvimento humano do discente, necessitando que o professor reinvente a sua forma de ensinar.

Com a profunda mudança do atual século, a vida tem sido cada vez mais mediada pela tecnologia e a educação teve que repensar o processo de ensino e aprendizagem.

Como abordado, as necessidades formativas dos professores formam: Competências Socioemocionais e Metodologias Ativas

Partindo das necessidades dos professores e do contexto do século XXI a Universidade do Oeste Paulista, por meio do Núcleo de Formação dos Professores - NUFORP, realizou as formações durante o ano de 2020 e início de 2021.

Os resultados dessas ações podem ser considerados positivos, pois proporcionaram reflexões da prática docente, debates e mudança metodológica, atendendo as expectativas dos professores conforme diagnosticado em avaliações.

Pode-se perceber que os docentes repensaram a relação entre teoria e prática, intensificaram o uso da tecnologia e inseriram metodologias ativas em suas aulas, inclusive em tempo remoto, atendendo principalmente a demanda posta, há mais de um ano atrás pela pandemia.

É fato que a educação continua sendo desafiadora e por isso as ações formativas dos docentes precisam ser contínuas e permanentes, pois são elas que proporcionam a reflexão e a mudança na prática docente, transformando-os em mediadores do conhecimento e agentes do na formação integral dos indivíduos, atendendo as exigências do século XXI.

As ações formativas da NUFORP contribuíram de maneira significativa com a formação continuada dos docentes, proporcionando reflexões, vivências e trocas de experiências permitindo a reconstrução de competências e saberes e, principalmente, mudanças de ações visando uma educação para o século XXI. Procurou-se proporcionar um ensino voltado para o desenvolvimento do, um ser é ativo, podemos entender que o ensino fundamenta-se na pesquisa dentro do contexto, local onde permeia as barreiras do conhecimento, e surgem novas teorias e paradigmas.

Desta forma a tecnologia moderna deve ser entendida como instrumento colaborativo das atividades. Portanto as referências multidisciplinares para os métodos devem ser reescritas, respeitando a coerência entre os diversos elementos que compõem o Sistema Didático: objetivos educacionais (filosofia), conteúdos (conhecimentos), método e técnicas didáticas (condução), relação professor-aluno (atitudes) e avaliação.

Por fim, nenhum método pode ser aplicado de forma generalizada, devendo-se considerar o contexto social. A realidade sociocultural tem grande influência no interesse e objetivos de estudo, impactando no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/ UNESCO, 2003

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GARDNER, H. **Sobre as várias inteligências**: Nova Escola. São Paulo, 1997.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

IAS. Instituto Airton Senna. **As competências socioemocionais no cotidiano das escolas**. [20- -]. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/estante-do-educador.html. Acesso em: 27 abr. 2021.

MAYER, J. D.; CARUSO, D. **Emotional intelligence**. new ability or eclectic traits? American Psychologist, 2008.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. Blended Learning (verbete). *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. 1ed. Campinas: Papirus, 2018. v. 1, p. 86-89.

OLIVEIRA, M. B. *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development,** Curitiba, v. 7, n. 1, p. 918-932, jan. 2021. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22597/18090. Acesso em: 03 abr. 2021.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, É.; ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2020. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf. Acesso em: 05 abr. 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora 2000.

POLSTER, E; POLSTER M. **Gestalt-terapia integrada**. São Paulo: Summus, 2001.

RIES, B. E. Sensação e percepção. *In*: RIES, B. E.; RODRIGUES, E. W. (orgs). **Psicologia e Educação**: fundamentos e reflexões. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 49-66.

SILVA, E. R. O ensino híbrido no contexto das escolas públicas brasileiras: contribuições e desafios. **Revista Porto das Letras**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4877. Acesso em: 05 abr. 2021.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE, A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa**: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão. 1. ed. Curitib: Appris, 2020. v. 1. 255 p.

SCHON, D. **Educating the reflective practioner**. San Francisco: Jossey- Bass, 1990. Disponível em: https://educaethos.com.br/competencias-socioemocionais/ e https://porvir.org/16-habitos-para-aprender-e-desenvolver-ao-longo-da-vida-escolar/. Acesso em: 05 abr. 2021.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.7, n. 14, dez. 2010, p. 577-604.

6

Cynara Tessoni Bono

A ATUAÇÃO DO TRIVIUM FEPP UNOESTE COMO PROTAGONISTA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.6

RESUMO

Este capítulo de livro eletrônico do NIDEP PROACAD Unoeste tem como objetivo evidenciar os resultados obtidos por meio da atuação do Núcleo de Formação e Desenvolvimento Docente TRIVIUM que, por sua vez, possui estreita interlocução com os Núcleos Docentes Estruturantes dos Cursos de Graduação que compõem a FEPP Unoeste. São explicitados o contexto da universidade e as ações da CPA Unoeste que justifiquem a criação do TRIVIUM FEPP Unoeste. Os princípios da Educação transformadora e o modelo de Teoria TPACK, que norteiam a atuação do núcleo, são apresentados, bem como sua composição, metodologia de trabalho, atividades desenvolvidas e ações empreendidas para proporcionar aos professores refletir, propor, analisar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos cursos da FEPP Unoeste. Com isso, o fortalecimento da identidade institucional da FEPP Unoeste e da ressignificação da Educação Superior configuram-se como resultados concretos da atuação do TRIVIUM FEPP Unoeste, protagonista desse processo de formação e de desenvolvimento docente, impactando, positivamente, em uma sociedade contemporânea carente de valores humanos.

Palavras-chave: educação transformadora; teoria TPACK; práticas pedagógicas.

A UNOESTE E SEU CENÁRIO

A Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), desde sua fundação, em seus dias atuais e dentro de uma perspectiva concreta de futuro, tem como finalidade constituir-se em uma Instituição de Ensino Superior (IES) atuante, consolidada e reconhecida no cenário da Educação nacional e internacional.

Esse cenário de atuação, consolidação e reconhecimento deve-se em função do exercício de sua responsabilidade educacional, profissional e social; de suas inserções, regional e estadual, e contribuição para o desenvolvimento da macrorregião de Presidente Prudente - SP e da métrica comprovada por parte do Ministério da Educação (MEC) face ao alcance de seus resultados positivos.

A atuação da Unoeste é norteada por missão, valores e visão descritos e de acordo com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), vigência de 2018-2022, onde sua missão trata do desenvolvimento da Educação em um ambiente inovador e crítico-reflexivo, pelo exercício das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, nas diversas áreas do conhecimento científico, humanístico e tecnológico, contribuindo para a formação de profissionais cidadãos comprometidos com a responsabilidade social e ambiental.

Ainda, segundo o PDI (2018-2022), a Unoeste possui valores que permitem materializar, por meio de sua gestão e dos que nela atuam, sua missão, tais como atuar com rigor e competência; cultivar diálogo aberto com a sociedade; estimular capacidade crítica e reflexiva, autonomia, criatividade, dinamismo, capacidade de inovação; ser espaço de abertura e construção para novos saberes e novas fronteiras; cultivar ética nas relações; promover os direitos humanos; educar para a tolerância e atuar com responsabilidade social e ambiental.

E, como visão, a Unoeste tem como propósitos e objetivos gerais de desempenho "ser reconhecida pela qualidade e excelência em suas ações e serviços" (PDI, 2018-2022).

A consolidação da Unoeste pode ser verificada em seu histórico de implantação e de desenvolvimento institucional de áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão com inserção e capilaridade regionais e estadual. Conta com sua sede, campus localizado no Município de Presidente Prudente, e campi fora da sede, localizados nos Municípios de Guarujá e Jaú. Portanto, a inserção da IES extrapola as regiões do estado de São Paulo e tem como capilaridade os estados de Mato Grosso do Sul e Paraná.

Consolida-se, evidentemente, em função de sua leitura adequada das necessidades da sociedade contemporânea; no oferecimento de cursos em nível técnico profissionalizante (ensino médio), em nível de graduação (ensino superior) e em nível de pós-graduação (lato e stricto sensu), de aperfeiçoamento e de extensão e, sem dúvida, na formação de profissionais com competências e habilidades técnicas e sociocomportamentais, devidamente preparados para o mercado de trabalho e que, por sua vez, redimensionam o contexto social e ambiental no qual estiverem atuando profissionalmente.

Segundo o PDI (2018-2022), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Unoeste baseia-se em quatro princípios: filosóficos e teórico-metodológicos; da epistemologia e da pedagogia; do desenvolvimento da cidadania e da universalidade do conhecimento. Esses princípios, para que sejam concretizados, a IES traça metas estratégicas para as Políticas de Ensino, Pesquisa e Inovação, de Extensão, de Gestão e de Responsabilidade Social e Ambiental.

O desafio da IES trata, justamente, em transformar princípios e metas estratégicas em pilares que sustentem PDI, PPI e gestão institucional na sempre e necessária busca do equilíbrio dos aspectos educacionais, profissionais, sociais, culturais, políticos, econômicos,

ambientais que a sociedade contemporânea impõe e que, consequentemente, proporcionam a solidez necessária para a consolidação cotidiana da Unoeste.

Recentemente, a IES foi avaliada e reconhecida, com mérito, em relação ao seu desempenho no setor da Educação em nível nacional. Os processos avaliativos são de inteira responsabilidade do MEC, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De acordo com o INEP (2021), o Índice Geral de Cursos (IGC) 2019, constitui-se em indicador de qualidade da Educação Superior e a Unoeste encontra-se classificada entre as duas melhores universidade privadas do estado de São Paulo com base no IGC contínuo, fato que reforça, portanto, a qualidade de ensino da Unoeste ao longo de sua história.

Há que se considerar, ainda, que a IES manteve o conceito 4 de outros ciclos avaliativos, salientando-se que apenas 23,86% das IES do Brasil obtiveram índices 4 ou 5, ou seja, apenas 494 instituições das, então, 2.070 instituições avaliadas. A maior IES do oeste paulista encontra-se elencada no top 10 entre as melhores universidades públicas e particulares do estado de São Paulo, configurando-se como destaque entre as melhores instituições particulares do setor educacional no país.

A AVALIAÇÃO COMO REDIRECIONAMENTO DE AÇÕES ESTRATÉGICAS

Para que as IES alcancem resultados positivos perante a sociedade civil e o próprio MEC, devem utilizar-se de ferramentas pedagógicas e metodológicas comprovadamente fidedignas, exitosas e aceitas no contexto educacional brasileiro. A avaliação é, sem dúvida, uma dessas ferramentas em função de possibilitar apreciar o mérito de algo ou alguma coisa.

Sendo assim, a avaliação é considerada como um dos instrumentos que direcionam ou redirecionam ações do pensar e do fazer no âmbito do tripé educacional: Ensino, Pesquisa e Extensão. De acordo com INEP (2019), a avaliação é realizada em duas instâncias: interna e externa, tendo o SINAES como responsável por estes processos avaliativos junto ao MEC, como já mencionado anteriormente.

Sobre a avaliação interna, INEP (2019, p. 24) coloca que:

> No âmbito do SINAES, tem como objeto de análise a própria instituição, observa as dez dimensões institucionais, envolve a participação de toda a comunidade acadêmica e a sociedade civil e, como insumo final, apresenta um relatório anual que subsidia a avaliação institucional externa. A avaliação, em consonância do o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Ainda de acordo com INEP (2019, p. 24), a avaliação externa considera:

> Processo que avalia uma instituição, um programa ou um desempenho, utilizando critérios estabelecidos e coerentes estabelecidos de acordo com a avaliação, conduzido por avaliadores externos ao contexto do objeto a ser avaliado.

Como pode ser verificado, a avaliação configura-se como mola propulsora para que as instituições orientem seus Projetos Pedagógicos de Curso e Institucional, aliados à sua gestão e às suas responsabilidades educacional, profissional, social, cultural, política, econômica e ambiental para além de cumprirem, unicamente, legislação educacional e atenderem ao órgão público fiscalizador do setor educacional dentro da esfera administrativa da República Federativa.

E, indubitavelmente, as CPAs possuem papel fundamental e preponderante na condução desses processos avaliativos. No contexto da Unoeste, a CPA vem direcionando e redirecionando o pensar e o fazer educacionais por meio de ações estratégicas no atendimento às duas instâncias da avaliação, interna e externa, no cumprimento da educacional e da métrica imposta pelo MEC.

A CPA UNOESTE E SUA ATUAÇÃO

De acordo com Michaelis (2021), avaliação remete à "apreciação, cômputo, ou estimação da qualidade de algo ou da competência de alguém". Dentro do setor educacional, a Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o SINAES, estabelece em seu Art. 11 que "instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação – CPA." (BRASIL, 2004, p. 6).

Segundo INEP (2019, p. 30), sobre CPA considera-se que:

> Trata-se de uma comissão instituída dentro do âmbito da IES, responsável pela condução dos processos de avaliação internos, de sistematização e de prestação de informações solicitadas pelo INEP, cuja composição assegura a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, com atuação autônoma em relação a conselhos e órgãos colegiados existentes na IES.

Nesse sentido, a Unoeste conta com CPA atuante na identificação de potencialidades e fragilidades institucionais, no desenvolvimento e na realização de suas avaliações e na sistematização dos resultados das avaliações empreendidas com o objetivo de balizar ações estratégicas em suas dimensões e sanar deficiências que, porventura, tenham sido identificadas ao longo dos inúmeros processos auto avaliativos instituídos por essa CPA junto à sua comunidade acadêmica e à sociedade civil.

Delfim (2019) apresenta que a CPA Unoeste, dentro de sua esfera de atuação, é responsável, dentre outras coisas, pela formação e pelo desenvolvimento de seus professores, entendidos como protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem nos diferentes níveis de ensino oferecidos pela IES. Neste aspecto, a CPA Unoeste empreende ações que contribuem para que o corpo docente da IES seja valorado e reconhecido como uma das forças institucionais e, com isso, configurar-se como seu diferencial dentro do setor educacional.

Uma dessas ações específicas destinada aos professores refere-se ao Encontro Pedagógico dos Docentes (ENPED) da Unoeste, realizado no início do ano letivo como planejamento dos cursos e da própria instituição. Essa atividade tem como objetivo promover a reflexão e a aprendizagem sobre os saberes que orientam as práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Superior. Temas como saúde e bem-estar docente, metodologias de ensino e de aprendizagem, processos avaliativos, educação inclusiva, uso de aplicativos e tecnologias digitais, entre outros, quando analisados e discutidos sob a ótica da formação dos estudantes, ganham sentido e se traduzem no Projeto Pedagógico de cada curso e no plano de trabalho de todos os professores da universidade. Nesse sentido, o ENPED Unoeste reforça e garante a continuidade de um intenso trabalho rumo a uma universidade de excelência acadêmica.

A exemplo de todos as ações estratégicas empreendidas pela CPA Unoeste, são realizadas avaliações desses eventos pelos participantes após sua realização. Os resultados dessas avaliações se transformam em insumos para tomada de decisão em relação à correção de eventuais distorções e, com isso, redirecionam as práticas pedagógicas em se tratando do corpo docente, nesse caso, em particular.

Depara-se, neste momento, com a primeira justificativa de criação dos núcleos de formação e desenvolvimento docente, muito embora Delfim (2019) elenque outras justificativas para a criação desses núcleos, a saber:

JUSTIFICATIVA I. AVALIAÇÃO ENPED

Considerando as avaliações, feitas pelos docentes, das edições do ENPED e das oficinas/palestras desenvolvidas ao longo de cada ano, constatou-se a "solicitação de que as atividades de formação/desenvolvimento pedagógico dos docentes fossem desenvolvidas por área de conhecimento, oportunizando o diálogo entre pares".

JUSTIFICATIVA II. POLÍTICAS DE ENSINO DA Unoeste - GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO (PDI 2018-2022)

P7. de desenvolvimento de estudos multiprofissionais, interdisciplinares e transdisciplinares que favoreçam a criação e a inovação no ambiente acadêmico.

P9. de criação de espaços, planejamento de programas e projetos do NIDEP, para atualização e desenvolvimento pedagógico dos atores institucionais da universidade.

JUSTIFICATIVA III. POLÍTICAS ACADÊMICAS (PDI 2018/2022)

A - Políticas para o Ensino

A1 - Políticas para o Ensino de Graduação

Meta 1. Fomentar ambientes institucionais de discussão de propostas e estratégias para o ensino inovador (metodologias)

Ações:

- Criar e fortalecer núcleos de estudo de práticas e inovações pedagógicas por área de conhecimento, sob a coordenação do NIDEP. (2018-2019);
- Sistematizar a capacitação docente para o ensino inovador. (Contínuo).

JUSTIFICATIVA IV. diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina (2014)

"Art. 34. O Curso de Graduação em Medicina deverá manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde, com vistas à valorização do trabalho docente na graduação, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no documento, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino ativas, pautadas em práticas interdisciplinares."

JUSTIFICATIVA V. diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em engenharia (2019)

"Art. 14. O corpo docente do curso de graduação em Engenharia deve estar alinhado com o previsto no Projeto Pedagógico do Curso, respeitada a legislação em vigor.

§ 1º O curso de graduação em Engenharia deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e ao seu aprimoramento em relação à proposta formativa, contida no Projeto Pedagógico, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino ativas, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo que assumam maior compromisso com o desenvolvimento das competências desejadas nos egressos."

JUSTIFICATIVA VI. instrumento de avaliação externa - presencial e a distância - recredenciamento (2017)

EIXO 2: Desenvolvimento Institucional

INDICADOR 2.2. PDI, planejamento didático-instrucional e política de ensino de graduação e de pós-graduação

CONCEITO 5. CRITÉRIO DE ANÁLISE. Há alinhamento entre o PDI e a política de ensino, considerando os métodos e as técnicas didático-pedagógicas, metodologias que favorecem o atendimento educacional especializado e as atividades de avaliação, o que se traduz nas práticas de ensino de graduação e de pós-graduação, com incorporação de avanços tecnológicos e com metodologia que incentiva a interdisciplinaridade, e a promoção de ações reconhecidamente exitosas ou inovadoras.

JUSTIFICATIVA VII. estatuto da universidade do oeste paulista - unoeste

art. 31. O ensino de graduação ofertado nos diferentes Campi Universitários da Unoeste estrutura-se em Faculdades, vinculadas à administração superior, sendo elas:

VI. Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação;

VII. Faculdade de Ciências Agrárias;

VIII. Faculdade de Ciências da Saúde;

IX. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;

X. Faculdade de Engenharias e Arquitetura e Urbanismo;

XI. Faculdade de Informática;

XII. Faculdade de Medicina.

Constata-se, portanto, que a atuação da CPA Unoeste demonstra um processo avaliativo atento, contínuo e perspicaz em nível institucional que oferece respaldo para a gestão da IES com reflexos positivos e produtivos na comunidade acadêmica e na sociedade civil, regionais e estadual.

O NIDEP E OS NÚCLEOS DAS FACULDADES

Segundo Delfim (2019), a criação do Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico dos Docentes (NIDEP), ligado à Pró-reitoria Acadêmica (PROACAD) acarreta a criação dos Núcleos de Formação e Desenvolvimento Docente de cada uma das faculdades

da Unoeste, que compõem o organograma administrativo e educacional da IES, assim formalizados, a saber:

I. Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação (FACLEPP) | Núcleo de Formação de Professores | Artes Visuais, Ciências Biológicas - B/L, Educação Física - L, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Química - B/L;

II. Faculdade de Ciências Agrárias (FAPP) | NADEP Núcleo de Agrárias de Formação e Desenvolvimento Docente | Agronomia, CST em Agronegócio, Medicina Veterinária, Zootecnia;

III. Faculdade de Ciências da Saúde | NUFEPS Núcleo de Formação e Educação Continuada em Saúde | Biomedicina, CST em Estética e Cosmética, CST em Radiologia, Educação Física-B, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Odontologia, Psicologia;

IV. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | SOCIALIS Núcleo de Desenvolvimento Docente das Ciências Sociais Aplicadas e Humanas | Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social - Jornalismo, Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, CST em Gestão de Recursos Humanos, Design de Interiores, Design Gráfico, Direito, Gastronomia, Gestão Comercial, Fotografia);

V. Faculdade de Engenharias e Arquitetura e Urbanismo (FEPP) | TRIVIUM Núcleo de Formação e Desenvolvimento Docente | Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenhara da Complexidade, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Mecatrônica, Engenharia Química, Geoprocessamento;

VI. Faculdade de Informática (FIPP) | NIPP Núcleo de Investigação de Práticas Inovadoras | Ciência da Computação,

CST em Gestão da Tecnologia da Informação, Jogos Digitais, Redes de Computadores, Sistemas de Informação, Sistemas para Internet;

VII. Faculdade de Medicina | NAP Núcleo de Apoio Pedagógico | Cursos de Medicina - Campus de Guarujá, Campus de Jaú e Campus de Presidente Prudente;

VIII. Cursos de Educação a Distância | NIPET EaD Núcleo de Inovação Pedagógica em Educação e Tecnologia | Cursos de Educação a Distância.

IX. Como ato contínuo, o NIDEP PROACAD expede portarias instituindo a composição dos núcleos de formação e desenvolvimento docente das respectivas faculdades.

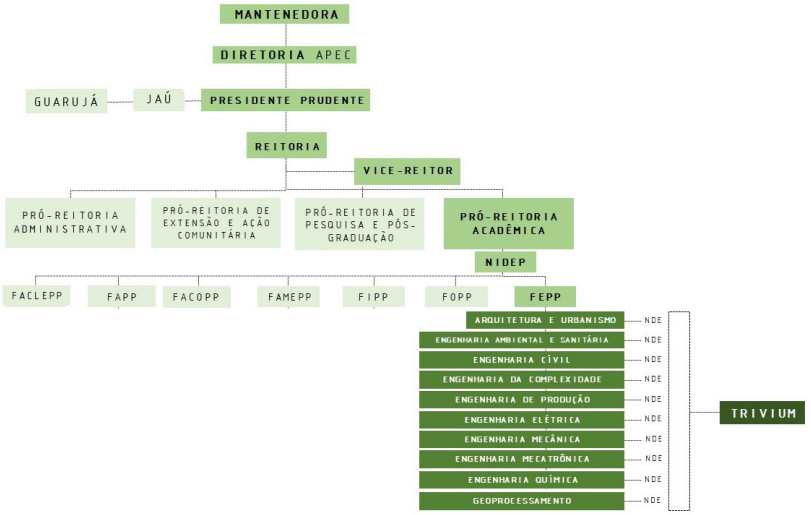
O TRIVIUM FEPP UNOESTE:
TUAÇÃO E COMPOSIÇÃO

O Núcleo de Formação e Desenvolvimento Docente - TRIVIUM FEPP Unoeste tem sua composição designada pela Portaria NIDEP/PROACAD/Unoeste N. 03/2019, de 19 de setembro de 2019. A Figura 1 ilustra o organograma institucional e a propositura do TRIVIUM FEPP Unoeste com ênfase de sua atuação junto aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos de graduação que compõem esta faculdade.

Fica evidenciada que a interlocução entre NDEs e TRIVIUM FEPP Unoeste constitui-se a tônica de atuação do núcleo. Essa forma de atuação tem como objetivo colaborar com estes grupos de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante na concepção, consolidação e na contínua atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de acordo com INEP (2019, p. 70).

A interlocução com os NDEs proporciona que o núcleo tenha visão geral sobre o papel político e educacional da FEPP Unoeste frente à própria IES e, ainda, tenha visão particularizada das necessidades específicas de cada um dos cursos de graduação da faculdade para, com isso, direcionar as práticas pedagógicas de professores no alcance da excelência de ensino e da preparação de egressos para a vida e para o mercado de trabalho.

Figura 1 – Organograma Institucional e Atuação do TRIVIUM FEPP Unoeste



Fonte: A autora.

Sendo assim, a atuação deste núcleo encontra-se alicerçada no Art. 1 do Regulamento do Núcleo de Formação e Desenvolvimento Docente TRIVIUM (2019) e caracteriza-se como um órgão de apoio à formação e desenvolvimento didático e pedagógico dos docentes, com vistas à valorização da atividade de ensino, por meio do domínio conceitual e pedagógico que englobe estratégias de ensino ativas pautadas em práticas interdisciplinares, de modo que assumam maior compromisso com o desenvolvimento das competências desejadas nos egressos.

Ainda, de acordo com o Regulamento do Núcleo de Formação e Desenvolvimento Docente TRIVIUM (2019), no Art. 2 são elencados seus objetivos que, resumidamente, se constituem em refletir, propor, analisar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos cursos da FEPP Unoeste.

Em função da finalidade e do trabalho desenvolvido pelo TRIVIUM FEPP Unoeste estarem estritamente ligados aos NDEs dos cursos de graduação da faculdade, a escolha dos professores que fazem parte do núcleo deu-se por indicação dos respectivos Coordenadores de Curso que compõem a FEPP Unoeste. Como um dos critérios de escolha, esses professores são integrantes destes NDEs, com o objetivo de facilitar a comunicação entre as instâncias acadêmicas imprimindo proximidade e celeridade no desenvolvimento dos trabalhos e na tomada de decisão que impactam nos corpos docente e discente de cada curso. A Figura 2 ilustra a composição atual do núcleo designada pela Portaria NIDEP/PROACAD/Unoeste N. 09/2021, de 08 de fevereiro de 2021.

Quadro 01 - Caracterização do Perfil dos Docentes do TRIVIUM FEPP Unoeste

N.	INSTÂNCIA FACULDADE OU CURSO	NOME	FUNÇÃO	GRADUAÇÃO	TITULAÇÃO	IES ANOS	NDE	COLEGIADO	REGIME DE TRABALHO
1	FEPP Unoeste	CYNARA TESSONI BONO	Supervisão	Arquitetura e Urbanismo	Mestre	7	Sim	Sim	Parcial
2	ARQUITETURA E URBANISMO	KORINA APARECIDA TEIXEIRA FERREIRA DA COSTA	Representante	Arquitetura e Urbanismo	Mestre	9,5	Sim	Sim	Parcial
3	ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA	LUCAS PRADO OSCO	Representante	Engenharia Ambiental	Doutor	1	Sim	Sim	Parcial
4	ENGENHARIA CIVIL	BEATRIZ DE MELLO MASSIMINO ROTTA	Representante	Engenharia Civil	Mestre	6,5	Sim	Sim	Parcial
5	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	PAULA RENATA MONTEIRO BIGOLOTI	Representante	Engenharia de Produção	Mestre	7	Sim	Sim	Parcial
6	ENGENHARIA ELÉTRICA E ENGENHARIA MECÂNICA	FERNANDO CARDOSO FAJONI	Representante	Engenharia Elétrica	Doutor	5	Sim	Sim	Parcial
7	ENGENHARIA QUÍMICA	PATRÍCIA ALEXANDRA ANTUNES	Representante	Química com Atribuições Tecnológicas	Doutora	17	Sim	Sim	Integral

Fonte: A autora.

Verifica-se que os professores que compõem o TRIVIUM FEPP Unoeste são representantes dos cursos de graduação nos quais possuem vínculo institucional. A graduação dos professores encontra-se pertinente ao curso representado contribuindo, significativamente, para um olhar particularizado sobre o necessário desenvolvimento de competências e habilidades junto ao egresso. Além disso, também denotam o necessário direcionamento do processo de ensino e de aprendizagem em função das especificidades impostas pela formação.

Dos sete professores integrantes do núcleo, 57,14% possuem título de Mestre e 42,85% possuem título de Doutor. Essa configuração proporciona olhar sobre teoria e prática pedagógicas tendo a metodologia científica como ferramenta do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Soma-se a isso, que estes professores, além de integrantes dos NDEs, são, também, dos Colegiados de Cursos dos quais são representantes.

Em média, os professores estão vinculados à IES em torno de 7,5 anos; 85,71% destes professores possuem regime de trabalho de tempo parcial e 14,28% possuem regime de trabalho de tempo integral que demonstrem, claramente, a aderência destes professores com a Unoeste. Afinal, esses professores ministram aulas e possuem outras atividades de docência desenvolvidas, como por exemplo, orientação de TCC e participação em bancas examinadoras de TCC; supervisão de núcleos de extensão; aulas na Pós-graduação; orientação e coorientação de Iniciação Cientifica, Mestrado e Doutorado; Coordenação Acadêmica; participação em órgãos colegiados e a participação e desenvolvimento de projetos de pesquisa.

A supervisão do TRIVIUM FEPP Unoeste teve como critérios de escolha professor com perfil de gestor acadêmico e de avaliador de cursos de graduação junto ao INEP/MEC. Esses atributos proporcionam visão geral da Educação e de suas dimensões, articulação entre os saberes oriundos das diferentes formações da faculdade,

flexibilidade na condução e tomada de decisão baseada em visão acadêmica e de gestão universitária.

METODOLOGIA DE TRABALHO ADOTADA

Para que a atuação do TRIVIUM FEPP Unoeste tenha bom êxito e seus objetivos sejam concretizados positivamente, adotou-se uma metodologia de trabalho que organize e sistematize atividades desenvolvidas e ações empreendidas em apoio à formação e desenvolvimento didático e pedagógico dos docentes da faculdade.

Nesse contexto, a atuação do núcleo acontece por meio de demanda e de proposituras. A atuação por meio de demanda compreende o atendimento às solicitações das diversas instâncias acadêmicas, tais como, PROACAD, NIDEP, Direção da Faculdade e Coordenação dos Cursos. A atuação por meio de proposituras compreende propor, da parte do TRIVIUM FEPP Unoeste, aos NDEs, Coordenadores de Curso e Direção da Faculdade ações que repensem, redirecionem e ressignifiquem as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos cursos da FEPP Unoeste.

De acordo com o Regulamento do Núcleo de Formação e Desenvolvimento Docente TRIVIUM (2019), no Art. 6 o núcleo se reúne, ordinariamente, uma vez ao mês e, extraordinariamente, sempre que necessário, com registro em ata com lista de presença. Para tanto, desde a primeira reunião do TRIVIUM FEPP Unoeste elegeu-se o secretário responsável pela feitura das atas de reunião. A função de secretariar o núcleo é rotativa, ou seja, a cada exercício letivo um dos professores integrantes assume a função de secretaria do núcleo.

As atas de reunião possuem como escopo os seguintes itens: abertura; presença, justificativa de falta e ausência dos docentes; pauta de reunião; apresentação e discussão; resoluções

e encaminhamentos; calendário de reuniões; encerramento. A organização da reunião é de responsabilidade do supervisor do núcleo e obedece, necessariamente, os mesmos itens da ata de reunião.

Antes da pandemia atual COVID-19 que assola a humanidade, as reuniões eram presenciais e aconteciam nas dependências da sala de reuniões da FEPP Unoeste. Em tempos de pandemia e de necessário isolamento social, a Unoeste, sabedora de sua responsabilidade social, adota procedimentos de trabalho virtuais docentes e administrativos. E, em sendo assim, as reuniões do núcleo acontecem utilizando-se da ferramenta digital do Google Meet para dar continuidade ao desenvolvimento de suas obrigações e prerrogativas.

A supervisão do núcleo criou três grupos de WhatsApp, software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotografias e áudios, desde que estabelecida conexão com a internet. Trata-se da utilização de mais uma ferramenta digital no cotidiano docente, sendo um grupo destinado à comunicação com Diretor e Coordenadores da FEPP Unoeste; outro grupo destinado à comunicação com o Corpo Docente da FEPP Unoeste e, finalmente, um grupo destinado aos professores integrantes do TRIVIUM FEPP Unoeste.

Acrescenta-se que a comunicação com o NIDEP PROACAD é oficializada por e-mail como forma de registro de atividades desenvolvidas e ações empreendidas pelos núcleos de formação e desenvolvimento docente das faculdades da Unoeste. Além disso, no Art. 7 do Regulamento do Núcleo de Formação e Desenvolvimento Docente TRIVIUM (2019), a supervisão do Núcleo deve disponibilizar para o NIDEP PROACAD, via e-mail, ao final de cada semestre letivo, o relatório das atividades desenvolvidas no período.

A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Para que o TRIVIUM FEPP Unoeste cumpra seu papel de apoio aos professores da faculdade, NDEs dos cursos de graduação, Coordenadores de Curso e Direção da Faculdade em seu aspecto conceitual e propositivo, didático e pedagógico, teórico e prático, se fundamenta em uma Educação que transforme pessoas.

A Educação é o caminho para um mundo mais justo, pacífico e livre. Um propósito educacional transformador deve-se apoiar em pilares que beneficiem o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos egressos. (MARISTA LAB, 2018).

Como mediador do processo de ensino e de aprendizagem, o professor emprega instrumentos didáticos e pedagógicos que qualifiquem competências e habilidades de estudantes. A partir disso, traça diretrizes e age a partir de um plano de ação que privilegia tanto o indivíduo como o coletivo. Como ambiente propício, a universidade acolhe o estudante, com suas potencialidades e suas fragilidades, oferece liberdade de escolha e de atuação, isto é, autonomia e protagonismo, e considera suas ideias e contribuições como atos de transformação social.

Desta forma, o TRIVIUM FEPP Unoeste estabelece princípios que norteiam suas atividades e ações, a saber:

I. RESSIGNIFICAÇÃO DO PROPÓSITO | educação sistêmica e integral; desenvolvimento de competências e habilidades técnicas e profissionais, cognitivas e sociocomportamentais (hard e soft skills); preparação para o mercado de trabalho;

II. RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR | inovação na forma de ensinar e de aprender empreendendo formas exitosas; componentes que promovam a articulação dos conhecimentos por meio de projetos integradores e práticas interdisciplinares;

III. RESSIGNIFICAÇÃO DAS METODOLOGIAS | utilização de metodologias ativas que propiciem envolvimento e comprometimento do professor em suas práticas pedagógicas e do estudante como responsável pelo seu próprio aprendizado;

IV. RESSIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO | voltada para a gestão de resultados; que se apoia em instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa do aprendizado e ações de melhoria contínua no ensino; retroalimentação do processo de ensino e de aprendizagem;

V. RESSIGNIFICAÇÃO DA UNIVERSIDADE | educação superior que prepara estudantes para vida pessoal, cidadã e profissional; uso da tecnologia da informação de forma consciente e não de forma massiva para o bem comum; perspectivas de futuro promissor para a sociedade calcada em valores que gere humanidade aos humanos.

Estes princípios norteadores foram adaptados pela autora para a realidade da Educação em nível superior a partir do que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2017). A Educação brasileira, desde a básica até a superior, encontra-se em um momento de ressignifcação, dadas as necessidades latentes e urgentes em dar significados novos ao processo de ensino e de aprendizagem, do pensar e do fazer educacionais que preparem os egressos para conviver em uma sociedade contemporânea em ebulição e em constante revolução.

O EMPREGO DA TECNOLOGIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O mundo contemporâneo é altamente tecnológico e a prática pedagógica, necessariamente, deve-se valer das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como ferramental de construção do conhecimento entre professor e estudante. O TRIVIUM FEPP Unoeste entende que a prática pedagógica dos docentes da faculdade, efetiva e cotidianamente, pode e deve ser permeada pelo emprego da tecnologia que contribua para a contínua melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Fundamenta-se na Teoria de TPACK, modelo teórico formulado para entender e descrever os tipos de conhecimentos necessários a um professor para a prática pedagógica efetiva em um ambiente de aprendizagem equipado com tecnologia. (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1025).

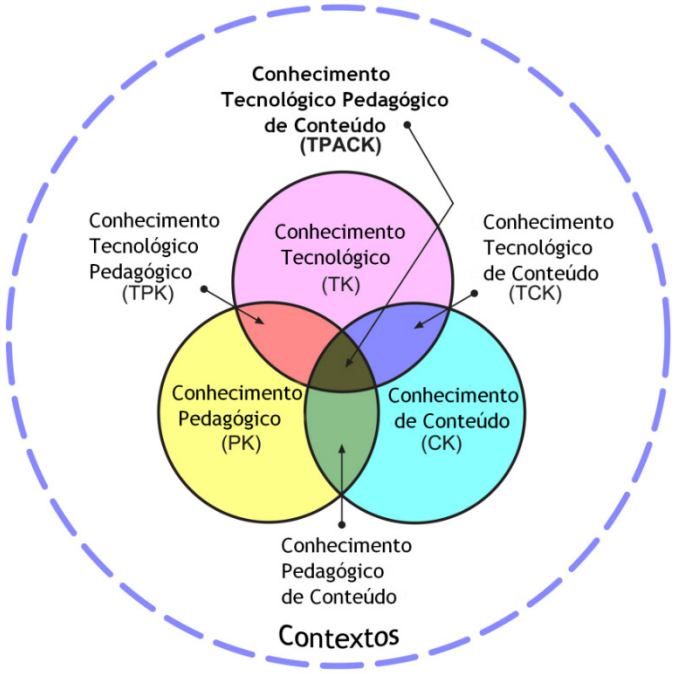
Em termos teóricos, e segundo Koehler e Mirsha (2009), o Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPACK) resulta da intersecção de três tipos diferentes de conhecimento, como pode ser observado na Figura 3:

1. O PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE (Conhecimento Pedagógico de Conteúdo PCK): ou seja, a capacidade de ensinar um determinado conteúdo curricular;

2. O TECHNOLOGICAL CONTENT KNOWLEDGE (Conhecimento Tecnológico de Conteúdo TCK): ou seja, saber selecionar os recursos tecnológicos mais adequados para comunicar um determinado conteúdo curricular;

3. TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL KNOWLEDGE (Conhecimento Tecnológico Pedagógico TPK): ou seja, saber usar esses recursos no processo de ensino e de aprendizagem.

Figura 2 – Framework TPACK e a integração dos seus componentes



Fonte: Adaptada de http://www.tpack.org/.

Segundo Rabello (2020), e em consonância com os autores Koehler e Mirsha, ao dominar esses conhecimentos, os professores podem desenvolver a "flexibilidade criativa", ou seja, ressignificar as tecnologias existentes para fins pedagógicos uma vez que o conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo (TPACK), que emerge da interação entre os três componentes centrais, permitirá a utilização significativa e eficaz das tecnologias nos processos educacionais.

Ainda de acordo com Rabello (2020), os autores citados argumentam que:

> TPACK é a base para o ensino eficaz mediado pela tecnologia e requer a compreensão da representação de conceitos usando tecnologias; técnicas pedagógicas que utilizam tecnologias de forma construtivista para ensinar o conteúdo; conhecimento do que torna certos conceitos fáceis ou difíceis de aprender e como a tecnologia pode ajudar a resolver alguns dos problemas que os alunos encontram; conhecimento acerca do conhecimento prévio dos alunos e de teorias de epistemologia; e conhecimento de como as tecnologias podem ser usadas para construir e desenvolver novas epistemologias ou mesmo reforçar algumas teorias antigas (KOEHLER; MISHRA, 2008, p. 17-18, tradução nossa).

Diversos pesquisadores (PUENTEDURA, 2008; RIENTES *et al.*, 2013; KING, 2002; HARRIS; HOFER, 2009) defendem a relevância do modelo não apenas no desenho de cursos e atividades que integrem tecnologias digitais, mas também na formação inicial e continuada de professores para a utilização pedagógica dessas tecnologias, uma vez que a consciência da complexa interação entre as três áreas de conhecimento permite que professores desenvolvam práticas pedagógicas que levem à aprendizagem significativa. (RABELLO, 2020).

RESULTADOS OBTIDOS

Explicitados os princípios norteadores e o modelo teórico TPACK que fundamentam atividades desenvolvidas e ações empreendidas pelo TRIVIUM FEPP Unoeste, apresentam-se resultados obtidos junto ao corpo docente da faculdade dentro de curto espaço de tempo, ou seja, de sua implantação em setembro de 2019 até abril de 2021.

Em atendimento às solicitações e às normativas do NIDEP PROACAD, o núcleo de formação e desenvolvimento docente deve organizar, promover e realizar, pelo menos e necessariamente, dois momentos institucionais que permitam refletir, propor, analisar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos cursos da FEPP Unoeste.

Sendo assim, o TRIVIUM FEPP Unoeste organiza, promove e realiza atividades e ações específicas dentro do ENPED, evento já qualificado neste documento, e na Semana de Capacitação Docente datadas, respectivamente, no início de cada semestre letivo, sendo o ENPED estruturado para o 1º semestre letivo e a Semana de Capacitação Docente estruturada para o 2º semestre letivo.

A definição das atividades que estruturam cada um dos eventos realizados, se apoia, principalmente, nas avaliações feitas pela CPA Unoeste junto à comunidade acadêmica. Como já constatado, os resultados e as interpretações dos dados se transformam em informações de grande valia para redirecionamentos que se façam necessários e norteiem a tomada de decisão pelas instâncias da FEPP Unoeste – núcleo, NDEs, Colegiados de Curso, Coordenações de Curso e Direção da Faculdade.

Portanto, existem momentos de discussão e de alinhamento da supervisão do TRIVIUM FEPP Unoeste com Coordenações de Curso e Direção da Faculdade nas temáticas das atividades a serem propostas para cada um dos momentos institucionais junto aos professores da FEPP Unoeste. Após decididas as temáticas a serem trabalhadas nos eventos, a supervisão do TRIVIUM FEPP Unoeste as apresenta e discute com os professores integrantes do núcleo para que sejam inseridos neste processo de organização, promoção e realização de atividades e ações. Em sequência, o núcleo sistematiza os referenciais teóricos e práticos, divide as tarefas e distribui as responsabilidades do antes, do durante e do depois, a cada um dos integrantes, para que os eventos sejam produtivos e positivos e alcancem seus objetivos.

Seguem resultados obtidos junto ao corpo docente da FEPP Unoeste a partir das atividades desenvolvidas e ações empreendidas e já realizadas, a saber:

I. Evento | XII ENPED 2020 (29 e 30 de janeiro de 2020)

a. Temática | MENTALIDADE DE DESENVOLVIMENTO CONTÍNUO | LIFELONG LEARNER;

b. Formato | presencial;

c. Objetivo Geral | promover mente disruptiva: estabelecer novas conexões; manter viva a capacidade do cérebro em aprender; estar receptivo aos novos aprendizados;

d. Objetivos Específicos | quebrar estigmas e paradigmas de práticas pedagógicas engessadas; redimensionar posturas pedagógicas; posicionar o pensar e o fazer pedagógicos a partir de valores contemporâneos; apreender e aplicar metodologias ativas como instrumento de melhoria contínua do processo de ensino e de aprendizagem;

e. Atividades Propostas | recepção aos professores; abertura e escopo do evento; vídeo aula sobre lifelong learner; reorganização espacial; coreografia e novos aprendizados; café com bobagem; palestras sobre professor 4.0; produção de painéis sobre FEPP e EDUCAÇÃO 4.0;

f. Resultados Obtidos | momentos de descontração e conversas informais do grupo de professores com urbanidade; construção coletiva da dinâmica das atividades propostas; reorganização do espaço como layouts possíveis para aulas ativas; vivência de momentos fora do contexto educacional da FEPP Unoeste; liberação de hormônios (endorfina, serotonina e adrenalina); liberação do emocional e sentimento de

ânimo e prazer; discussão de posturas, competências e habilidades necessárias ao professor contemporâneo; discussão de direcionamentos para que a FEPP atue de forma coletiva dentro do contexto da EDUCAÇÃO 4.0;

II. Evento | Semana de Capacitação Docente (de 03 a 07 de agosto de 2020)

a. Temática | SEMANA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS REMOTAS | UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI;

b. Formato | remoto;

c. Objetivo Geral | conscientizar-se do papel do educador em relação aos novos paradigmas educacionais do século XXI; capacitar, mais e melhor, o docente da FEPP Unoeste em suas práticas didáticas, pedagógicas e tecnológicas.

d. Objetivos Específicos | desenvolver competências do fazer digital; aplicar habilidades adquiridas no espaço escolar presencial e remoto; utilizar ferramentas digitais no ensino, na pesquisa e na extensão; diversificar o ato de ensinar, de pesquisar e de fazer extensão por meio do emprego de metodologias ativas;

e. Atividades Propostas | palestra (A Educação Superior no Século XXI: o ensino para o futuro e ensino do futuro) e oficinas (Novas Tecnologias Aplicadas à Pesquisa Acadêmica + Planejamento e Execução de Webinars - Ferramenta StreamYard + Sistema Aprender da Unoeste e Google Meet);

f. Resultados Obtidos | reposicionamento do professor frente às novas demandas educacionais; fortalecimento das práticas pedagógicas; aperfeiçoamento no emprego de metodologias ativas; desempenho eficiente no processo de ensino

e de aprendizagem; engajamento em momento de aulas virtuais; participação ativa na construção do próprio conhecimento e do conhecimento junto aos estudantes;

III. Evento | XIII ENPED 2021 (de 01 a 06 de fevereiro de 2021)

a. Temática | O PROFESSOR DE HOJE E A AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA;

b. Formato | remoto;

c. Objetivo Geral | conduzir à reconstrução do professor em relação ao desenvolvimento de suas próprias competências técnicas e sociocomportamentais; conduzir à construção de uma universidade aberta e democrática; conduzir a formação do egresso a partir de competências e habilidades técnicas e sociocomportamentais e prepará-lo para o mercado de trabalho;

d. Objetivos Específicos | entender a avaliação como gestão de resultados; aplicar a avaliação contínua como uma prática pedagógica cotidiana; compreender as avaliações interna e externa como impulsionadoras de melhorias no processo de ensino e de aprendizagem; redimensionar a avaliação perante o estudante;

e. Atividades Propostas | palestras (estilo de vida e longevidade + estilo de vida e saúde mental + avaliação interna e externa); prática de exercícios físicos; planejamento letivo; minicursos (Didática no Ensino Superior + Sistema Aprender da Unoeste);

f. Resultados Obtidos | reposicionamento do professor em relação ao seu próprio desenvolvimento pessoal, técnico, profissional e social; capacidade de estimular estudantes dentro do contexto acadêmico em relação ao desenvolvimento

técnico e sociocomportamental; avaliação externa | entendimento e aplicabilidade como prática cotidiana dentro dos Cursos de Graduação e disseminado entre professores e estudantes; formas e momentos para se trabalhar a mecânica da prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) junto à comunidade acadêmica; proporciona visibilidade positiva dos Cursos de Graduação junto à sociedade, em escalas local, regional, estudual e nacional; promeove a sustentabilidade institucional; avaliação interna | a prática pedagógica da avaliação continuada; diversidade de formatos avaliativos para disciplinas teóricas e práticas; valorização do desempenho do estudante em todos os níveis de ensino, particularmente, da graduação; promove hábitos de estudos e constantes feedbacks, estimulando o estudante a realizar as atividades e acompanhamento de seu próprio progresso estudantil.

Cabe acrescentar que outros momentos entre TRIVIUM FEPP Unoeste e o corpo docente da faculdade possam existir para além dos momentos já institucionalizados pelo NIDEP PROACAD, desde que se façam necessários e atendam às demandas pedagógicas dos NDEs, Coordenações de Curso, Direção da Faculdade e instâncias superiores da universidade.

CONCLUSÕES

A criação do Núcleo de Formação e Desenvolvimento Docente TRIVIUM FEPP Unoeste contribui para que a FEPP Unoeste se fortaleça institucionalmente perante à própria universidade. A atuação do núcleo permite que as práticas pedagógicas sejam repensadas, analisadas, propostas e avaliadas no âmbito dos cursos da FEPP Unoeste. E, mais, que essas práticas pedagógicas tenham

significado novo para o professor e para o estudante na construção conjunta do conhecimento. A interlocução com os NDEs dos cursos de graduação proporciona redirecionamentos na busca de melhoria contínua do processo de ensino e de aprendizagem e, ainda, propicia a gestão do conhecimento por parte do binômio professor-estudante; o preparo do estudante com autonomia e protagonismo de seu aprendizado; a tríade educacional Ensino, Pesquisa e Extensão customizada; a ampla utilização de metodologias ativas diversificadas e adequadas ao conteúdo a ser trabalhado; o emprego da tecnologia com aplicabilidade nas práticas pedagógicas; os currículos flexíveis em atendimento às competências e habilidades necessárias para a formação do egresso e sua consolidação no mercado de trabalho; o desenvolvimento de competências técnicas, profissionais e sociocomportamentais de estudante e professor dadas as necessidades em se repensar a humanidade. Enfim, TRIVIUM FEPP Unoeste, protagonista desse processo de formação e desenvolvimento docente, impactando, positivamente, em uma sociedade contemporânea carente de valores humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília-DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_lei10861.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

CANDICE, M. **TPACK Tutorials**. TPACK in 2 Minutes. [2013]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FagVSQlZELY. Acesso em: 27 abr. 2021.

DELFIM, A. D. A. **Reunião PROACAD**. Presidente Prudente: Unoeste, 2019. 15 slides.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação in loco**: glossário dos instrumentos de avaliação externa. 4. ed. Brasília-DF: INEP, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados IGC 2019**: indicadores de qualidade da educação superior. Brasília-DF: INEP, 2021.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What is technological pedagogical content knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/241616400_What_Is_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge. Acesso em: 27 abr. 2021.

MARISTA LAB. **O que são os 4 pilares da educação propostos pela Unesco?** 2018. Disponível em: https://maristalab.com.br/maristalab/aprender-a-aprender-os-pilares-da-educacao-e-a-busca-pelo-aprendizado-constante-e-significativo/. Acesso em: 26 abr. 2021.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. Disponível em: https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/01/mishra-koehler-tcr2006.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

NÚCLEO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOCENTE. **Regulamento do Núcleo de Formação e Desenvolvimento Docente TRIVIUM FEPP Unoeste**. Presidente Prudente: TRIVIUM FEPP Unoeste, 2019.

NÚCLEO INSTITUCIONAL DE DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO. **Portaria NIDEP/PROACAD/Unoeste N. 03/2019**, 19 set. 2019. Presidente Prudente-SP: NIDEP/PROACAD/Unoeste, 2019.

NÚCLEO INSTITUCIONAL DE DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO. **Portaria NIDEP/PROACAD/Unoeste N. 09/2021**, 08 fev. 2021. Presidente Prudente-SP: NIDEP/PROACAD/Unoeste, 2021.

RABELLO, C. R. L. **O modelo TPACK e a integração das tecnologias digitais na educação**. 2020. Disponível em: http://cintiarabello.com.br/2020/06/25/o-modelo-tpack-e-a-integracao-das-tecnologias-digitais-na-educacao/. Acesso em: 27 abr. 2021.

SMOLE, K. S. **BNCC**: desafios para educação integral. São Paulo: Grupo Mathema. [2020?]. Disponível em: https://slideplayer.com.br/slide/11364855/. Acesso em: 26 abr. 2021.

TPACK ORG. **Using the TPACK image**. 2011. Disponível em: http://www.tpack.org/. Acesso em: 27 abr. 2021.

Unoeste. Universidade do Oeste Paulista**. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Presidente Prudente-SP: Unoeste, 2018.

7

Raquel Rosan Christino Gitahy
Nancy Okada
Tchiago Inague Rodrigues

NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE SOCIALIS:

TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO E FRUTOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.7

RESUMO

A Universidade do Oeste Paulista com o intuito de fomentar ambientes institucionais de discussão de propostas e estratégias para um ensino inovador, criou por meio de seu Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico, o Núcleo Socialis - Núcleo de desenvolvimento docente das Ciências Sociais Aplicadas, que tem por objetivo refletir, propor, analisar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos cursos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sempre na perspectiva de aprimoramento acadêmico. Desde a sua criação, o Socialis promove reuniões periódicas visando identificar as necessidades docentes de formação; organizar propostas de formação e, estudar e analisar os resultados dessas formações no processo de ensino e de aprendizagem. Este capítulo tem o escopo de narrar as etapas do núcleo, desde o processo de criação, a preparação das formações, o processo de formação docente e a avaliação dos frutos gerados a partir dele. A partir da exposição da trajetória conclui-se que o Núcleo Socialis colimou em práticas formativas exitosas no enriquecimento pedagógico da formação dos docentes, promovendo impactos positivos no processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: socialis; formação; docente.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO SOCIALIS

O Núcleo Socialis - Núcleo de desenvolvimento docente das Ciências Sociais Aplicadas, foi criado a partir da Portaria n. 146, de 18 setembro de 2019, expedida pela Reitoria da Unoeste, com o escopo de "refletir, propor, analisar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos cursos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na perspectiva da constante melhoria acadêmica" (Unoeste, 2019a).

Nesse sentido, a fim de operacionalizar o Núcleo, foi instituído na Portaria n. 2, de 19 de setembro de 2019 (Unoeste, 2019b), expedida pelo Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico e Pró-Reitoria Acadêmica, os docentes representantes. Inicialmente o grupo foi constituído pelos seguintes membros: Raquel Rosan Christino Gitahy (coordenadora), Alexandre Godinho Bertoncello, André Junior Silva Wiezzel, Érika Mayumi Kato Cruz, Marco Antonio Catussi Paschoalotto, Mariângela Barbosa Fazano Amendola, Pedro Teófilo de Sá, Tchiago Inague Rodrigues e Thaisa Sallum Bacco.

A partir da Portaria n. 7, de 01 de setembro de 2020, expedida pelo Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico e Pró-Reitoria Acadêmica, houve a reformulação do quadro dos docentes representantes do núcleo, sendo composto da seguinte forma: Raquel Rosan Christino Gitahy (coordenadora), Alexandre Godinho Bertoncello, Érika Mayumi Kato Cruz, Mariângela Barbosa Fazano Amendola, Nancy Okada, Tchiago Inague Rodrigues, Valdecir Cahoni Rodrigues e Wilson Roberto Luizari.

A criação do Socialis está em consonância aos preceitos expostos no Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022) da Universidade do Oeste Paulista, com destaque:

> Políticas para o Ensino de Graduação:
>
> Meta 1: Fomentar ambientes institucionais de discussão de propostas e estratégias para o ensino inovador (metodologias).
>
> Ações: Criar e fortalecer núcleos de estudo de práticas e inovações pedagógicas por área de conhecimento, sob a coordenação do NIDEP
>
> Meta 2: Desenvolver ações institucionais de flexibilização curricular e de interdisciplinaridade nos PPC.
>
> Ações: Criar e fortalecer núcleos de estudo de práticas e inovações pedagógicas por área de conhecimento visando a flexibilização curricular e a interdisciplinaridade, sob a coordenação do NIDEP. (Unoeste, 2018, grifo nosso)

A criação dos núcleos de formação docente também está alinhada às novas diretrizes curriculares dos cursos que destacam práticas pedagógicas diversificadas, metodologias ativas, uso de tecnologia digital de informação e comunicação no processo educativo, o que exige uma formação continuada do docente.

O CAMINHAR DO SOCIALIS

O PROCESSO DE PLANEJAMENTO DAS FORMAÇÕES

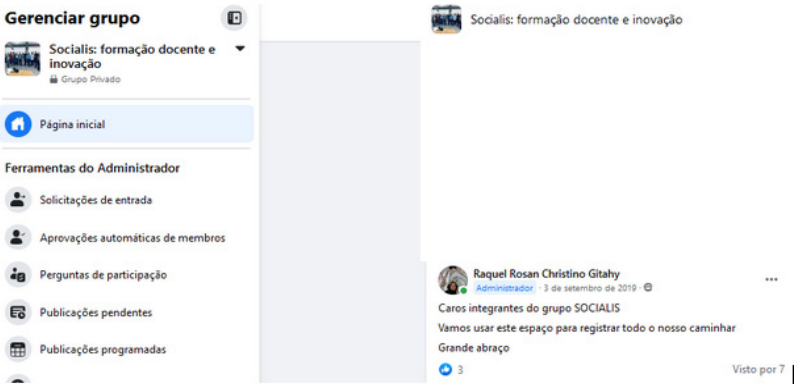
O Socialis promove a formação dos docentes que pertencem ao corpo dos seguintes cursos de graduação: Comunicação Social - Jornalismo; Comunicação Social - Publicidade e Propaganda; Design; Design de Interiores; Design de Moda; Design Gráfico; Administração; Ciências Contábeis; Direto; Gastronomia; Gestão Comercial e Agronegócio; Gestão de Recursos Humanos; Marketing

e outros cursos que vierem a ser incorporados na medida em que forem oferecidos pela Unoeste, sendo pertinente às áreas de Ciências Sociais Aplicadas.

A fim de proporcionar o conhecimento sobre a realidade de cada curso, os integrantes do Socialis realizaram reuniões presenciais nos anos de 2019 e 2020, antes da pandemia (Covid-19) em diversos espaços dos cursos que compõem o rol do núcleo, no intuito de proporcionar e promover uma maior compreensão do contexto de cada curso membro.

Além dos momentos de reuniões, o Socialis mantém um contato constante por meio de página do Facebook, criada para relatar todo o caminhar do Núcleo, servindo como um diário de bordo de todo o processo vivenciado, além de um ambiente de interação entre os membros e os coordenadores de curso envolvidos no Socialis, conforme evidenciado na figura 1.

Figura 1 - Página do Facebook para registro do caminhar do Núcleo



Fonte: Os autores.

Nota: Página do Facebook Núcleo Socialis. Facebook. Disponível em: https://pt-br.facebook.com/. Acesso em: 07 abr. 2021.

As interações promovidas pelo Núcleo, buscou discutir o processo de ensino e de aprendizagem dos cursos e as necessidades observadas de formação e capacitação docente. A fim de obter essas informações, foi criado de maneira colaborativa um formulário no Google Docs, sendo que a primeira aplicação para conhecer o perfil dos cursos e a necessidade docente foi no dia 24 de setembro de 2019.

Neste primeiro levantamento participaram 80 docentes, sendo que a partir das informações coletadas, o Socialis estipulou as formações. É relevante destacar que desde a criação até a publicação deste capítulo foi possível identificar três grandes temas solicitados a saber: Em 2019 as demandas docentes pautadas foram em Metodologias Ativas, no ano subsequente foi a formação para o ensino remoto e, em 2021, a solicitação foi a formação para saúde mental. Algumas destas formações serão descritas na próxima seção.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A partir das demandas apresentadas pelos docentes no formulário no ano de 2019, conforme mencionado no item anterior, foram desenvolvidas oficinas formativas em metodologias ativas. O núcleo Socialis promoveu durante a semana do Encontro Pedagógico dos docentes da Unoeste e, em momentos esparsos, oficinas de metodologias ativas no intuito de compartilhamento de percepções e a reflexão sobre a articulação de metodologias para uma aprendizagem ativa no planejamento docente a partir das diretrizes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC), do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

A primeira metodologia a ser destacada foi a "World Café: Metodologias para uma aprendizagem ativa". O World Café, sob a coordenação da professora Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol

e Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy, permitiu a construção colaborativa de painéis reflexivos pelos participantes. Esses painéis foram resultados dos diálogos e registros efetivados nas estações temáticas propostas, envolvendo conceituação de metodologia ativa; o papel do docente nas metodologias ativas; distinção de metodologia e estratégia ativa de aprendizagem; obstáculos para implementação de metodologias ativas.

Figura 2 - A metodologia World Café



Fonte: Os autores.

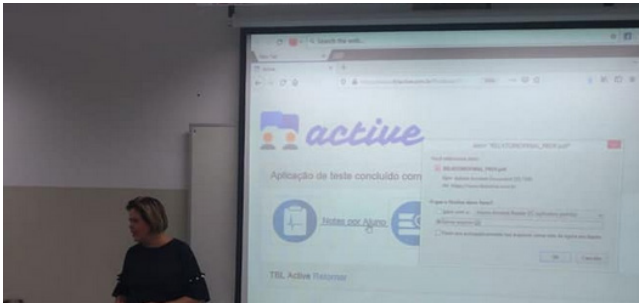
Figura 3 - Acolhimento dos professores na metodologia World Café



Fonte: Os autores.

Seguindo a solicitação docente quanto à formação em metodologia ativa, tivemos oficina de Team Based Learning (TBL), conforme evidencia a figura 4, ministrada pelas professoras Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy e Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol. Esta oficina apresentou os passos da metodologia Team Based Learning, discutindo a importância da equipe na aprendizagem, empregando o aplicativo TBL Active, a fim de auxiliar na análise dos resultados dos testes individuais e em equipe.

Figura 4 - Oficina de *Team Based Learning*

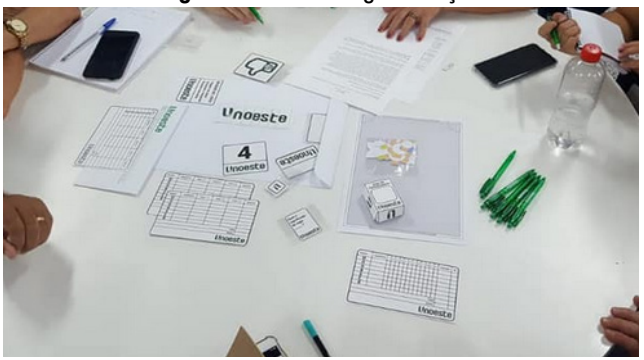


Fonte: Os autores.

Os docentes também vivenciaram oficinas de gamificação, conforme evidencia a figura 5. Esta oficina, ofertada durante o Encontro Pedagógico dos Docentes da Unoeste (ENPED - 2020), foi ministrada pela Dra. Arlete Meneguette, o game designer Matheus Meneguetti e pela professora Me. Mariangela B. Fazano Amendola.

Nesta oficina, os participantes tiveram uma experiência imersiva e gamificada sobre "Gamificação". Os ministrantes da oficina, acima descritos, propuseram missões para a prática em questão envolvendo as competências socioemocionais dos participantes como pertencimento, autonomia e competência.

Figura 5 - Oficina de gamificação



Fonte: Os autores.

Nota: Material produzido pelo game designer Matheus Meneguetti.

Com o advento da pandemia em solo brasileiro em março de 2020, o ensino migrou do presencial para o presencial síncrono/assíncrono, porém, apesar de todas as adversidades impostas pelo isolamento social e as novas regras de distanciamento e higienização, a formação pedagógica do núcleo Socialis continuou e adotou a modalidade remota.

Caminhando nas formações, alinhadas a segunda temática sugerida pelos docentes, ou seja, a formação em ensino remoto (2020), o Socialis proporcionou a capacitação remotamente a partir de temas variados, conforme elucidado na figura 06.

Figura 6 - Programação do Socialis para semana de formação docente



Fonte: Os autores.

Pelas temáticas apresentadas, foi possível identificar que esta formação permitiu a discussão sobre a criação de trilhas de aprendizagem no ambiente virtual do Aprender, a discussão de tecnologias e ferramentas que auxiliam o ensino remoto. Além disso, proporcionou um espaço para interações dos docentes a fim de que compartilhassem experiências exitosas em tempos de pandemia. Um outro tema, já solicitado no meio do ano de 2020, foi a motivação e a resiliência no período pandêmico. Destaca-se que foram demandas semelhantes ao último tema, presentes no ano de 2021.

Além destas formações concentradas no mês de agosto, é válido ressaltar que no decorrer do ano de 2020, o Socialis discorreu também sobre outras temáticas.

Em maio de 2020 o Socialis promoveu a palestra sobre "O mercado financeiro e a economia real", discutindo o impacto da pandemia no setor financeiro, conforme evidenciado no folder veiculado nas redes sociais (Figura 07).

Figura 7 - Folder da Palestra: O mercado financeiro e a economia real



Fonte: Os autores.

Além de perspectivas sobre o mercado financeiro, houve a preocupação em abordar para a comunidade interna e externa da universidade a respeito do ambiente de trabalho remoto e pós-covid, com o palestrante, o designer Freddy Van Camp, sendo o Socialis um dos promotores da live, conforme evidenciado na Figura 08.

Figura 8 - Live :O ambiente de trabalho pós-covid



Fonte: Os autores.

Em outra vertente, o Socialis contribuiu para a promoção do Colóquio Internacional "O Direito em tempos de pandemia", com a formação docente e discente sobre o tema (Figura 09)

Figura 09 - Folder do Colóquio internacional: O direito em tempos de pandemia



Fonte: Os autores.

O Socialis também auxiliou na promoção do Penso Design, em uma formação conjunta para docentes e discentes (Figura 10)

Figura 10 - Folder do evento Penso Design



Fonte: Os autores.

No ano de 2021, após pesquisa promovida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), juntamente com o Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico (NIDEP) ficou evidenciado que os cursos integrantes do núcleo Socialis, solicitaram a formação em temas referentes ao bem-estar docente em tempos de pandemia e, também, ao controle do tempo nas atividades laborais, sociais e domésticas.

Atendendo às solicitações, o Socialis, no ano de 2021, durante o Encontro pedagógico de docentes da Unoeste (ENPED) promoveu a oficina on-line intitulada "Diálogos para cultivar a felicidade e o otimismo na Educação", coordenada pela Prof. Dra. Camélia Santina Murgo Mansão. Esta oficina foi um diálogo embasado nos pressupostos teóricos da Psicologia Positiva, área que apresenta de modo contínuo importantes contribuições para a discussão de propostas promotoras nas áreas da Saúde Mental e Educação. Foram abordados os temas bem-estar subjetivo do professor, felicidade no trabalho e impactos do otimismo na realização profissional.

Além disto, a professora psicóloga Ana Paula Fabrin, ministrou a oficina "Conversas terapêuticas: angústias docentes em tempos de isolamento físico", estruturada em uma roda de conversa pautada nos pressupostos teóricos da Terapia Cognitivo Comportamental. Foram apresentadas questões socioemocionais dos docentes, bem como as aprendizagens obtidas a partir do ano anterior em um contexto pandêmico. Orientações e aconselhamentos também foram abordados e manejados neste encontro.

Na mesma linha de formação do bem-estar docente, o Socialis, durante o Encontro pedagógico de docentes da Unoeste (ENPED), promoveu a oficina intitulada "Técnicas de Mediação e Concentração", com a professora psiquiatra Celeste Corral Tacaci Neves Baptista. Durante a oficina foram realizadas práticas de meditação guiada e concentração, visando o treinamento mental para a atenção e o equilíbrio emocional a fim de auxiliar na obtenção de melhores resultados no dia a dia e no trabalho educacional.

Por fim, ainda referente ao Encontro pedagógico de docentes da Unoeste (ENPED), no intuito de atender à solicitação de organização do tempo, o núcleo, promoveu a oficina "O tempo a meu favor", ministrada por Wilson Leonor Kunze, com uma abordagem que teve como foco a gestão do tempo do docente.

OS RESULTADOS

Em todas as ações promovidas pelo Núcleo Socialis constatou-se a adesão dos docentes dos cursos, demonstrando interesse pelo aperfeiçoamento e permanente formação. Os resultados obtidos nas avaliações promovidas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), após cada evento relatado neste capítulo, apontam que estas ações estão em consonância direta frente às necessidades do fazer docente, atendendo à realidade dos professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Em setembro de 2019, momento em que houve oficialmente a criação do Núcleo Socialis, destacou-se pelo reconhecimento das realidades dos cursos, conforme já inserido neste relato.

O planejamento de 2020, centrou-se prioritariamente nas capacitações que levassem o docente ao conhecimento e aperfeiçoamento das metodologias ativas, o que realmente foi proporcionado por meio dos eventos descritos.

Os eventos de 2020 foram avaliados, obtendo um percentual elevado de docentes que classificaram como "bom" (Unoeste, 2020).

Com a decretação da pandemia em março de 2020, houve uma reiterada demanda da necessidade formativa para as metodologias ativas aliadas às tecnologias no ensino remoto.

Foi necessário estabelecer uma nova rota para as ações planejadas com a inserção de temáticas que fossem mais adequadas ao momento vivido, tendo em vista a mudança repentina do ambiente laboral e o desenvolvimento progressivo da pandemia no país.

A importância de um núcleo de desenvolvimento docente como o Socialis ficou muito evidente na oportunidade, pois ao proporcionar o suporte necessário aos docentes nas questões

pontuais, propiciou que o seu trabalho fosse desenvolvido de forma plena e segura.

A formação docente impactou o processo de ensino, sendo que a partir de pesquisa efetuada pela CPA aos alunos a respeito do nível de satisfação das aulas remotas, identificou-se no segundo semestre de 2020 que 87% dos estudantes classificaram como "bom" o trabalho dos docentes na modalidade remota em nível institucional (Unoeste, 2020).

A partir da dilatação do período de isolamento social e praticamente um ano inteiro pautado em contatos virtuais entre alunos e colegas de trabalho, considerando a pesquisa promovida pela CPA sobre as solicitações de formação dos docentes, o Núcleo Socialis, abordou questões voltadas ao lado emocional do professor no XIII Encontro Pedagógico do Docentes da Unoeste (ENPED) promovido no início do primeiro semestre de 2021.

É notório que as oficinas de capacitação de metodologias ativas e estratégias que visam o aperfeiçoamento docente precisam ser constantes, porém, frente ao cenário pandêmico, foram priorizadas estratégias a fim de promover urgentemente o destaque ao docente como ser humano em suas diversas facetas, priorizando oficinas e cursos que buscassem amainar o sofrimento psíquico do contexto em que os brasileiros estavam inseridos.

O diálogo humanizado proporcionado pelos profissionais especializados nas temáticas abordadas, obteve alto grau de aprovação pelos participantes, dados assim apurados pela CPA na avaliação do evento.

Nesse sentido, a oficina "Diálogos para cultivar a felicidade e o otimismo na educação", obteve um índice de 93% de aprovação entre os participantes; "Conversas terapêuticas: angústias docentes em tempos de isolamento físico", obteve 88% de aprovação dos participantes, resultados que por si só demonstram a decisão acertada

do Núcleo Socialis ao eleger as temáticas frente às demandas prioritárias aos docentes.

O núcleo Socialis ainda possui pouco tempo de existência, porém é notória a busca contínua de aprimoramento e capacitação docente a partir das atividades propostas, a fim de amparar e subsidiar os cursos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O núcleo busca construir a integração dos diversos cursos que compõem a Faculdade, consciente das inúmeras demandas que ainda precisam ser providenciadas e realizadas em prol do contínuo e permanente desenvolvimento das práticas e inovações pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da criação do Núcleo de Formação Docente Socialis é possível constatar o aprimoramento em práticas docentes a fim de promover melhorias constantes no processo de ensino e de aprendizagem que refletem positivamente tanto para os docentes quanto discentes. Conforme aludido anteriormente, o núcleo atua em equipe e em sincronia no intuito de identificar pontos que demandam e carecem de aperfeiçoamento na práxis docente.

É válido ressaltar que as atividades do núcleo possuem resultados exitosos, pois além das articulações de planejamentos pedagógicos, reuniões e discussões permanentes entre os membros da equipe, também possui o suporte e o amparo da direção da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, do Núcleo de Desenvolvimento Institucional Pedagógico (NIDEP) e da Pró-Reitoria Acadêmica (ProAcad) em constante processo dialógico a fim de atender às demandas que surgem a partir dos variados contextos de tempo e espaço conforme explicitado nas páginas deste capítulo.

Nesse sentido, acredita-se que as práticas pedagógicas exitosas promovidas pelo núcleo no intuito de nortear a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais é o reflexo do pensamento uníssono e articulado de todas as esferas da Instituição em percorrer a busca constante por uma formação de excelência aos seus docentes, ações que reverberam consequentemente ao destinatário final: os discentes.

REFERÊNCIAS

Unoeste. Universidade do Oeste Paulista. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**. Presidente Prudente: Unoeste, 2018.

Unoeste. Universidade do Oeste Paulista. **Portaria nº 146, de 18 de setembro de 2019.** Reitoria da Unoeste. Presidente Prudente: Unoeste, 2019a.

Unoeste. Universidade do Oeste Paulista. **Portaria nº 02, de 19 de setembro de 2019.** Núcleo Institucional de Desenvolvimento Docente das Ciências Sociais Aplicadas. Presidente Prudente: Unoeste, 2019b.

Unoeste. Universidade do Oeste Paulista. **Portaria nº 07, de 01 de setembro de 2020.** Reitoria da Unoeste. Presidente Prudente: Unoeste, 2020.

PARTE 2

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS DA UNOESTE

TEMA

PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM BASEADOS EM METODOLOGIAS ATIVAS

8

Gustavo Yuho Endo
Érika Mayumi Kato-Cruz
Josélia Galiciano Pedro
Lechan Colares-Santos
Marco Antonio Catussi Paschoalotto
Valdecir Cahoni Rodrigues

BOTANDO A MÃO NA MASSA:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS EM *BUSINESS SCHOOLS*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.8

RESUMO

Constantemente o profissional de educação remodela a sua forma de ensinar, adaptando às novas necessidades de aprendizagem requeridas pelas gerações que nasceram fazendo uso da tecnologia. Não há um modelo certo ou errado, muito menos perfeito, por isso a Business School Unoeste (BSU) tem adotado estratégias junto a seus docentes/discentes no intuito de intensificar a transdisciplinaridade nos cursos. Neste sentido, as metodologias ativas têm se mostrado eficientes, de modo que o docente deixa de ser o centro das atenções e passa a monitorar e mediar as ações do discente. O presente capítulo, assim, relata a experiência do curso de Administração com o projeto "Botando a Mão na Massa" que propiciou ao discente a atuação em todas as etapas de resolução de um problema, por meio da Aprendizagem Baseada em Problema (ABP). Por meio desta prática, o discente abandonou o seu papel estático e ingressou em um modelo dinâmico de ensino e aprendizagem, exigindo dele o exercício das funções administrativas de acordo com os interesses e as temáticas relacionadas ao conteúdo aprendido. Os docentes envolvidos concluíram que o modelo adotado possibilitou aos discentes a aquisição de competências e habilidades importantes para um gestor, levando-os a detectar, avaliar e sugerir melhorias nos processos empresariais que conheceram. Por fim, os discentes perceberam que possuem capacidade para ir além da teoria e que o processo de ensino e aprendizagem pode ser dinâmico e prazeroso quando eles passam a atuar de forma ativa.

Palavras-chave: metodologias ativas; Aprendizagem Baseada em Problema (ABP); práticas pedagógicas.

BREVE HISTÓRICO

Em um breve resgate histórico da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), observa-se, que a primeira faculdade foi fundada no ano de 1972 e a instituição foi reconhecida como Universidade em 1987. Neste mesmo ano teve início as atividades do curso de Administração e Ciências Contábeis.

Décadas depois, e com a necessidade do desenvolvimento local e regional, surgiu a oportunidade de se abrir novos cursos. A mantenedora, preocupada em colocar profissionais no mercado de trabalho para atender aos diversos níveis organizacionais, optou pela abertura de cursos tecnológicos, tais como Superior de Tecnologia em Gestão Comercial, Superior de Tecnologia em Agronegócio, Superior de tecnologia em Recursos Humanos e o curso Superior de Tecnologia em Marketing. Todos esses cursos hoje fazem parte do catálogo da *Business School U*noeste (BSU).

Desde então, já se foram mais de três décadas de funcionamento dos primeiros cursos, formando milhares de alunos. Todos os Cursos da BSU mantêm o objetivo de alcançar a visão da Unoeste de "ser reconhecida pela qualidade e excelência de suas ações e serviços" (Unoeste, 2021). O percurso histórico dos cursos demonstra um contínuo processo de mudanças que percorre ensino, pesquisa e extensão.

Com o objetivo de formar profissionais de excelência os cursos vão se adaptando às necessidades de desenvolvimento econômico do Oeste Paulista e, para isso, constantemente atualiza a sua matriz curricular para atender às necessidades do mercado de trabalho e dos próprios discentes.

A manutenção do tripé ensino, pesquisa e extensão é uma preocupação constante. No quesito ensino, os componentes curriculares

dos cursos centram-se em larga escala no desenvolvimento das *hard* e *soft skills*, pautando-se em formação profissional que possa abrir as portas do mercado de trabalho para os nossos formandos.

Quanto a pesquisa, os cursos têm participação ativa em todas as políticas desenvolvidas pela universidade, sendo também representado em grandes eventos da área tanto, nacionalmente como ENANGRAD e ENANPAD, e internacionalmente como EIGEDIN e SIAD. Preocupado ainda em aumentar a participação dos alunos em eventos da área, no ano de 2017 foi criado pelo curso de Administração o evento ECCAD – Encontro Científico de Ciências Administrativas. Atualmente o evento já caminha para a sua sétima edição com mais de 400 artigos publicados; em suas duas últimas edições começou a aceitar pesquisas externas, oferecendo a possibilidade de apresentação online. Ainda no desenvolvimento das ações de pesquisa, no ano de 2018 foi criado o Grupo de Pesquisa em Estudos Organizacionais (GPEOS), que lançou seu primeiro livro no ano de 2020 e já produziu mais de 280 artigos publicados em eventos e periódicos científicos nacionais e internacionais.

Por fim, quanto às políticas de extensão e ação comunitária, nota-se uma participação ativa da BSU em projetos da universidade e na proposta de atividades vinculadas aos cursos, sempre com a finalidade de levar para a comunidade o desenvolvimento de competências e habilidades, seja no quesito gestão, capacitação, desenvolvimento, etc. Para o aluno, além da experiência de ser voluntário, ele ainda desenvolve habilidades relacionadas a sua prática profissional.

Em 2019 um grupo de docentes preocupados com as novas exigências do mercado de trabalho, tanto nacional quanto internacionalmente, desenvolveram um projeto ousado e inovador direcionado aos cursos da área de gestão da Unoeste: a escola de negócios *Business School* Unoeste (BSU).

Embora a *BSU* tenha sido pensada no ano de 2019, pode-se dizer que a sua concepção acompanha o próprio desenvolvimento da Unoeste, sempre atenta a dinâmica do mercado e as necessidades de formação acadêmica dos estudantes. O principal objetivo da BSU, assim, é formar profissionais (líderes) de excelência focados nas necessidades reais das empresas, por meio de uma educação moderna e inovadora.

Para alcançar esse objetivo, mudanças foram necessárias, como maior alinhamento entre as disciplinas dos cursos, construção de uma matriz curricular flexível, dinâmica e desenvolvida a partir das necessidades e anseios do mercado, maior olhar para o mercado externo, com a proposta de um projeto de dupla diplomação para os estudantes, uso mais ativo de metodologias ativas de ensino e aprendizagem e parcerias com empresas da cidade e região. De forma complementar, foram desenvolvidas promoção de mentorias, bem como conexão de alunos com centros de inovação, incubadoras e instituições de pesquisas. No espaço da BSU, no Campus II da Unoeste, será ainda implementada uma infraestrutura diferenciada, com espaços modernos, que estimulem o emprego de metodologias ativas e inovadoras. Dentre as várias frentes do projeto em execução, um dos principais desafios está sendo a mudança de cultura do corpo docente, que permite integrar de forma efetiva as teorias propostas em sala de aula e as práticas de habilidades e competências requeridas pelo mercado.

PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM BASEADOS EM METODOLOGIAS ATIVAS

O processo de ensino está em um grande impasse diante de tantas mudanças na sociedade. Nesse contexto, uma pergunta vem à tona: como a educação deveria evoluir para que todos aprendam de forma competente?

Pensadores teóricos, dentre eles Dewey (1950) e Freire (2009), relatam a importância de se superar a educação bancária, tradicional, e focar a aprendizagem do aluno com novas práticas pedagógicas.

A escola padronizada, com métodos tradicionais que privilegiam a transmissão dos professores, ensinando e avaliando de forma igual, com resultados previsíveis, só tinham sentido quando o acesso à informação era difícil. Com o advento da internet este acesso passa a estar disponível a todos e o professor tem papel de colaborador, deixando de ser a única fonte de conhecimento dos alunos.

Segundo Moran (2015, p. 16),

> [...] O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

Os métodos tradicionais, como aulas expositivas, apenas transferem conteúdo, enquanto os métodos ativos bem planejados desenvolvem competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem que o aluno pesquise, avalie situações, faça escolhas, assuma riscos, aprenda pela descoberta. Neste contexto, a melhor forma de aprender é praticando, e os métodos tradicionais por si só não conseguem atingir esse objetivo, desta forma, métodos de ensino alternativos podem contribuir para o aprendizado do aluno.

A instituição de ensino precisa desenvolver características fundamentais em seus alunos, como proatividade, colaboração e

visão empreendedora; eles precisam experimentar novas possibilidades de mostrar iniciativa, o que pode ser aprimorado com as metodologias ativas.

Segundo Berbel (2011), as metodologias ativas tem o potencial de despertar a curiosidade, quando o aluno é inserido em novos contextos não considerados nas aulas teóricas ou na perspectiva do professor. Desta forma, os métodos ativos são pontos de partida para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva e de novas práticas.

As instituições de ensino que mostram novos caminhos estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas, desafios e atividades, combinando tempos individuais e coletivos. Como consequência, exige mudanças na configuração do currículo, na participação dos professores e na organização das atividades didáticas, dos espaços e do tempo.

Para Moran (2015), nas metodologias ativas o aprendizado ocorre por meio de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso. Tais metodologias, assim, permitem a assimilação maior do conteúdo, o aluno se torna protagonista do seu conhecimento, proporcionando um aprendizado mais significativo.

Para atender melhor às novas demandas sociais, surge um novo método de ensino, a Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) que, ao contrário do método tradicional, valoriza o aprendizado por meio do pensamento crítico e reflexivo e a valorização da capacidade de aprender e aplicar o conhecimento na solução de problemas concretos.

Segundo Komatsu (1999, p. 32),

> A aprendizagem baseada em problemas – ABP (ou PBL, de problem-based learning) surge no cenário educacional como uma metodologia de ensino aprendizagem desenvolvida inicialmente na Universidade de McMaster, em Hamilton, Ontário, Canadá, ao final da década de 60, quando um grupo de aproximadamente 20 docentes desenvolvia um novo programa para o curso de Medicina. [...] Ensino aprendizagem é um ativo e contínuo processo de duas vias entre o professor e o estudante, percorrendo recursos educacionais e imerso num contexto social, cultural, político e econômico. Tal processo envolve o reconhecimento e sucessivas aproximações do objeto em estudo.

Na ABP o professor deixa de transmitir as informações e passa a mediar a aprendizagem do aluno; essa estratégia de educação é centrada no aluno e tem o problema como elemento motivador do estudo e integrador do conhecimento.

O método trabalha com casos práticos relacionados à profissão do aluno e que podem ser extraídos da sua realidade ou elaborados pelo professor. Por meio da ABP o aluno é desafiado a encontrar, de forma autônoma, possíveis soluções para os problemas apresentados, tornando-se o principal responsável por sua aprendizagem.

A partir dele o professor cria dinâmicas individuais ou em grupo que estimulam o pensamento crítico-reflexivo e a criatividade na elaboração das soluções. Para isso são utilizados questionamentos que orientam os alunos a refletir sobre as hipóteses levantadas; o objetivo principal dessa abordagem é desenvolver as múltiplas habilidades do aluno, por meio do equilíbrio entre teoria e prática, favorecendo a integração das disciplinas do curso e a aquisição de conhecimentos para a formação profissional.

Na ABP o professor não é o único responsável por avaliar o aluno, neste método de aprendizado o aluno também avalia os

colegas e reflete sobre o seu próprio desempenho, facilitando a identificação e correção dos erros.

Portanto, por meio da ABP, é possível aumentar a motivação do aluno, estimulando a criatividade, o raciocínio crítico, o aprimoramento de habilidades de auto aprendizado e o trabalho colaborativo.

O presente capítulo visa, assim, relatar a experiência de aplicação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) junto aos alunos do último termo do curso de Administração da *Business School Unoeste (BSU)*, permitindo a interdisciplinaridade no curso de forma transversal, por meio das disciplinas de Teorias das Organizações, Gestão de Custos, Administração Estratégica, Gestão Estratégica de Pessoas, Gestão da Produção e Operações, Logística e *Supply Chain Management*, Tópicos Atuais em Administração e Consultoria.

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE INTERDISCIPLINARIDADE

A proposta de desenvolvimento das atividades estava vinculada à disciplina de Tópicos Atuais em Administração e teve como objetivo demonstrar aos discentes a transdisciplinaridade presente no curso, buscando uma maior aproximação dos estudantes com a realidade organizacional, além da sala de aula. O projeto foi ao encontro das necessidades/desejos dos discentes de relacionar a teoria aprendida com a prática das organizações e ao principal objetivo do curso de Administração, a saber:

> formar profissionais em Administração por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, capacitados para atuar em níveis estratégico, tático e operacional, com iniciativa para empreender e gerenciar o seu próprio negócio,

> assim como empreender internamente (empreendedor corporativo), com conhecimento conceitual-técnico-científico, forte visão humanística, consciente de sua cidadania e líder frente ao grupo em que se insere (PPC, 2015, p. 25).

O planejamento teve início com uma reunião do professor responsável pela disciplina com os demais professores envolvidos com a proposta de utilizar parte da disciplina para atividades práticas. Juntamente com os professores decidiu-se que nos primeiros quatro encontros ele traria para sala de aula um conteúdo novo, em alta no mundo dos negócios, e nos próximos doze encontros lançaria um desafio aos discentes, convidando-os a organizar uma aula prática. Essa seria a primeira etapa da ABP, com a apresentação do problema aos estudantes que, a partir dele, foram responsáveis pelo planejamento de todo o processo, desde a escolha da equipe, até do profissional para a realização de uma palestra ou da empresa a ser visitada. Em suma, cada equipe ficou responsável por planejar, organizar, dirigir e controlar todas as atividades de acordo com seus interesses e temáticas relacionadas ao conteúdo aprendido anteriormente em sala de aula.

Nesse contexto, os grupos tiveram que analisar o problema apresentado frente a sua realidade, a realidade das disciplinas envolvidas e a realidade dos possíveis parceiros. Além disso, tiveram que se organizar frente ao prazo que tinham para a finalização da atividade proposta e os recursos necessários à sua realização. O papel dos docentes junto aos discentes foi de mentoria ao longo de todo o processo, atuando também como facilitadores e mediadores na apresentação do resultado, principalmente nas visitas técnicas nas organizações. Foram levantados também pelos professores temas e situações da sua disciplina que poderiam ser foco de análises e discussões pelos estudantes nas atividades propostas. Ao todo foram 70 alunos envolvidos na proposta, resultando em 12 grupos e 12 empresas.

A primeira atividade realizada pelos discentes foi uma visita em um frigorífico de peixes no Campus II da Universidade do Oeste Paulista; os discentes contataram a responsável pelo frigorífico que acompanhou toda a visita e explicou todas as etapas do processo produtivo: desde a compra dos filhotes, a criação, o processamento e a entrega aos centros de consumos. Além de entender todo o processo e todas as fases presentes, os discentes ainda conseguiram detectar falhas no processo estabelecido. Nesta visita muitas sugestões de melhorias foram dadas pelos discentes, mostrando que o conteúdo recebido em sala de aula foi primordial para o sucesso nessa visita técnica.

A segunda visita realizada pelos discentes foi em uma filial de uma empresa do segmento de transporte rodoviário de cargas na cidade de Presidente Prudente; o gerente geral da filial acompanhou os discentes e explicou de quais formas a filial trabalha, desde o recebimento das cargas até às entregas aos clientes finais. Durante a visita foi possível acompanhar os colaboradores da filial desenvolverem as suas atividades. Na oportunidade além dos discentes discutirem com o gerente geral sobre o principal processo de Logística e *Supply Chain Management*, sugeriram medidas para minimizar os custos do processo, estratégias para a empresa desenvolver um plano estratégico e tornar-se competitiva em seu ramo de negócios e, ainda, propostas de melhorias quanto a qualidade de vida dos colaboradores. É importante frisar que os discentes se colocaram como gestores frente a empresa visitada e pela vasta experiencia do gerente geral eles tiveram acesso a informações que justificam a dificuldade que a empresa tem em instituir algumas mudanças nos processos demonstrados.

Na terceira visita, os discentes tiveram a oportunidade de conhecer uma indústria de produção de refrigerante localizada na região de Presidente Prudente. Acompanharam os discentes o segundo termo de administração também. Nessa visita, os discentes tiveram a oportunidade de conhecer a área destinada ao processo

de produção, conhecido também como "chão de fábrica"; puderam observar a produção de refrigerantes, o controle de qualidade da produção e os cuidados que a organização tem com seus colaboradores, principalmente no que se refere a higiene e segurança. Como o segundo termo ainda não tinha todos os conhecimentos dos processos que ocorriam na indústria, os alunos do último termo agiram como facilitadores, explicando aos demais os detalhes de cada processo. Por um instante os alunos deixaram de ser discentes e atuaram como docentes explicando aos seus colegas o significado de cada processo. Ao final os professores envolvidos fizeram um fechamento relacionando os processos vistos com as suas disciplinas.

A quarta visita traria novidades e desafios para os acadêmicos, pois tratava-se de um segmento pouco explorado e conhecido: uma visita em uma empresa de venda e distribuição de plantas, flores e vasos. Embora tenha sido um segmento diferente, de imediato os alunos detectaram que os processos e as preocupações não são diferentes das demais empresas que já haviam visitado. Chamou a atenção dos alunos a preocupação da empresa com seu estoque de plantas e flores com os cuidados diários necessários, uma vez que o estoque deve ser o mínimo possível para não haver perda, mas o suficiente para não faltar o produto para os clientes.

Os professores que estavam acompanhando os alunos explicaram que indiferente da área que uma empresa atua o processo de gestão apresenta quase sempre as mesmas características, mas que sempre deve ser levada em consideração a cultura da empresa e que sugestões de melhorias, assim como novas tecnologias, devem sempre ser implementadas de forma gradativa, conscientizado os colaboradores da necessidade.

Já na quinta visita os discentes tiveram a oportunidade de conhecer uma indústria do segmento metal-mecânico que produz equipamentos para academias privadas e públicas que são instaladas em praças e parques públicos. Os discentes foram acompanhados

por um dos sócios-proprietários que pertence a terceira geração da família. Os discentes tiveram acesso a todos os processos, desde a compra da matéria-prima até a entrega do produto para o cliente.

Na oportunidade os estudantes discutiram sobre os possíveis desafios que os gestores da terceira geração encontram ao assumirem uma empresa familiar. Foi uma discussão acirrada, uma vez que muitos dos alunos trabalham em empresas familiares.

A sexta visita foi realizada por meio de uma dinâmica diferente, ou seja, os alunos não foram até a empresa e sim tiveram a presença em sala de aula de uma empresária do segmento de produção de vasos. Na oportunidade a empresária trouxe várias imagens para explicar todo o processo de produção, que vai desde a aquisição da matéria prima até a entrega do produto em grandes centros comerciais para serem vendidos. Neste bate papo os acadêmicos perceberam a dificuldade que a empresa tem em escalonar o seu produto, mesmo encontrando-se entre um dos principais no quesito qualidade. O que não faltou na discussão foram sugestões de melhorias, tanto no processo produtivo, quanto no processo de divulgação dos produtos.

No sétimo encontro os discentes contaram com a participação de um gerente geral de uma grande empresa brasileira com filial em Presidente Prudente/SP. Faz-se necessário frisar que o gerente é egresso da primeira turma de Administração da Unoeste. Na ocasião ele explanou sobre sua trajetória profissional e discorreu sobre os obstáculos e desafios enfrentados. Relatou como funciona o processo de tomada de decisão em uma grande empresa e que, devido a inovação tecnológica que acontece diariamente, é necessário que o gestor esteja sempre se reciclando.

O mesmo aconteceu no oitavo encontro, no qual os discentes convidaram um empresário da região do Oeste Paulista que atua a frente de dois negócios prósperos. O empresário explanou sobre

seus principais desafios enfrentados como empreendedor na região. Tratou-se de um bate-papo bem caloroso, visto que os alunos desenvolvem em uma das disciplinas do curso (chamada Projeto integrador) o plano de negócio de uma empresa. Ter a oportunidade de verificar como este processo funciona na prática e poder ter suas dúvidas respondidas foi importante para os alunos verificarem, na prática, como é abrir um negócio.

No nono encontro os discentes visitaram um empreendimento do segmento de alimentação. A ideia do negócio é bem inovadora e o empresário explicou o passo-a-passo, desde o surgimento da ideia até a sua concepção. Explicou ainda as várias dificuldades que o empreendedor brasileiro encontra quando deseja empreender, desde conseguir capital com juros acessíveis até contratação de mão-de-obra especializada.

No décimo encontro foi convidado para participar das discussões um egresso do próprio curso. O discente trouxe uma história de sucesso, pois, ao desenvolver um projeto de pesquisa científica durante o curso, este identificou uma oportunidade de negócio e, a partir dessa oportunidade, criou uma *startup*. Há alguns anos que os professores da BSU vêm incentivando os alunos a entenderem este novo modelo de negócios e que vem se tornando muito promissor.

No décimo primeiro encontro foi realizada uma visita em uma empresa de recapagem de pneus, na qual um dos discentes da turma é o gestor da unidade em Presidente Prudente. Na oportunidade eles tiveram a ensejo de acompanhar o passo-a-passo de cada processo necessário para recapear um pneu. O discente ainda falou para os seus colegas de sala o quanto estava sendo importante o conhecimento adquirido em sala para o sucesso dele frente a empresa. Por tratar-se de uma pessoa conhecida, seus colegas fizeram inúmeras perguntas e todas foram respondidas.

O último encontro foi uma palestra com o coordenador do curso de gastronomia da Unoeste que, além de coordenar o curso, faz a gestão das cozinhas, sala show, espaço de festas, estoque, etc. Visto que muitos dos discentes têm interesse em abrir o seu próprio negócio no ramo de alimentação, eles tiveram todas as suas dúvidas sanadas e surgiram ideias inovadoras no ramo da alimentação.

Ao final desta última atividade o professor da disciplina realizou um bate-papo junto aos alunos sobre a metodologia que foi utilizada por ele e todos os discentes mostraram-se satisfeitos, visto que, pela primeira vez no curso, eles tiveram a oportunidade de serem os protagonistas em um processo como esse. Relataram ainda que conseguiram entender a importância das funções administrativas e as etapas para a resolução de um problema.

Alinhada a ABP, a atividade contribuiu para a prática das competências e habilidades de um administrador frente as adversidades da profissão. Ao longo desse processo eles passaram por todas as etapas de resolução de um problema, desde a identificação até a sua resolução, passando pela análise. Além disso eles puderam notar a importância de se administrar todo o processo considerando as diversas variáveis que o influenciam, como o prazo estabelecido para o cumprimento da atividade, a agenda dos parceiros para a visita ou palestra, a disponibilidade de espaços físicos caso necessários, os desafios de um trabalho em equipe, as limitações de tempo da própria equipe para organização das atividades (pois muitos trabalham em período integral) e o cronograma das disciplinas envolvidas.

CONCLUSÃO

O modelo tradicional de ensino que funcionou durante muitas décadas, hoje precisa ser remodelado. Este processo se faz necessário porque as novas gerações nascem e crescem em um sistema

dominado pela tecnologia e, desta maneira, há necessidade de se adequar o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Dentre vários modelos existentes para esse fim estão as metodologias ativas, a partir das quais o docente deixa de ser o centro do palco e passa a monitorar e mediar as ações do discente. Em contrapartida, o discente abandona o seu papel estático, para entrar em um modelo dinâmico, no qual precisa planejar, organizar, dirigir e controlar todas as atividades de acordo com os interesses e temáticas relacionadas ao conteúdo aprendido.

Não há um modelo perfeito, mas a Business School Unoeste (BSU) tem adotado e testado estratégias junto a seus docentes/discentes no intuito de trabalhar com a transdisciplinaridade e transformar a teoria da sala de aula em prática.

O exemplo apresentado neste capítulo foi o projeto semestral "Botando a mão na massa", que possibilitou aos discentes atuar em todas as etapas de resolução de um problema. Para eles representou uma oportunidade única de conhecer o funcionamento de algumas empresas e conversar diretamente com gestores/empresários em vários ramos de atuação. Assim, puderam participar de forma ativa na análise e propostas de melhorias as organizações apresentadas, bem como conhecer mais a fundo a prática da profissão, como a necessidade constante de motivar e satisfazer os colaboradores, a importância de uma gestão responsável, as oportunidades/dificuldades em ser empreendedor em nossa região e os desafios enfrentados pelos administradores frente ao cenário empresarial.

Resolver problemas faz parte do cotidiano de um administrador e poder participar ativamente de todas as etapas desse processo em um ambiente de aprendizagem representa uma oportunidade única. Trata-se de colocar o estudante como protagonista da sua própria trajetória profissional, errando sim, como todo ser humano, mas sendo resiliente para aprender e crescer com os seus erros, em um processo evolutivo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1. 2011. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999. Acesso em: 02 abr. 2021.

KOMATSU, R. S. Aprendizagem baseada em problemas: um caminho para a transformação curricular. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 23, n. 2-3, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-. Acesso em: 02 abr. 2021.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

PPC. Projeto Pedagógico de Curso. **Projeto pedagógico do curso de Administração**. Presidente Prudente: Unoeste, 2015.

Unoeste. Universidade do Oeste Paulista. **Visão, Missão e Valores Institucionais**. 2021. Disponível em: http://www.unoeste.br/AUnoeste/Missao. Acesso em: 16 abr. 2021.

9

Joyce Marinho de Souza
Anne Beatriz

ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA ESTUDANTES DO CURSO DE BIOMEDICINA NA UNOESTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.9

RESUMO

Os estágios supervisionados no curso de Biomedicina da Unoeste visam habilitar os futuros biomédicos nas áreas de Análises Clínicas e Diagnóstico por Imagem. Para tanto, são realizadas rotinas laboratoriais e clínicas diariamente dentro do ambiente laboratorial e hospitalar de forma monitorada e supervisionada. A carga horária total dos estágios compreende 500 (quinhentas) horas cada realizadas em dois semestres letivos. A avaliação do estudante é realizada diariamente e compreende as áreas cognitiva, sócio afetiva e técnica, por meio de rubricas de avaliação, discussão de casos clínicos, avaliação técnica e preparação de logbook. A forma de conduzir o estágio está em constante evolução e a estruturação dos parâmetros avaliativos permite melhor e mais fidedigna ponderação por meio dos supervisores. Ainda é possível identificar a qualidade do estágio com base nos relatos de estagiários e/egressos do curso. Estes apresentam melhor capacidade de relacionamento interpessoal e desenvolvimento de técnicas avançadas.

Palavras-chave: estágio supervisionado; análises clínicas; diagnóstico por imagem; Biomedicina.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado para estudantes da saúde visa aproximá-los da realidade do mercado de trabalho em todas as suas nuances. Por vezes, essa prática profissional pode ser estressante e deve ser conduzida dispondo de estratégias que deixe o estudante confortável para adquirir esse conhecimento e atingir os objetivos propostos (SILVA *et al.*, 2017). Dessa forma, a estruturação, desenvolvimento e técnicas claras de avaliação devem ser acordados entre supervisores e estagiários logo no início do processo. O Estágio Supervisionado (ES) oferecido pelo curso de biomedicina da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) é estruturado de forma a atender e mimetizar as problemáticas do mercado de trabalho nas áreas de Diagnóstico por Imagem e Análises Clínicas.

Os ES no curso de Biomedicina da Unoeste seguem a legislação do Conselho Federal de Biomedicina (CFBM) que estabelece: "A formação do biomédico deve garantir o desenvolvimento de estágios curriculares, sob supervisão docente". Uma vez que o supervisor está, de forma presencial, acompanhando o estudante durante toda a prática laboratorial e de forma remota, quando em realização de atividades teóricas - desenvolvimento de casos clínicos ou momentos de estudo individualizado para educação permanente. O CFBM discorre ainda a respeito da carga horária mínima de 20% a carga horária total do curso (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2003).

Atualmente, o curso de Biomedicina da Unoeste oferece estágio de 500 horas por estágio. Essa carga horária viabiliza a habilitação do estagiário nas áreas de diagnóstico por imagem e análises clínicas, promovendo melhores chances de inserção no mercado de trabalho após sua conclusão, de acordo com a (Resolução No 78, de 29 de abril de 2002 - Dispõe Sobre o Ato Profissional Biomédico, Fixa o Campo de Atividade Do Biomédico e Cria Normas de Responsabilidade Técnica., 2002). Os alunos deverão ter frequência

obrigatória de 100% (cem por cento) obedecendo as justificativas para faltas pré-estabelecidas em lei e pelo regimento do curso (morte de parente de primeiro e segundo graus; doença infectocontagiosa).

O modelo de ensino da prática para jovens/adultos é baseado reação em competências e habilidades desenvolvidas; capacidade de transferir o que foi aprendido previamente ao estágio do nível anterior para funções de trabalho; a forma como o treinamento impacta na vida profissional e a satisfação do estudante quanto a sua realidade, agora, profissional (BOUTILLIER *et al.*, 2020). Para atender a esses parâmetros, o ES da Unoeste visa treinar o estudante de forma técnica, prática e teórica com o objetivo de seu desenvolvimento não somente com base em rotina, mas que o mesmo seja capaz de avaliar criticamente seus resultados após a realização de um exame, julgar possíveis erros e corrigi-los.

De acordo com (MORPHET *et al.*, 2014), a divisão de estudantes em grupos de trabalho viabilizam melhor comunicação entre supervisor-estagiário, bem como com a própria equipe de colaboradores do local onde o estágio está sendo realizado. Na Unoeste os grupos de trabalho para a realização do ES são organizados no início do semestre, antes da inclusão do estagiário no ambiente prático. O número de alunos em cada cenário varia de acordo com a quantidade total de alunos na turma, nunca ultrapassando o máximo de 5 alunos por cenário. Trabalhamos com grupos reduzidos a fim de manter a relação supervisor-estagiário e viabilizar o desenvolvimento profissional do estudante no que se refere as relações interpessoais que estabelecemos em um ambiente profissional. Adicionado a este fator, ao longo dos anos, foi possível observar que a presença dos alunos no ambiente laboratorial, hospitalar e de assistência primária em saúde é bem aceito e auxilia na rotina desses serviços.

A avaliação do estudante é baseada nas competências e habilidades desenvolvidas ao longo de todo o período de estágio, bem como a realização de um logbook. O logbook é um instrumento

padronizado de avaliação, que visa a avaliação docente dessas competências, a auto-avaliação discente e um feedback a respeito do andamento do estágio e com relação a percepção do aluno quando ao seu desenvolvimento (SÁ; OLIVEIRA, 2020). Na Unoeste utilizamos o logbook como ferramenta de avaliação para ambos os estágios supervisionados. Os estudantes ainda passam por uma avaliação teórico-prática, na qual devem ser capazes de responder a questões a respeito da rotina clínica e laboratorial realizada durante o estágio.

ESTRUTURAÇÃO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

O Estágio Supervisionado em Análises Clínicas (ESAC) da Unoeste tem o objetivo de treinar teórica e tecnicamente os estudantes de biomedicina de forma crítica nas principais áreas das análises clínicas, preparando-o para o mercado de trabalho. O ESAC é estruturado em sistema de rodízio pelos seguintes cenários: Parasitologia, Bioquímica e Imunologia, Hematologia, Microbiologia e Multiprofissional. Cada cenário apresenta sua diretriz específica de trabalho conforme descrito abaixo:

Parasitologia
1. Métodos de diagnóstico em Parasitologia
2. Aspectos morfológicos, clínicos e epidemiológicos dos parasitos de interesse médico.
3. Protozoários parasitos do homem (Classes Zoomastigophorea, Lobosea, Sporozoa e Ciliophora)

4. Platelmintos parasitos do homem: Classe Trematoda (Subclasse Digenea) e Classe Cestoidea

5. Nematódeos parasitos do homem (Classe Nematoda, Ordens Rhabditorida, Strongylida, Metastrongilida, Ascaridida, Oxyurida, Spirurida e Trichuroidea

6. Coleta e conservação de amostras

7. Exame parasitológico de fezes

8. Métodos de concentração e detecção

9. Morfologia dos parasitos detectados em amostras de fezes

10. Exame de sangue oculto nas fezes.

Bioquímica e Imunologia

1. Noções básicas de espectrofotometria e automação

2. Cuidados pré-analíticos e pós-analíticos em procedimento bioquímicos

3. Biossegurança

4. Diabetes Melitus e Hipoglicemia

5. Compostos Nitrogenados não proteicos: Ureia, Creatinina, Ácido Úrico

6. Lipidograma

7. Proteinograma

8. Eletrólitos

9. Enzimologia Hepática

10. Enzimologia Pancreática

11. Marcadores do infarto agudo do miocárdio

12. Hormônios:
    a. Sexuais Masculinos e Femininos
    b. Hormônios Supra-Renais
    c. Hormônios Tireoidianos
    d. Hormônios Hipofisários
    e. Hormônios Hipotalâmicos.

13. Outros: Dosagens de vitaminas B12 e D. Dosagens de marcadores infecciosos (hepatites, rubéola, toxoplasmose).

14. Sorologia, aplicação e validação de testes sorológicos
    a. Precipitação
    b. Aglutinação
        i. Fator Reumatóide
        ii. Proteína C Reativa
        iii. Anti-Estreptolisina O
    c. Testes Rápidos
    d. Floculação
    e. Automação

Hematologia

1. Confecção de esfregaço sanguíneo;
    a. Métodos de Coloração

b. Microscopia

2. Hemograma manual:

a. Eritrograma: Contagem de eritrócitos; Hemoglobina; Hematócrito; Índices Hemátimétricos, Morfologia eritrocitária;

b. Leucograma: Contagem global e diferencial dos leucócitos; alterações morfológicas dos leucócitos;

c. Plaquetograma: Contagem global das plaquetas e morfologia plaquetárias.

3. Princípios de automação em hematologia

4. Hemograma automatizado: Avaliação e interpretação do histograma.

5. Contagem de Reticulócitos

6. Teste de Falcização

7. Velocidade de Hemossedimentação

8. Tipagem Sanguínea

9. Coagulograma manual

a. Tempo de Sangramento

b. Tempo de Coagulação

c. Prova de Fragilidade Capilar

d. Tempo de Protrombina

e. Tempo de Tromboplastina Parcial Ativado

10. Interpretação laboratorial do hemograma.

11. Doenças que alteram os exames hematológicos.

a. Anemias.

b. Processos infecciosos e inflamatórios.

c. Leucemias.

d. Plaquetopatias.

Microbiologia

1. Preparo de meios de cultiva bacteriana e fúngica

2. Provas Bioquímicas para micro-organismos Gram-positivos e Gram-negativos.

3. Métodos de colorações e diagnóstico:

a. Coloração de Gram

b. Coloração de Ziehl Neelsen

c. Coloração de cápsula

d. Micológico Direto

e. Teste de sensibilidade aos antimicrobianos

i. Disco-difusão

ii. Concentração mínima inibitória

4. Técnicas Laboratoriais:

a. Coprocultura

b. Urocultura

c. Cultura de Secreção Vaginal

d. Hemocultura

e. Cultura de feridas

f. Cultura de líquidos cavitários

5. Liberação e Interpretação de laudos.
    a. Síndromes infecciosas.
6. Diagnóstico laboratorial da Tuberculose e Hanseníase.
7. Biossegurança e sanitização
    a. Lavagem de materiais de laboratório
    b. Esterilização
    c. Desinfecção de superfícies
    d. Armazenamento de materiais e meios de cultura
    e. Controle de qualidade

Multiprofissional

1. Líquidos corporais
    a. Urina
        i. Preparo para coleta e análise de erros laboratoriais
        ii. Exame físico, químico e sedimentoscopia.
        iii. Piúria, hematúria, hemoglobinúria, cristalúria, urobilinogênio, glicosúria, bilirrubinúria.
        iv. Liberação e interpretação de laudo
    b. Espermograma
        i. Preparo para coleta e análise de erros laboratoriais
        ii. Alterações morfofisiológicas do espermograma
        iii. Liberação e interpretação de laudo
    c. Líquido cefalorraquidiano.
        i. Preparo da amostra para análise e erros laboratoriais

ii. Alterações do líquor

iii. Interpretação de resultados e liberação do laudo

2. Coleta e saúde pública

a. Atendimento, cadastro dos pacientes, instruções de preparo do paciente do posto de coleta e "Estratégia de Saúde da Família – ESF" e orientação do recebimento e coleta de amostras biológicas

b. Coleta Sanguínea:

i. Noções de biossegurança

ii. Acidentes ocupacionais

iii. Procedimento tradicional de coleta com seringa e à vácuo

c. Fracionamento:

i. Triagem, conferência, centrifugação para obtenção de amostras de soro e plasma;

ii. Aspecto das amostras: límpida, lipêmica, hemolisada e ictérica, bem como suas influências nas análises

iii. Terceirização: Cadastro dos exames no Laboratório de Apoio.

3. Discussão de casos clínicos entre todos os grupos de trabalho

O sistema de rodízio dos estudantes está baseado na permanência no cenário por um período específico e a rotatividade entre os setores a cada 3 (três) semanas. No quadro abaixo (Quadro 1), está relacionada a distribuição, hipotética, do ESAC em um período de 16 semanas, sendo 31 horas e 30 minutos de permanência em cada cenário totalizando 504 horas de estágio.

Quadro 1 - Distribuição de grupos de trabalho por cenário durante o período de estágio

	24/ago – 12/set	*15/set – 03/out*	*05/out – 24/out*	*26/out – 14/nov*	*16/nov – 05/dez*
Cenário 1 – Parasitologia	Grupo A	Grupo E	Grupo D	Grupo C	Grupo B
Cenário 2 – Bioquímica	Grupo B	Grupo A	Grupo E	Grupo D	Grupo C
Cenário 3 – Hematologia	Grupo C	Grupo B	Grupo A	Grupo E	Grupo D
Cenário 4 – Microbiologia	Grupo D	Grupo C	Grupo B	Grupo A	Grupo E
Cenário 5 – Multiprofissional	Grupo E	Grupo D	Grupo C	Grupo B	Grupo A

Fonte: As autoras.

Durante o período de permanência em cada cenário, o estudante será supervisionado por um professor mestre/doutor na área específica do cenário. Atualmente, o estágio conta com 4 professores, sendo o cenário multiprofissional supervisionado por todos os supervisores.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DIAGNÓSTICO POR IMAGEM

O Estágio Supervisionado em Diagnóstico por Imagem (ESDI) da Unoeste tem o objetivo de treinar teórica e tecnicamente os estudantes de biomedicina de forma crítica e competente a respeito das técnicas realizadas em uma clínica de diagnóstico por imagem. Este estágio também trabalha com cenários, sendo estes: Ressonância Magnética (RM), Tomografia Computadorizada (TC), Medicina Nuclear (MN), Mamografia (MMG), Discussão de casos clínicos, Serviço de Prontuário do Paciente (SPP) e Logbook.

I. Os cenários de RM e TC acontecem no Hospital Regional de Presidente Prudente (HRPP), no setor de diagnóstico por imagem. Nele os discentes realizam todo o atendimento ao paciente (ambulatorial e interno), incluindo

anamnese e orientação, punção endovenosa, preparo e injeção do contraste, posicionamento e acompanhamento na programação dos exames.

II. O cenário de MMG acontece no HRPP, no setor de diagnóstico por imagem. Nele os discentes acompanham todo o atendimento ao paciente, incluindo anamnese e orientação, posicionamento e programação dos exames.

III. O cenário de MN acontece no Lacmen Medicina Nuclear, em Presidente Prudente. Nele os discentes acompanham todo o atendimento ao paciente, incluindo anamnese e orientação, punção endovenosa, preparo e injeção do radiofármaco, posicionamento e programação dos exames.

IV. O cenário de discussão de casos clínicos acontece em sala de aula, na Unoeste. Nele os discentes apresentam casos clínicos de pacientes atendidos nos setores de RM, TC e MN, onde é estudado o caso do paciente de forma interdisciplinar, incluindo história clínica, procedimento e preparo realizado, alterações das imagens juntamente com o laudo do médico radiologista e diagnóstico do paciente, englobando fisiopatologia, sinais e sintomas, tratamento e prognóstico.

V. O cenário de Vigilância Epidemiológica (VE) acontece HRPP, no setor de prontuário de pacientes (SPP). Nele os discentes estudam e analisam prontuários dos pacientes ambulatoriais e internos atendidos nos setores de RM e TC, com o objetivo de buscar informações relevantes para a montagem do caso clínico.

VI. O cenário de logbook acontece em sala de aula, na Unoeste. Nele os discentes constroem o logbook, uma ferramenta de avaliação final do ESDI adotada pelo curso. É um momento de discussão sobre temas relacionados com a prática vivida,

onde o discente expressa suas compreensões, conceitos e elaborações, além de permitir verificar se os objetivos propostos foram atingidos.

Os estudantes são divididos em grupos de trabalho para a realização do ESDI, assim como no ESAC. Contudo, os rodízios entre os setores acontecem em escalas semanais permitindo a rotatividade ativa dos estagiários em cada setor, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 2 - Descrição de rodízio semanal realizado pelos estudantes no Estágio Supervisionado em Diagnóstico por imagem durante todo o semestre

Semana 1				
Período	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Manhã	RM – A TC – B MN – C LOG – E e G MMG – D			RM – E TC – F MN – C LOG – A e D
Tarde	Discussão de casos clínicos Todos os grupos	RM – A TC – B MMG – D LOG – F VE – G	Discussão de casos clínicos Todos os grupos	RM – E TC – F MN – C LOG – B e G
Semana 2				
Período	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Manhã	RM – B TC – C MN – D LOG – F e A MMG – E			RM – F TC – G MN – D LOG – B e E
Tarde	Discussão de casos clínicos Todos os grupos	RM – B TC – C MMG – E LOG – G VE – A	Discussão de casos clínicos Todos os grupos	RM – F TC – G MN – D LOG – C e A
Semana 3				
Período	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Manhã	RM – C TC – D MN – E LOG – G e B			RM – G TC – A MN – E LOG – C e F

	MMG – F			
Tarde	Discussão de casos clínicos Todos os grupos	RM – C TC – D MMG – F LOG – A VE – B	Discussão de casos clínicos Todos os grupos	RM – G TC – A MN – E LOG – D e B
Semana 4				
Período	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Manhã	RM – D TC – E MN – F LOG – A e C MMG – G			RM – A TC – B MN – F LOG – D e G
Tarde	Discussão de casos clínicos Todos os grupos	RM – D TC – E MMG – G LOG – B VE – C	Discussão de casos clínicos Todos os grupos	RM – A TC – B MN – F LOG – E e C
Semana 5				
Período	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Manhã	RM – E TC – F MN – G LOG – B e D MMG – A			RM – B TC – C MN – G LOG – E e A
Tarde	Discussão de casos clínicos Todos os grupos	RM – E TC – F MMG – A LOG – C VE – D	Discussão de casos clínicos Todos os grupos	RM – B TC – C MN – G LOG – F e D

Semana 6				
Período	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Manhã	RM – F TC – G MN – A LOG – C e E MMG – B			RM – C TC – D MN – A LOG – F e B
Tarde	Discussão de casos clínicos Todos os grupos	RM – F TC – G MMG – B LOG – D VE – E	Discussão de casos clínicos Todos os grupos	RM – C TC – D MN – A LOG – G e E
Semana 7				
Período	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Manhã	RM – G TC – A MN – B LOG – D e F MMG – C			RM – D TC – E MN – B LOG – G e C
Tarde	Discussão de casos clínicos Todos os grupos	RM – G TC – A MMG – C LOG – E VE – F	Discussão de casos clínicos Todos os grupos	RM – D TC – E MN – B LOG – A e F

Nota: Quadro elaborado com base em distribuição de 7 grupos de, no máximo, 5 alunos por grupo. Legenda: RM – Ressonância Magnética – HR; TC – Tomografia Computadorizada; MN – Medicina Nuclear; MMG – Mamografia; VE – Vigilância Epidemiológica; LOG – Logbook.

AVALIAÇÃO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

A avaliação é parte integrante do processo pedagógico do ESAC e ESDI e abrange a avaliação do discente diária, com foco na postura profissional do estudante no local de estágio desde a relação interpessoal até cumprimento das atividades programadas e propostas. Além disso, são avaliadas, em momentos já orientados, a apresentação parcial e final de atividades (casos clínicos e discussões) e o próprio logbook.

O logbook é um instrumento de avaliação da prática pedagógica universitária visando uma aprendizagem mais consciente e fidedigna, além de ser instrumento de orientação objetiva, documentação e reflexão de experiências de aprendizagem, servindo de estímulo ao aluno a se manter atualizado. Deve mostrar um equilíbrio entre atividades coletivas e individuais, tais como:

- Atividades cognitivas: interpretação e correlação de ideias/conceitos, a fim de legitimar os conteúdos aprendidos, objetivo atendido no momento de estudo de casos;
- Atividades práticas: ações práticas que permitem a contextualização e atribuição de significados, objetivo atendido nos momentos de entrevistas com profissionais e pacientes e pesquisa em prontuários.

A estrutura do logbook deve respeitar as orientações que os discentes recebem no início do estágio, que incluem:

I. Capa com identificação do discente com foto;

II. Breve introdução sobre o que é o logbook, incluindo conceito, objetivos e dinâmica de construção;

III. Identificação do grupo de estágio;

IV. Breve relatório da trajetória do aluno: colocar em poucas linhas a idade, o local de onde vem, as experiências anteriores em termos de formação e trabalho, a motivação que o fez tomar a decisão de cursar Biomedicina, a área de atuação que pretende seguir e pelo menos duas qualidades que possui que podem ajudá-lo no seu desenvolvimento profissional. O objetivo dessa atividade é a reflexão sobre a motivação para o exercício profissional e valorização das potencialidades para o exercício da profissão;

V. Parte específica

a. ESAC: Desenvolvimento de 5 casos clínicos, sendo 1 de cada cenário (Parasitologia, Bioquímica, Hematologia, Microbiologia e Líquidos corporais). Os casos são escolhidos pelos discentes de forma livre com o auxílio dos docentes. Para avaliação do trabalho desenvolvido em saúde pública os estudantes são orientados a realizar uma análise de casos notificados de uma determinada doença de notificação compulsória.

b. ESDI: Desenvolvimento de 10 casos clínicos, sendo 4 casos de RM, 4 casos de TC e 2 casos de MN. Estes casos clínicos são escolhidos livremente pelos discentes e são de pacientes atendidos por eles nos cenários práticos de RM, TC e MN durante todo o período de estágio. No desenvolvimento do estudo e escrita dos casos, os discentes devem responder alguns questionamentos, apresentados a eles no início do estágio;

VI. Construção de uma autoanálise, uma reflexão sobre a evolução pessoal e profissional após o estágio. O objetivo é analisar a importância do estágio supervisionado no desenvolvimento pessoal e profissional e a percepção do aluno com relação ao seu desenvolvimento;

VII. Feedback dos professores. É um momento para o discente avaliar como foi a relação professor/aluno no decorrer das atividades durante o período de estágio, com o objetivo de apontar as principais características (potencialidades e fragilidades) de cada supervisor.

A sistemática de construção do logbook consiste em encontros com o professor, que tem a função de estimular a troca e o diálogo (discussões no grupo) e a correlação das vivências com os conteúdos ensinados, sendo o eixo norteador de sua construção. Durante a sua elaboração, algumas atividades permitem a identificação de situações problemas, nas quais o discente decide se deve haver uma intervenção, e se for o caso, podem ser construídas alternativas novas para o caso. O professor também deve fazer intervenções e dar um feedback aos alunos dos objetivos atingidos.

Visando o acompanhamento e a avaliação formativa do desempenho do discente no estágio, instrumentos complementares de acompanhamento de frequência são adotados, como o desenvolvimento de atividades e avaliação de desempenho das atividades do aluno de forma parcial e final, realizadas através da Taxonomia de Dave e rubricas de avaliação, presentes em anexo a este documento.

A avaliação final do aproveitamento do discente são elaborados considerando as especificidades do curso de Biomedicina da Unoeste e são constituídos por:

I. Rubrica de avaliação dos casos clínicos;

II. Rubrica de avaliação e desempenho individual;

III. Rubrica de avaliação do logbook;

IV. Avaliação teórico-prática.

Cada estudante recebe individualmente a sua ficha de avaliação e o feedback do supervisor com relação ao trabalho desenvolvimento durante o período de estágio. é considerado aprovado o discente que obtiver conceito acima ou igual a 6,0 pontos nas atividades gerais e específicas, além de frequência de 100%.

Anexos: Rubricas de avaliação

Curso de Biomedicina
MANTIDA PELA ASSOCIAÇÃO PRUDENTINA DE EDUCAÇÃO ULTURA

Fone: (18) 3229-1062
Campus I - Rua José Bongiovani, 700 - Cidade Universitária - CEP - 19050-680

Estágio Supervisionado em Diagnóstico por Imagem/Análises Clínicas

APRESENTAÇÃO DE CASO CLÍNICO			
Termo:	Semestre:	Ano:	CH:
Nome:		R.A.:	
Professor Responsável:			

CRITÉRIOS	AVALIAÇÃO					
	Não atendeu	Ruim	Insuficiente	Suficiente	Bom	Ótimo
Consistência e profundidade do conteúdo						
Objetividade na abordagem do tema						
Qualidade e utilização dos recursos audiovisuais						
Sequência, dinâmica e clareza da apresentação						
Postura						
Capacidade em despertar e manter o interesse pelo assunto						
Adequação do tempo						
Arguição						
SOMATÓRIA						
MÉDIA FINAL						

Não atendeu: 0,0 (não realizou); Ruim: 0,1 a 2,0; Insuficiente: 2,1 a 4,0; Suficiente: 4,1 a 6,0; Bom: 6,1 a 8,0; Ótimo: 8,1 a 10,0

Fonte: As autoras.

CURSO DE BIOMEDICINA
MANTIDA PELA ASSOCIAÇÃO PRUDENTINA DE EDUCAÇÃO ULTURA

Fone: (18) 3229-1062
Campus I - Rua José Bongiovani, 700 - Cidade Universitária - CEP - 19050-680

Estágio Supervisionado em Diagnóstico por Imagem/Análises Clínicas

APRESENTAÇÃO DE CASO CLÍNICO			
Termo:	Semestre:	Ano:	CH:
Nome:		R.A.:	
Professor Responsável:			

CRITÉRIOS	AVALIAÇÃO					
	Não atendeu	Ruim	Insuficiente	Suficiente	Bom	Ótimo
Consistência e profundidade do conteúdo						
Objetividade na abordagem do tema						
Qualidade e utilização dos recursos audiovisuais						
Sequência, dinâmica e clareza da apresentação						
Postura						
Capacidade em despertar e manter o interesse pelo assunto						
Adequação do tempo						
Arguição						
SOMATÓRIA						
MÉDIA FINAL						

Não atendeu: 0,0 (não realizou); Ruim: 0,1 a 2,0; Insuficiente: 2,1 a 4,0; Suficiente: 4,1 a 6,0; Bom: 6,1 a 8,0; Ótimo: 8,1 a 10,0

Fonte: As autoras.

Unoeste

CURSO DE BIOMEDICINA
MANTIDA PELA ASSOCIAÇÃO PRUDENTINA DE EDUCAÇÃO ULTURA

Fone: (18) 3229-1062
Campus I - Rua José Bongiovani, 700 - Cidade Universitária - CEP - 19050-680

Estágio Supervisionado em Diagnóstico por Imagem/Análises Clínicas

APRESENTAÇÃO DE CASO CLÍNICO			
Termo:	Semestre:	Ano:	CH:
Nome:		R.A.:	
Professor Responsável:			

CRITÉRIOS	AVALIAÇÃO					
	Não atendeu	Ruim	Insuficiente	Suficiente	Bom	Ótimo
Consistência e profundidade do conteúdo						
Objetividade na abordagem do tema						
Qualidade e utilização dos recursos audiovisuais						
Sequência, dinâmica e clareza da apresentação						
Postura						
Capacidade em despertar e manter o interesse pelo assunto						
Adequação do tempo						
Arguição						
SOMATÓRIA						
MÉDIA FINAL						

Não atendeu: 0,0 (não realizou); Ruim: 0,1 a 2,0; Insuficiente: 2,1 a 4,0; Suficiente: 4,1 a 6,0; Bom: 6,1 a 8,0; Ótimo: 8,1 a 10,0

Fonte: As autoras.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Os estágios supervisionados oferecidos pelo curso de Biomedicina da Unoeste têm apresentado excelentes resultados quanto a capacitação de profissionais nas áreas de diagnóstico por imagem e análises clínicas. Podemos notar que, a partir dessa estruturação, os alunos saem do estágio preparados para o mercado de trabalho em diferentes aspectos. Mesmo com o quadro atual de pandemia pelo Coronavírus, foi possível manter a rotina laboratorial conforme prevista, uma vez que seguimos todas as orientações do Ministério da Saúde e não ultrapassamos 30% a capacidade máxima de pessoas nos laboratórios, mantendo o sistema de grupos de trabalho e rodízio entre os cenários.

Os estudantes são orientados no início do estágio quanto a sua rotina profissional no estágio. Fazemos a definição dos grupos de trabalho, geralmente em ordem alfabética e/ou aleatória. Essa prática de distribuição instiga os estudantes a aprenderem a lidar com pessoas que talvez não tenham tanto contato ou intimidade, o que é comum no ambiente de trabalho. Podemos perceber que a resposta dos estudantes é muito positiva com relação a essa vivência e que permite a sua formação interpessoal inicial.

No quesito relação interpessoal, podemos observar uma aproximação do estudante com o supervisor e trabalhadores do ambiente de estágio. No início do período de estágio, os estudantes chegam inseguros e dificilmente criticam quaisquer atitudes ou se pronunciam quanto a rotina. Essa é uma característica geral das turmas já que o estágio requer uma ampla gama de conhecimentos e a aplicação deles, o que gera um receio nos estudantes. Contudo, os supervisores passam a criar um ambiente seguro, de aproximação profissional e estimulam uma mudança de visam e postura nos estudantes para que possam enxergar os demais estudantes e os próprios supervisores como colegas de profissão. Assim, é notável a

diferença de comportamento, tratamento e questionamentos quando passam a se sentirem confortáveis no ambiente de trabalho.

Essa estratégia de aproximação, visa não só estabelecer esse ambiente seguro de aprendizagem para o estudante como deixa-lo mais confortável em tomar decisões. Nossos feedbacks são muito gratificantes e demonstram que essa aproximação realmente acontece e atinge seus objetivos.

"Agradeço a cada ensinamento que me foi passado pois me sinto mais amadurecida e mais forte para o mundo lá fora, e passar por esse estágio foi uma das melhores e difíceis coisas que me fez ver a realidade como ela realmente é e se adequar com ela. Sobre a relação professor/aluno, só tenho a enaltecer a maravilha que foi. Quando não conhecemos um professor, há sempre aquela ansiedade, porém já desde o início do cenário foi perceptível o quanto seria bom conviver e aprender com cada professor ali presente. Em todos os momentos do estágio as professoras foram sempre muito atenciosas, sempre explicou tudo sem pressa e com uma gentileza admirável. Acredito que os momentos em que as professoras estiveram presente foram suficientes para esclarecer nossas dúvidas e explicar o que foi planejado. Por fim, a forma que as professoras conduziram os cenários afeta positivamente no desenvolvimento deste e despertou o meu interesse pela área".

Relato de estagiária formada em dezembro de 2020.

A equipe de supervisores é formada por especialistas, mestres e doutores nas áreas específicas trabalhadas durante os estágios. Ao longo do estágio os estudantes avaliam a atuação do supervisor, permitindo a constante evolução do que é passado e como esse conhecimento é transmitido. No início de cada estágio e ao

longo deles, os supervisores realizam reuniões para avaliar os feedbacks e estão em constante aprimoramento dos cenários e da sua conduta como supervisor.

A comunicação entre estudante e equipe de trabalho do hospital, clínica ou laboratório, é desenvolvida de forma natural a fim de resolver problemas dentro do ambiente que está inserido. Os estudantes são estimulados a se dirigir aos responsáveis ou colaboradores de cada setor para tirar dúvidas ou pedir ajuda. O supervisor está presente a todo o tempo e media essa comunicação. Mais especificamente, durante a inclusão e imersão dos estudantes em cenários que permita a sua vivência com a saúde pública é nítida a melhoria na comunicação, de forma simples, objetiva e clara, dos estagiários com os pacientes que estão sendo atendidos, além da empatia e a necessidade de resolver problemas.

"Acredito que o estágio somou muito em minha vida, tanto com ensinamentos quanto a vivências que ocorreram nele, tanto acadêmica e pessoal. Não foi um estágio fácil de se fazer muito mais em época de pandemia, mas todos os ensinamentos que foram passados foram de grande ajuda para que eu pudesse crescer em ambos os sentidos, me sinto mais segura em fazer as coisas, consigo me impor mais sobre algo, sinto que isso que adquiri meio da vivencia e experiências que ganhamos no estágio".

"Além disso, a relação com os professores, com as técnicas dos laboratórios, os enfermeiros e/ou médicos na ESF e até mesmo com os próprios integrantes do meu grupo, foi muito saudável e satisfatório sendo extremamente importante para a minha formação, me permitindo aprender mais e me ensinando a lidar com os obstáculos enfrentados no dia a dia".

"Em relação os professores sinto que tivemos momentos importantes de troca de conhecimento e agradeço por sempre se demonstrarem respeitos na hora de corrigir as falhas".

Relatos de estagiários formados em dezembro de 2020.

A formação sólida desses estudantes é percebida também a partir da inclusão no mercado de trabalho ou na carreira acadêmica. O curso de biomedicina da Unoeste formou profissionais com alta prospecção acadêmica e hoje temos representantes em diversos cursos de pós-graduação lato e stricto senso em universidades importantes dentro e fora do país. Estudantes que optam pela área profissional seguem para residência ou mercado de trabalho, nas mais diversas áreas de atuação. Por terem estabelecido esse vínculo e aproximação com os professores ao longo do curso e com os supervisores nos estágios, os estudantes, frequentemente, entram em contato para contar a respeito de como e onde estão trabalhando, tirar dúvidas a respeito de técnicas que possam surgir e até mesmo como convidados em eventos organizados pelo curso.

Com relação ao desenvolvimento teórico-prático das habilidades e competências, a estruturação do estágio também é elogiada pelos estudantes como algo positivo. A divisão em cenários permite a imersão dos mesmos em ambientes de rotina e sequenciamento de trabalho.

"Quanto a estrutura de como é montado o estágio, eu só tenho elogios. Bem estruturado e permite ter uma experiência na rotina de vários setores e vários exames".

Feedback de estudante formada em dezembro de 2020.

O logbook que os estagiários desenvolvem como ferramenta avaliativa é utilizada como documento de consulta no dia a dia de trabalho. Além dessa ferramenta, desenvolvemos discussões de casos clínicos semanalmente em ambos os estágios, que permite entendimento e fixação de casos que os estudantes possam vivenciar ao longo de sua carreira profissional.

"As discussões de caso nas sextas-feiras à tarde foram muito proveitosas e divertidas, proporcionou conhecimento variado e de forma leve, variando a metodologia e despertando a nossa curiosidade".

Feedback de estudante formada em dezembro de 2020.

Um dos relatos mais gratificantes e frequentes que recebemos dos biomédicos formados na Unoeste envolvem a sua preparação para o desenvolvimento da função e a avaliação crítica que conseguem realizar dentro do ambiente de trabalho. Por diversas vezes, essa avaliação e a capacidade de desenvolver uma discussão respeitosa e embasada fez com que as rotinas de estabelecimentos de referência na cidade pudessem melhorar. Dessa forma, não somente o profissional é bem treinado em todos os quesitos como consegue dar um retorno social para seu trabalho dentro da área da saúde.

"Apesar de não ter realizado muitas práticas de espermograma durante o estágio, tive contato com esse exame de forma teórica além da prática, o que me ajuda a realizar a minha rotina de trabalho hoje. Além disso, se eu não me lembro de determinado exame eu sei onde buscar e para quem perguntar".

Relato de biomédico formado em dezembro 2019, atualmente analista clínico responsável por análise de líquidos corporais.

"Quando entrei no laboratório, percebi algumas incoerências de biossegurança. Assim que fui promovida, discuti com a minha supervisora a mudança de alguns procedimentos e hoje realizamos conforme eu propus".

Relato de biomédica formada em dezembro de 2018, atualmente analista clínica.

Podemos perceber que, ao longo dos anos, os estágios em diagnóstico por imagem e análises clínicas passaram por reestruturações e adequações que permitiram o sólido e eficiente modelo atual de supervisão e avaliação. O que garantiu a formação de profissionais competentes e comprometidos com o exercício da profissão. Temos consciência da mudança na demanda ao longo dos anos e trabalhamos constantemente para o aprimoramento e estabelecimento da qualidade da formação profissional dos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

BOUTILLIER, C.; *et al*. Healthcare students on placements: a cyclical quality method for satisfaction assessments. **Medical Science Educator**, v. 30, n. 4, p. 1427–1435, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE BIOMEDICINA. **Resolução no 78, de 29 de abril de 2002. Dispõe sobre o Ato Profissional Biomédico, fixa o campo de atividade do Biomédico e cria normas de Responsabilidade Técnica**. 2002. Disponível em: http://www.crbm1.gov.br/RESOLUCOES/Res_78de29abril2002.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES 2, de 18 de fevereiro de 2003. Insitui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Biomedicina.** 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces022003.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

MORPHET, J. *et al*. Teaching teamwork: An evaluation of an interprofessional training ward placement for health care students. **Advances in Medical Education and Practice**, v. 5, p. 197–204, 2014.

SÁ, R. C.; OLIVEIRA, C. M. C. Logbook como instrumento de avaliação e autoavaliação das habilidades técnicas no internato hospitalar de enfermagem. *In:* MARTINS, E. R. (ed.). **Tecnologias educacionais**: ensino e aprendizagem em diferentes contextos. Guarujá: Editora Científica Digital, 2020. p. 164–179.

SILVA, T. G. *et al*. Estágio curricular supervisionado: relato Dos desafios encontrados pelos (as) estudantes. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 21, n. 2, p. 119–122, 2017.

10

Mariangela Barbosa Fazano Amendola
Fernanda Sutkus de Oliveira Mello

METODOLOGIAS ATIVAS:

PROPOSTA INTERDISCIPLINAR EM BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.10

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma experiência de aplicação de Metodologias ativas de Aprendizagem, com Aprendizagem Baseada em Projetos intencionando uma busca de práticas pedagógicas inovadoras que possam contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem diferenciado e significativo, no contexto de uma sala de aula do sétimo termo de um curso de Publicidade e Propaganda. A Aprendizagem Baseada em Projetos será o modulador de todas as estratégias de ensino-aprendizagem, apoiada na concomitância interdisciplinar entre disciplinas chaves pertencentes a grade curricular do curso, a Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) também servirá como escopo reflexivo-metodológico.

Palavras-chave: práticas pedagógicas inovadoras; aprendizagem baseada em projetos; projeto interdisciplinar; abordagem construcionista; contextualizada e significativa.

BREVE HISTÓRICO

Os processos educacionais passam por um momento em que, nos diferentes cursos de graduação do Ensino Superior, percebe-se que os métodos convencionais não atendem mais às necessidades de formação dos profissionais que hoje a sociedade necessita.

Partindo desta premissa, a intenção deste relato é corroborar com observações e abordagens mais sistematizadas no que diz respeito às aplicações das metodologias ativas em sala de aula, especificamente no ensino superior.

A metodologia ativa utilizada é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), com o suporte da Abordagem CCS, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais eficiente.

As escolhas metodológicas são oriundas de indagações provocadas em participações em capacitações e formações oferecidas aos professores da instituição a qual o referido curso se contextualiza.

As capacitações e formações exploraram de forma contundente questões sobre as metodologias ativas e os resultados provocados pela aplicação delas nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, foi tomada a decisão de intervir junto ao sétimo termo do curso de Publicidade e Propaganda de uma IES (Instituição de Ensino Superior) privada do oeste do estado de São Paulo, para executar práticas pedagógicas inovadoras e assim, buscar resultados exitosos.

Quando os pensamentos se voltam ao nível superior de ensino, algumas características peculiares vão se somando umas às outras e logo vão se elencando termos como: docência universitária, projetos, gestão da sala de aula, inovação, metodologias de ensino, interdisciplinaridade, gestão universitária, pesquisa, extensão, entre várias outras possíveis, mas atualmente, alguns destes termos, tem recebido espaço privilegiado em artigos e debates da área.

Dentro do contexto atual no ensino superior, entende-se inovação como algo que inclua atitudes, tecnologias e posturas, diferentes das até então praticadas, e que ultrapasse os limites até então vivenciados, como aponta Masetto (2012, p. 15):

> Assim, denominam-se inovação as novidades da era tecnológica da informação e da comunicação, as novas condições para o conhecimento, o interesse em superar a fragmentação nos diversos campos do conhecimento, a busca de um saber interdisciplinar, as recentes revisões das carreiras e dos perfis profissionais, até as demandas que o século XXI dirige à educação em seus diferentes ângulos.

Neste caso, os temas abordados, vão compor uma proposta para que se caminhe mais alguns passos, rumo à falada e desejável inovação no ensino superior, através de aberturas e novas práticas de metodologias de ensino, rumo à interdisciplinaridade. Assim, se entende a interdisciplinaridade como uma opção adequada e pertinente a realidade do ensino, pois administrar o saber de forma a construir diálogos e pontes entre outros saberes, deve ser uma prática cotidiana na rotina didático-pedagógica, de qualquer profissional que se propõe a ser um professor universitário (JAPIASSU,1976).

Japiassu (1976) aponta que ampliando o olhar educacional, ao adotar a interdisciplinaridade como opção metodológica, parte-se da lógica de uma prática que busca profundo e ao mesmo tempo objetivo, nível de conhecimento para se abordar os conteúdos na gestão da sala de aula Japiassu (1976, p. 65-66) argumenta que:

> [...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador.

Neste ponto de vista, fica claro que a interdisciplinaridade propõe mais do que diálogo entre áreas, mas, indo além, oportuniza melhores condições didáticas para o desenvolvimento dos conteúdos em aula. A interdisciplinaridade não é compreendida neste trabalho como junção de disciplinas, uma vez que isso a reduziria apenas a uma abordagem curricular. A compreensão que se tem deste conceito advém da tese de Fazenda (2008, p. 17), que a define como "[...] atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento", um conceito que circunda as fronteiras entre as ciências que compõem a própria ciência e, por isso, converge para a sua unicidade.

Para Fazenda (2008), a atitude interdisciplinar compreende cinco princípios: coerência, humildade, espera, respeito e desapego. Humildade em reconhecer que o próprio saber não é suficiente para encontrar as respostas necessárias; espera pelo tempo ideal de aprendizagem do aluno, reconhecendo que, para isso, intervenções são necessárias; respeito pela diversidade dos saberes, das estratégias e dos tempos individuais; desapego dos próprios saberes, das certezas e das experiências já vividas e coerência entre o que se diz e o que se faz. Estes princípios estão diretamente relacionados com o compromisso que o professor possui com o ensino e com a aprendizagem dos alunos, fruto do desenvolvimento de sua autonomia docente.

Para Santos (2015) na medida em que o professor compreende as possibilidades que tal atitude proporciona, não cabe mais pensar em aulas que privilegiem a dimensão tradicional, na qual o professor acredita que detém todo o saber que o aluno necessita para aprender. É preciso buscar outras alternativas que deem conta do novo perfil de aluno que temos e que está inserido em uma sociedade em constante transformação. Nesse contexto, o socioconstrutivismo, as metodologias ativas de aprendizagem e o uso de novas tecnologias passam a adquirir papel relevante no planejamento e na condução das aulas.

A interdisciplinaridade, nos dizeres de Santos (2015) pode ser conduzida pelas estratégias pedagógicas de Aprendizagem Ativa, que são utilizadas com o objetivo de levar os estudantes a descobrirem um fenômeno e a compreenderem conceitos por si mesmo e, na sequência, conduzir estes estudantes a relacionar suas descobertas com seu conhecimento prévio do mundo ao seu redor. Assim, se espera que o conhecimento construído produza e desenvolva mais significado ao invés de se passar uma informação ao estudante de forma passiva e que não agregue significado ao seu conhecimento. Nas estratégias de Aprendizagem Ativa, o estudante é o principal agente do processo de construção de seu conhecimento, agindo para aprender e o professor tem o papel de facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Ele tem de atuar como um mediador atento no processo de construção do conhecimento de seus estudantes (SANTOS, 2015).

O objetivo deste relato de experiência é apresentar de maneira sistematizada, as etapas e os procedimentos metodológicos de um projeto interdisciplinar que acontece no contexto do sétimo termo do curso de Publicidade e Propaganda de uma universidade localizada no oeste do estado de São Paulo.

DESENVOLVIMENTO

REALIDADE DO CURSO DE BACHARELADO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA

De acordo com o PPC (Projeto Pedagógico de Curso, 2016), o curso de Publicidade e Propaganda, da referida universidade do oeste paulista, foi criado pela Portaria da Reitoria nº 02, de 30 de junho de 1994, foi reconhecido pela Portaria Ministerial nº 552, de 22 de março

de 1999, publicada no Diário Oficial da União em 23 de março de 1999, sua renovação de reconhecimento pela Portaria Ministerial nº 4.327, de 22 de dezembro de 2004, DOU de 23 de dezembro de 2004.

Em reunião entre Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso e a reitoria da instituição foi estabelecido, ao final de 2016, uma nova estruturação do sétimo termo do citado curso, e a mesma foi inserida no PPC (Projeto Pedagógico do Curso), para implantação em 2017. Essa alteração foi definida para atender melhor o perfil dos estudantes da atualidade, pois Lipkin e Perrymore (2010), ponderam e nomeiam essa geração de estudantes como geração Y, ela se assemelha muito com a geração Net, apresentada pelo autor Oblinger (2005). O autor apresenta que os jovens Net foram criados numa era comunicacional e com acesso facilitado às tecnologias digitais. Os estudantes, dessa geração, têm formas distintas de pensar, de se comunicar e, também de aprender. São jovens que possuem uma grande intimidade com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Apesar deles estarem mais propensos a participarem de experiências inovadores, gostarem de desafios, Oblinger (2005) complementa que eles perdem o foco com mais facilidade.

Diante desse contexto, a postura do professor não deve ser mais apenas de transmissor de informações de forma verticalizada, mas deve assumir uma postura mais próxima e horizontalizada com os estudantes, postura que abra possibilidades de um trabalho colaborativo, moldado na realidade, respaldado em perspectivas acerca do mundo do trabalho e que permita estimulá-los a pensar e a refletir sobre o tema trabalhado em sala de aula, para que assim os estudantes sintam significado naquilo que estão fazendo e mantenham o foco.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Identificar como os estudantes aprendem é fundamental para explicar porque certos métodos de ensino funcionam bem com alguns estudantes e com outros não. Para Kuri (2004), o fato de um estudante preferir trabalhar sozinho em vez de participar de um grupo; ou ainda, preferir concluir um projeto antes de começar outro em vez de trabalhar em vários projetos paralelos, não é apenas uma curiosidade interessante: é uma informação valiosa que o professor pode usar no aprimoramento da eficácia e eficiência de seu ensino.

Silberman (1996 *apud* Moura; Barbosa, 2014) nos coloca que as metodologias ativas de aprendizagem atuam em suas formas mais simples, os professores conhecem meios de ensinar e aprender que podem ser considerados como um tipo de metodologia ativa, ainda que não sejam rotuladas ou conhecidas por essa expressão. Conforme o autor aponta, o ensino por meio de projetos, assim como o ensino por meio da solução de problemas, são exemplos típicos de metodologias ativas de aprendizagem. O autor ainda enfatiza que para introduzir o conceito que pretende delinear, é oportuno lembrar um provérbio chinês que diz: "O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo." Isso foi dito pelo filósofo Confúcio e tem relação direta com aprendizagem ativa. Silberman (1996 *apud* Moura; Barbosa, 2014) modificou esse provérbio para facilitar o entendimento de métodos ativos de aprendizagem, dando a ele a seguinte redação: O que eu ouço, eu esqueço; O que eu ouço e vejo, eu me lembro; O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade; O que eu ensino para alguém, eu domino com maestria.

Segundo Moran (2015), a melhor maneira de aprender é combinando atividades, desafios e informação contextualizada.

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, p.17).

Berbel (2011) complementa afirmando que metodologias ativas são maneiras de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando problemas reais ou simulados, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios oriundos das atividades essenciais da prática, em diferentes contextos sociais. A autora afirma ainda que o engajamento do estudante em relação a novas formas de aprender, por meio da compreensão, da escolha e do interesse, é a base para ampliar sua autonomia na resolução de problemas em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o mercado de trabalho que será inserido futuramente.

Para Bender (2014), a Aprendizagem Baseada em Projetos é uma metodologia ativa que permite aos estudantes confrontar questões e problemas do mundo real, os quais possam considerar significativos. Trata-se de uma eficiente maneira de envolver estudantes com o conteúdo da aprendizagem, pois é algo altamente motivador já que os projetos se tornam autênticos e realistas. Segundo Bender (2014), esse formato de ensino, empolgante e inovador, resulta em projetos interessantes, que podem contribuir para a comunidade, pois os problemas devem estar focados em questões reais.

Para Campos (2011), a Aprendizagem Baseada em Projetos tem sido um dos principais focos de discussão não apenas como abordagem de aprendizagem ativa, mas como prática inovadora na educação do século XXI, a qual passa a exigir muito mais empenho dos estudantes e dos professores.

Almeida (2003, p. 59) complementa que:

> A aprendizagem por projetos ocorre a partir de uma questão, cuja resolução exige a interação e articulação entre conhecimentos de distintas áreas, conexões estas que se estabelecem a partir dos conhecimentos cotidianos dos estudantes, suas expectativas, desejos e interesses mobilizados na construção de conhecimentos científicos. Os conhecimentos cotidianos emergem como um todo unitário da própria situação em estudo, portanto sem fragmentação disciplinar, e são direcionados por uma motivação intrínseca.

De acordo com essa metodologia, os estudantes precisam planejar colaborativamente as ações de sua equipe, à medida que avançam na solução de um problema, desenvolvendo assim um plano de ação e a descrição das diretrizes para o desenvolvimento de seus produtos (LARMER; MERGENDOLLER, 2010).

O PROJETO VIRA GALO

O Projeto interdisciplinar denominado Vira Galo (figura 1) é uma iniciativa da Faculdade de Publicidade e Propagandade de uma universidade do oeste paulista, que visa o aprimoramento das funções básicas de ensinar e aprender, por meio de metodologias ativas que é um complemento necessário às propostas de reorganização curricular em curso.

Figura 1 – Logotipo Projeto Vira Galo



Fonte: As autoras.

Neste projeto, pretende-se focalizar nos processos que ocorrem na sala de aula e nas relações professor-estudante, partindo de reflexões sobre como as metodologias ativas podem contribuir para elevar a eficiência e eficácia da aprendizagem no contexto da educação profissional.

O contexto do projeto é o 7º termo do curso, atualmente reformulado para uma maior aproximação com o mundo do trabalho.

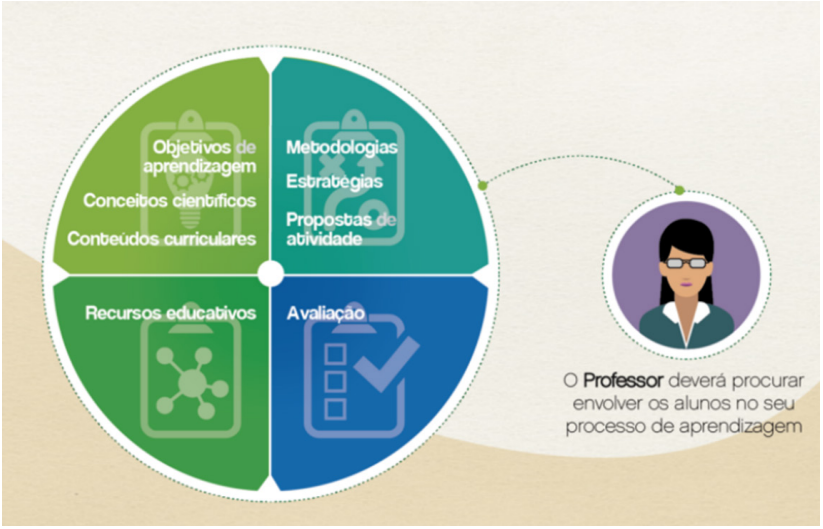
O 7º termo foi escolhido para a inserção do projeto, por se tratar de um período mais avançado onde os estudantes até então já perpassaram, por todas as áreas da Publicidade e Propaganda, porém de forma fragmentada, por meio de muitos estudos e análises de documentos para entender o perfil do publicitário atual, entendeu-se que nesse período pudesse acontecer um projeto interdisciplinar onde as disciplinas fragmentadas pudessem ser exploradas com um caso real vivenciado. Essas experiências reais são bem apropriadas para a área de atuação.

No semestre os estudantes encontrarão na sua matriz curricular disciplinas como: Pesquisa de Mercado, Planejamento, Marketing, Mídia e Projeto Experimental.

Na disciplina Projeto Experimental há uma união de áreas voltadas à produção como: produção audiovisual, redação publicitária, criação e marketing digital.

É importante entender que houve uma mudança na postura do professor (figura 2), já que os mesmos devem trabalhar de forma colaborativa com os estudantes, a fim de direcionar para o conhecimento e não apenas mostrar o resultado. Nesse contexto, os professores não devem ser apenas transmissores de informações, mas devem assumir uma postura mais próxima aos estudantes, que permita estimulá-los a pensar e a refletir sobre o tema trabalhado. Desta forma os docentes envolvidos no contexto devem usar estratégia ativas para envolver os estudantes no âmbito do ensino.

Figura 2 – Nova postura docente



Fonte: As autoras.

Nota: Fonte: http://ftelab.ie.ulisboa.pt/tel/gbook/implementacao/.

Mello (2017) afirma que o ato de ensinar deve ser parte de um processo criativo, no qual professores e estudantes sejam desafiados a todo instante a buscarem novos conhecimentos. O professor,

além de ser educador e proporcionar condições para que os estudantes construam seus próprios conhecimentos, deve atuar como mediador, ou seja, ele deve se colocar como elo entre o estudante e as informações disponíveis nos diferentes meios. Houveram várias formações para a quebra de paradigma da postura dos professores.

A principal diretriz metodológica que impulsiona as ações docentes neste projeto é a aprendizagem significativa, a finalidade da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade, pois sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua.

Segundo Schlünzen (2000) a aprendizagem significativa, no contexto do projeto, auxilia na concepção do estudante a dar significado ao que está sendo aprendido, pois, cada discente atuará conforme as suas habilidades e o seu interesse, resolvendo o problema de acordo com aquilo que mais se identifica. A contextualização baseada em uma abordagem significativa e que ofereça subsídios construcionistas, deve acontecer por meio de ferramentas tecnológicas que auxiliem os estudantes a produzir produtos mais tangíveis, que possibilitem uma construção de conhecimento, mas que faça parte do universo de seus interesses, constituindo assim a espiral da aprendizagem. A proposta de um projeto pedagógico baseado em uma abordagem que se coloca como contextualizada, deve explorar temáticas do mundo real, apoiados em experiências empíricas. Desta forma, a Aprendizagem Significativa, almejada neste projeto, com certeza trabalhará de forma mais contundente as habilidades dos estudantes, pois eles terão oportunidade de contextualizar os conhecimentos de forma empírica.

DESENVOLVIMENTO E ETAPAS DO PROJETO

A missão do Projeto Vira Galo é proporcionar a imersão dos discentes em uma situação problema real que tenha característica de cunho social, podendo ser empresa de terceiro setor, entidade social, organização pública ou não-governamental, para que assim, os estudantes vivenciem a construção de estratégias comunicacionais na prática, voltadas a um universo pouco explorado mercadologicamente pois as empresas de terceiro setor e afins, nem sempre dispõem de grandes verbas para o investimento em comunicação. Há também uma preocupação em relação às vivências sociais desses estudantes, a fim de explorar cada vez mais o lado mais humanizado deles.

Seus objetivos são balizar e gerir habilidades e competências aos discentes a fim de: formar profissionais como sujeitos sociais; desenvolver competências éticas, políticas e técnicas, além disso, potencializar a compreensão e o uso do conhecimento; do raciocínio crítico e analítico, associado à responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade; capacitar o estudante para intervir em contextos de incertezas e complexidades.

Como objetivos específicos, desvendam-se estratégias de ensino a serem desenvolvidas: Investir em um processo de formação e auto formação. Trocar ideias com colegas que exploram metodologias ativas; Estudar e experimentar estratégias de ensino e aprendizagem orientadas pelas metodologias ativas; Aprender com o processo e os resultados; Planejar com detalhes todos os passos; Apresentar justificadamente o Projeto aos estudantes; Retomar esse ponto todas as vezes que julgar importante; Co-responsabilizar o estudante no processo de ensino e aprendizagem; Comprometer-se com a aprendizagem do estudante; Investir em relações construtivas

com a turma; Apoiar o estudante na realização do trabalho requerido pelas estratégias de ensino e aprendizagem orientadas pelas metodologias ativas; Fazer uso de tecnologias que auxiliem o processo de aprendizagem dos estudantes; Avaliar a aprendizagem por processo; Oferecer feedback regularmente

A seguir será apresentado as etapas que contemplaram o projeto vira galo.

Quadro 1 – Roteiro para o desenvolvimento do projeto

1ª Etapa	Apresentação do projeto vira galo e do tema a ser trabalho
2ª Etapa	Imersão no tema
3ª Etapa	Definição do problema a ser discutido
4ª Etapa	Pesquisas para coleta dados acerca do problema
5ª Etapa	Elaboração de estratégias e táticas do problema a ser solucionado
6ª Etapa	Apresentação pública

Fonte: As autoras.

Uma das etapas mais importantes do projeto é a imersão (figura 3), pois nesse momento há uma sensibilização em relação à causa social. A empresa atendida, juntamente com a equipe de docentes, planeja momentos de total interação entre os estudantes, com a finalidade de entender os propósitos da instituição.

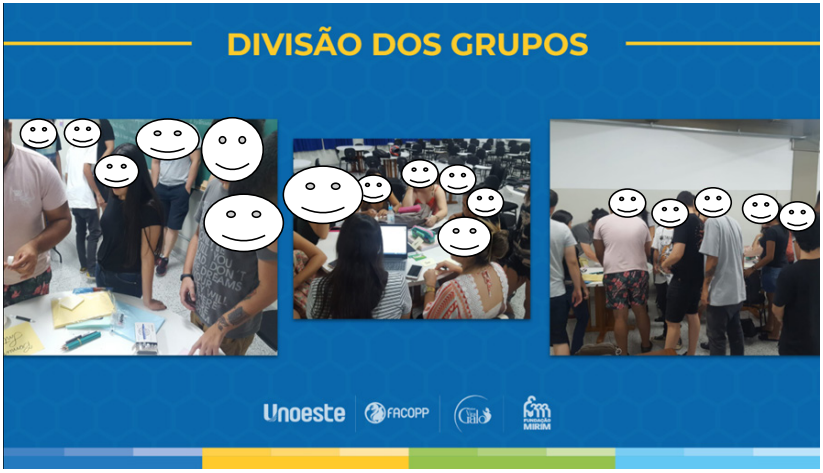
Figura 3 – Momentos da imersão presencial junto ao cliente



Fonte: As autoras.

Após o momento de imersão, toda a atenção é dispensada para a identificação de problemas de comunicação diagnosticados pelos estudantes (figura 4), após a definição, é necessária a formalização das equipes de trabalho, dividindo a sala de aula em agências experimentais, levando em consideração a empatia em relação aos problemas detectados. Estas agências terão o objetivo de constatar na prática, que a comunicação dá resultados e faz a diferença nesse setor.

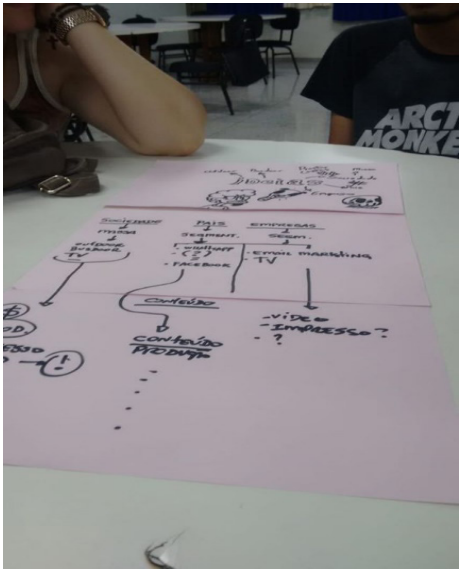
Figura 4 – Momentos de identificação de problemas detectados em imersão



Fonte: As autoras.

As agências são responsáveis em executar, monitoradas pelos professores tutores e mediadores do termo, um planejamento de comunicação sob o viés das estratégias oriundas do Marketing e da Comunicação. As agências experimentais deverão, realizar entrevistas junto ao cliente atendido, para criar condições de aprofundamento dos problemas, que deverão ser trabalhados a fim de melhorar a comunicação global do mesmo, por meio de um planejamento de comunicação integrado, ou seja, Pesquisa e Estratégias de Marketing, Planejamento de Comunicação e Campanha, Soluções de Mídia, Criação e Produção (figura 5).

Figura 5 – Tutoria docente da área de Criação Publicitária



Fonte: As autoras.

Figura 6 – Tutoria docente remota



Fonte: As autoras.

A próxima etapa consiste de fato na definição de estratégias e táticas pertinentes aos problemas detectados. Importante mencionar que, no cronograma disponibilizado aos estudantes, constam duas apresentações prévias para o diálogo e a troca coletiva das resoluções em grupo. E após todos os acertos e mediação dos professores acontece a Apresentação Pública, onde o cliente e a comunidade externa poderão assistir e conhecer os produtos oriundos do projeto.

METODOLOGIA DO PROJETO VIRA GALO

Foram utilizadas metodologias ativas com foco em Aprendizagem Baseada em Projetos (figura 7), como já mencionado anteriormente, essa estratégia de ensino e aprendizagem requer dos estudantes a seleção, organização, e a capacidade de relacionar e interpretar dados e informações cujos resultados fundamentem decisões frente à situação-problema proposta. Ela pressupõe o enfrentamento e, se possível, a resolução de um obstáculo previamente identificado pelos estudantes.

Figura 7 – Aprendizagem Baseada em Projetos



Fonte: As autoras.

Nota; http://ftelab.ie.ulisboa.pt/tel/gbook/implementacao/.

Na situações-problema, o estudante, necessariamente, envolve-se em um processo de reflexão e de tomada de decisões culminando no estabelecimento de um algoritmo, isto é, em uma determinada sequência de passos ou etapas a serem seguidas. É uma situação que um sujeito ou um grupo quer ou precisa resolver e para a qual não dispõe de um caminho rápido e direto que leve a solução.

Uma situação somente pode ser concebida como um problema na medida em que exista um reconhecimento dela como tal, e quando requer dos que a tentam resolver um processo de reflexão ou uma tomada de decisão sobre a estratégia a ser seguida no processo de Resolução de Problemas (MEIRIEU 1998, p. 63 *apud* SIMÕES NETO; PRATES JÚNIOR, 2012, não paginado). Ainda segundo o autor, a situação problema, o esforço do estudante passa a ser o de organizar de forma sistemática a interação problema/resposta para

que, durante a resolução, a aprendizagem se realize. Ele, assim, precisa articular os recursos disponibilizados pelo professor (e outros que eles consigam mobilizar) para solucionar o problema proposta:

> [...] a situação-problema, simplesmente põe o Sujeito em ação, coloca-o em uma interação ativa entre a realidade e seus projetos, interação que estabiliza e desestabiliza, graças às variações introduzidas pelo educador, suas representações sucessivas, e é nessa interação que constrói, muitas vezes irracionalmente, a racionalidade (MEIRIEU 1998, p. 63 *apud* SIMÕES NETO; PRATES JÚNIOR, 2012, não paginado)

A utilização de situações-problema:

> [...] favorece um trabalho mais autônomo, onde o conhecimento construído, possivelmente, fará mais sentido para o estudante; este perceberá, por si mesmo, suas reais condições e dificuldades. Isso aumenta a confiança em sua própria capacidade e, tanto por parte dos estudantes como do professor, possibilita uma avaliação mais individualizada, o que consequentemente, promove a reorganização das atividades de ensino como um todo (PAGLIARI, 2007, p. 34).

As metodologias de ensino com características ativas ampliam e oferecem condições para favorecer a aprendizagem dos estudantes, pois elas impulsionar estratégias orientadas pela aprendizagem significativa. Estas metodologias devem fazer com que os estudantes se reconheçam como sujeitos do processo de aprendizagem, pois problematizando o tema o sujeito busca soluções para a realidade em que vive e assim, se torna capaz de transformar essa realidade, ao mesmo tempo em que se transforma.

A proposta de avaliação das fases será oferecida aos estudantes em formatos diferenciados, eles terão oportunidade de relatar, na ferramenta Diário de bordo do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), semanalmente todos os procedimentos atitudinais assim como relatar fatores positivos e negativos da proposta. A autoavaliação,

cujo objetivo é entendermos como eles "sentiram" a nova proposta, este recurso será aplicado em formato de questionário com perguntas fechadas. Por fim, a Apresentação Final do projeto, visa colocar a público a dinâmica do Projeto Vira Galo, intencionando o compartilhamento de informações do processo de ensino aprendizagem e não do resultado. As apresentações, prévias e a final, identificadas como uma proposta avaliativa, vai ao encontro tanto da metodologia, que propõe essa partilha dos resultados do projeto, quanto para a área da comunicação, onde há uma preocupação em explanar e justificar o produto ou serviço que será comercializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto apontou um caminho que pode propor discussões focalizando os percursos formativos e as revisões de práticas tradicionais de ensino e discute possibilidades de metodologias ativas na educação superior, especialmente no que se refere às metodologias de Aprendizagem Baseadas em Projetos.

O projeto contemplou etapas de avaliação, por meio delas avaliações foi possível perceber que a metodologia adotada movimentou todos os sujeitos envolvidos no processo, tanto estudantes, transformando-os em sujeitos ativos, quanto os docentes pois assumiram a postura de mediadores do conhecimento.

Os estudos não se esgotam aqui, mas abrem-se em novos caminhos de pesquisa e relatos de caso para demonstrar os resultados mais intrínsecos da dinâmica das atividades, em artigos e trabalhos acadêmicos futuros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação à distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./ dez. 2003.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun., 2011.

CAMPOS, L. C. Aprendizagem Baseada em Projetos: uma nova abordagem para a Educação em Engenharia. *In:* XXXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA – COBENGE. 39., 2011. Blumenau. **Anais [...].** Blumenau: FURB, 2011.

DALLA VECCHIA, A. M. **Ética**: afetividade e cuidado pela vida. Pelotas: Ufpel, 2000.

DELORS, J.; *et al*. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. R. Essentials for Project-Based Learning. **Education Leadership**, Estados Unidos, v. 68, n. 1, sept. 2010.

LIPKIN, N.; PERRYMORE, A. **A geração y no trabalho**. Rio de Janeiro: Campus, 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP: Editorial PSY II, 1995.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MELLO, F. S. O. **Aprendizagem baseada em projetos e a criação de recursos educacionais digitais nos cursos da Faculdade de Comunicação Social**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2017.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In:* SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. v. II.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editoras, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

OBLINGER, D. G.; OBLINGER, J. L. **Educating the Net generation**. Washington: Educause, 2005.

OLIVEIRA, J.; PAULA, C. S. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012.

PAGLIARINI, T. R. **Situação-Problema**: representações de acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática da UFSM. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

RIBEIRO, R. C**. A aprendizagem baseada em problemas (PBL)**: uma implementação na educação em engenharia. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SANTOS, C. M.; COLOMBO JUNIOR, P. D. Interdisciplinaridade e educação: desafios e possibilidades frente à produção do conhecimento. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 2, p. 26-44, ago. 2018. Disponível em: http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2672. Acesso em: 29 mar. 2021.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo, FTD, 1994.

SILBERMAN, M. **Active learning**: 101 strategies do teach any subject. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

SIMÕES NETO, J. E.; PRATES JÚNIOR, M. S. L. Situações-Problema como estratégia didática para o ensino de modelos atômicos. *In:* ANAIS XVI ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (XVI ENEQ) E X ENCONTRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA DA BAHIA (X EDUQUI). 2012, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor**: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

11

Felipe Viegas Rodrigues
Carlos Antonio Couto Lima

O EXAME CLÍNICO OBJETIVO ESTRUTURADO (OSCE) NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.11

RESUMO

O Exame Clínico Objetivo Estruturado (OSCE, de Objective Structured Clinical Examination) é uma metodologia ativa de aprendizagem que tem por objetivo assegurar adequada avaliação das competências e habilidades, técnicas e clínicas, de estudantes de cursos da saúde. A estrutura básica de um OSCE envolve a rotação de cada aluno por diferentes estações com situações-problemas curtas - duração entre 5 e 10 min - avaliadas por meio do atendimento total ou parcial dos itens de um checklist, além de devolutiva aos participantes após a execução das estações. Diante do sucesso do OSCE enquanto ferramenta avaliativa e do próprio processo de ensino-aprendizagem de cursos diversos em saúde, o presente capítulo retrata a experiência do curso de Biomedicina da Unoeste na implementação do OSCE e os resultados produzidos para a avaliação do curso. Caminhos futuros impulsionados pela necessidade de ferramentas remotas de ensino-aprendizagem, que envolvem a adaptação, mas não substituição do OSCE, também são discutidos.

Palavras-chave: OSCE; ciências biomédicas; avaliação educacional.

INTRODUÇÃO

O Exame Clínico Objetivo Estruturado (OSCE, de *Objective Structured Clinical Examination*) foi criado por Harden *et al*. (1975) com o objetivo de melhorar a avaliação clínica dos estudantes de medicina. Após mais de quarenta e cinco anos, o OSCE é hoje a referência para inferir o progresso de habilidades psicomotoras ao longo de cursos diversos da área da saúde (HARDEN, 2015, 2016). Harden e Lilley (2018) defendem que as decisões que dizem respeito à avaliação (de aprendizagem) estão entre as mais importantes tomadas por um professor, com impactos que vão além da relação professor-aluno, mas estendem-se também para a universidade e a população.

A estruturação básica do OSCE envolve (1) rotação por estações, com tempo para resolução da tarefa entre 4 e 5 minutos em cada uma; (2) utilização de um checklist para avaliação do estudante, dado que os casos em cada estação são definidos em antecipação; e (3) devolutiva realizada com os alunos para ressaltar os pontos centrais acessados em cada estação (HARDEN; GLEESON, 1979). As tarefas podem envolver interpretação de exames, anamnese, exame físico, educação ao paciente, resolução de questões, entre outras (TURNER; DANKOSKI, 2008). As estações dividem-se em estações clínicas e teóricas. Nas primeiras, determinado procedimento deve ser realizado e o estudante é observado por um examinador que detém o checklist. Nas demais, o estudante deve responder a questões que envolvem o caso clínico previamente observado e não há necessidade de um examinador. O número de estações pode chegar a vinte, se houver espaço e examinadores suficientes, de forma que turmas com mais de cem alunos podem ser avaliadas em uma única manhã.

Um ponto fundamental no OSCE é a devolutiva, ou mais usualmente, o feedback para os alunos que realizaram o exame. O feedback consiste em um conjunto de informações e orientações a respeito de uma atividade sob observação onde se compara o desempenho ideal ao desempenho observado no aluno durante a aplicação do exame. Ele tem por objetivo melhorar o desempenho dos estudantes que recebem este tipo de orientação (ANDERSON *et al*., 1991; VAN DE RIDDER *et al*., 2008). Harden (1979) defende a importância do feedback durante ou imediatamente após a finalização do exame. Ou seja, o feedback deve ser previamente estruturado com os examinadores, uma vez que falhas nesta etapa podem ocasionar diminuição no aprendizado dos estudantes (WISNIEWSKI; ZIERER; HATTIE, 2020).

Uma vez realizado até o final do exame, no entanto, não existe o melhor momento de se aplicar o feedback. Alguns trabalhos relatam a devolutiva durante o OSCE, ou seja, os examinadores apontam os pontos positivos e negativos para o estudante ao final da estação (HEARD *et al*., 1996; PUGH; DESJARDINS; EVA, 2018; WHITE; ROSS; GRUPPEN, 2009). Ele também pode ocorrer ao término de todas as estações, com ou sem a entrega do checklist preenchido pelos examinadores, que discutem pontos de destaque com cada estudante (LAMMERS *et al*., 2008; SWAMY *et al.,* 2013). Por fim, o feedback pode ser em grupo, ao término de todos os cenários. Neste caso, todos os supervisores apresentam um resumo de cada estação, e os principais pontos de interesse, de maneira generalizada. Os estudantes podem ou não ter acesso ao checklist. Para turmas muito numerosas, essa é indiscutivelmente a forma mais econômica em tempo. É importante compreender que o feedback feito de forma adequada permite ao estudante avaliar o seu próprio desempenho durante o exame, além de possibilitar a identificação de possíveis falhas ao longo da atividade, as quais podem ser trabalhadas de maneira específica e permitir a observação de pontos positivos durante a conduta.

Dessa forma, o feedback permite que o estudante atue de maneira ativa na construção do conhecimento (OHYAMA *et al*., 2005; WHITE; ROSS; GRUPPEN, 2009).

Apesar de toda a sistematização na elaboração e aplicação do OSCE, Perron *et al*. (2016) sugerem que avaliadores invariavelmente transparecem aspectos subjetivos no processo de avaliação. Segundo os autores, examinadores generalistas são mais centrados nos alunos e prestam mais atenção na comunicação do que avaliadores especialistas durante o feedback. Nesse sentido, Ngim *et al*. (2021) avaliaram dois tipos de feedback para alunos de medicina: (1) feedback "cara a cara", imediatamente após a aplicação do cenário e (2) feedback individualizado e escrito, contendo pontuações e observações detalhadas sobre as ações do estudante em cada estação. Os autores chegaram à conclusão de que ambos os métodos eram igualmente benéficos, embora a maioria dos alunos tenha se sentido confortável em receber feedback no modelo individualizado escrito e salientaram a importância do treinamento padronizado para os examinadores.

Portanto, a metodologia não é isenta de críticas. O uso de pacientes simulados, por exemplo, pode tornar os atendimentos demasiadamente padronizados e direcionados a uma determinada queixa (REID *et al*., 2021), tornando o discurso dos pacientes reais em uma fala mais caótica e imprevisível; os custos de elaboração e execução do exame são altos, além da própria complexidade de execução (PATRÍCIO *et al*., 2013); e o estresse gerado nos estudantes, tanto durante o exame, como em preparação a ele também é elevado (FERREIRA *et al*., 2020, MARTIN; NAZIRUDDIN, 2020).

Algumas dessas críticas foram rebatidas pelo próprio Harden (2015) e novas estratégias para minimizar problemas também têm sido continuamente desenvolvidas. Por exemplo, Germa *et al*. (2020) desenvolveram um jogo para treinamento de graduandos em odontologia no OSCE, numa tentativa de melhorar tanto o preparo

dos estudantes, quanto o próprio estresse gerado pelo exame. Os resultados são satisfatórios, com 60% dos graduandos relatando redução de estresse e 65% melhorando o gerenciamento do tempo na execução da tarefa da estação.

A despeito da controvérsia, o OSCE permanece como uma das melhores ferramentas para avaliação de habilidades psicomotoras em profissionais de saúde, embora o futuro da avaliação de profissionais de saúde possa voltar sua atenção para os próprios pacientes (REID *et al*., 2021).

O OSCE NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE NÃO-MÉDICOS

Após vinte e cinco anos de crescente utilização de exames OSCE em universidades médicas de todo o mundo, a metodologia enfim começou a aparecer em cursos não-médicos. Em universidades norte-americanas de Farmácia, por exemplo, demonstrações do OSCE cresceram sete vezes em fóruns acadêmicos entre 2006 e 2009 (SHIRWAIKAR, 2015) e o seu uso também tem sido empregado com sucesso em cursos de enfermagem (MITCHELL *et al*., 2009). No Brasil, tem sido adotado em cursos de farmácia (GALATO *et al*., 2011) e odontologia (OLIVEIRA *et al.,* 2019).

Ribeiro, Ferla e Amorim (2019) revisaram de forma sistemática a utilização do OSCE no ensino de Fisioterapia. Os autores buscaram artigos do período de 2000 até 2016 na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME), PubMed, Scielo e na Web of Science, com diversos descritores. Os autores encontraram 3.242 artigos, dos

quais sete foram selecionados. Segundo os autores, a utilização do OSCE ainda é tímida em cursos de Fisioterapia, provavelmente por fatores que incluem pouco conhecimento da ferramenta, dificuldades técnicas na sua execução e limitações financeiras e de recursos humanos na sua aplicação prática.

Já para os alunos de enfermagem, a prática do OSCE é de grande importância, uma vez que estes estudantes estão diretamente relacionados à conduta clínica. Em uma revisão sistemática, Johnston *et al*. (2017) analisaram a percepção de alunos e professores do curso de enfermagem quanto a preparação, processo e desempenho após o OSCE. O resultado deste estudo demonstrou que os estudantes do curso de enfermagem entendem a importância do OSCE, mas que as diretrizes para sua aplicação devem seguir vários graus de complexidade. No Brasil, um estudo com 46 estudantes de graduação em enfermagem, avaliaram as impressões dos alunos submetidos a avaliação do tipo OSCE, embora a maioria dos alunos tenha considerado o método positivo, foi frequente a descrição de sensação de nervosismo, ansiedade e medo antes das estações (ARAÚJO *et al.*, 2015).

A EXPERIÊNCIA DO OSCE NO CURSO DE BIOMEDICINA DA UNOESTE

O OSCE no curso de biomedicina foi idealizado como estratégia institucional para melhoria do processo ensino-aprendizagem através da avaliação de competências e habilidades dos estudantes do curso. Pensado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Biomedicina no meio de 2018, uma comissão de professores foi imediatamente formada e assumiu a tarefa da realização do OSCE no curso. Em um primeiro momento, o exame seria aplicado apenas

para o último ano do curso, com o intuito de avaliar a qualidade do ensino e verificar possíveis falhas no desenvolvimento de habilidades e competências ao longo do processo.

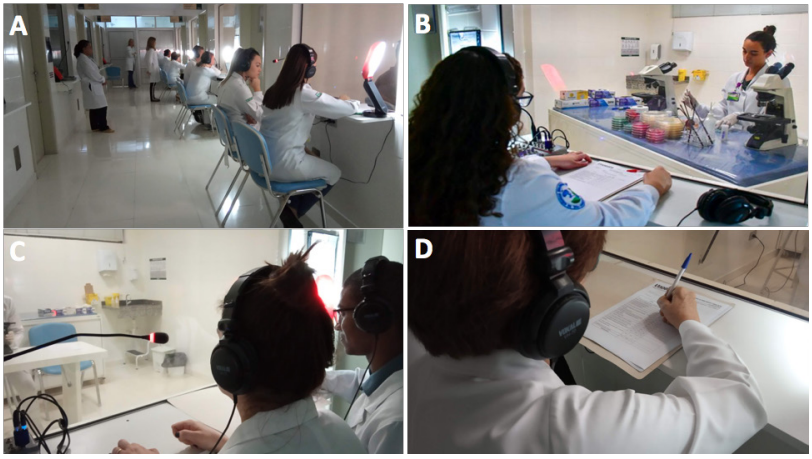
A comissão foi composta por professores de diversas áreas e períodos do curso, de forma a melhor rastrear competências a serem avaliadas. Os objetivos da comissão foram de (1) receber treinamento para construção e execução do OSCE no curso, (2) discussão e elaboração das estações que seriam aplicadas a cada bimestre ou semestre, e (3) posteriormente, disseminar o treinamento a outros professores do curso que desejassem aplicar o OSCE especificamente em sua disciplina. Desta maneira, seria possível a aplicação de um modelo simplificado em disciplinas que necessitassem avaliar habilidades psicomotoras em seus estudantes.

O treinamento para a comissão de professores aconteceu em setembro de 2018 e foi ministrado pela profa. MSc. Milena Colonhese Camargo, coordenadora do Laboratório de Habilidades e Simulação (LHabSim) da Unoeste. O laboratório tem certificação internacional da Associação Latinoamericana de Simulación Clínica (ALASIC) e pela Associação Brasileira de Simulação (ABRASSIM). Conta com espaço mais do que adequado para o conceito de rotações por estações do OSCE. O LHabSim foi criado em 2011 na universidade como um espaço multiprofissional e interdisciplinar para atender as necessidades de treinamento de habilidades e simulação clínica nos diversos cursos da saúde.

Após o treinamento, a comissão passou o resto dos meses de 2018 dedicada à elaboração das primeiras estações do OSCE no curso de Biomedicina, em reuniões quinzenais. A primeira versão do exame ocorreu somente em março de 2019, ao final do primeiro bimestre, com o OSCE já integrado aos planos de ensino das disciplinas. Ele foi aplicado ao oitavo (e último) termo do curso de Biomedicina, como um primeiro diagnóstico do desenvolvimento de competências pelos estudantes.

Foram elaboradas pela comissão um total de quatro estações que abrangiam desde temas técnicos das disciplinas básicas até estações com a participação de atores que simulavam pacientes em atendimento, cenário típico do estágio em Diagnóstico por Imagem do curso na Unoeste. As estações foram todas clínicas e distribuídas em salas-espelho individualizadas do LHabSim. Toda a rotação acontecia nestas estações (Figura 1A). O desempenho dos estudantes era acompanhado por um ou dois professores (Figura 1B, C), que faziam as observações necessárias num checklist (Figura 1D).

Figura 1 - Aplicação do primeiro OSCE no curso de Biomedicina no LHabSim da Unoeste. Os professores ficam isolados dos alunos no momento da aplicação (A), enquanto observam atentamente as ações dos alunos enquanto o exame é aplicado (B, C) e preenchem o *checklist* enquanto o aluno executa as tarefas solicitadas (D)



Fonte: Os autores.

Em cada uma das estações existiam orientações que deveriam ser lidas em até um minuto pelo estudante, antes de ingressar na sala. Estas orientações davam ao aluno contexto, situando-os em algum laboratório ou setor de estágio, e informando tarefas efetivas da estação. Num contexto do setor de ressonância magnética - no qual o estudante deveria atender o "Sr. José" para realização de

exame, por exemplo - os estudantes deveriam (1) analisar o pedido médico, (2) realizar a anamnese para realização segura do exame, e (3) fazer as devidas orientações ao paciente.

As orientações eram sempre simples o suficiente para serem lidas em um minuto e encontravam-se também fixadas no interior de cada uma das estações, para que o estudante não precisasse decorar as tarefas propostas. Uma vez acessada a sala, o tempo máximo para a realização das tarefas era de seis minutos. O quadro 1 traz um exemplo de checklist utilizado pelos professores que monitoraram o progresso dos alunos, especificamente para o caso exemplificado no parágrafo anterior.

Quadro 1 - Exemplo de *checklist* utilizado pelos professores para avaliação das competências e habilidades dos estudantes durante uma estação do OSCE

Tarefa	Fez	Parcial	Não fez	Comentários
1. Vestimenta adequada (jaleco fechado, cabelo longo preso na totalidade)	0,25	0,15	0	
2. Cumprimentou e se apresentou ao paciente	0,25	0,15	0	
3. Analisou o pedido médico e conferiu os dados do paciente	1	0,5	0	
4. Pesou o paciente	0,5	0	0	
5. Realizou a anamnese desprendido do roteiro	1	0,5	0	
6. Questionou quanto a implantes metálicos	1	0,5	0	
7. Questionou quanto a cirurgias anteriores	1	0,5	0	
8. Orientou o paciente quanto à contraindicação na realização do exame	2	1	0	
9. Dispensou o paciente	2	0	0	
10. Utilização de linguagem adequada ao paciente	1	0,5	0	
Total de pontos				

Fonte: Os autores.

Em cenários com necessidade de atores, um texto com orientações para o ator também é produzido e treinamento específico é realizado logo antes do OSCE acontecer. É importante que o ator simule sempre exatamente as mesmas condições para que ele não seja uma variável de interferência na avaliação dos estudantes.

O processo de devolutiva aos alunos foi feito em grupo, com atenção dada aos aspectos globais em cada estação: pontos fortes e fracos apresentados de forma generalizada pelos estudantes em cada uma das estações. Os alunos também ganharam conhecimento de quais eram os principais pontos do checklist. A recepção do OSCE pelos universitários do curso de Biomedicina após a primeira aplicação foi bastante positiva. Após o medo inicial provocado pelo momento de avaliação, os estudantes compreenderam que o recurso é importante na formação e de que é possível lembrar-se dos conceitos práticos estudados no passado. Mais do que isso, alguns se dão conta de que o OSCE tem repercussões na conquista de espaço no mercado de trabalho e que eles conseguem tomar as decisões necessárias mesmo na ausência de supervisão (ASSESSORIA DE IMPRENSA DA Unoeste, 2019).

Esse retorno deu certeza à comissão OSCE e ao NDE do curso de que a prática deveria se consolidar no curso. No segundo bimestre daquele mesmo semestre, o OSCE foi novamente aplicado aos estudantes do último termo, agora fazendo parte do conceito atribuído aos alunos como parte dos requisitos para aprovação no estágio curricular. A integração gradual do OSCE ao curso foi estratégia importante na aceitação pelos alunos.

No segundo semestre de 2019, o OSCE foi organizado em dois momentos distintos do curso: no quarto termo, momento em que o ciclo básico se encerra no curso de Biomedicina da Unoeste - com estações de habilidades psicomotoras e voltadas a aspectos técnicos do exercício da profissão de biomédico - e no último termo, de forma a avaliar exclusivamente as competências profissionais

adquiridas ao longo dos estágios do último ano do curso. Neste momento, o OSCE estava totalmente integrado à grade curricular do curso e um regulamento do OSCE começava a ser organizado para integrar o projeto pedagógico do curso de Biomedicina da Unoeste.

Após um ano de experiências, o exame permitiu diagnósticos importantes no curso, de técnicas e procedimentos essenciais no repertório de competências e habilidades dos futuros profissionais que não estavam sendo plenamente desenvolvidas. A partir desses diagnósticos, professores diretamente envolvidos com tais práticas ajustaram seus planos de ensino e enfatizaram a demonstração e aplicação dessas técnicas em aula. O OSCE também provocou mudança de atitude nos estudantes, que passaram a encarar com mais seriedade os aspectos psicomotores, sabendo que seriam apropriadamente avaliados em etapas específicas do curso. Tal mudança é bastante interessante, dado que o OSCE não foi colocado como ferramenta impeditiva na formação do aluno em nenhum momento. Infere-se que a mudança de postura aconteceu pelo desafio pessoal e individual de tornar-se um profissional melhor, que é capaz de resolver as situações-problema propostas.

Os planos para o ano de 2020 eram de se investir todo o esforço possível na elaboração de estações com contexto estritamente profissional, que simulasse de forma muito precisa situações rotineiras vivenciadas por biomédicos em contextos clínicos e laboratoriais. Infelizmente, tais planos foram interrompidos pela pandemia de COVID-19, que forçou mundialmente, de um dia para o outro, o ensino remoto e a necessidade de isolamento social (DANIEL, 2020). Após mais de um ano da pandemia de COVID-19, a persistente necessidade de medidas profiláticas, que incluem o distanciamento, abre brechas para se repensar o processo de ensino-aprendizagem e possibilidade de avaliação remota de competências e habilidades.

OSCE:
CAMINHOS FUTUROS

A necessidade de ferramentas remotas de avaliação das competências e habilidades nos cursos de saúde provocou, naturalmente, o surgimento de estratégias online de avaliação, após a interrupção das experiências clínicas com pacientes (NORTH *et al.*, 2020). Craig, Kasana e Modi (2020) testaram a resposta de estudantes de medicina a um OSCE virtual, realizado por meio de reuniões online via aplicativo Zoom. As competências avaliadas incluíram a coleta de histórico de pacientes, resolução de problemas, tomada de decisão e aconselhamento. Para competências relativas ao exame físico, os participantes deveriam verbalizar manobras necessárias quando apropriado. Segundo os autores, os estudantes relataram experiências semelhantes aos exames realizados presencialmente em outros momentos. A realização do OSCE virtual também garantiu que habilidades de comunicação e o profissionalismo dos futuros médicos não deixassem de ser avaliados durante a pandemia. Por outro lado, a ausência do efetivo exercício psicomotor de avaliação física foi relatado até pelos estudantes como uma limitação da técnica.

Shehata *et al.* (2020) elaboraram ainda mais as necessidades para um OSCE online. Os autores organizaram sistematicamente as ferramentas necessárias para a realização de uma avaliação clínica remota. Para eles, o processo deve envolver três fases: (1) planejamento e preparação; (2) implementação; e (3) avaliação. Segundo os autores, o planejamento é importante na definição das estratégias básicas de aplicação do OSCE e na construção de um time multidisciplinar que tenha conhecimentos suficientes para todas as etapas do processo. Por exemplo, conhecimento suficiente de informática para operacionalização do encontro virtual. É importante também que a construção do OSCE, apesar de virtual, alcance todas as necessidades definidas pelo currículo do curso em questão.

Na implementação do exame, Shehata *et al.* (2020) recomendam a execução de um piloto do OSCE, para garantir que todas as estações funcionem efetivamente como planejadas, com todos os participantes nas posições mais adequadas e executando plenamente suas tarefas. O piloto também pode servir às necessidades de treinamento dos envolvidos, para melhorar ainda mais a execução do exame válido. Ao final desta etapa, todos os papéis e responsabilidades dos participantes devem ficar absolutamente claros. Somente então o exame deve ser efetivamente aplicado aos estudantes.

Por fim, os autores destacam que a avaliação do processo, com solicitação de devolutiva dos alunos sobre o processo e sua execução, são essenciais no desenvolvimento contínuo do processo, abrindo a possibilidade para melhores resultados em exames futuros. Se possível, o processo de avaliação deve inclusive permitir comparação do desempenho dos estudantes no processo virtual com relação aos processos tradicionais/presenciais do OSCE, para que ajustes necessários reflitam as situações usuais de treinamento de competência e habilidades. Obviamente que esse processo só pode ser realizado em instituições que já tenham um exame clínico já bem estruturado em funcionamento.

Estes exemplos tornam inevitável discutir que a educação jamais deve parar de evoluir. Daniel (2020) defende a necessidade de discussão dos currículos que devem ser ensinados remotamente. O ensino remoto e a maior necessidade de envolver os estudantes nesse momento, permite que as tarefas sejam ainda mais diversas e tenham contextos inclusive sociais. Para ele, a vasta quantidade de materiais disponíveis online é muito enriquecedora e a utilização de material externo, produzido por outros educadores, jamais deve ser vista como descrédito.

É importante lembrar que quaisquer mecanismos que tenham sido colocados em prática durante esses momentos de crise, para continuar o processo educacional e de treinamento, poderão ser utilizados no futuro. Portanto, importa apenas que não se pare de evoluir técnicas, processos e metodologias de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, D. C; *et al*. Comparing students' feedback about clinical instruction with their performances. **Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges**, v. 66, n. 1, p. 29–34, jan. 1991.

ARAÚJO, J. N. D. M; *et al*. Avaliação de estudantes de enfermagem sobre o exame clínico objetivamente estruturado. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 17, n. 3, 2015.

ASSESSORIA DE IMPRENSA DA Unoeste**. Biomedicina implanta Exame Clínico Objetivo Estruturado**. 2019. Disponível em: http://www.unoeste.br/Noticias/2019/5/biomedicina-implanta-exame-clinico-objetivo-estruturado. Acesso em: 14 abr. 2021.

CRAIG, C.; KASANA, N.; MODI, A. Virtual OSCE delivery: The way of the future? **Med. Educat. Adap**. v. 54, n. 12, p. 1185-1186, dez. 2020.

DANIEL, S. J. Education and the COVID-19 pandemic. **Prospects**. v. 49, p. 91 - 96, abr. 2020.

FERREIRA, É. D. M. R. *et al*. Stress, anxiety, self-efficacy, and the meanings that physical therapy students attribute to their experience with an objective structured clinical examination. **BMC Medical Education**, v. 20, n. 1, 2020.

GALATO, D.; *et al*. Exame Clínico Objetivo Estruturado (ECOE): uma experiência de ensino por meio de simulação do atendimento farmacêutico. **Interface** (Botucatu), v. 15, n. 36, p. 309-19, jan./mar. 2011.

GERMA, A; *et al*. OSCEGame: A serious game for OSCE training. **European Journal of Dental Education**, v. 25, n. 4, p. 657-663, nov. 2020.

HARDEN, R. M. Assess clinical competence-an overview. **Medical Teacher**, v. 1, n. 6, p. 289–296, 1979.

HARDEN, R. M. Misconceptions and the OSCE. **Medical Teacher**, v. 37, n. 7, p. 608–610, 2015.

HARDEN, R. M. Revisiting 'Assessment of clinical competence using an objective structured clinical examination (OSCE).' **Medical Education**, v. 50, n. 4, p. 376–379, 2016.

HARDEN, R. M; *et al*. Assessment of clinical competence using objective structured examination. **Bmj,** v. 1, n. 5955, p. 447–451, 1975.

HARDEN, R. M.; GLEESON, F. A. Assessment of clinical competence using an objective structured clinical examination (OSCE). **Medical Education**, v. 13, n. 1, p. 39–54, 1979.

HARDEN, R. M.; LILLEY, P. Best practice for assessment. **Medical Teacher**, v. 40, n. 11, p. 1088–1090, 2018.

HEARD, J. K; *et al*. Assessing clinical skills of medical students. **The Journal of the Arkansas Medical Society**, v. 93, n. 4, p. 175–179, set. 1996.

JOHNSTON, A. N; *et al*. Nursing Students' Perceptions of the Objective Structured Clinical Examination: An Integrative Review. **Clinical Simulation in Nursing**, v. 13, n. 3, p. 127–142, 2017.

LAMMERS, R. L; *et al*. Teaching and assessing procedural skills using simulation: metrics and methodology. **Academic Emergency Medicine**: Official Journal of the Society for Academic Emergency Medicine, v. 15, n. 11, p. 1079–1087, nov. 2008.

MARTIN, R. D.; NAZIRUDDIN, Z. Systematic review of student anxiety and performance during objective structured clinical examinations. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 12, n. 12, p. 1491–1497, 2020.

MITCHELL, M. L; *et al*. The objective structured clinical examination (OSCE): Optimising its value in the undergraduate nursing curriculum. **Nurse Education Today**, v. 29, n. 4, p. 398–404, 2009.

NGIM, C. F; *et al*. Feedback after OSCE: A comparison of face to face versus an enhanced written feedback. **BMC Medical Education**, v. 21, n. 1, p. 180, 24 mar. 2021.

NORTH; *et al*. Remote Learning in the Time of COVID-19. **AEM Educ Train**. v. 4, n. 3, p. 280-283, jul. 2020.

OHYAMA, A; *et al*. Educative effect of feedback after medical interview in objective structured clinical examination. **The Journal of the Stomatological Society**, Japan, v. 72, n. 1, p. 71–76, mar. 2005.

OLIVEIRA, F. A. M. D; *et al*. Objective structured clinical examination, OSCEs: an advance in the teaching and learning process in the student's perception. **Revista de Odontologia da UNESP**, São Paulo, v. 48, 2019.

PATRÍCIO, M. F; *et al*. Is the OSCE a feasible tool to assess competencies in undergraduate medical education? **Medical Teacher**, v. 35, n. 6, p. 503–514, 2013.

PERRON, N. P; *et al*. The quality of feedback during formative OSCEs depends on the tutors' profile. **BMC Medical Education**, v. 16, n. 1, p. 293, nov. 2016.

PUGH, D.; DESJARDINS, I.; EVA, K. How do formative objective structured clinical examinations drive learning? Analysis of residents' perceptions. **Medical Teacher**, v. 40, n. 1, p. 45–52, jan. 2018.

REID, H. *et al*. Harnessing insights from an activity system – OSCEs past and present expanding future assessments. **Medical Teacher**, v. 43, n. 1, p. 44–49, 2020.

RIBEIRO, A. M.; FERLA, A. A.; AMORIM, J. S. C. D. Objective structured clinical examination in physiotherapy teaching: a systematic review. **Fisioterapia em Movimento**, v. 32, 2019.

SHEHATA, M. H.; *et al*. A toolbox for conducting an online OSCE. **Clinical Teacher**. v. 18, p. 236-242, out. 2020.

SHIRWAIKAR, A. Objective structured clinical examination (OSCE) in pharmacy education - a trend. **Pharmacy Practice**, v. 13, n. 4, p. 627–627, 2015.

SWAMY, M; *et al*. Role of SimMan in teaching clinical skills to preclinical medical students. **BMC medical education**, v. 13, p. 20, fev. 2013.

TURNER, J. L.; DANKOSKI, M. E. Objective structured clinical exams: a critical review. **Fam Med**, v. 40, n. 8, p. 574-578, 2008.

VAN DE RIDDER, J. M. M; *et al*. What is feedback in clinical education? **Medical Education**, v. 42, n. 2, p. 189–197, fev. 2008.

WHITE, C. B.; ROSS, P. T.; GRUPPEN, L. D. Remediating students' failed OSCE performances at one school: the effects of self-assessment, reflection, and feedback. Academic Medicine: **Journal of the Association of American Medical Colleges**, v. 84, n. 5, p. 651–654, maio 2009.

WISNIEWSKI, B.; ZIERER, K.; HATTIE, J. The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. **Frontiers in Psychology**, v. 10, 2020.

WHO. World Health Organization. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19)**: situation report, 57. 2020. Disponível em: https://apps.who.int/iris/handle/10665/331481. Acesso em: 18 abr. 2021.

TEMA II

A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO PELOS ESTUDANTES

12

Korina Aparecida Teixeira Ferreira Costa
Fabrícia Dias da Cunha de Moraes Fernandes
Adriana Pedrassa Prates

TEORIA E HISTÓRIA NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO:

UMA CONCEPÇÃO ESTRUTURANTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.12

RESUMO

A presente escrita visa apresentar de que forma as disciplinas que compõem o eixo de Teoria e História são estruturadoras para o curso de Arquitetura e Urbanismo, bem como a aplicabilidade e assimilação das mesmas pelo corpo discente da Universidade do Oeste Paulista - Unoeste. Tendo por base metodológica a abordagem qualitativa de fontes filosófico-sociais e documentais, o artigo move-se em torno de aspectos vitais para a formação do Arquiteto Urbanista. Explora-se, nesse sentido, o complexo campo dos saberes que, no interior de um arcabouço teórico-histórico conceptivamente estruturado, contribuem para o exercício profissional de amplo alcance repertorial e capacidade crítico-reflexiva, tendo em vista uma formação de excelência. Ao superar a dicotomia entre teoria e prática, explora-se a plenitude do entrelaçamento entre Teoria, História e o campo do projeto arquitetônico, urbanístico e paisagístico.

Palavras-chave: docência. ensino; aprendizagem; reflexão crítica; arquitetura e urbanismo.

BREVE HISTÓRICO

Sabe-se que a função primordial da arquitetura, remonta ao abrigo, mas certamente vai muito além de ser apenas um local para se desenvolver uma determinada atividade, pois diz respeito a um conjunto de condicionantes intrínsecos a um grupo sócio-cultural e sua respectiva época. Sendo assim, falar de arquitetura é muito amplo e complexo, pois ela é uma forma de manifestação cujas características levam ao conhecimento da representatividade de uma determinada atividade dos homens agrupados em sociedade, que não apenas necessitavam de um local protegido para tanto e sim de um caráter atribuído de forma conjunta entre obra, época, técnica, povo e lugar o que Ching (2008, p. 374) reafirma ao dizer que

> [...] a arquitetura, ao combinar forma e espaço em uma única essência, não somente facilita o propósito como comunica o significado. A arte da arquitetura torna nossa existência não só visível, mas significativa.

Assim como reforça Zevi (1996), ao dizer que a arquitetura não corresponde apenas ao que se relaciona com as características dos elementos construtivos que compõem suas dimensões, mas também os vazios que correspondam aos espaços de convívio.

Tais princípios são de extrema relevância em um curso de Arquitetura e Urbanismo, já que ele é formado por um conjunto de saberes, que se somam e se entrelaçam a partir de suas áreas de suporte, sendo elas as condicionantes técnicas e tecnológicas, de teoria e história, assim como de projeto, tanto de edificações e de urbanismo. Neste contexto, cabe às disciplinas de Teoria e História, promover a bagagem conceitual necessária, para o bom desenvolvimento dos projetos. Sendo assim, o presente estudo visa apresentar como estas efetivamente contribuem na formação do pensamento crítico-reflexivo do estudante.

Neste sentido Mahfuz (2004, p. 01), diz que o objetivo de uma escola de arquitetura vai além do ato de projetar, fornecendo o desenvolvimento de uma visão mais ampla e crítica do estudante, que a recebe e assimila "[...] transferindo a experiência alheia para a própria, por meio de exame e do estudo de obras nas quais se reconheça como dados do projeto foram entendidos e valorizados pelos arquitetos, a que intensões suas decisões se vinculavam, em um momento histórico específico".

Sobre a forma de ensino e aprendizagem, Snyder e Catanese (1984), acrescentam que para os devidos estudos de Teoria e História, pode-se identificar três tipos de análises arquitetônicas, sendo cada uma dividida em vários métodos, que equivalem a uma forma de encarar e entender a arquitetura, sendo elas uma Análise Histórica, pautada em estudos cronológicos da história da arquitetura e trata das teorias, eventos e métodos de construção e de projeto no decorrer do tempo, assim como a Análise Conceitual, que diz respeito à Teoria da Arquitetura, trata do que ela é, do que deve produzir e de como deve proceder para fazê-lo. Tais análises atuam de forma conjunta e se fortalecem ao passo que favorecem e promovem o desenvolvimento de uma Análise Crítica, que por sua vez, diz respeito uma reflexão sobre as obras, que transpassa uma observação imediata e alcança seus aspectos de caráter e significâncias contidas.

Falar sobre a importância de tais conteúdos e discussões é algo ainda recente no contexto acadêmico da Arquitetura e do Urbanismo no Brasil, visto que o curso, com tal organização também o é. Para estreitar melhor tal compreensão faz-se necessária uma breve explanação sobre o ensino de arquitetura em terras nacionais, que remonta ainda do período colonial, que conforme Gutierrez (2013) teve início em 1699, voltado para os estudos das fortificações, cujos estudos concentravam-se em Salvador, São Luiz e Rio de Janeiro. Salvatori (2008), complementa dizendo que, foi após a vinda da coroa portuguesa, que foram criadas instituições voltadas ao que cerca a construção civil, quando Don João VI, através de decreto,

originou a Escola de Ciências Artes e Ofícios. Com a independência da República, no ano de 1822, a escola passa a ser chamada de Academia Imperial de Belas Artes, cujo curso tem a denominação de Arquitetura e Engenharia (VALIM, 2016).

Contudo, foi só a partir da década de 1920, em consequência das transformações no processo de ensino e aprendizagem na Europa, em especial pela configuração e influência da metodologia construtivista promovida por Walter Gropius e aplicada na Bauhaus (FRAMPTON, 2008; BENÉVOLO 1998), que profissionais e estudantes de arquitetura e engenharia, começam a expressar insatisfação sobre a forma que a academia promovia a formação, sendo Lúcio Costa, na década de 1930, aquele que dá início às primeiras tentativas de promover uma reforma no curso, para acrescentar disciplinas de urbanismo (GUTIERREZ, 2013).

Salvatori (2008) diz que ainda assim, uma mudança mais efetiva só foi implementada no ano de 1945, com a criação da Faculdade Nacional de Arquitetura e a partir dos encontros de arquitetura e Urbanismo, que ocorreram entre os anos de 1958 e 1962, que resultaram na definição do Currículo Mínimo, que definia as disciplinas indispensáveis para a Arquitetura e Urbanismo, através do parecer CFE 336/1962 e separa-se definitivamente do curso de Engenharia Civil. Até esse momento o Brasil contava com apenas 10 cursos públicos e dois privados e pretendia-se ampliar tal número, visando atender a todas as regiões do país.

Porém isto não foi amplamente promovido durante o período de ditadura militar, quando houve inclusive, algumas restrições em relação a vários arquitetos em destaque na época, em função de seus afinamentos com vertentes políticas de esquerda e da disseminação de seus pensamentos entre os estudantes do curso, o que se deve em especial à figuras como Vilanova Artigas, atuante na área acadêmica através da FAU-USP (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo). Após as décadas de 1980 e 1990, houve

a expansão das instituições de ensino superior, em consequência da substituição dos Currículos Mínimos pela Diretrizes Curriculares, implementadas pela portaria do MEC 1970/1994, o que conforme dados do CAU (Conselho de Arquitetura e Urbanismo), estimulou a abertura de muitos novos cursos, que já nas primeiras décadas do século XXI, passavam de 400 (SALVATORI, 2008; VALIM, 2016).

Tal abertura influenciou também a criação do curso de Arquitetura e Urbanismo da Unoeste, o que se deu no dia 21 de julho de 2003, através de aprovação pela Portaria Unoeste nº 66, deu início às aulas em 02 de fevereiro de 2004, no Campus II da Instituição, onde permanece até os dias de hoje e faz parte da Faculdade de Engenharia Cons. Algacyr Munhóz Maéder, denominada como FEPP (Faculdade de Engenharias de Presidente Prudente) e recebeu reconhecimento pelo MEC, em 20 de dezembro de 2011, através da Portaria nº 491. O curso possui 5 anos de duração e para tanto divide-se em 10 semestres, que até o ano de 2014 se dava através do curso integral e a partir de 2015, passou a ofertar também o curso noturno, com a mesma duração de 5 anos e com a mesma carga horária e organização do curso integral, encontrando-se em vigor no de 2021 a Matriz Curricular 17, que se dá em consonância com a Resolução nº 2, de 17 de junho de 2010, com homologação no DOU No 107, Seção 1, de 18 de junho de 2010, através da qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES N. 6/2006 (MEC, 2010).

Para tanto, conforme Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no decorrer dos cinco anos do curso, o estudante deve perpassar pelas suas diferentes áreas de conhecimento, que se encontram subdivididas na Matriz Curricular 17, com vigência de 2019 a 2023, em cinco grandes pilares de conhecimento, sendo eles Expressão e Representação, Tecnologia da Construção, Projeto Arquitetônico, Projeto Urbanístico e Teoria e História. Sendo esta última o foco deste material, cujos conteúdos encontram-se segmentados entre as

disciplinas de Teoria e História da Arquitetura, História da Arquitetura Brasileira, Arquitetura Contemporânea, Arquitetura Contemporânea Brasileiras, Estética e História da Arte, História da Cidade, Urbanismo Moderno e Contemporâneo, Análise de Obras de Arquitetura e sobre o Patrimônio, Restauração e Técnicas Retrospectivas, que tanto estão segmentadas, quanto se complementam, com o intuito de promover gradativamente ao estudante as condições de melhor compreensão do universo ao qual a arquitetura e urbanismo fazem parte e assim adquirirem as condições para poderem expressar os atributos necessários para o bom desenvolvimento dos saberes da área de projeto de arquitetura e urbanismo e assim corresponder aos anseios da sociedade à qual fazem parte (Unoeste, 2019).

Por visarem cumprir o que designam tais direcionamentos governamentais, cabe a cada uma destas disciplinas a tarefa de atender às determinações, que pressupõem a promoção das competências a serem desenvolvidas a partir do estudo dos conhecimentos específicos, sem, no entanto, deixarem de estabelecer uma conexão entre os diferentes saberes. Sendo assim, cabe às disciplinas de Teoria e História da Arquitetura, História da Arquitetura Brasileira, Arquitetura Contemporânea, Arquitetura Contemporânea Brasileiras, História da Cidade, Urbanismo Moderno e Contemporâneo e Leitura e análise de Obras, atender à promoção das competências que promovam aos estudantes "Os conhecimentos de teoria e de história da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo, considerando sua produção no contexto social, cultural, político e econômico e tendo como objetivo a reflexão crítica e a pesquisa" (MEC, 2010, p. 2).

Já a competência que aborda "O conhecimento da história das artes e da estética, suscetível de influenciar a qualidade da concepção e da prática de arquitetura, urbanismo e paisagismo" (sistema de chamada), diz respeito às disciplinas de Estética e História da Arte. E por fim, cabe à disciplina de Patrimônio, Restauração e Técnicas Retrospectivas "as práticas projetuais e as soluções tecnológicas para a preservação, conservação, restauração, reconstrução

e reabilitação e reutilização de edificações, conjuntos e cidades" (MEC, 2010, p. 2).

Para aprofundar o que se encontra por trás de tal ordenação didática, apresentam-se no capítulo seguinte os pensamentos e reflexões filosófico-sociais, que norteiam e resguardam a intensão de apresentar ao estudante a possibilidade de assimilar os conteúdos e desenvolver uma mente pautada em um posicionamento crítico-reflexivo de todo um apanhado de obras de diferentes épocas no que tange o seu caráter e significância.

SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM TEORIA E HISTÓRIA:
DIRETRIZES GERAIS

O esforço inicial que move a presente escrita volta-se para a elucidação de importantes vertentes conceptivas que constituem e têm norteado à docência, no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Oeste Paulista, de disciplinas cujo perfil é notoriamente delineado como de cunho teórico, conforme exposto.

Disciplinas, estas, configuradas como *locus* de um conhecimento indispensável ao exercício da profissão, uma vez que fornecem não somente as bases de sua fundamentação como área do saber, mas também o suporte necessário ao inesgotável exercício de perspectivação histórica das práticas arquitetônicas, urbanísticas e paisagísticas, tanto em termos repertoriais como de instrumentalização para a análise crítica.

Isso posto, urge trazer à tona, ainda que brevemente, alguns apontamentos acerca de um endereçamento que se constitui, talvez, como o mais comum ao conjunto dessas disciplinas, presente,

em maior ou menor grau, na generalização de um modo de entendimento das atividades humanas crivado pela noção de que estas se dividem, grosso modo, em dois conjuntos estanques: o daquelas deliberadamente classificadas como teóricas, e o daquelas de ordem taxativamente prática.

Ora, se o tema parece tão desgastado quanto passível de pronta resolução – bastaria elaborar a já conhecida relativização de tal entendimento, afirmando o fato de que elaborações teóricas de nada valem se não estiveram ancoradas na concretude das práticas reais que se sucedem, ao mesmo tempo em que, conforme se afirma, tais práticas pouco se sustentariam sem a qualidade das fundamentações teóricas – o convite que se faz é o de uma esquiva, tanto da relativização exposta, quanto da antevisão do assunto como já desgastado.

Se, no que diz respeito à noção do esgotamento do tema, valeria contrapor o fato de que se assim o fosse não estaríamos assistindo, no presente, ao acirramento da crença na dicotomia teoria x prática, urge situar que o convite ao desvio da relativização mencionada em nada tem a ver com sua recusa, mas sim, segundo o que aqui se defende, com a insuficiência de tal discurso no tratamento da questão.

Com efeito, tanto a ilusão do desgaste que aí se opera, quanto o vício das respostas prontas, impedem, juntos, o movimento do pensamento, mantendo-o reduzido à lógica de um binarismo inequivocadamente empobrecedor das compreensões que elaboramos acerca de nós mesmos e das atividades que exercemos no mundo.

Ao que parece, o acirramento a que hoje se assiste da visão dicotômica que aparta a teoria da prática, marcada por uma dissimetria que tem intensificado certa valoração do que se entende, genericamente, por prática, tem contribuído menos para o atendimento do que circula hegemonicamente como a justificativa de tal visão – a de

uma atualização do mundo do trabalho, marcadamente tomada por um apelo às novas tecnologias como condição para o desenvolvimento das sociedades – do que para seu próprio alastramento. Trocando em miúdos, é como se o espraiamento intensivo de tal visão alcançasse, por si só, o objeto de seu serviço: em suma, a naturalização da marcha continuamente renovada daquilo que separa a atividade humana do que ela pode.

Uma importante chave de leitura para o entendimento da forja da crença na existência de uma separação entre teoria e prática pode ser acionada via um pequeno fragmento da produção de Giorgio Agamben (2013). O filósofo, ao apontar para o fato de que, no século XVIII, o fazer produtivo em sua integridade, denominado pelos gregos antigos como *poíesis* – conjunto das coisas que se autoproduzem (*fýsei*) e das coisas que são produzidas pelo homem (*téchne*) –, sofreu uma cisão exatamente na esfera da produção humana (*téchne*)[1] , investe na evidenciação de que tal cesura não pode ser vista se não como implicada à ocorrência de um movimento de ordem bem maior – com efeito, a partir de então, toda a atividade do homem passou a ser pensada como práxis.

Mas Agamben vai além. Ao assinalar a ocorrência histórica da prevalência da práxis sobre a *poíesis*, o pensador mostra os modos pelos quais a própria noção de práxis seguiu sofrendo suas próprias reduções até chegar ao ponto em que acabou por legar ao trabalho o estatuto de denominador comum de toda atividade do homem (AGAMBEN, 2013).

A importância dessa brevíssima, lacunar mas suficiente referência à produção de Agamben não está somente no fato de que o autor torna visível a normalização do confinamento da atividade humana à esfera do trabalho. Cumpre notar que tal remissão abre a

1 Tal cesura diz respeito, por exemplo, à divisão entre o que passa a ser entendido como arte e o que passa a ser entendido como atividade artesanal.

possibilidade de uma apreensão mais fina e elucidativa daquilo que se faz em nome da formação de cada um e de todos quando se tem em vista o próprio mundo do trabalho.

Decerto, tal apreensão confere ao exercício da docência a amplitude de uma visão atenta ao teor contingencial da história, mas também à irrevogabilidade de acontecimentos de tal ordem, suas (des)continuidades e atualizações – nota-se que dizer, hoje, sobre o mundo do trabalho significa o mesmo que adentar a esfera das novas tecnologias e, por essa mesma razão, também o comum da vida, de uma maneira nunca antes vista.

É, portanto, em atenção às dimensões ética e estética da docência que o ponto vital das disciplinas ora elencadas como parte curricular de um curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo articulado às frentes de atuação da universidade que o oferece – o ensino, pesquisa e extensão – está em oportunizar ao formando a potência de um processo de ensino-aprendizagem implicado como o exercício inventivo do pensamento em ato.

Cabe observar que o efeito produzido pela junção operacionalizada entre a qualidade de uma invenção e a qualidade do pensamento como duração é, no mínimo, o da desestabilização da crença na suposta distância que haveria entre teoria e prática. Isso porque tal junção vem mostrar que não há atividade possível do pensamento (notoriamente associada às teorizações), tampouco das mãos (notoriamente associadas às práticas), que não diga respeito – se se quiser escapar, é claro, da mera recognição, reprodução, automatismos e receitas prontas – à qualidade tátil do pensamento e à qualidade pensante das mãos, respectivamente.

Sob tal perspectiva, operando-se ou não pela via das mãos (teoria/prática), aquilo que aí insurge e que diz respeito, é necessário explicitar, a uma tarefa que não se restringe às disciplinas aqui referidas mas que pode encontrar nelas também o esteio para sua

elucidação (as conceituações que lhes cabem servem a isso), é uma imagem inusitada do exercício inventivo do pensamento em ato.

Movido pelo desejo e pela necessidade de enfrentar o que desconhece ou, se se preferir, o que é atiçado a conhecer, a qualidade desse pensamento em ato, ou seja, da invenção de um pensamento que se faz enquanto dura no tempo, está em elaborar, curiosamente, relações que se delineiam no espaço, real ou virtual. Daí que o pensamento inventivo, seja na situação de um exercício projetual de elaboração de maquete ou na situação da dedicação a uma escrita dissertativa, diz respeito àquele que pode, relativamente aos elementos que, dele, participam: juntar, separar, montar, desmontar, conectar, desconetar, interligar, repartir, misturar, atravessar, interseccionar, justapor, superpor, empilhar etc.

Nota-se que essa específica dimensão do pensamento, já destituída de qualquer separação entre teoria e prática, embora tenha sido negligenciada, muitas vezes, no próprio âmbito educacional, reassume, na postura aqui exposta, o elã com a tarefa educativa por excelência. Mais do que isso, trata-se de conferir à fácil correlação entre um pensamento que constrói e desconstrói e a imagem do próprio pensamento arquitetural, a qualidade de uma invenção inadvertidamente atribuída a uma esfera da produção humana passível de ser vista como o lugar que a conserva segundo seu mais alto grau de latência: a esfera da arte.

Se nesse específico entroncamento entre pensamento inventivo, educação e arquitetura, não há como negligenciar o que é próprio à tarefa da arte, a ponto de se poder defender, com Corazza (2002), a *artistagem* da educação, cabe situar a dimensão da arte no contexto formativo da arquitetura para além do que se acessa comumente sobre o assunto: a indiscutível necessidade do estudo das dimensões estética e artística da produção arquitetônica.

Preservada tal necessidade, a presente escrita opera, nesse sentido, em favor da visibilização daquilo que o estudo da arte é capaz de legar ao profissional da arquitetura. Para isso, opera, correlatamente ao procedimento efetuado em relação ao par teoria-prática, uma breve mas provocativa inversão das atribuições genericamente estabelecidas como pertinentes às esferas da ciência e da arte – respectivamente, as noções de apreensão do próprio real (ciência) e de pura ficção (arte) –, uma vez que tais Caóides[2], como diriam Deleuze e Guattari (1992), atuam como constituintes da própria arquitetura.

Trata-se de outra famosa dicotomia, portanto, fortemente amparada pela conhecida disciplinarização dos saberes processada também no século XVIII, e historicamente configurada via a segmentação já institucionalizada de disciplinas então entendidas como da ordem das exatas e das humanas, por exemplo.

Isso posto, nota-se que a sobredita inversão é tão provocativa quanto simples. Parece suficiente à desestabilização de tal binarismo a simples menção aos seguintes fatos: 1- a queda a que se assiste, de tempos em tempos, de paradigmas que regeram a produção científica da humanidade, atesta o caráter inventivo de tal produção, de maneira que o finito que a ciência traça diz respeito, sempre, a uma possível determinação do real e não ao real em absoluto; 2- a capacidade de eternização que algumas produções da arte assumem mostra que é na própria artimanha da ficcionalização que a engendra que residem forças capazes de nos atravessar como o que há de mais real na existência humana.

Se tanto parece melhor ser possível dizer da arte a partir desse jogo de claro-escuro com a ciência, trata-se de notar que muito embora ambas digam respeito à tarefa da criação, a potência

2 Segundo Deleuze e Guattari, o caos tem três filhas segundo o plano que o recorta: as Caóides. São elas: a Arte, a Ciência e a Filosofia.

das imagens da arte está em restituir, a partir de um finito (a obra), o próprio infinito (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Considerando-se, desse modo, que o convite da arte é, a rigor, o das territorializações e desterritorializações necessárias aos percursos inventivos do pensamento, a promoção do contato do aluno de arquitetura com a produção da arte está, mais do que tudo, na potencial catalisação de tais percursos também nos contextos específicos da própria produção arquitetônica.

Entendendo-se, ademais, que o estudo da arte funciona, para além de uma específica ampliação repertorial fortemente caracterizada pela abertura para questões de toda ordem, também para a efetuação de um exercício fundamentalmente crítico do pensamento, nada há que sustente a noção equivocada desse estudo como complementar ao pensamento arquitetônico, como se funcionasse, a este, como mero penduricalho.

Nesse sentido, a importância do estudo da arte na arquitetura ultrapassa a necessidade da visualização dos modos pelos quais muitos arquitetos se apropriaram e tem se apropriado do referencial da arte em suas invenções projetuais. Nota-se que a abertura da arte para questões que são, a rigor, extra-artísticas, potencializa a contemplação da multiplicidade de saberes que constituem, sobremaneira, a riqueza da aplicabilidade da própria arquitetura. Outrossim, tendo-se em conta a impossibilidade de se atravessar as produções da arte moderna e contemporânea especialmente, sem a emissão de juízos que colocam em pauta, necessariamente, a dimensão política da arte e a dimensão estética da política (RANCIÈRE, 2012), aquilo que tal experiência possibilita como a exercitação crítica do pensamento, facilita a incorrência e a significação de uma pergunta extremamente importante em um curso de graduação de Arquitetura e Urbanismo afinado ao seu próprio tempo: afinal, qual é a arquitetura que queremos hoje?

Se, em um mundo avassalado por imagens mas constituído, cada vez mais, pelos efeitos da redução dessas imagens a determinados circuitos de informação, parece premente, conforme afirma Pellejero (2015), que se traga para a vida aquilo que o encontro com as imagens da arte nos oferece generosamente – segundo o autor, o necessário enfrentamento de estados de cegueira, despaixão e mediocridade pela respectiva constituição de uma detidão do olhar no tempo, de cursos do desejo e linhas de invenção,

Desta feita, a condição para uma formação de excelência em Arquitetura e Urbanismo pressupõe a instrumentalização de tal profissional à recusa de seu próprio assujeitamento, fornecendo-o recursos suficientemente necessários ao enfrentamento constante de forças de conservação que participam intensivamente da profissão, e que investem, sempre, no mais do mesmo; não raro, sob a roupagem do supostamente novo.

Se tal instrumentalização é, em suma, a tarefa das disciplinas em tela, a apresentação, nesse contexto, da pergunta acerca da arquitetura vislumbrada hoje como aquela tão possível quanto necessária é, por si mesma, o sintoma de um esforço em prol das visões sempre renovadas do pensamento arquitetônico.

Tendo-se em vista o valor de uma tarefa implicada menos com as respostas do que com a força das perguntas em franco desdobramento, caberia lançar, a título do aguçamento do que aí se investe, a afirmação de que, ao que parece, seria possível dizer, hoje, da necessidade de algo como uma arquitetura menor.

Parafraseando a remissão que o filósofo Gilles Deleuze (2003) faz à arte literária de Kafka – a da conquista, pelo escritor, de uma literatura menor, já que não aprisionada às forças que intentam fixar uma forma-literatura –, não se trata aqui, obviamente, da defesa de uma arquitetura de menor importância mas, pelo contrário, da alusão à possível efetuação de uma arquitetura atenta, como nunca antes

visto, aos meandros, às brechas, aos interstícios que, no vislumbre do que há de mais fino no tecido urbano, despontam como residuais. Tal defesa desponta, portanto, como o necessário afastamento da grandiloquência de realizações arquitetônicas cujo risco aponta para o retorno dos discursos que as perfazem sobre si mesmos, ou seja, para a própria perda da relevância social do trabalho do arquiteto.

Mas não se trata, aqui, de enveredar em uma ou outra imagem da produção arquitetônica. Urge utilizar tal apontamento – por si só, um dado do presente – em favor da abordagem sucinta de mais uma frente de trabalho contundentemente acionada pelas disciplinas em questão: a histórica.

A importância dessa remissão ao trabalho com a história nesse contexto em específico, está em situar o fato de que as escolhas que o norteiam são inseparáveis da própria concepção de determinado perfil da tarefa docente quando o acesso ao conhecimento que a constitui imprescinde dos mergulhos diretos no jogo do tempo.

Tornando claro que aquilo que aí se investe marca um importante distanciamento de uma visão tradicionalista da história e, por conseguinte, do próprio trabalho com ela, cabe sinalizar, no tocante a tais escolhas, algo que atua como uma espécie de condição para o entendimento primeiro de tal trabalho.

Nada há que justifique o trabalho com a história que não diga respeito à necessidade de acesso ao presente. Não perder o elã com a história significa, nesse sentido, manter a possibilidade da significação de acontecimentos correntes sem que se faça disso a reprodução de discursos que, muito embora tenham se tornado contingencialmente dominantes, intentam fixar-se como a expressão do verdadeiro.

Entendendo-se que a perda de tal elã diz respeito a nada menos do que a abertura do sujeito à sua própria captura, a importância de um trabalho sistematizado com a história assume uma

envergadura ímpar. Cabe observar, ainda, que tal importância deve ser progressivamente intensificada quanto mais o objeto de estudo tender a ser visto sob certo ideal de autonomia, como é possível observar em determinadas abordagens da própria arquitetura.

Isso posto, importa notar que se o acesso ao presente pressupõe o estudo sistematizado da história, isso se dá porque, conforme assinala Agamben (2009), as luzes que emanam do presente não raramente nos cegam. A questão ora sinalizada, portanto, do acesso ao presente pela via da história é abordada pelo filósofo à luz do seguinte fato: o arcaico, ou seja, aquilo que está próximo da *arké* (origem), não se situa somente em um passado cronológico, mas sim em um passado que é contemporâneo ao devir histórico e que não cessa de operar nele. Nesse sentido, a contemporaneidade, entendida, ela mesma, como a simultaneidade da distância e da proximidade, é definida por sua afinidade com o arcaico, que "em nenhum ponto pulsa com mais força do que no presente" (AGAMBEN, 2009, p. 69).

Explicita-se, pois, que a condição para o acesso ao que mais pulsa no presente é a operação de uma suspensão, um corte, um distanciamento, um deslocamento no tempo em relação ao próprio presente – dito de outro modo, incursões significativas na história como a única possibilidade de aderência ao jogo do tempo.

Tendo em vista que tal procedimento nos exime, paradoxalmente, da condição de estar apartados do próprio presente, aquilo que vem à baila é a nítida visão da existência de uma simultaneidade entre passado, presente e futuro, ou seja, de tais instâncias como imanentes e não mais em sucessividade, conforme são comumente vistas (PRATES, 2019).

É, portanto, via essa espécie de torção no endereçamento convencional do estudo da história, que é possível acrescer ao trabalho das disciplinas em tela a recusa das abordagens assentadas

em pontos de vista, a rigor, supra-históricos, que recolhem a diversidade reduzida do tempo em uma totalidade fechada em si mesma (FOUCAULT, 2013).

Nota-se, com isso, que o esforço que tal trabalho move é o de libertar a história do modelo ao mesmo tempo metafísico e antropológico da memória, em favor da configuração de uma espécie de contramemória (FOUCAULT, 2013). Tal postura docente, ao incorrer na recusa de um endereçamento à história centrado em saberes universais, esquivando-se, por isso, de determinados ideais de realidade, identidade e verdade, busca devolver à história suas errâncias e descontinuidades (FOUCAULT, 2013). Em suma, busca acessar, por tal via, o que as coisas têm de vivo (PRATES, 2019), entendendo-se que "a história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris, assim como suas síncopes, é o próprio corpo do devir" (FOUCAULT, 2013, p. 277-278).

Finalizada a explanação geral de algumas das diretrizes que norteiam o trabalho da docência nas referidas disciplinas, cabe operar uma espécie de aproximação relativamente a alguns dos percursos que as compõem como, por exemplo, o do trabalho com a questão patrimonial.

DAS ARTICULAÇÕES ENTRE AS DISCIPLINAS DE TÉCNICAS RETROSPECTIVAS E PROJETO

Ao compreender a cidade como um "lugar no tempo" (PENSAVENTO, 2007, p. 15) nos quais impressões e significados são depositados ao longo do curso temporal, verifica-se que ela é a materialização da ação acumulativa da história em suas vias, edifícios, praças e bairros.

Trata-se um produto cultural por excelência, dinâmico e heterogêneo, resultado da superposição dos diversos estratos históricos, ou seja, é nela que emerge o tempo impresso, concretizado na sua substância física.

É no tecido urbano pré-existente, na sua dimensão histórica e cultural, que o arquiteto urbanista intervém. A cidade, o palco da vida humana, corresponde o foco de estudo e atuação dos bacharéis em Arquitetura e Urbanismo e é de suma relevância que o graduando do curso saiba lidar com maestria na diversidade do patrimônio urbano.

Segundo a Resolução nª 51/2013 do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU/BR, 2013, p. 03), instaurada em 2013, cuja finalidade é a regulamentação dos segmentos de atuação privativas dos arquitetos e urbanistas, prevê o papel chave do arquiteto no cenário urbano consolidado em seu Artigo 2º, Item IV, que estabelece:

> a) projeto e execução de intervenção no patrimônio histórico-cultural e artístico, arquitetônico, urbanístico, paisagístico, monumentos, práticas de projeto e soluções tecnológicas para reutilização, reabilitação, reconstrução, preservação, conservação, restauro e valorização de edificações, conjuntos e cidades; b) coordenação da compatibilização de projeto de preservação do patrimônio histórico-cultural e artístico com projetos complementares; c) direção, condução, gerenciamento, supervisão e fiscalização de obra ou serviço técnico referente à preservação do patrimônio histórico-cultural e artístico; d) inventário, vistoria, perícia, avaliação, monitoramento, laudo e parecer técnico, auditoria e arbitragem em obra ou serviço técnico referente à preservação do patrimônio histórico-cultural e artístico; e) desempenho de cargo ou função técnica referente à preservação do patrimônio histórico-cultural e artístico; f) ensino de teoria, técnica e projeto de preservação do patrimônio histórico-cultural e artístico

Conforme citado, por meio da Resolução nº 51 do CAU/BR (2013) foi promulgado o inciso "f", do item IV, validando o que o campo do ensino da teoria, das técnicas e do projeto de conservação

e restauro é um campo estritamente exercido pelo arquiteto. Todavia, Farah (2008) demostra que ao observar as más intervenções no patrimônio construído nas cidades brasileiras, é possível detectar a deficiência do ensino durante a graduação de disciplinas atreladas a história e a teoria, em especial, a de Técnicas Retrospectivas, o que acarreta consequência nefasta nas malhas urbanas consolidadas pré-existentes.

Souza e Pessôa (2020) citam que os profissionais não estão sendo devidamente habilitados para compreender as múltiplas interfaces, a complexidade e a importância do ambiente construído e que há necessidade de maior aprofundamento e interação entre as disciplinas de teoria e história e o projeto de restauração. Trata-se, na verdade, de uma área em que os estudos multidisciplinares se tornam significantes inclusive para mitigar as ações de cunho individualistas e parciais, não é uma "disciplina isolada no curso de arquitetura, restrita ao restauro de edifícios e núcleos históricos [...] abrange muito mais do que monumentos e obras de arte" (SOUZA; PESSÔA, 2020, p.2).

Uma formação de base do arquiteto, no qual a teoria, história e o projeto, são trabalhados na tessitura do restauro, permite uma visão uníssona. O egresso saberá lidar com o novo assim como agir nos substratos pré-existentes, deixando de lado a imaturidade projetual e favorecendo a melhoria da qualidade ambiental das cidades.

Souza e Pessôa (2020) demonstram que a inserção da disciplina de Técnicas Retrospectivas se tornou obrigatória na matriz curricular em 1994, com a Portaria nº 1.770 do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Todavia, foi após o intenso debate sobre o ensino de arquitetura no Brasil promovidos pelo XI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (CONABEA) e no XVII Encontro Nacional sobre o Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ENSEA) que implementaram a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara De Educação Superior - CNE/CES nº 6 de 2006.

A CNE/CES nº 6/2006 revogou a Portaria Ministerial de 1994 e instituiu as diretrizes curriculares nacionais para curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, consolidando a busca de incrementos na área de educação em arquitetura e urbanismo.

> 5.3. Orientação para que as Técnicas Retrospectivas contemplem as áreas de teoria e história, tecnologia e projeto; 5.4. quanto à abordagem do universo concernente às Técnicas Retrospectivas, que essa "postura" esteja explícita e necessariamente contida nos projetos pedagógicos dos cursos, e, como tal, não seja competência de uma única disciplina, quanto mais só tecnologia (ABEA, 2010 *apud* SOUZA; PESSÔA, 2020).

Salienta-se que a teoria, a história e a prática de projeto são disciplinas interdependentes e que o bacharelado em arquitetura e urbanismo, com suas 3.600 horas de conteúdos mínimos, necessita articular de maneira contundente e contextualizada os conteúdos atrelados as técnicas retrospectivas, visto serem imprescindíveis para o projeto arquitetônico em tecidos urbanos consolidados.

Em 2010, o Ministério da Educação dispôs as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterou dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. Mesmo assim, no Art. 4º determinou-se que o curso de Arquitetura e Urbanismo tem o intuito de promover condições para que o recém-formado atue com a "conservação e valorização do patrimônio construído" (BRASIL, 2010, p. 2).

É possível notar que mesmo diante dos esforços para regulamentação da disciplina, ainda fica em aberto sua estrutura pedagógica, pois há um hiato no tocante ao alinhavo dos conteúdos nas escolas de arquitetura e urbanismo. Essa fragilidade não pode fazer que as escolas de arquitetura e urbanismo se percam na sua organização, mas que mantenham os devidos cuidados com a formação profissional de seus alunos (SOUZA; PESSÔA, 2020).

Isso posto, entendemos que os egressos da Unoeste devem estar aptos para intervir no campo patrimonial, no seu âmbito arquitetônico, urbanístico e paisagístico, fundindo no mesmo os diversos conteúdos como por exemplo, sustentabilidade e tecnologias contemporâneas. Para tanto, a grade curricular da graduação de arquitetura e urbanismo tem a grande missão de impelir o aluno a mergulhar na arquitetura do passado assim como na produção arquitetônica do presente.

A prática projetual, possibilitada pelo subsídio da teoria e da história, favorece ao longo da graduação, o conhecimento para que, segundo Mahfuz (2003), é essencial para não cometer a arbitrariedade. O arquiteto deve estar imbuído das noções teóricas e práticas do restauro, para que se mantenha preservados os valores documentais, memoriais, artísticos, materiais e afetivos dos nossos bens culturais, e assim, perpetuando a nossa identidade e memória coletiva.

Por meio da memória, que é uma ramificação da identidade, o sujeito resgata experiências, sensações e lembranças, unindo-o ao coletivo. Todas as vivências de indivíduo ocorrem em uma estrutura física, e por ela se perpetuar na história, cria-se um laço de pertença e identificação. Dessa maneira, o passado é resgatado e ressignificado pelas gerações vindouras, se tornando a herança viva, materializado e usufruído no presente. Se os profissionais são souberem restaurar adequadamente, se corrompe a continuidade da história, comprometendo seriamente a identidade e memória de uma comunidade (FARAH, 2008).

Brandi (2008) corrobora que as ações de restauro precisam se distanciar de propostas arbitrarias e do empirismo, para isso, ele lançou mão da abordagem crítica científica, metodologia aplicada em importantes obras europeias e amplamente difundida para o mundo todo. E é na teoria brandiana que ainda são delineadas as intervenções recentes no campo do restauro. Assim, para os projetos de adaptação e restauro de bens culturais, deve ser contemplado

critérios teóricos metodológicos conformados por meio de teoria como a de Cesare Brandi bem como das Cartas Patrimoniais.

As cartas são documentos resultantes de debates internacionais e nacionais que direcionam as diversas atitudes frente ao trato com o patrimônio histórico-cultural, delineando diretrizes aplicadas em inúmeros países. Inclusive elas geram bases para a construção do aporte legal de tais nações. Cabe acrescentar que a maioria das cartas são subsidiadas pelos conceitos brandianos, como exemplo, a Carta de Veneza, de 1964 e a Carta do Restauro, de 1972.

Dentre alguns fundamentos básicos explorados pelas cartas para nortear diretamente o projeto de restauro em pré-existência pode-se citar a mínima intervenção, a distinguibilidade e a reversibilidade das ações novas. São princípios forjados para respeitar a artisticidade e a historicidade do bem original, demarcando os traços temporais da contemporaneidade, evidenciando a diferença dos seus elementos arquitetônicos e construtivos (CAU, 2017).

Os estudos que antecedem o projeto em si são extremamente relevantes e envolvem em síntese desde pesquisa histórica; documentação fotográfica; cronologia construtiva por meio de plantas que demostram as fases de intervenção no bem até levantamento do estado de conservação e as patologias, para então, viabilizar o projeto de arquitetura e restauração.

Após a construção desse vasto repertório, encaminha-se os estudos preliminares. As atitudes projetuais devem ser condizentes com as condicionantes do local, agir em correspondência com a vocação do bairro e das especificidades da comunidade, zelar pela manutenção dos elementos tangíveis e intangíveis que configuram a imagem edílica e citadina. As ideias motrizes são a preservação da forma urbana, das relações entre edifícios e o meio natural, da forma e o aspecto dos edifícios. São valores para se perpetuar e não comprometer a autenticidade do tecido urbano consolidado (IPHAN, 1986).

Para atingir e compreender a feitura de projetos dessa envergadura, de tamanha complexidade, faz-se essencial investigar o bojo da história e teoria, que desdobram a aprendizagem da história da arquitetura brasileira, a caracterização do patrimônio cultural e suas especificidades no âmbito arquitetônico, urbano e paisagístico, a identificação dos instrumentos de proteção e de gestão do patrimônio cultural, a investigação das principais diretrizes que normatizam procedimentos e métodos de preservação assim como a compreensão das teorias da conservação e do restauro. Todas são proposições essenciais para que o aluno possa ter a visão crítica e desenvolver projetos de intervenção em pré-existência.

A graduação em arquitetura e urbanismo, atentando-se para formação integral do aluno (SOUZA; PESSÔA, 2020), deve investir no graduando, incentivá-lo a planejar, gerir e viabilizar projetos de intervenção no *locus* urbano consolidado e assim, formar profissionais que não comentam o apagamento história, nem da diversidade cultural das nossas cidades. A grande parte dos edifícios citadinos são portadores de valores documentais, simbólicos, afetivos e formais, e o egresso, conseguirá mitigar a tendência esmagadora do esfacelamento da memória coletiva e das identidades das mais variadas comunidades.

Portanto, face a acelerada descaracterização e destruição do patrimônio urbano, a escola de arquitetura e urbanismo deve enveredar os conteúdos patrimoniais em disciplinas de teoria, história, projetos assim como naquelas não especializadas, colaborando para aprendizagens multidisciplinares. Saber conciliar a arquitetura contemporânea com aquelas de caráter mais históricos, é um trabalho de alta complexidade e que vem ao encontro da formação que ressalte os atributos éticos e reflexivos, formando profissionais cientes de seu papel e de seu comprometimento com a sociedade e claro, com a cidade.

CONCLUSÃO

Com o presente estudo, pondera-se que compete às disciplinas de Teoria e História promoverem aos estudantes os conhecimentos necessários para a sua boa compreensão sobre o fazer do arquiteto e urbanista, frente aos acontecimentos e produções em seu enquadramento históricos, mas principalmente em relação ao seu fazer na atualidade, de uma forma que lhe confira condições de estabelecer um posicionamento crítico-reflexivo e lhe some em bagagem para o fomento de suas atividades projetuais. Inclusive, é no arcabouço da Teoria e História que o projeto arquitetônico, urbanístico e paisagístico deve estar entranhado. Deve-se negar a segregação dos campos disciplinares, e mover-se em direção ao entrelaçamento e interdependência entre elas, pois não são áreas autônomas do conhecimento.

Conforme previsto e estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), através das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, a conquista na definição de todos os conteúdos estruturantes é um ganho para os estudantes e, no tocante às disciplinas teóricas, entende-se a necessidade de sua crescente valorização, pois elas objetivam muito mais que serem a soma de acontecimentos distribuídos na linha do tempo, elas permitem e promovem compreensões que conectam a teoria à prática, indispensáveis para que o arquiteto desenvolva uma conduta coerente à sua época e assim desenvolva aquilo que virá a promover a devolutiva social dele esperada.

Conclui-se, dessa forma, que as diretrizes gerais que norteiam o trabalho da docência nas disciplinas locadas no eixo de Teoria e Histórica do curso de Arquitetura e Urbanismo da Unoeste, tanto decorrem das prerrogativas entendidas, hoje, como necessárias para a oferta, ao formando, de uma graduação de excelência

em Arquitetura e Urbanismo, quanto das experiências singularmente vivenciadas nos processos de replanejamento de um curso que já tem sua própria história.

A difícil seleção de algumas diretrizes dentre as demais que regem as práticas de ensino e aprendizagem no referido eixo, procurou atender a necessidade de explicitação de pontos vitais a tais práticas cujo entendimento geral é, no mínimo, controverso. Tendo como intuito, portanto, a partilha, no presente artigo, do esforço comum aos docentes do eixo em movimentar um trabalho que enfrenta, cotidianamente, a fixidez de noções que, no mais das vezes, inibem a qualidade inventiva do pensamento – qualidade esta, crucial ao arquiteto e urbanista –, os pontos abordados e seguidamente desconstruídos tendo-se por base um específico aporte teórico foram: a crença na existência de uma dicotomia entre teoria e prática; o entendimento do estudo da arte na arquitetura como meio para valoração do estético em si, puro complemento ou mero penduricalho; a visão do estudo da história crivada por uma compreensão cronológica do tempo, que separa passado, presente e futuro.

Isso posto, aquilo a que se investe diz respeito, pois, à disponibilização ao formando em Arquitetura e Urbanismo, de um conhecimento constitutivamente operacionalizado em prol da inseparabilidade entre sua potência inventiva e crítico-reflexiva, de maneira que, no que diz respeito aos pontos abordados, entendeu-se que: 1- a noção da existência de uma separação entre teoria e prática diz respeito a uma forja histórica, passível de ser analisada relativamente àquilo a que tem sido posta a serviço, de modo que a compreensão de tais instâncias como imanentes assume, inelutavelmente, uma importância que excede a questão, por dizer respeito, no limite, aos nossos próprios modos de vida, haja vista a alusão direta, via tal tema, ao mundo do trabalho; 2- a importância do ensino da arte na arquitetura excede a necessidade do entendimento da qualidade estética da arquitetura ou do conhecimento acerca do uso repertorial da arte pelos arquitetos, na medida que a produção da arte atua,

por excelência, em favor das forças que retiram o pensamento de sua própria letargia, potencializando o formando às experimentações necessárias ao exercício da profissão, já que enfrentadoras do que não se conhece, e que, por isso, há de se elaborar, necessariamente – acresce-se a tal constatação a citação do termo *complexo arte-arquitetura*, recentemente elaborado pelo crítico Hal Foster (2017), sintomático da apreensão de tal binômio, pelo autor, como meio propício para o refinamento do olhar em direção ao estudo da arquitetura na contemporaneidade; 3- a importância de uma abordagem outra do estudo da História, avessa às idealizações remetidas, sempre, ao passado, diz respeito ao entendimento de seu funcionamento como meio de acesso ao presente, ou seja, à própria elucidação do passado como vivo e pulsante no presente, e de tal estudo como condição para as formulações individuais e coletivas de algo como uma memória de futuro, indispensável à relevância social do trabalho do arquiteto e urbanista.

É no bojo de diretrizes como essas que algo pode ser dito acerca do trabalho realizado na disciplina de Técnicas Retrospectivas, em que os futuros bacharéis poderão exercer suas atribuições colaborando e potencializando as cidades, locus de ações dos arquitetos urbanistas. Dessa forma, para se atingir uma qualidade ambiental urbana, precisa-se de diversas ações conjuntas, entre elas, que as obras de intervenção arquitetônicas sejam bem-sucedidas, respeitando o tecido urbano pré-existente, em sua dimensão tangível e intangível. Reforça-se, portanto, que tais atitudes, só se tornam possíveis perante a visão integral, de univocidade dos conteúdos que ligam as discussões teórico-históricas ao delineamento projetual, abordadas ao longo do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O homem sem conteúdo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

BENEVOLO, L. **História da arquitetura moderna**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.

BRANDI, C. **Teoria da restauração**. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de junho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. Brasília: MEC, 2010.

Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN22010.pdf?query=CEST. Acesso em: 17 abr. 2021.

CAU/BR. Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. **Resolução nº 51/2013**. Brasília: CAU/BR, 2013. Disponível em: https://transparencia.caubr.gov.br/resolucao51/. Acesso em: 06 abr 2021.

CAU/SP. Conselho de Arquitetura e Urbanismo. **Patrimônio histórico**: orientação para serviços profissionais. São Paulo: CAU/SP, 2017. Disponível em: https://www.causp.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/GT-Patrimonio-Final_publicado.pdf. Acesso em: 06 abr. 2021.

CHING, F. D. K. **Arquitetura, forma, espaço e ordem**. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente. Araucárias. **Revista do Mestrado em Educação,** Palmas, v. 1, n. 1, 2002.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka**: para uma literatura menor. Lisboa: Assírio & Alvin, 2003.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

FARAH, A. P. Restauro arquitetônico: a formação do arquiteto no Brasil para preservação do patrimônio edificado. **História [online]**, v. 27, n. 2, p. 31-47, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010190742008000200003&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 06 abr. 2021.

FOSTER, H. **O complexo arte-arquitetura**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia, a história. *In:* FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história e dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.

FRAMPTON, K. **História crítica da arquitetura moderna**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008.

GUTIERREZ, E. J. B (org.). A Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e os seus primeiros tempos (1973-1985*). In:* MONTEIRO, A. M; *et al*. **A construção de um novo olhar sobre o ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil**: 40 anos da ABEA. Brasília: ABEA, 2013. p. 18- 28.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Carta Internacional para a Salvaguarda das Cidades Históricas**: carta de Washington. 1986. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Washington%20 1986.pdf. Acesso em 09 abr. 2021.

MAHFUZ, E. Teoria, história e crítica, e a prática de projeto. **Vitruvius**, São Paulo, v. 4, n. 4205, nov. 2003. Disponível em https://vitruvius.com.br/revistas/read/ arquitextos/04.042/640. Acesso em: 06 abr. de 2021.

PELLEJERO, E. Abrir os olhos (as imagens à luz da escritura). **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 4, n. 56, p. 365-377, 2015.

PESAVENTO, S. J. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História [online],** v. 27, n. 53, p. 11-23, 2007. Disponível em: http://www. scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882007000100002&lng=en&nrm=i so. Acesso em: 06 abr. 2021.

PRATES, A. P. **Do encontro arte-museu-educação: uma perspectiva arqueogenealógica**. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo – USP, São Paulo. 2019.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SALVATORI, E. Arquitetura no Brasil: ensino e profissão. **Arquitetura revista**, São Leopoldo, v. 4, n. 2, 2008. Disponível em: file:///D:/DOCUMENTOS/Downloads/5471-Texto%20do%20Artigo-17165-1-10-20130924.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

SNYDER, J. C.; CATANESE, A. **Introdução à arquitetura**. Editora Campus, 1984.

SOUZA, M. V.; PESSÔA, J. Patrimônio cultural, novas tratativas no ensino de arquitetura e urbanismo na graduação. **Vitruvius**, São Paulo, v. 21, set. 2020. Disponível em: https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/21.243/7877. Acesso em: 06 abr 2021.

VALIM, M. **Duzentos anos do ensino de arquitetura no Brasil**: história e reflexões. 2016. Disponível em: www.caurj.gov.br/?p=22586. Acesso em: 8 abr. 2021.

ZEVI, B. **Saber ver a arquitetura**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

13

Anthony César de Souza Castilho
Daniela Vanessa Moris

A ESCALADA DO CONHECIMENTO FRENTE AO USO DA TAXONOMIA DE BLOOM:

CONTEXTUALIZAÇÃO E APLICAÇÃO NA APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS BIOMÉDICAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.13

RESUMO

Todo trabalho de uma equipe formada em 1956 por diversas universidades norte-americanas e liderada por Benjamin S. Bloom, formaram a base dos conceitos gerais e inicias do que hoje concebemos como Taxonomia de Bloom. Tal taxonomia está fundamentada em uma estrutura de organização hierárquica dos mais diferentes objetivos e metas educacionais, as quais se estruturaram e se moldaram a fim de sustentar os três pilares da aprendizagem: o Cognitivo, e o papel da aprendizagem intelectual; o Afetivo e sua relação com a sensibilização e geração de valores éticos e morais para a sociedade, e por fim o psicomotor e a necessidade das habilidades motoras para melhor formação do profissional da área da Saúde. Nesse contexto, foi criada a Comissão de avaliação didática e pedagógica (CADiP) do curso de Biomedicina da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, em 2013, considerando a importância da realização de um planejamento pedagógico adequado, que delimite conteúdo e escolha de estratégias educacionais eficazes e), essa comissão é responsável pela a análise e avaliação tanto do ensino quanto da aprendizagem, como também foi de suma importância para o planejamento e organização da metodologia utilizada e treinamento dos docentes do curso na aplicação da taxonomia de Bloom.

Palavras-chave: ensino; cognição; aprendizagem; educação em saúde; níveis taxonômicos.

INTRODUÇÃO

O cenário atual do uso da taxonomia de Bloom é marcado historicamente pela publicação em 1956 Taxonomia dos Objetivos Educacionais: A Classificação dos Objetivos Educacionais, um clássico educacional que nasceu a fim de incorporar novos conceitos e assim criar uma classificação de habilidades cognitivas em um novo sistema de classificação de aprendizagem (BLOOM, 1956). Posteriormente, tal abordagem passou a ser chamada de Taxonomia de Bloom, segundo Benjamin Bloom, em respeito e valorização do papel do editor da publicação original frente a significativa e duradoura influência no processo de ensino e aprendizagem em diversos níveis de educação até os dias atuais. De modo amplo, a taxonomia de Bloom tem sido utilizada em abordagens educacionais para estratificar as atividades de aprendizagem em diferentes níveis, isto porque ao categorizar as atividades cognitivas nos seis níveis hierárquicos, ela promove a consolidação do conhecimento mais básico até o alcance dos objetivos educacionais mais elevados, visando a aplicação e síntese dos objetivos da aprendizagem (BLOOM, 1956).

De maneira organizacional, a taxonomia de Bloom contém seis categorias de habilidades cognitivas que variam de ordens mais inferiores e que requerem menos processamento cognitivo até as habilidades de ordem superior que requerem um aprendizado mais profundo e um maior grau de processamento (Figura 1).

Figura 1 - Hierarquia taxonômica de Bloom. Da base ao topo desta pirâmide de conhecimento há um incremento na complexidade cognitiva



Fonte: Os autores.

O mais interessante nesta escalada? A observação de que um componente complementa o outro e juntos conseguem fazer funcionar a hierarquia da informação ou gestão do conhecimento. Aqui, escalemos, então, cada um desses níveis hierárquicos, começando pelo CONHECIMENTO. O conhecimento é a habilidade cognitiva fundamental e refere-se à retenção de conceitos específicos e discretas de informações como fatos e definições ou metodologia, a sequência de eventos em um processo passo a passo. Do ponto de vista avaliativo, o conhecimento pode ser avaliado por meio de abordagens de questões de múltipla escolha ou resposta curta, afim de requerer apenas a recuperação ou reconhecimento de informação (ADAMS, 2015).

Ao avançarmos neste escalada conceitual, precisamos nos lembrar que a simples lembrança de fatos não fornece evidências de compreensão, o que determina o próximo e superior nível na taxonomia de Bloom, a COMPREENSÃO. Neste contexto, os estudantes ao serem instigados a demonstrar a compreensão do significado do informações que eles encontram, conseguem parafrasear em suas próprias palavras as informações. Logo, evidenciamos que a compreensão requer mais processamento cognitivo do que simplesmente lembrar informações, ela visa propiciar ao estudante a incorporação do conhecimento pela visão que eles entendem o mundo. Esta nova visão, permite que os alunos usem conhecimentos, habilidades ou técnicas em novas situações através da APLICAÇÃO, o terceiro nível da taxonomia de Bloom (ADAMS, 2015).

Evoluindo aos níveis mais superiores, temos a ANÁLISE, região pedagógica onde as habilidades que comumente mais críticas irão merecer destaque; é neste momento que o estudante conseguirá adquirir suas habilidades cognitivas a fim de distinguir entre fato e opinião, além de possibilitar a identificação as bases sobre as quais um argumento deve ser construído. Mais adiante, ao chegarmos quase ao topo dessa pirâmide de conhecimento e aplicação nas práticas profissionais, temos a SÍNTESE, que implica a criação de um novo produto em uma situação específica. Por fim, o ápice da

taxonomia de Bloom é a avaliação, importante para o pensamento crítico. Neste campo, é importante reconhecer que habilidades necessárias para este nível superior na taxonomia advém da incorporação de muitas habilidades de níveis inferiores (ADAMS, 2015).

Embora a taxonomia proposta tenha sido baseada em todas as características acima descritas, uma revisão posterior da taxonomia mudou a nomenclatura e a sequência do processo cognitivo frente a versão original. Nesta versão posterior, uma das melhores propostas de revisão da Taxonomia de Bloom feita por Krathwohl (2002), temos que a categoria Conhecimento tornou-se, Lembrar; Compreensão tornou-se; Entender; Síntese tornou-se Criar (e foi promovida para a categoria mais alta da hierarquia); Aplicação, Análise e Avaliação tornaram-se respectivamente Aplicar, Analisar e Avaliar.

Essa reorganização coloca a habilidade de síntese, em vez de avaliação no nível mais alto da hierarquia (ANDERSON, 2001). Além disso, a nova realidade da taxonomia de Bloom adicionou uma nova dimensão em todos os seis processos cognitivos, o que se resumiu nos quatro tipos de conhecimento que podem ser abordados por uma atividade de aprendizagem: factual (terminologia); conceituais (teorias ou modelos); processual (conhecer uma técnica, processo ou metodologia); e metacognitivo (capacidade de autoavaliação e conhecimento de várias habilidades e técnicas de aprendizagem). Para que cada um desses objetivos pedagógicos venha de encontro à ampliação do conhecimento, há a necessidade de um embasamento de verbos associados, com o objetivo de nortear o reconhecimento e direcionar a competência a ser avaliada (Quadro 1).

Quadro 1 - Sumarização dos níveis taxonômicos e verbos de comando para aprendizagem e avaliação do conhecimento. A primeira coluna mostra os alvos de aprendizagem relacionados por Bloom, enquanto a segunda coluna indica os processos para atingi-los

NÍVEL TAXONÔMICO	VERBOS DE COMANDO
CRIAR	Interpretar, verificar, julgar, criticar, decidir, discutir, verificar, disputar, escolher.
AVALIAR	Projetar, combinar consolidar, agregar, compor, formular hipótese, construir, traduzir, imaginar, inventar, criar, inferir, produzir, predizer.
ANALISAR	Conectar, relacionar, diferenciar, classificar, arranjar, estruturar, agrupar, interpretar, organizar, categorizar, retirar, comparar, dissecar, investigar.
APLICAR	Aplicar, solucionar, experimentar, demonstrar, construir, mostrar, fazer, ilustrar, registrar.
ENTENDER	Traduzir, interpretar, explicar, descrever, resumir, demonstrar, exemplificar, inferir.
LEMBRAR	Definir, reconhecer, recitar, identificar, rotular, compreender, examinar, mostrar, coletar, listar, apontar.

Fonte: Os autores.

De modo geral, a taxonomia é útil de duas maneiras importantes. Primeiro, o uso da taxonomia incentiva os instrutores a pensar em objetivos de aprendizagem em termos comportamentais para considerar o que o aluno pode fazer como resultado da instrução. Um aprendizado objetivo escrito usando verbos de ação indicará o melhor método de avaliação das competências e conhecimentos ensinados. Listas de verbos de ação apropriados para a aprendizagem objetivos em cada nível da taxonomia de Bloom são amplamente disponíveis (ADAMS, 2015). Em segundo lugar, considerando objetivos de aprendizagem à luz dos destaques da taxonomia de Bloom a necessidade de incluir objetivos de aprendizagem que requerem níveis mais elevados de habilidades cognitivas que levam a aprendizagem e transferência de conhecimentos e habilidades para uma maior variedade de tarefas e contextos.

Embora a taxonomia de Bloom tenha sido adotada como uma ferramenta valiosa para examinar a aprendizagem dos alunos e classificar as questões do exame com base nos níveis cognitivos

e habilidades que as perguntas estão tentando avaliar, a versão original evoluiu e as modificações foram posteriormente publicadas (ANDERSON, 2001; KRATHWOHL, 2002). Contudo, mesmo essas versões modificadas da taxonomia de Bloom precisam ser adaptadas e servir como ferramentas úteis para áreas específicas. Especificamente na área da saúde, pesquisadores educacionais criaram adaptações da taxonomia de Bloom para avaliar o desempenho do aluno e classificar tarefas educacionais em campos específicos, como a área das ciências biomédicas (PHILLIPS, 2013; THOMPSON; O'LOUGHLIN, 2015).

Neste contexto, os professores podem planejar suas aulas e avaliações de aprendizagem integrando a tecnologia moderna com a Taxonomia de Bloom. No entanto precisamos ressaltar um dos desafios a serem enfrentados será a avaliação da aprendizagem. Isto porque já fica claro a constância de questionamentos, tais como: De que maneira mensurar objetivamente a aprendizagem dos alunos? Como saber se um ótimo desempenho não foi causado por testes demasiadamente fáceis? (JESUS; RAABE, 2009). Adicionalmente, agrega-se a isso, um novo paradigma já relatado por Thompson (2008): discrepâncias significativas entre as classificações sugeridas por diferentes professores para uma mesma questão. Ao fazermos isso, vimos de encontro à proposta feita por Almerico (2004), e prospectamos a taxonomia de Bloom para que o formador planeje a aula com viés centrado no aluno, e reflita sobre o que deseja no final do processo.

Em suma, vale ser ressaltado que o uso mais comum da taxonomia de Bloom se concentra nas habilidades de aprendizagem cognitiva, e menos nas habilidades psicomotoras ou afetivas, embora estes dois domínios sejam cruciais para o sucesso dos profissionais da área da saúde. Logo, os professores e formadores de profissionais da área da saúde devem desenvolver habilidades nos níveis mais elevados da taxonomia de Bloom e a demonstração de processos cognitivos mais profundos, como pensamento crítico e julgamentos avaliativos. No entanto, de maneira frustrante grande

parte dos currículos enfoca nos níveis mais baixos da taxonomia, conhecimento e compreensão, com exceção dos cursos que têm buscado excelência na formação de seus futuros professionais.

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA DO CURSO DE BIOMEDICINA – UNOESTE

Em conformidade com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade do Oeste Paulista, a Comissão de Avaliação Didático Pedagógica (CADiP) do Curso de Biomedicina da Universidade do Oeste Paulista vem aprimorando o processo contínuo de avaliação do ensino-aprendizagem do Curso de Biomedicina, comprometida com a excelência do Ensino Superior.

Essa comissão elaborou ações para diagnosticar os problemas didático-pedagógicos do curso, no que se referiam às suas atividades, seus processos avaliativos e resultados obtidos, colocando em questão a missão da Universidade e as competências e habilidades do profissional Biomédico, após a avaliação diagnóstica, essa comissão definiu e organizou as atividades do processo de avaliação, estabeleceu um plano de trabalho: objetivos, estratégias, metodologia, recursos e calendário das ações avaliativas.

Durante os últimos anos compilou informações dos processos internos e externos de avaliação, refletindo sobre o processo de avaliação e propondo estratégias de superação de problemas.

Dessa forma, a Comissão apontou a necessidade de adequar o curso à atender as demandas da competência do profissional Biomédico, em busca de novos rumos para uma concepção de aprendizagem na qual a memorização compreensiva, a funcionalidade do

conhecimento e a aprendizagem significativa façam parte. Compreendendo que, em uma abordagem curricular por competências o ensino pode conduzir à ruptura da desarticulação dos saberes, da avaliação exclusivamente final, centrada nos conteúdos assimilados com o intuito de certificar uns, em detrimento da não certificação de outros (CANTO, 2008).

Assim o modelo de aprendizagem do curso definido como modelo híbrido de ensino priorizando as metodologias ativas como Estudo de Casos, Problematização, Simulação e Aprendizagem Baseada em Projetos visando promover o aprender por meio de discussões, o aprender fazendo e ensinando os outros, utilizando a Taxonomia de Bloom como fundamento.

A CADiP avaliou as características do corpo docente do curso, indicou e contribuiu para a formação e treinamento dos docentes do curso, capacitando um grupo de profissionais com um referencial teórico-prático atualizada, alinhado às tendências tecnológicas, que desempenha papel fundamental importância no processo educacional. Criou um modelo de avaliação fixo para todas as disciplinas do curso, composta por seis (06) questões discursivas e quatro (04) objetivas.

Neste modelo é obrigatória pelo menos uma questão de alta taxonomia, que exercite a capacidade de síntese que está relacionada ao quinto nível da taxonomia de Bloom, nesta questão os estudantes devem utilizar a sua criatividade onde se avalia a capacidade de criação, elaboração e planejamento de algo novo. Três (03) questões de média taxonomia, referentes a terceira e quarta categoria do domínio cognitivo: construir, separar, aplicar, analisar e demonstrar. As duas últimas questões da parte discursiva é elaborada com base nos verbos da primeira e da segunda categoria do domínio cognitivo, ou baixa taxonomia. Os principais verbos usados nessas questões foram: definir, explicar, resumir e listar. Essas questões foram elaboradas no intuito de avaliar se os alunos haviam aprendido os conceitos relativos a profissão Biomédica. Já a atividade referente à segunda aula.

Por fim, questões objetas são elaboradas usando o maior número de comandos possível, a avaliando a terceira e quarta categoria do domínio cognitivo: construir, separar, aplicar, analisar e demonstrar.

Aplicando a capacitação Taxonomia de Bloom nas avaliações discentes, acredita-se que houve uma mudança na perspectiva dos alunos, abrindo as portas para um fluxo ativo, como inovação, racionalização nas resoluções de problemas, compreensão dos alunos nos conteúdos desenvolvidos na sala de aula, implicando uma concepção unificada da aprendizagem, exercendo a memória, raciocínio com a produção de opiniões e soluções.

A taxonomia foi útil também como instrumento de avaliação da aprendizagem. Ela se mostrou útil como ferramenta para auxiliar a elaboração e aplicação de exercícios e formulários avaliativos, dos quais serviu como base para se analisar e avaliar o desempenho dos alunos sobre os assuntos abordados.

Por fim, a comissão coordenou as ações pedagógicas com alunos ENADE, coordenando os simulados de verificação da aprendizagem (SIVERA), acompanhou as turmas por meio de indicadores de desempenho nos simulados, coordenou oficinas, realização de aulas, que retomam os principais temas do currículo do curso, realizadas no último termo.

Essas metodologias trouxeram diversos benefícios como engajamento, protagonismo estudantil, comunicação, ética, trabalha em equipe, motivação e outras habilidades cognitivas. Durante as atividades teóricas foram trabalhados aspectos da formação socioafetiva, como assiduidade, pontualidade, escuta ativa, comprometimento, postura, conduta, pró-atividade, respeito, ética, dentre outros fatores que envolvem a formação pessoal e social do estudante.

A Biomedicina Unoeste tem a nota máxima pelo MEC (5), é um curso estrelado pelo Guia da Faculdade Quero Educação/

Estadão com 4 estrelas e está entre as cinco melhores graduações do país, dentre todas as instituições públicas e privadas, segundo o último CPC/MEC, entre diversas outras premiações.

REFERENCIAS

ADAMS, N. E. Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. **J Med Lib Assoc**. v. 103, n. 3, jul. 2015.

ALMÉRICO, G. M.; BAKER, R. K. Bloom's Taxonomy Illustrative Verbs: Developing a Comprehensive List for Educator Use. **Florida Association of Teacher Educators Journal**, v. 1, n. 4, p. 1-10, 2004.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R.; AIRASIAN, P. W.; CRUIKSHANK, K. A.; MAYER, R. E.; PINTRICH, P. R.; RATHS, J.; WITTROCK, M. C. **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing**: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. 1.ed. New York City: Longman, 2001.

BLOOM, B. S. **Taxonomy of educational objectives**: the classification of educational goals. New York, NY: Longmans, Green; 1956.

JESUS, E. A.; RAABE, A. L. A. Interpretações da Taxonomia de Bloom no Contexto da programação Introdutória. *In:* XX SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. 10., 2009. Florianópolis. **Anais [...].** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. **Theory Pract**, v. 41, p. 212–218, 2002.

PHILLIPS, A. W.; SMITH, S. G.; STRAUS, C. M. Driving deeper learning by assessment: An adaptation of the revised Bloom's taxonomy for medical imaging in gross anatomy. **Acad Radiol**. , v. 20, p. 784–789, 2013.

THOMPSON, E. "Bloom's taxonomy for CS assessment". *In:* X AUSTRALASIAN COMPUTING EDUCATION CONFERENCE – ACE. 10., Austrália. **Anais [...].** Austrália. Australian Computer Society, 2008. p. 155-161.

THOMPSON, A. R.; O'LOUGHLIN, V. D. The Blooming Anatomy Tool (BAT): A discipline-specific rubric for utilizing Bloom's taxonomy in the design and evaluation of assessments in the anatomical sciences. **Anat Sci Educ**. v. 8, p. 493–501, 2015.

14

Eliana Peresi-Lordelo
Thaís Batista de Carvalho

PESQUISA NO CURSO DE BIOMEDICINA:

COMPROMETIMENTO COM O PENSAMENTO CIENTÍFICO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.14

RESUMO

Entende-se por pesquisa a atividade científica através da qual busca-se a realidade que está em constante processo de transformação. Nessa atividade, alguns princípios devem ser respeitados, entre os quais, o rigor, a racionalidade, a objetividade e a reprodutibilidade. Para fazer pesquisa, deve-se seguir uma sequência lógica que permita que os seus objetivos sejam alcançados. Desse ponto de vista, será necessário percorrer o seguinte caminho: selecionar um tema, formular um problema, revisar o que existe disponível na literatura e planejar o projeto de pesquisa. Esse projeto deverá apresentar uma contextualização do tema escolhido, os objetivos deverão ser traçados e a metodologia deverá ser definida. O Curso de Biomedicina da Unoeste contempla em sua matriz curricular três disciplinas que proporcionam o desenvolvimento do pensamento científico. Dessa forma, o Curso estimula o espírito e o rigor científico, o raciocínio lógico, a criatividade, a curiosidade e a disciplina dos seus discentes.

Palavras-chave: pesquisa; conhecimento; metodologia.

PESQUISA E CIÊNCIA

"Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações" (PÁDUA, 1996).

Segundo a etimologia, a pesquisa representa a busca do conhecimento por meio da utilização de recursos e instrumentos científicos, devendo-se levar em consideração os seguintes princípios básicos: o rigor, a racionalidade, a objetividade e a reprodutibilidade. A pesquisa também pode ser encarada como a atividade científica através da qual busca-se a realidade que está em constante processo de transformação. Portanto, fazer ciência através da pesquisa, significa uma constante busca pelo aperfeiçoamento do conhecimento, visto que o mesmo pode ser aprimorado ou refutado.

"Ter acesso à ciência é rejuvenescer-se espiritualmente, é aceitar uma mutação brusca que deve contradizer um passado. Para um espírito científico, todo conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é dado. Tudo é construído" (BACHELARD *apud* JAPIASSÚ, 1999).

A pesquisa ou investigação científica tem início com as seguintes indagações: (1) a identificação de uma dúvida, ou seja, de uma pergunta para a qual ainda não se tem resposta; (2) com o reconhecimento de que o conhecimento existente é insuficiente ou inadequado para esclarecer essa dúvida; (3) que é necessário construir uma resposta para essa dúvida e (4) que ela ofereça provas de segurança e de confiabilidade.

Cada pesquisa desenvolve-se em três fases: planejamento, execução e divulgação. Dentro do planejamento, priorizam-se: (1) problema (pergunta da pesquisa); (2) resumo do projeto de pesquisa; (3) revisão da literatura e o (4) projeto de pesquisa. De acordo com o tipo de pesquisa que será realizado, a execução envolverá a coleta das amostras ou dados e a realização da metodologia, com a organização e a análise dos resultados. A etapa da divulgação (disseminação do conhecimento científico) compreende a apresentação dos resultados da pesquisa em diferentes meios, tais como: eventos científicos (simpósios, jornadas, congressos, entre outros), revistas científicas, relatórios e trabalhos de conclusão de curso (TCC).

REVISÃO DA LITERATURA

Após selecionar o assunto e delimitar o tema que será pesquisado, deve-se obedecer a sequência de tarefas relacionadas a seguir:

- Escolher as palavras-chave que identificam o assunto e o tema;
- Determinar o período a ser pesquisado e de acordo com o tipo de pesquisa (pesquisa epidemiológica), selecionar uma área geográfica;
- Selecionar o material consultado nas bases de dados científicas (Pubmed, Scielo, Google acadêmico, entre outras);
- Transcrever as referências de interesse que sirvam de contextualização para a futura pesquisa;
- Realizar o fichamento dos artigos, dissertações, teses e monografias selecionados.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Programa que fornece as bases teóricas e metodológicas com a finalidade de iniciar e incentivar o estudante de graduação na pesquisa. Além dos objetivos citados, a iniciação científica através do seu caráter interdisciplinar, permite a ampliação do conhecimento e contribui com a autonomia e o desenvolvimento intelectual do estudante, tornando-o capaz de assumir responsabilidades enquanto acadêmico e na sua futura vida profissional.

Para alcançar esses objetivos é fundamental que se tenham professores comprometidos com a orientação teórica e metodológica e que acompanhem e avaliem o desenvolvimento das pesquisas realizadas pelos estudantes.

Em suma, pode-se concluir que o programa de iniciação científica representa um importante pilar nas instituições de ensino superior para a ampla formação dos seus acadêmicos e possibilita o ingresso destes em cursos de pós-graduação tanto lato quanto stricto senso.

ESTUDANTE DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Almeja-se que um estudante de iniciação científica que se dedique e tenha afinidade pelo seu projeto de pesquisa desenvolva ou aprimore as seguintes características:

- Espírito científico: caracteriza-se pela disposição e maturidade para analisar, questionar e julgar a validade e a fundamentação das soluções que serão estabelecidas com a pesquisa;

- Rigor científico: denota-se pelo emprego dos métodos mais apropriados para a coleta dos dados, pelo rigor no tratamento, na análise e na apresentação dos resultados;
- Raciocínio lógico: exprime-se pela objetividade na análise das evidências e pela busca por soluções;
- Criatividade, curiosidade e disciplina: expressa-se pela capacidade de elaborar hipóteses, resolver problemas e executar repetidas atividades até que os objetivos da pesquisa sejam alcançados.

PROJETO DE PESQUISA

Definido como um documento através do qual se articula, se organiza e se elabora uma proposta de trabalho visando responder as seguintes questões (DESLANDES, 1995):

- O que pesquisar?
- Por que pesquisar?
- Como pesquisar?

Esse projeto tem por objetivo descrever uma pesquisa que seja pertinente, possível de ser executada e cientificamente rigorosa.

COMPONENTES DO PROJETO DE PESQUISA

A escrita de um projeto deverá contemplar os seguintes elementos:

- Identificação: título, instituição executora, nome dos autores (discentes, orientadores e coorientadores), local e ano de realização
- Resumo
- Sumário
- Referenciais teóricos: introdução, justificativa e objetivos
- Referenciais metodológicos: materiais ou casuística e métodos
- Elementos complementares: referências, cronograma e orçamento

Título

Deverá identificar o assunto do estudo, ser autoexplicativo e atrativo. Evitar excesso de detalhes e a inserção de palavras como: artigos definidos, indefinidos, adjetivos, advérbios. Deverá conter informações sobre o mecanismo e a população ou amostra em estudo.

Resumo

Poderá ser estruturado ou contínuo. Deverá conter apenas as informações mais relevantes do projeto de pesquisa, visto que possui um número limitado de palavras. Sendo assim, deve-se ressaltar a importância da pesquisa, os objetivos, a metodologia resumida com a apresentação da forma de análise dos resultados e os resultados esperados. Não usar abreviaturas, a menos que um termo muito longo tenha sido citado com a sua respectiva abreviatura entre parênteses. Ao final do resumo indicar os descritores ou palavras-chave que identifiquem o conteúdo da pesquisa. Esses termos devem estar de acordo com as fontes de indexação, tais como os descritores de Ciências da Saúde (DeCS) publicado pela Biblioteca Regional de Saúde (BIREME).

Sumário

Antecipa a visão da estrutura da pesquisa a ser realizada através da numeração das divisões, das seções e dos itens principais do projeto.

Introdução

Deverá abranger a revisão de literatura sobre o tema proposto e mostrar indiretamente qual o problema e as hipóteses para a pesquisa em questão.

Justificativa

Nesse referencial deverão ser indicados argumentos, os quais mostrarão como o tema vem sendo tratado na literatura, qual a relevância e as futuras contribuições da pesquisa. Sendo assim, os seguintes questionamentos devem ser levados em consideração: quais fatores determinaram a escolha do tema? o projeto resolve algum ponto obscuro sobre o tema? quais benefícios o projeto acrescenta ao assunto?

Objetivos

Deverão ressaltar o que se pretende alcançar com a pesquisa por meio da indicação de metas. Podem ser divididos em gerais e específicos (desdobramentos do objetivo geral).

Materiais ou Casuística e Métodos

Nesse tópico deve-se relatar em detalhes como a pesquisa será executada para que se alcancem os objetivos previamente propostos. Fazem parte da metodologia, o local de desenvolvimento da pesquisa, a amostragem, as técnicas e as formas de coleta, de organização e de análise dos dados.

Referências

Todo o material utilizado no projeto deve ser referenciado de acordo com normas pré-estabelecidas, tais como: Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e Vancouver.

Cronograma

Esse item deverá compreender a descrição detalhada das etapas que envolvem o plano de trabalho e os seus respectivos prazos.

Orçamento

Justifica a viabilidade da pesquisa, portanto se deve fazer uma estimativa dos gastos que serão realizados. Dependendo do tipo da pesquisa, poderão ser inseridos nesse orçamento, os gastos com material de consumo (material de escritório, xerox, material plástico, reagentes, entre outros), os gastos com material permanente (equipamentos) e outras despesas, como por exemplo, passagens, diárias, assessorias e análises laboratoriais.

CONCLUSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

No quadro apresentado a seguir, estão descritos os itens que deverão ou poderão estar contemplados no término de um projeto de pesquisa que será apresentado na conclusão do curso de graduação. Esse projeto concluído representará o trabalho de conclusão de curso (TCC).

Quadro 1 – Componentes de um projeto de pesquisa

Elementos pré- textuais	Referenciais teóricos	Referenciais metodológicos	Elementos pós-textuais
Capa e folha de rosto Epígrafe Dedicatória e agradecimentos Resumo Abstract Sumário	Introdução Justificativa Objetivos Discussão Conclusão	Materiais ou casuística e Métodos	Referências Anexo Apêndice

Fonte: As autoras.

Os referenciais teóricos e metodológicos, as referências, a capa, a folha de rosto, o sumário, o resumo e abstract são itens obrigatórios do TCC. Os demais elementos são opcionais.

Capa e folha de rosto

A capa deverá conter o nome da instituição, o título do trabalho, a autoria, o local e o ano de realização, dispostos nessa ordem.

Na folha de rosto deverão estar presentes os seguintes itens:

- Nome completo do autor: deverá ser centrado no alto da folha;

- Título do trabalho: deverá ser colocado no centro da página e abaixo do nome do autor;
- Nota: representa a natureza do trabalho (TCC); além da natureza do trabalho menciona-se nesse item, o curso ao qual será apresentado, o objetivo e o nome da instituição ao qual será submetido.
- Nome do orientador e coorientador (caso houver);
- Local e ano de realização.

Epígrafe

Poderá ser representada por uma frase, um trecho de música ou poema que serviu para resumir o sentido ou a motivação do trabalho de pesquisa.

Dedicatória e agradecimentos

Texto curto em que o autor prestará uma homenagem ou dedicará o seu trabalho de pesquisa a alguém. Após a dedicatória, manifestam-se agradecimentos a pessoas, instituições e agências de fomento que colaboraram para a execução do trabalho.

Resultados

Correspondem aos dados que fundamentam as conclusões da pesquisa. Deverão ser apresentados de maneira objetiva e resumida, ou seja, os resultados limitam-se à descrição do que se constatou com o projeto. Nesse item não se deve fazer referência à literatura. Os dados encontrados poderão ser apresentados em tabelas, quadros e figuras.

Discussão

Corresponde à comparação dos resultados alcançados pelo estudo com aqueles descritos na literatura. Nesse item, além das comparações, demonstram-se novas verdades a partir daquelas previamente relatadas na literatura científica. Nesse item, pode-se fazer uma distinção entre o que já é conhecido e o que ainda precisa ser pesquisado, portanto, extrapolam-se os resultados do estudo e abrem-se novos caminhos para futuras investigações.

Conclusão

Reflete as respostas aos objetivos apresentados no projeto de pesquisa. Deve ser escrita de forma breve e concisa. Nesse item, os autores não devem fazer suposições ou dar suas opiniões.

Apêndice

Equivale ao texto ou documento elaborado pelo autor. Tem por finalidade complementar a argumentação, sem que ocorra prejuízo da unidade nuclear do trabalho. Pode ser representado, por exemplo, pelos dados brutos coletados na pesquisa, pelos questionários e/ou entrevistas.

Anexo

Assim como o apêndice representa um texto ou documento, entretanto, não elaborado pelo autor. Tem por objetivo fundamentar, comprovar e ilustrar. Um exemplo de anexo são os documentos de aprovação do projeto de pesquisa pelos comitês de ética.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA NO CURSO DE BIOMEDICINA

A atuação como pesquisador científico está elencada dentre as muitas atividades que o profissional biomédico pode exercer. Para proporcionar o desenvolvimento e interesse dos discentes nesta área, o Curso de Biomedicina/Unoeste possui disciplinas atreladas ao desenvolvimento dos projetos de pesquisa, assim como, um grupo de professores para dar apoio a essas atividades, formando o Grupo de Apoio à Pesquisa (GAP).

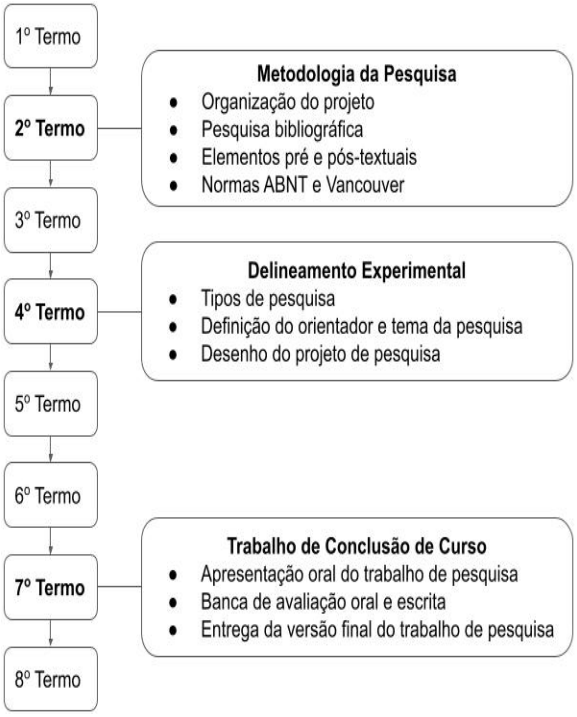
As disciplinas atreladas à pesquisa estão distribuídas ao longo do Curso, conforme mostrado na Figura 1. A Metodologia da Pesquisa é a primeira disciplina, oferecida no segundo termo, constituindo o primeiro contato dos discentes com o conceito de "Pesquisa". O objetivo desta disciplina é despertar no discente o interesse pela pesquisa científica e propiciar ao mesmo a compreensão dos conceitos básicos sobre a ciência e o método científico. Para tanto, é apresentado o conceito de conhecimento científico, a organização e as técnicas de elaboração de trabalhos científicos, assim como a normatização para a sua realização.

No quarto termo do Curso é oferecida aos discentes a disciplina de Delineamento Experimental, cujo objetivo é possibilitar ao aluno o conhecimento e a compreensão dos variados tipos de delineamentos de pesquisas científicas como elementos para interpretação de artigos, elaboração de trabalhos acadêmicos e relatórios relacionados à prática biomédica. Para tanto, os alunos são apresentados aos diferentes tipos de pesquisa. Com a definição do orientador e tema da pesquisa que irão conduzir, inicia-se a discussão do desenho do projeto que o discente irá executar.

No sétimo termo do Curso é oferecida aos discentes a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo objetivo é proporcionar competências e habilidades para a elaboração, sistematização e execução de um trabalho científico na modalidade de artigo. Para tanto, os discentes irão, em conjunto com o seu orientador, selecionar uma revista e formatar o seu TCC conforme as normas para a finalização do trabalho. Além disso, os discentes irão apresentar de forma oral, para uma banca avaliadora composta de seu orientador e dois professores convidados, os resultados da sua pesquisa. Nesse momento, os discentes, também, serão arguidos pela banca.

Antes de iniciar a sua execução, os projetos de pesquisa do tipo experimental ou clínico são protocolados institucionalmente no Sistema Gestor de Pesquisa (SGP), para serem avaliados metodologicamente pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) e, quando necessário, serem contemplados com auxílio financeiro para a sua execução. Todos os projetos com animais de experimentação são cadastrados na Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA) e aqueles que irão utilizar humanos como objeto se sua pesquisa, no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Os projetos de pesquisa são iniciados apenas após a sua aprovação nos devidos comitês.

Figura 1 - Disciplinas associadas ao desenvolvimento da pesquisa no Curso de Biomedicina/Unoeste



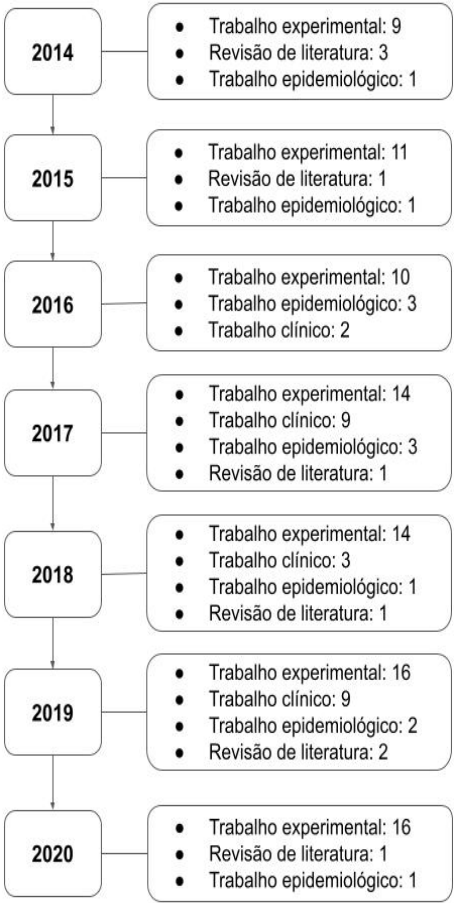
Fonte: As autoras.

UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA

Desde o ano de 2014, o Curso de Biomedicina/Unoeste organiza uma Jornada Acadêmica para que os discentes do 7º Termo possam defender publicamente os seus TCCs e divulgar a conclusão das suas pesquisas. Além disso, os discentes do 5º Termo, durante esse mesmo evento, apresentam os seus projetos de pesquisa em forma de painéis, com o propósito de exercitar uma das formas de divulgação da pesquisa.

Entre os anos de 2014 e 2020 já foram defendidos 134 TCCs, dentre os quais 90 (67,16%) de trabalhos experimentais, 23 (17,2%) de trabalhos clínicos, 12 (8,96%) de trabalhos epidemiológicos e 9 (6,72%) de revisão de literatura, conforme distribuídos na Figura 2.

Figura 2 - Distribuição dos Trabalhos de Conclusão de Curso conforme o ano de defesa e o tipo de pesquisa do Curso de Biomedicina/Unoeste



Fonte: As autoras.

REFERÊNCIAS

CASTRO, A. A. **Fiat lux**. Maceió: Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas; 2006. Disponível em: http:// www.metodologia.org/livro.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa. *In:* MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, D. **Programa de Iniciação Científica - PIC UniCEUB – orientações gerais**. Brasília: Centro Universitário de Brasília, 2007.

JAPIASSÚ, A. M. Como elaborar e submeter resumos de trabalhos científicos para congressos. **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, v. 25, n. 2, p. 77-80, 2013.

JAPIASSÚ, H. **Um desafio à educação**: repensar a pedagogia científica. São Paulo: Letras & Letras, 1999.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MOTTA, J. L.; RESENDE, O. V. **Manual para elaboração de trabalhos científicos.** 3. ed. Rio de Janeiro: Maternidade Escola da UFRJ, 2015.

NAVES, M. M. V. Introdução à pesquisa e informação científica aplicada à nutrição. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 1998.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1996.

15

Glaucia Aparecida Rosa Cintra

A APRENDIZAGEM EM TEMPO DE PANDEMIA:

A RUBRICA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE DIREITO INTERNACIONAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.15

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo demonstrar o uso das rubricas nas provas do nono termo de Direito Internacional do Curso de Direito da Unoeste e ressignificação do instrumento como forma de avaliação e autoavaliação. A avaliação é um ato fundamental, pois visa diagnosticar o processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando ao docente a realização de intervenção pedagógica e replanejamento de suas ações. No cenário da pandemia do Sars Cov 2 anunciada em março de 2020, professores se depararam com o desafio de ministrar aulas e avaliações remotas, ou seja, mediadas pela tecnologia. Neste contexto, tendo como concepção que o processo avaliativo é diagnóstico e formativo, o uso das rubricas nas provas objetivou a reflexão do processo de aprendizagem pelos alunos e docente na expectativa de melhorar o desenvolvimento das competências necessárias ao profissional do Direito.

Palavras-chave: rubrica; avaliação; aulas remotas; aprendizagem; direito internacional.

BREVE HISTÓRICO

O presente texto tem como objetivo relatar o uso das rubricas nas provas do nono termo de Direito Internacional da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste – como instrumento fundamental no diagnóstico do processo de aprendizagem e desenvolvimento das competências e habilidades do profissional do Direito.

O interesse pelo tema intensificou após a necessidade de avaliar remotamente, ou seja, mediado pela tecnologia, em razão do contexto pandêmico do Coronavírus anunciado em março de 2020 e a necessidade da suspensão das aulas presenciais como medida preventiva de combate a proliferação da doença.

A suspensão das aulas transformou a educação. Professores e alunos precisaram se adaptar a educação remota, caracterizada pelo uso da tecnologia na interação e mediação do conhecimento.

A pandemia trouxe muitos desafios aos professores e alunos. A função docente desempenhada no ambiente sala de aula, que sempre foi o "lugar"[3] de vínculos e mediação do conhecimento, foi substituído pela sala de aula virtual mediada pela tecnologia. O momento "aula" caracterizado por uma rotina dinâmica marcada pela interação, realização de afazeres, reflexões, etc. teve que ser ressignificado.

Nesse momento de afastamento social, as escolas, faculdades e universidades tiveram que ressignificar a sala de aula, ou seja, o processo ensino aprendizagem foi repensado para outro espaço e tempo.

A Universidade do Oeste Paulista, o curso de Direito teve que passar por essas adequações.

3 Há vários significados para lugar, neste trabalho está relacionado ao que expõe Tuan (1983), ou seja espaço onde as pessoas estabelecem vínculos, traz uma concepção de afetividade presente na sala de aula das escolas e universidades.

Apesar da existência do ensino à distância em diversos cursos, a situação era singular e gerou inquietações, angústias e dúvidas, tanto nos professores como nos alunos.

Tantas inquietações fizeram a docente buscar experiências e aperfeiçoamentos com intuito de mitigar os impactos que o momento poderia ocasionar à aprendizagem.

A educação, direito social constitucional, está vinculado à dignidade da pessoa humana e à cidadania, sendo um dever do Estado garanti-la por meio de ações positivas que visem o desenvolvimento pleno do ser humano (BRASIL, 1988).

Desta forma, a educação brasileira é garantida por meio do ensino básico e superior proporcionado por instituições públicas ou privadas (BRASIL, 1996).

No caso específico da educação superior, quando essa é realizada por instituição privada, seu funcionamento dependerá da autorização e do contínuo processo de avaliação da qualidade da aprendizagem do Poder Público.

Com as aulas e a avaliação mediadas pela tecnologia a questão de como seria o processo ensino/aprendizagem nessa modalidade ocasionou preocupação e angústia por parte de muitos docentes que ministravam aulas presenciais, pois o diagnóstico da aprendizagem era feitio pelas avaliações realizadas durante o percurso formativo do curso.

A ação avaliativa é concebida como um ato complexo, sendo um processo que implica numa reflexão sobre a relação ensino/aprendizagem, com a finalidade de diagnosticar avanços e dificuldades ocorridas durante o processo, possibilitando tomadas de decisões e novas ações para correção de rumos.

Considerando ser a avaliação diagnóstica, processual e formativa a rubrica é importante, pois auxilia o docente a detectar se

as expectativas de aprendizagem foi ou não alcançada, podendo aluno e professor redefinir rumos para melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

Partindo dessa concepção, a docente adotou nas avaliações remotas a rubrica, visando explicitar aos alunos a expectativa de aprendizagem, promover autoavaliação, intervenção pedagógica e replanejamento, conforme será demonstrado neste artigo.

Para melhor compreensão da temática o texto foi organizado em três tópicos: Direito à Educação e à Aprendizagem em Tempo de Pandemia COVID 19; Avaliação da Aprendizagem. A Rubrica como instrumento de avaliação e O uso da rubrica como instrumento de avaliação na disciplina de Direito Internacional em tempo de da pandemia COVID 19. Por fim segue os resultados alcançados, a conclusão e as referências.

DESENVOLVIMENTO

DIREITO À EDUCAÇÃO E À APRENDIZAGEM EM TEMPO DA PANDEMIA COVID 19

A pandemia causada pelo vírus SARS-COV 2 anunciada pela Organização Mundial da Saúde no início de 2020 provocou necessidades de mudanças e adaptações nas mais diversas áreas da sociedade. Entre esses desafios que surgiram, merece destaque àqueles referentes ao Direito à Educação e à Aprendizagem.

O Direito à Educação é um direito fundamental de segunda dimensão, previsto no artigo 6º da Constituição Federal. Baseado na busca pela redução das desigualdades é considerado um direito

positivo, impondo ao Estado a obrigação de fazer (BOBBIO, 1992, CAVALCANTE FILHO, [2010?]).

Encontra-se, expressamente, previsto no artigo 205 da Carta Magna, sendo um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento humano e o exercício pleno da cidadania, sendo fundamental para a existência de uma vida digna (grifo nosso), devendo ser assegurado pelo Estado e pela família em colaboração com a sociedade. (BRASIL, 1988).

Entretanto, o momento pandêmico e a preocupação com a vida e a saúde impôs, como medida preventiva, o afastamento social. Inúmeras instituições tiveram que alterar sua rotina, entre elas: escolas de educação básica, faculdades e universidades, tiveram que se adaptar ao momento, iniciando as aulas remotas caracterizadas pela mediação da tecnologia: computador, celular, internet e ambientes virtuais de aprendizagem.

Desta forma, em março de 2020, o Ministério da Educação Publicou a Portaria n. 343 dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do coronavírus.

> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor. [...] § 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

Não se trata aqui discutir o uso ou não das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC – pelas escolas de educação básica, faculdades e universidades, em razão das aulas ocorrerem de maneira remotas, mas sim na forma como foi se deu

o processo de ensino/aprendizagem, na organização didática do processo e todas as situações existentes como: a manutenção da relação professor/aluno; os objetivos da aula - desenvolvimento de competências e habilidades; as formas de avaliação, os conteúdos abordados e os métodos/técnicas de ensino/aprendizagem. É essa articulação de elementos no plano didático que estava e está centrada a problemática do momento, pois é na organização didática que se garante a aprendizagem e o desenvolvimento pleno do ser humano para o exercício de uma vida digna.

Para se diagnosticar se os educandos estão ou não desenvolvendo as competências necessárias para sua formação plena são realizadas as avaliações. Sobre avaliar Luckesi (2005, p. 35) expõe que:

> É o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorienta-la para produzir o melhor resultado possível, por isso, não é classificatória, nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva.

Percebe-se que o ato de avaliar tem como intencionalidade diagnosticar a situação de aprendizagem, vislumbrando tomadas de decisões para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, indo além de um exame pontual, classificatório e seletivo.

Como afirma Hoffmann (1993) avaliar é um ato reflexivo e permanente sobre a trajetória do estudante na construção do seu conhecimento. O professor, ao avaliar, faz um diagnóstico para replanejar rumos e criar novas estratégias a fim de que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados.

Diante da situação atípica advindas da pandemia do Coronavírus, a necessidade do afastamento social e a realização das aulas não presenciais, surgiram os seguintes questionamentos: como avaliar o percurso formativo dos alunos de maneira remota? Como avaliar de maneira eficaz, diagnosticando como ocorreu o processo de construção do conhecimento?

Uma alternativa para lidar com a problemática foi utilizar a rubrica nas provas conforme será abordado a seguir.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM. A RUBRICA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO.

Avaliar sempre foi um ato complexo para os docentes, pois é um momento em que se realiza um diagnóstico sobre o processo de aprendizagem dos alunos, indo além de verificar quantidade de conteúdo assimilado ou a competência de memorização.

A avaliação da aprendizagem traz benefícios para o educando e para o docente, possibilitando um replanejamento das suas ações formativas e de metodologias mais eficazes no desenvolvimento pleno do indivíduo.

Os instrumentos de avaliação são diversos, a prova prevalece como forma de monitoramento e acompanhamento do processo de aprendizagem. Todavia, convém ressaltar que toda atividade avaliativa deve promover desafios intelectuais aos estudantes e serem significativas na sua aprendizagem.

A aprendizagem é significativa quando o conhecimento novo interage com os conhecimentos e estrutura cognitiva preexistentes dos estudantes. De acordo com Ausubel (1982) quando há pouca ou nenhuma interação entre a nova informação e as existentes a aprendizagem torna-se mecânica e temporária, para que a aprendizagem seja significativa, é fundamental que as informações recebidas interajam com conhecimentos preexistentes fazendo com que o estudante estabeleça diversas conexões.

A rubrica pode colaborar na aquisição da aprendizagem significativa, desde proporcione a interação. Rubrica no dicionário Houaiss significa: pequena anotação, ou comentário acerca do

que observou, leu ou deve ser memorizado, apontamento, lembrete. (HOUAISS, [2020?]). Na avaliação, é utilizada como forma de explicitar os critérios para se diagnosticar a aprendizagem dos alunos sobre um determinado tema do curso.

De acordo com Luke (*apud* BIAGIOTTI, 2005, p. 2) "as rubricas partem de critérios estabelecidos para cada programa ou tarefa a ser executada pelos alunos e estes eram avaliados em relação a esse critério".

Porto (*apud* BIAGIOTTI, 2005) expõe que as rubricas devem ser feitas de acordo com a intencionalidade da avaliação, precisando descrever os níveis de desempenho e competências, bem como o resultado esperado em cada um, devendo, inclusive, determinar a expectativa de aprendizagem esperada.

As rubricas, quando o docente tem clareza do que deseja avaliar, possibilita autoavaliação e intervenção pedagógica. A autoavaliação é uma prática pouco adotada sendo o diagnóstico dos estudantes sobre o seu processo de aprendizagem proporcionando uma interação entre os conhecimentos preexistentes e os novos. A rubrica colabora nesse processo, quando o professor explicita os critérios e os alunos conseguem identificar se as expectativas de aprendizagem foram ou não alcançadas. A intervenção pedagógica é uma ação positiva do docente realizada durante a devolutiva da atividade avaliativa, na qual demonstra as potencialidades, faz intervenções nas fragilidades encontradas e replaneja seus métodos.

Nessa perspectiva, as atividades avaliativas proporcionam um diálogo, uma troca entre docente e discente aperfeiçoando o processo de aprendizagem.

Com base nisso, é fundamental que ao elaborar o instrumento avaliativo prova o docente explicite a intencionalidade do instrumento para que o discente utilize as rubricas a fim de que seja realizada a autoavaliação e a posterior intervenção pedagógica.

Ante o exposto, observa-se que as rubricas são importante "ferramenta" para qualificar os diversos instrumentos avaliativos proporcionando reflexões nos docentes e discentes sobre seu percurso na construção do conhecimento e no desenvolvimento das competências.

Tendo como base essas considerações, que a docente utilizou as rubricas nas provas bimestrais de Direito Internacional, com alunos do nono termo.

O USO DA RUBRICA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE DIREITO INTERNACIONAL EM TEMPO DE DA PANDEMIA COVID 19

Professora de educação básica por mais de 25 anos e universitária por 18 anos, a docente nunca tinha se deparado situação similar a do contexto da pandemia do SAR-COV 2 noticiado em março de 2020, a qual exigiu o afastamento social e a suspensão das aulas presenciais nas instituições educacionais, inclusive do ensino superior.

Professores e alunos, tiveram que se adaptar ao momento, e o ensino iniciou as aulas remotas, ou seja, realizadas pelo uso da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação - TDIC enfrentando inúmeros desafios.

Neste contexto, a Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, iniciou as aulas remotas em março de 2020, seguindo as determinações normativa.

Inicialmente, o maior desafio era o de "encarar as aulas remotas" e o "monstro tecnologia", desconhecidos por uma parcela dos docentes. Entretanto, outro desafio mostrou-se maior: o processo ensino/ aprendizagem de maneira não presencial, uma vez que a concepção da aprendizagem envolve interatividade e ação comunicativa.

Na impossibilidade da realização das aulas presenciais, a mediação do conhecimento, o processo interativo e a avaliação da aprendizagem tiveram que ser mediado pela TDIC, sendo fundamental desvendar como as aulas e avaliação realizadas pelo uso de tecnologia poderiam garantir a aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes.

Com objetivo de capacitar e discutir sobre o Ensino Universitário em tempo de pandemia, a Universidade do Oeste Paulista proporcionou diversos momentos formativos para os professores durante o ano de 2020, abordando temas relacionados a atividade acadêmica remota.

Foi nesse momento formativo, nas discussões e nas reflexões proporcionadas, que a docente teve a ideia de utilizar a rubrica nas provas remotas[4] de Direito Internacional, como forma de colaborar com o desenvolvimento de competência dos discentes do curso de Direito e, principalmente, possibilitar à docente o diagnóstico dos pontos frágeis das aulas remotas para replanejamento e correção de rumo.

Docente do curso de Direito da Unoeste desde 2015, formada em Direito e Geografia, a docente organizava as aulas presenciais utilizando metodologias interativas objetivando o desenvolvimento das competências do curso.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2018) o curso de graduação em Direito deve assegurar uma formação que possibilite ao profissional o desenvolvimento de diversas competências cognitivas, instrumentais e interpessoais entre essas:

> II- demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; III- demonstrar-se capacidade para comunicar-se com precisão;

4 Provas remotas: mediadas pelo uso da tecnologia.

> V- adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito (BRASIL, 2018, p, 12).

Sendo assim, os professores, tanto no presencial como no remoto, devem planejar aulas e instrumentos avaliativos que possibilitem o desenvolvimento dessas competências para formarem profissionais capazes de resolver as diversas situações problemas que aparecerão do seu cotidiano.

Entretanto, a avaliação mediada pela tecnologia era singular aos professores e alunos de curso de graduação presencial. A situação enfrentada exigia adaptações, pois ambos estavam à frente do desconhecido.

Considerando as necessidades e questionamentos dos alunos, a docente estabeleceu um diálogo sobre as aulas e avaliações mediadas pela tecnologia apontando as expectativas de aprendizagem essenciais ao profissional do direito, a importância do desenvolvimento das competências do curso e os critérios avaliativos utilizados nas provas durante o ensino remoto.

Nas primeiras aulas remotas, procurou-se dialogar sobre a nova situação do ensino e a importância de se estabelecer uma rotina de estudo e autoavaliação do processo formativo para a construção do conhecimento.

Por isso, o uso da rubrica nas provas remotas de Direito Internacional foi utilizado objetivando a realização de uma autoavaliação por parte dos alunos, a qual possibilitaria a reflexão do seu processo de aprendizagem nas aulas remotas, a realização de intervenção pedagógica e a "correção dos rumos" pela docente.

A adoção da rubrica definiu o resultado e as expectativas de aprendizagem, ou seja, as habilidades que se esperava que os alunos desenvolvessem. A partir daí e com base nos conteúdos da

disciplina, cada questão da prova trazia um comando que explicitava a expectativa da habilidade e os níveis de critério, variando do mais para o menos elevado. (tabela1)

Tabela 1 - Modelo de Rubrica da disciplina de Direito Internacional

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	
Curso de Direito	9º termo
Prova Bimestral Conteúdo/objeto de conhecimento: Direito Internacional Público: Conceito, Características, Fontes, Fundamentos. Habilidades: Analisar e compreender a sociedade internacional Interpretar e utilizar a linguagem jurídica. Argumentar de acordo com um ponto de vista a ser defendido	

Critério avaliativo

Expectativa de Aprendizagem	Nível
Demonstra conhecimento da linguagem do DIPúblico	Domínio precário Domínio Razoável Bom domínio
Compreende a proposta da questão e desenvolve a resposta de acordo com o comando da questão - verbo	Domínio precário Domínio razoável Bom domínio
Relaciona, organiza e interpreta fatos e argumentos em defesa de um ponto de vista- argumentação	Apresenta informações, fatos e opiniões precárias sobre a questão; Apresenta informações, fatos e opiniões limitadas sobre a questão; Apresenta informações, fatos e opiniões pertinentes sobre a questão
Demonstra coesão e coerência na construção do texto resposta	Desarticulação das partes do texto; Articulação precária do texto, Boa articulação

Fonte: A autora.

Nota: Como orientação na prova de Direito Internacional.

Convém esclarecer que as expectativas de aprendizagem e a rubrica foram apresentadas e comentadas aos alunos em aula que antecedeu a prova, de modo a não deixar dúvidas sobre o processo avaliativo e para conscientizá-los sobre a importância da autoavaliação.

Após a aplicação da prova, em aula seguinte, foi feito um feedback, o denominado "dia da vista de prova" que, geralmente, é marcado na semana posterior a realização da avaliação. O feedback é um momento importante, pois é um ato de diálogo que visa conscientizar os alunos sobre o seu processo de aprendizagem, sendo ação imprescindível.

Os resultados foram satisfatórios, pois a rubrica cumpriu, mesmo que não integralmente, os resultados esperados pela docente no que se refere ao desenvolvimento das competências exigidas pelo curso de direito e à aprendizagem.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A rubrica possibilitou ao aluno a visualização das suas potencialidades e fragilidades possibilitando a realização de autoavaliação para aprimorarem o seu processo de aprendizagem.

Pela rubrica foi possível diagnosticar a recorrência na dificuldade dos alunos em entenderem a proposta da questão e na coesão e coerência na construção textual. A partir disso, foi possível planejar aulas e atividades voltadas a melhorar o desenvolvimento dessas habilidades, essenciais ao profissional do direito.

Com o replanejamento das ações e percepção das expectativas de aprendizagem que precisavam evoluir, percebeu-se melhoria na prova seguinte. Constatou-se que os alunos ficaram mais atentos

aos verbos de comando de cada questão, atendendo a proposta e construíram textos com mais coerência e coesão, melhorando a competência leitora e escritora e a argumentação, fundamental ao profissional do direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As rubricas, critério de avaliação utilizado nas provas bimestrais de Direito Internacional, proporcionou um diagnóstico qualitativo do processo de aprendizagem dos alunos do nono termo de Direito da Unoeste em tempo de ensino remoto.

Em tempo de avaliação mediada pela tecnologia, foi um instrumento que permitiu que aluno e professora se autoavaliassem, o que contribuiu com a melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

Ante o exposto, e após a experiência vivida, pode-se afirmar que a utilização da rubrica nos instrumentos avaliativos é uma prática recomendável em todas as disciplinas e cursos; em tempo remoto ou presencial, pois permite a reflexão, tanto pelo discente como pelo docente do processo de aprendizagem possibilitando melhoria no desenvolvimento das competências.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo, 1982.

BIAGIOTTI, L. C. M. **Conhecendo e aplicando rubrica em avaliações**. 2005. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 abr 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n 5 de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file. Acesso em: 16 abr 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. **Portaria n 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre substituição das aulas presenciais em meios digitais enquanto durara a situação pandêmica do novo coronavírus – COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 16 abr 2021.

CAVALCANTE FILHO, J. T. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. [2010?]. Disponível em: http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portalTvJustica/portalTvJusticaNoticia/anexo/JoaoTrindadade___Teoria_Geral_dos_direitos_fundamentais.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. [2020?]. Disponível em: https://www.dicio.com.br/houaiss/. Acesso em: 16 abr. 2020.

HOFFMAMM, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

16

Anna Carolina Fontes Teles
Diego Ariça Ceccato
Leonilda Chiari Galle

RUBRICA DE AVALIAÇÃO E TAXONOMIA DE DAVE:

UMA ESTRATÉGIA PARA AVALIAÇÃO DE AULAS PRÁTICAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.16

RESUMO

Estratégias para promover o desenvolvimento de habilidades e competências é instigante no ensino superior, principalmente na área da saúde. Para atingir o ponto em que nossos estudantes sejam capazes de desenvolver a competência vincular teoria à prática, relatamos aqui, uma proposta de rubrica de avaliação aliada à taxonomia de Dave, que foi estabelecida e apresentada por uma matriz de valorização escalonada, elaborada e incorporada criteriosamente às etapas que envolve uma atividade prática, no curso semipresencial de biomedicina, Campus do Guarujá/SP da Unoeste. O método também foi desenvolvido no curso presencial, campus de Presidente Prudente/SP, da mesma universidade, na disciplina de química analítica. Os relatos apresentados demonstram que o método empregado integrou os participantes no processo de aprendizagem e tornou as dificuldades visíveis para a melhoria do processo, revelando também maior interesse e participação dos estudantes nas aulas. A partir de uma análise qualitativa de observação da realidade e detalhada neste capítulo, resultou o conceito máximo por boa parte dos participantes. Nossa experiência, revela que a ferramenta é mais um instrumento de avaliação de ensino e aprendizagem para compor a formação do biomédico.

Palavras-chave: avaliação; taxonomia de Dave; competências psicomotoras; biomedicina; aulas práticas.

BREVE HISTÓRICO

Durante o processo de formação profissional, em qualquer área e principalmente na área da saúde, avaliar o desenvolvimento psicomotor é uma tarefa, séria, árdua e necessária. Por um lado, professores avaliam o desenvolvimento de novas competências adotados pelos estudantes e por outro lado, a avaliação proporciona ao estudante conhecer suas fragilidades e os pontos que merecem maior atenção assim, uma estratégia de reforço para alcançar a competência desejada para a boa formação profissional, pode ser elaborada para atender as necessidades individuais do estudante. Compreende-se por competência a incorporação de conhecimento, atitudes e habilidades. Observa-se que o aluno alcançou a competência quando, além do conhecimento, apresentar habilidades nas tomadas de decisões lógicas e coerentes com a realidade apresentada e ainda, no desenvolvimento de uma tarefa, sua atitude, expressa seus conhecimentos, e dessa forma a competência é revelada em um momento atitudinal (GUTIÉRREZ, 2017).

O modelo clássico de ensino praticado há anos, principalmente em escola de medicina, para formação de cirurgiões exposto em Costa *et al*. (2018), é também praticado em outras áreas de formação profissional, onde o professor executa e os alunos observam, posteriormente e de forma gradual alunos repetem e o professor observa. Esse modelo demanda de tempo até que o aluno desenvolva habilidade para que se sinta seguro na execução daquele procedimento. Com a necessidade de adquirir novas habilidades para vencer a demanda de novos desafios, o modelo tradicional de ensino e aprendizagem já não é suficiente, visto que novas técnicas são constantemente impostas pelo desenvolvimento tecnológico, e assim, experimentamos a necessidade de desenvolver novas formas de ensinar, aprender e avaliar, para desenvolver a competência profissional.

Estratégias para promover o desenvolvimento de habilidades e competências é instigante no ensino superior, principalmente na área da saúde. Para atingir o ponto em que nossos estudantes sejam capazes de desenvolver a competência de executar, desenvolver e avaliar novos métodos, sem desvincular a teoria da prática, metodologias ativas de aprendizagem são cada vez mais empregadas e valorizadas assim como, novas formas de avaliar são consideradas.

Na graduação observa-se a importância de uma educação mais problematizada ou que possibilite o desenvolvimento de consciência crítica nas atividades práticas. Nesse contexto observa-se a necessidade de uma relação professor-aluno mais fidedigna, onde alunos possam participar em conjunto do processo de ensino. (ALMEIDA, 2012). Alcançar uma formação integral, focada nos domínios psicomotor e afetivo além do cognitivo, na formação de profissionais que conhecem, sabem fazer e tomam decisões baseadas na necessidade do indivíduo e da sociedade é o grande desafio enfrentado pelos docentes universitários que vislumbram uma época de grandes avanços tecnológicos sem avanços comportamentais.

Devido à formação generalista do biomédico no Brasil, o profissional deve ser capacitado para atuar em diversas áreas como: acupuntura, análise ambiental, análises bromatológicas, auditoria, banco de sangue, biologia molecular, biomedicina estética, bioquímica, citologia oncótica, docência e pesquisa, farmacologia, fisiologia do esporte e da prática do exercício, genética, gestão das tecnologias da saúde, hematologia, histotecnologia clínica, imagenologia, imunologia, informática da saúde, microbiologia, microbiologia dos alimentos, monitoramento neurofisiológico transoperatório, parasitologia, análises clínicas, perfusão extracorpórea, práticas integrativas e complementares em saúde, radiologia, reprodução humana, sanitarista, saúde pública e toxicologia (CFBM, 2021).

Dessa forma, torna-se necessário que nos cursos de Biomedicina exista uma correlação entre a teoria e a prática, possibilitando

ao graduando a oportunidade, já nos seus primeiros momentos no curso, nas disciplinas do eixo básico, melhorar suas habilidades nas boas práticas laboratoriais de acordo com os objetivos da disciplina cursada. Espera-se que a inserção e avaliação do aluno em suas atividades práticas precocemente seja um ganho para sua futura vida profissional.

É necessário que a avaliação vá além do caráter meramente classificatório e possa ser formativa. Nesse sentido, Elena Cano (2015), argumenta que a rubrica é uma forma de avaliação que pode ser empregada em várias áreas de formação, trata-se de uma metodologia desenvolvida após estabelecer uma matriz de valorização escalonada e incorporada criteriosamente às etapas que envolve uma atividade prática. Embora aparentemente simples, seu planejamento merece muita atenção do professor, assim como uma avaliação teórica, para que os pontos importantes da formação profissional, sejam componentes de um roteiro avaliativo. Para Costa *et al*. (2018), o estudante deve ser dotado do conhecimento teórico, e em todas as etapas deve ficar muito claro o que se espera do estudante, de forma sequencial e hierárquica, o professor, após criterioso planejamento das etapas de uma tarefa, mesmo durante os treinamentos, apenas assinala o grau de aquisição das habilidades psicomotoras desenvolvida pelo aluno durante a sua execução. A utilização de rubricas se justifica, pois, revela os pontos alcançados e àqueles que merecem investimento, tanto por parte do aluno como para o professor, além disso, o resultado da avaliação fica documentado e poderá ser consultado para as estratégias seguintes.

A avaliação de atividades de aprendizagem feitas através de rubricas deve ter sempre um item a ser avaliado, os níveis de avaliação estabelecidos para cada conceito e a descrição do que se espera para cada nível atingido pelo estudante. O Quadro 01 a seguir mostra um exemplo de rubrica de avaliação para um projeto genérico sobre meio ambiente.

Quadro 1 - Exemplo de rubrica de avaliação para um projeto genérico sobre meio ambiente

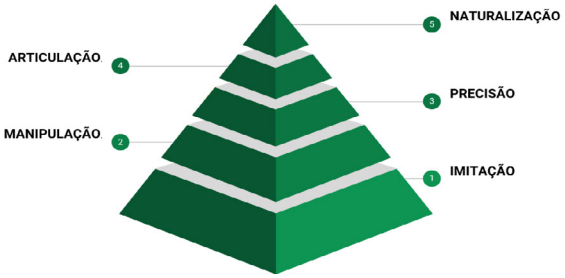
Item Avaliado	CONCEITO			
	Não Desenvolvido	Parcialmente Desenvolvido	Suficientemente desenvolvido	Plenamente desenvolvido
Envio de arquivo de texto	Não entregou o texto ou entregou cometendo plágio de algum material encontrado de forma online	Entregou o texto sem conter todos os tópicos solicitados para a sua elaboração	Entregou o texto contendo todos os tópicos solicitados para a sua elaboração.	Entregou o texto contendo todos os tópicos solicitados para a sua elaboração e ainda formatou o trabalho de acordo com as normas da ABNT

Fonte: Os autores.

Observa-se que na rubrica apresentada como exemplo no Quadro 01 há quatro níveis a serem avaliados, sendo eles Não Desenvolvido, Parcialmente Desenvolvido, Suficientemente Desenvolvido e Plenamente Desenvolvido. Para cada nível há a descrição do que se espera do estudante para atingir aquele patamar. O professor na construção de uma rubrica pode ter liberdade para escolher a quantidade de níveis na qual deseja trabalhar.

Na avaliação das competências psicomotoras, contudo as rubricas podem auxiliar a criar critérios mais objetivos, mas uma pergunta que ainda permanece é o que se avaliar durante uma aula ou simulação prática? O que observar no estudante? Ravindra H. Dave (1970), propõe uma avaliação escalonada em cinco estágios, a imitação, manipulação, precisão prática, articulação e naturalização. Esses cinco estágios são hierárquicos, ou seja, para atingir um estágio superior o estudante deve necessariamente ter adquirido as habilidades dos estágios anteriores. A Figura 01 a seguir mostra esses cinco estágios que ficaram conhecidos como taxonomia de Dave.

Figura 1 - Níveis da taxonomia de Dave



Fonte: Os autores.

Na imitação o estudante executa uma tarefa observando a atividade desenvolvida pelo professor, no segundo estágio ele é capaz de manipular a tarefa, com habilidade e por meio de instruções. Já no terceiro estágio, a tarefa é executada com alto grau de qualidade, sem a necessidade de instrução ou assistência. Após alcançar estes níveis de desenvolvimento das atividades, o estudante alcança o estágio da articulação, apresentando habilidades em diferentes contextos, usando ferramentas e instrumentos alternativos para alcançar o resultado da tarefa e por fim, no estágio de naturalização, o estudante é capaz de executar tarefas de forma automática e intuitiva, o contexto proposto de forma natural e exitosa, (SIMPSON, 1972).

O Quadro 02 a seguir traz de forma resumida e exemplificada o que se espera do estudante em cada um dos níveis da taxonomia de Dave.

Quadro 2 - Resumo e exemplificação da taxonomia de Dave

Nível	O que é esperado para esse nível	Exemplo de utilização
Imitação	O estudante aprende olhando e imitando ações. O estudante olha o professor fazendo e repete a operação.	Pipetar uma solução ou executar uma pesagem após o professor ter feito uma demonstração.
Manipulação	Habilidade de repetir ou reproduzir ações a partir de um padrão de memória ou por meio de instruções verbais ou escritas.	Pipetar uma solução ou executar uma pesagem após a leitura de um procedimento ou de uma instrução verbal.
Precisão	Habilidade de realizar a tarefa com alto grau de qualidade, sem a necessidade de nenhum tipo de instrução ou assistência. Ser capaz de demonstrar a atividade para outros estudantes.	Pipetar uma solução, sem cometer erros básicos (acerto do menisco, posição da pipeta, etc) sem a instrução e supervisão do professor e ser capaz de demonstrar a técnica para outros estudantes.
Articulação	Capacidade de adaptar as habilidades psicomotoras existentes de uma forma não padronizada, em diferentes contextos, usando ferramentas e instrumentos alternativos para satisfazer uma necessidade.	*Preparo de uma solução:* envolve pesagem, pode envolver pipetagem, manuseio de balão volumétrico, ajuste de menisco).
Naturalização	Capacidade de realizar ações de forma automática, intuitiva ou inconsciente adequada ao contexto.	O estudante é capaz de realizar um experimento de laboratório, por exemplo uma curva de calibração espectrofotométrica, sem o auxílio de nenhum tipo de instrução verbal ou escrita.

Fonte: Os autores.

Tendo em vista a importância de se aprimorar a avaliação de competências psicomotoras, este trabalho apresenta o relato de caso da aplicação de Rubrica de Avaliação e Taxonomia de Dave para avaliação na prática de desempenho e aprendizagem do domínio psicomotor de estudantes do curso de graduação de Biomedicina na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste).

DESENVOLVIMENTO

Relato 01: Aulas práticas no curso de biomedicina semi-presencial no campus de Guarujá.

As discussões sobre o método ideal para avaliação de competências psicomotoras são densas e há necessidade de mesclar os métodos de acordo com os níveis de conhecimento que se deseja avaliar. Nossa expectativa foi adotar métodos de avaliativos claros, justos e ricos em informações para a tomada de decisão não só pelo docente, mas também pelo discente, envolvendo, estimulando o aluno conhecer e participar das tomadas de decisões para se apropriar do desenvolvimento exigido na execução de tarefas durante um processo assim como, do produto final.

Em função da dificuldade de garantir um aprendizado efetivo aos estudantes de biomedicina elaboramos uma rubrica de avaliação, de acordo com a taxonomia de Dave, para as aulas de bioquímica. A população selecionada foi composta por 35 estudantes, no campus de Presidente Prudente e Guarujá.

A Rubrica que foi elaborada contemplando os níveis da taxonomia de Dave. Para cada um dos indicadores foram estipulados conceitos onde os alunos pudessem ter o aprendizado estagiado de forma individualizada, aplicados da seguinte maneira:

Não desenvolvido: o aluno não conseguiu realizar o procedimento.

Parcialmente desenvolvido: o aluno realizou parte do procedimento solicitado ou procedimento completo, porém com erros.

Suficientemente desenvolvido: o aluno realizou os requisitos mínimos previstos.

Plenamente desenvolvido: o aluno realizou os requisitos mínimos previstos e atentou às boas práticas de laboratório ou apresentou elementos adicionais.

A realização dessa forma de avaliação foi motivada pela observação da dificuldade encontrada por alunos no curso de biomedicina semipresencial, durante o aprendizado das habilidades técnicas e principalmente na realização procedimentos laboratoriais. São objetivos centrais desse relato de caso a necessidade de compreender em que aspectos estão centradas a taxonomia dos objetivos educacionais e as teorias educacionais de aprendizagem aplicáveis aos modelos de treinamento em procedimentos laboratoriais.

Na primeira aula em que foi utilizada a rubrica os alunos foram notificados e esclarecidos sobre a forma como seu desempenho durante o procedimento da aula prática seria avaliado.

No decorrer da aula cada aluno foi observado em detalhes sobre como desenvolvia sua atividade de acordo com os indicadores e corrigido conforme necessidade observada, melhorando seu aproveitamento prático e efetivo do conteúdo. Esse ato do estudante de corrigir sua performance está em consonância com a espiral de aprendizagem proposta por Valente (2005) na qual o estudante a partir de sua ação e com o auxílio de um professor mediador pode fazer um processo de reflexão e depuração dos resultados e partir disso reorganizar a sua ação e elaborar novas estratégias.

Nas aulas seguintes verificou-se um maior interesse pelos procedimentos, assim como a preparação dos alunos para o assunto que seria abordado, melhorando a discussão de situações-problema e casos clínicos no decorrer da atividade.

Relato 02: O curso de Biomedicina presencial no campus de Presidente Prudente

Em uma segunda aula na qual foi realizada a avaliação de competências psicomotoras utilizando a taxonomia de Dave aconteceu no campus de Presidente Prudente na disciplina de Química Analítica na modalidade presencial. O objetivo dessa aula era verificar se os estudantes eram capazes de executar a técnica de pipetagem e de titulação em um nível taxonômico de manipulação. Ou seja, os estudantes já haviam visto o professor realizar as duas técnicas e o imitado em aulas anteriores e nesse momento deveriam executar a técnica a partir apenas de um comando verbal ou escrito. O Quadro 03 a seguir mostra a rubrica elaborada para avaliar aos estudantes.

Quadro 3 - Rubrica de avaliação utilizando a taxonomia de Dave

Indicador - Nível	**Conceito**		
	Não Desenvolvido	**Parcialmente Desenvolvido**	**Plenamente Desenvolvido**
Pipetagem Nível: Manipulação	O estudante não conseguiu executar a pipetagem a partir da instrução escrita ou oral.	O estudante executou a pipetagem a partir de uma orientação escrita ou oral, mas cometeu erros durante a execução, como encaixe da pera, posição do menisco, quantidade de líquido transferida	O estudante executou a pipetagem a partir de uma instrução escrita ou oral sem cometer erros
Titulação Nível: Manipulação	O estudante não conseguiu executar a titulação a partir da instrução escrita ou oral.	O estudante executou a titulação a partir da instrução escrita ou oral do professor, mas cometeu erros como não ambientar a bureta, não ajustar o menisco corretamente, não manipular corretamente a bureta	O estudante executou a titulação a partir da instrução escrita ou oral do professor sem cometer erros.

Fonte: Os autores.

É importante dizer que os estudantes tinham previamente ciência da taxonomia, ou seja, eles sabiam previamente pelo que seriam avaliados, quais competências se esperava dele naquela aula, dando-o a oportunidade de se preparar de forma dirigida. A partir de uma análise qualitativa de observação da realidade pode-se perceber que boa parte dos estudantes atingiu o conceito máximo durante a realização da aula, o que sugere que essa ferramenta contribua para o processo de aprendizagem.

Sobre o bom desempenho dos estudantes durante a aula, vale dizer que mais que um instrumento de avaliação, as rubricas de avaliação aliadas com a taxonomia de Dave servem como ferramentas que facilitam a aprendizagem, que permita ao professor visualizar onde estão as dificuldades dos estudantes e auxiliá-los a melhorar.

O componente afetivo na aprendizagem não pode ser esquecido nesse processo. Ele exerce efeitos positivos e negativos nas experiências dos alunos e, em alguns aspectos, é fundamental para a aquisição de habilidades psicomotoras (COSTA *et al*. 2018).

CONCLUSÃO

Compreende-se por competência a incorporação de conhecimento, atitudes e habilidades que são apresentadas nas tomadas de decisões lógicas e coerentes quando uma realidade é apresentada. A sociedade conta com a universidade, um espaço onde profissionais competentes são formados para atender suas necessidades. O mundo globalizado e a evolução tecnológica, nos inquieta na busca de metodologias ativas para ensinar e da mesma forma avaliar bem se torna desafiador, nossa experiência permite afirmar que a avaliação por rubrica, aliada à Taxonomia de Dave, é mais um instrumento que pode fazer parte deste processo, por ser uma estratégia

motivadora, que pode ser aplicada durante a aula, e quando empregada proporciona o reconhecimento das fragilidades e estimula o envolvimento do aluno e não apenas do professor nas estratégias superação, inovando o processo de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. M. ; *et al*. Da teoria à prática da interdisciplinaridade: a experiência do prósaúde unifor e seus nove cursos de graduação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 119, n. 36, supl. 1, p. 119-126, 2012.

CFBM. Conselho Federal de Biomedicina. **Habilitações**. 2020. Disponível em: https://cfbm.gov.br/profissionais/habilitacao/. Acesso em: 07 abr. 2021.

CANO, E. Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: uso o abuso? **Profesorado, v.** 19, n. 2, p. 265 – 280, 2015. Disponível em: https://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL2.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

COSTA, G. O. F. *et al*. Taxonomia dos objetivos educacionais e as teorias de aprendizagem no treinamento das técnicas cirúrgicas laparoscópicas em ambiente de simulação. **Rev. Col. Bras. Cir.** Rio de Janeiro, v. 45, n. 5, p. e 1954, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912018000500400&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 abr. 2021.

GUTIÉRREZ, M. A. U. **Un modelo educativo crítico con enfoque de competências**. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, 2017.

SIMPSONE. **The classification of educational objectives in the psychomotor domain**: the psychomotor domain. Washington, DC: Gryphon House, 1972.

VALENTE, J. A. **A espiral da espiral de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. Tese (Doutorado em Livre Docência) - Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

17

Denise Alessi Delfim de Carvalho

PEDAGOGIA HOSPITALAR:

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A PEDAGOGIA AFETIVA EM AMBIENTE HOSPITALAR ATRAVÉS DO PROJETO "NO HOSPITAL TAMBÉM SE APRENDE"

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.17

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar as interações experienciadas por acadêmicos, professores e pesquisadores em um projeto de extensão denominado "No hospital também se aprende" realizado em parceria com a Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e o Hospital Regional. São beneficiadas cerca de 280 pessoas entre estudantes, pesquisadores e alunos-pacientes, de forma a concatenar um conjunto de percepções acerca da pedagogia em espaço não-escolar, mais precisamente: a pediatria de um hospital. Conclui-se com a pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, que a pedagogia hospitalar contribui em muito para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e também para a formação e reflexão docente acerca de sua prática e da relação entre afetividade, saúde e educação.

Palavras-chave: aprendizagem; saúde; hospital; empatia; afetividade.

INTRODUÇÃO

O direito à educação como um direito universal é um consenso estabelecido a partir de inúmeras resoluções, leis, decretos e presente em constituições de diversos países. A Constituição Federal, Carta Magna no Direito brasileiro alinha-se às discussões mundiais acerca do direito à educação, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1945) que em 24 de outubro de 1945, após os horrores da Segunda Guerra Mundial, declara entre seus 30 artigos, de forma categórica, em seu artigo 26: "todos têm o direito à educação"; sendo adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 (UNICEF, s/d).

A universalidade da educação, no entanto, não é somente garantida por meio de formalizações e registros, mas como declaram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.14):

> a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos.

Neste sentido, ainda que prescrições como o artigo 3º da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) sejam ideais a serem perseguidos quando prescrevem:

> Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

É preciso destacar que se trata de um esforço plural e ao mesmo tempo uma espécie de "resolução individual" de cada ente e órgãos públicos, profissionais e cidadãos envolvidos em educação para que as conquistas sejam mantidas, ampliadas e aperfeiçoadas, a fim de que o ideal seja alcançado e verdadeiramente se concretize o objetivo final de uma educação de qualidade "para todos".

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica declaram que o maior desafio da contemporaneidade é exatamente o de "garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação" (BRASIL, 2013, p. 16) e este perfaz a educação especial, formal e não-formal, em espaços escolares e não-escolares. Pensar de forma holística a educação é uma necessidade premente dos profissionais em formação, e que se comprometem diuturnamente com o 'fazer educação' de forma inclusiva, humanizadora, afetiva e qualitativamente superior.

Este relato de experiência busca apresentar as interações experienciadas por graduandos, professores e pacientes em um projeto de extensão denominado "No hospital também se aprende", envolvendo pedagogia hospitalar em um hospital na cidade de Presidente Prudente/SP e que atende toda a região da referida cidade.

Uma parceria entre o Hospital Regional Dr. Domingos Leonardo Cerávolo (HR) e a Unoeste, por meio da Faculdade de Artes Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (Faclepp), dirigida pela Dra. Maria Helena Pereira Mirante e com os cursos de pedagogia coordenados pela Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos possibilitou que o projeto conduzido por esta pesquisadora e atualmente 34 estudantes contribuísse para "para amenizar a ansiedade dos hospitalizados e seus familiares, além de dar continuidade ao processo de aprendizagem" (Unoeste, 2021).

Dessa forma, a partir deste objetivo geral de apresentação, especifica-se o desejo de : 1) Descrever a contribuição da pedagogia hospitalar para a criança internada e a satisfação de seu direito

à educação; 2) Discutir a pedagogia hospitalar como exemplo de educação humanizadora, não-formal, em espaço não-escolar e que contribui para o processo de ensino-aprendizagem e a formação do pedagogo e ainda 3) Refletir sobre as percepções de graduandos, professores e alunos-pacientes sobre a importância deste atendimento para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, e de formação de identidade, tanto quanto educando quanto como educador.

As seções discutem os objetivos específicos sob a égide do objetivo geral a partir de uma pesquisa exploratória (LAKATOS; MARCONI, 2007) das bases teóricas acerca da pedagogia hospitalar e sua significância, bem como o desenvolvimento das lutas pelo direito à educação, além de fornecer, por meio de uma abordagem qualitativa dos dados (GIL, 2007) uma discussão acerca das contribuições da pedagogia hospitalar para o desenvolvimento de educandos e educadores nos mais diversos aspectos.

Observando que as interações são interdisciplinares, o projeto de extensão envolveu as disciplinas de Didática, Fundamentos da Alfabetização, Pedagogia Hospitalar e Metodologia do Ensino de Artes dos cursos de pedagogia, tanto presencial quanto à distância, da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste, 2021).

O período de execução do projeto encontra-se estabelecido atualmente de fevereiro a junho de 2021 beneficiando cerca de 280 pessoas dentre alunos dos cursos de graduação e crianças e adolescentes internados na ala de pediatria do Hospital Regional (Unoeste, 2021). O projeto contribui com a relação entre educadores e educandos, escola-sociedade e Saúde-Educação, ao mesmo tempo em que humaniza a educação em espaços hospitalares oferecendo afetividade no ensinar e alegria no aprender, como demonstram os exemplos de atividades nas figuras 1 e 2.

Figura 1 - Projeto de Extensão "No Hospital também se aprende"



Fonte: A autora.

Figura 2 - Atividade do Dia das Mães – Pediatria



Fonte: A autora.

Nas figuras, estão mais que apenas o registro das atividades, mas o resultado de uma interação multidisciplinar e desenvolvida sob a teoria e a prática de uma pedagogia afetiva, humanizadora e significativa.

O DIREITO A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Dentre os institutos que defendem o acesso à educação, além do artigo 205 que defende a educação como "direito de todos e dever do Estado e da família" sendo também "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" e com objetivo claro, o "pleno desenvolvimento da pessoa" tanto para o trabalho quanto para exercício de sua cidadania (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96 especifica em seu artigo 4ºA, introduzido pela Lei 13.716 de 24 de Setembro de 2018 a seguinte garantia:

> Art. 4º A. É assegurado atendimento educacional especializado, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.

Essa afirmação destaca o compromisso compartilhado entre governos e sociedade civil de prover educação em todos os espaços possíveis e mesmo diante de obstáculos e limitações, oferecer educação gratuita e de qualidade a todas as pessoas, inclusive as que, por motivos de saúde, encontram-se em tratamento sob regime de internação.

Como também prescreve a resolução N° 2, de 11/09/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica é preciso articular os sistemas de ensino a fim de que também aqueles que se encontram em tratamento de saúde recebam atendimento:

> Art 13 - Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio (BRASIL, 2001).

É observando todo este arcabouço legal que o projeto de extensão da Unoeste, ora examinado, se insere como uma forma de prestar a assistência necessária a crianças e adolescentes em regime de internação no Hospital Regional.

O documento emitido pelo Ministério da Educação em 2002, intitulado "Classe Hospitalar e Atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações" descreve em seu bojo:

> o tratamento de saúde não envolve apenas os aspectos biológicos da tradicional assistência médica à enfermidade. A experiência de adoecimento e hospitalização implica mudar rotinas; separar-se de familiares, amigos e objetos significativos; sujeitar-se a procedimentos invasivos e dolorosos e, ainda, sofrer com a solidão e o medo da morte – uma realidade constante nos hospitais (BRASIL, 2002, p.10).

Matos e Mugiatti (2009, p.27) chamam esse isolamento causado pela doença de "enfermidade social". Dessa forma, faz-se necessário perceber que uma das formas de aliviar esse sofrimento e ansiedade é reestabelecer o vínculo com o ambiente escolar, a partir da classe hospitalar. Sobre isso, o documento ainda defende que:

> Na impossibilidade de freqüência à escola, durante o período sob tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, as pessoas necessitam de formas alternativas de organização e oferta de ensino de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde, tal como definidos na Lei e demandados pelo direito à vida em sociedade (BRASIL, 2002, p.11).

É objetivo, portanto, da classe hospitalar:

> elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola,

> temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (BRASIL, 2002, p. 13).

Alguns autores, como Oliveira (2020) e Guimarães (2019) ensinam que a classe hospitalar se iniciou no Brasil na década de 1960, mais especificamente, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, contudo, Guimarães (2019) relata já haver atendimento escolar no Hospital Menino Jesus, no Rio de Janeiro durante a década de 50. Como o atendimento se propunha a atender pessoas com deficiência, a pedagogia hospitalar se inseriu e ainda é vista como pertencente à modalidade de educação especial.

Defensora do Método Montessori para utilização no espaço hospitalar, Oliveira (2020) contribui com o entendimento de que, dentro do espaço hospitalar o pedagogo, agente de educação presente nesse espaço, "valendo-se do trabalho lúdico, adapte seus métodos de ensino-aprendizagem promovendo o desenvolvimento da aprendizagem e a afetividade." (OLIVEIRA, 2020, p. 45).

Por isso, entende-se que a pedagogia hospitalar se apropria da empatia, da ludicidade, da interdisciplinaridade e acima de tudo, da afetividade para 'fazer educação' propiciando mais que uma atualização pedagógica ao aluno-paciente, mas oferecendo ao estudante consolo, afeto, além do desenvolvimento cognitivo. Conforme descreve Guimarães (2019, p. 11), a importância da Classe Hospitalar está no "suporte ao desenvolvimento socioafetivo" do internado.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS EM PEDAGOGIA AFETIVA

Souza e Duarte (2020) oferecem subsídio ao argumento de que a relação entre os hospitalizados e os profissionais de educação durante o atendimento educacional propiciado em uma classe hospitalar redunda em uma multiplicidade de perspectivas e resultados muito mais significativos que apenas a assistência educacional. Os autores afirmam que os educadores assumem diversas funções, "que estão para além de ensinar, muitas vezes são agentes que geram transformação na constituição psíquica dos educandos" (2020, p. 3).

Essa transformação não se dá apenas na perspectiva do educando, mas também do educador, sobretudo àquele docente que está em formação. Com ensinam Matos e Mugiatti (2009, p. 14) "as crescentes alterações no seio da sociedade criam a necessidade de formação continuada e de desenvolvimento de novas habilidades para enfrentar tais demandas".

Assim, a pedagogia exercida em espaço não-escolar, notadamente o hospital, ressignifica, por vezes a doença ao estudante hospitalizado; também há uma mudança de concepções e percepções por parte do docente que, construindo uma religação do aluno-paciente com o mundo escolar, faz parte de uma construção afetiva benéfica a todos os participantes. Como destacam Souza e Duarte (2020, p. 5):

> Acredita-se que para a criança e adolescente, assim como familiares ou rede de apoio o religar-se ao mundo escolar – que é tão significativo para ambos, por ser um espaço de aprendizagens e de construção afetiva – seja salutar para a melhora na autoestima dos pacientes e familiares, visto que pode-se desviar a atenção do tratamento e doença para a criação de capacidades, desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas/afetivas/sociais, ou seja, mantendo o sujeito vinculado ao mundo real, possibilita-se melhores condições para o seu equilíbrio psíquico.

Pode-se destacar, portanto, no mínimo, uma tríplice percepção dentro do atendimento educacional hospitalar:

1. a do atendido, que recebe, além do conteúdo e as diversas capacitações e habilidades, um conjunto de sentimentos, de afeto, empatia, carinho e compreensão, vê-se religado ao mundo escolar e suas interações, quer seja com as matérias, quer seja com a importante relação professor-aluno que propicia um maior desenvolvimento cognitivo-emocional para seu desenvolvimento como estudante.

2. a do extensionista, ou graduando em pedagogia, que se vê desenvolvendo suas habilidades em ambiente não-escolar e sendo desafiado a construir uma relação de adaptação de conteúdo, formas e linguagens a fim de contornar as limitações impostas pela situação e pela estrutura hospitalar e prover uma educação que seja tão útil e completa quanto possível para seu aluno, além de envolver-se emocionalmente na dor e nas ansiedades de alunos e familiares no enfrentamento da doença e das dificuldades escolares.

3. a dos coordenadores do projeto, que observam as relações de construção da educação hospitalar, e conduzem, por meio de orientação, correção e auxílio, a interação entre alunos e graduandos, tanto na formulação e aplicação das atividades como na proposição de reflexões, propostas ao extensionistas sobre suas percepções acerca do que é educação e de que modo se pode desenvolver o processo de ensino e aprendizagem em ambientes desafiadores e em situações com diferentes cargas emocionais.

Dessa forma, percebe-se no projeto de extensão analisado, que a condução de atividades educacionais em ambiente hospitalar, encontra diversos desafios, mas oferece iguais oportunidades no desenvolvimento cognitivo, tanto do aluno atendido quanto do

graduando participante, bem como oferece uma base de discussão para a coordenação pensar e repensar a prática docente em ambiente hospitalar ou mesmo em outros espaços não-escolares.

Observa-se ainda que, na formação docente, o entendimento das realidades existentes fora da universidade oferece meios de aplicação e validação das teorias e habilidades construídas no curso, o que, conjuntamente com o estágio supervisionado providenciam subsídio teórico-prático para maior desenvolvimento do docente em formação no que tange sua visão acerca da importância de sua prática enquanto profissional de educação.

O próprio projeto de extensão descreve como um dos seus objetivos centrais o ato de "proporcionar ao acadêmico da Pedagogia conhecimentos sobre a atuação do Pedagogo em instituições não-escolares; vivenciar o preparo de atividades lúdico pedagógico-educacionais; despertar o pensar e discutir o valor do indivíduo." (Unoeste, 2021).

Essas vivências oferecem ao acadêmico a percepção de uma pedagogia que atravessa e transcende o espaço escolar, visualizando a educação, não como uma atividade restrita à um espaço específico, mas entendendo-a como um conceito abstrato e também concreto, que se efetiva em múltiplas formas e espaços e se desenvolve na relação entre seres humanos: educando e educador.

Nesse processo, a afeição, o comprometimento, a reflexão sobre a prática e a motivação em sua própria formação desenvolvem no acadêmico um entendimento mais amplo acerca de seu papel na sociedade e a importância de sua profissão.

Durante o período inicial de realização do projeto, as percepções da coordenação possibilitaram inferir que o projeto oferece uma múltipla gama de aprendizados e sensações. Há um desenvolvimento positivo na aprendizagem das crianças hospitalizadas, bem como uma maior valorização da presença do professor e da

interação com as atividades pedagógicas, além de maior interesse na aprendizagem, bem como uma relação visível de afetividade entre os agentes educacionais e os alunos-pacientes além de uma maior abertura para uma influência positiva na busca pelo saber, pelo desenvolvimento da curiosidade e da criatividade dos alunos.

Na percepção desta pesquisadora, enquanto professora e coordenadora do projeto, a relação empática existente entre os acadêmicos e os alunos, visualizando as diversas situações em que estes se encontram ou as suas limitações para as tarefas ocasionam um maior comprometimento com uma pedagogia humanizadora, que observa a limitação do aluno e ao mesmo tempo oferece ao docente um exercício de criatividade na elaboração do conteúdo, na forma de avaliação e nos meios de mensurar o conhecimento adquirido, o que é um precioso recurso para a formação docente.

À coordenação, ficam enraizados de forma ainda mais premente a certeza da necessidade de uma maior articulação entre o espaço escolar e os espaços não-escolares, além da reflexão acerca da capacidade educadora da afetividade, da empatia e da pedagogia 'que sente', que 'simpatiza', que se relaciona.

Esse relacionamento não se restringe somente à relação educador-educando, mas também a equipe multidisciplinar existente nas estruturas hospitalares. Psicólogos, enfermeiros, médicos, assistentes sociais, são profissionais que interagem com os acadêmicos durante o período em que o projeto está em execução e também são agentes de promoção da ludicidade, da afetividade e do contínuo estímulo ao discente à realização das atividades propostas.

Como bem destacam Matos e Mugiatti (2009, p.17):

> A atuação do pedagogo, sob tal enfoque e ocupando o seu devido e nítido espaço – este ainda a ser conquistado no seu todo –, é, sem dúvida, uma reforçada contribuição ao trabalho multi/interdisciplinar no contexto hospitalar, tanto no que diz respeito às equipes técnicas, em que ele,

> pedagogo, tem condições de desenvolver um trabalho de sentido sincronizador didático, pedagógico educativo como, também, em relação aos usuários, na execução de atividades programadas.

Percebe-se que as atividades temáticas e lúdicas, tais como as realizadas para a Páscoa, dia das mães e etc, desenvolvem um clima de receptividade, alegria e aprimora a relação entre o educador, acadêmico de pedagogia e seus alunos, mas também abre um canal de receptividade entre o acadêmico e a equipe hospitalar, que vê, no desenvolvimento do paciente, não só a intervenção médica, mas também os efeitos positivos da ação pedagógica na melhoria da qualidade de vida do estudante-paciente.

Passos (2020), em sua dissertação de Mestrado sintetiza os benefícios da pedagogia hospitalar em sentido mais amplo. A autora destaca algumas considerações sobre a pedagogia hospitalar que demonstram sua importância na melhoria da qualidade de vida e aprendizado das pessoas atendidas, aqui sintetizadas em três observações:

1. A pedagogia hospitalar, na figura do professor se constitui agente de humanização, pois, como justifica a autora "frequentemente, as práticas são voltadas para melhoria na qualidade de vida da criança ou jovem internado" (PASSOS, 2020, p.62).

2. Envolve uma sintonia com a equipe multidisciplinar de saúde, afim de "abranger um conhecimento patológico e psicológico sobre o paciente internado;" funcionando como um "intercessor "no estabelecimento das relações entre educação e saúde (2020, p.62).

3. A pedagogia hospitalar também funciona a partir da flexibilidade do currículo, pois faz-se necessário, conforme a autora destaca "identificar as necessidades educacionais de cada

> aluno, definindo, implantando e adaptando o currículo de acordo com as vivências e as características de cada um." (PASSOS, 2020, p. 62)

Por fim, é preciso perceber, sob um olhar holístico acerca das funções e objetivos da pedagogia hospitalar, que há uma função humanizadora, educativa, mas também de cunho social envolvidas no processo de ensino aprendizagem em espaços hospitalares. O projeto "No hospital também se aprende" é executado em um Hospital Público, portanto, atende pacientes oriundo do Sistema Único de Saúde e que, além de enfrentar os desafios da educação pública e da saúde pública, enfrentam as dificuldades de sua "enfermidade social" (MATOS; MUGIATTI, 2009).

A pedagogia hospitalar, aqui representada no projeto faz destaque às inúmeras interações e percepções que um projeto de extensão possibilita ao pesquisador e ao acadêmico de pedagogia. É um somar de esforços e uma atividade recompensadora e formativa, que molda a práxis e a visualização do que é ser 'docente' dentro dos desafios enfrentados no século XXI.

Diante da Pandemia que assola o planeta neste biênio 2020-2021, o projeto se adaptou com atividades e reuniões virtuais, não permitindo que a doença fosse impeditivo para a ação pedagógica, o que destaca ainda mais o comprometimento dos acadêmicos e reforça as percepções de todos acerca do valor e do sacrifício inerente à profissão docente, envolvida em educação em todos os espaços em que uma mente humana habite, seja dentro das paredes de uma unidade escolar, em uma aldeia indígena, em sítios e fazendas, em quilombos ou em hospitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com a exposição deste trabalho que a pedagogia hospitalar contribui com o direito assegurado da criança e adolescente no acesso à educação, oferecendo oportunidades de desenvolvimento cognitivo através, tanto da atividade lúdica e criativa quanto de atividades que desenvolvam o aprendizado dentro das suas limitações.

Dessa forma, pode-se perceber que o primeiro objetivo específico foi alcançado.

Conclui-se ainda que, em diversos autores se percebeu o aspecto humanizador da pedagogia hospitalar, além da sua contribuição para o bem-estar emocional e psicológico da criança e adolescentes internados favorecendo uma maior socialização e religação com o espaço escolar, proporcionando percepções ligadas à inclusão, justiça social e acesso à instrução, preconizadas por todo arcabouço legal disposto tanto na legislação pátria quanto nas resoluções internacionais de Direitos humanos, o que satisfaz o segundo objetivo específico traçado pela pesquisa.

Também é possível visualizar a pedagogia hospitalar, a partir do projeto de extensão estudado, como uma forma de auxiliar a formação docente e ampliar a reflexão acerca da prática do acadêmico de pedagogia, exercitando a criatividade, as habilidades de empatia e afeição e a socialização e integração com as equipes multidisciplinares existentes no espaço hospitalar. Dessa forma, alcança-se o terceiro objetivo específico e se atende, por consequência o objetivo geral proposto para a pesquisa e relato de experiência.

Por fim, faz-se necessário destacar que as múltiplas percepções e resultados, ainda em colheita, provindo da experiência no projeto, tanto para alunos-pacientes, acadêmicos e pesquisadores-coordenadores

impactaram de modo direto as suas relações com a pedagogia em espaços não-escolares bem como ampliaram sua visão acerca do papel da educação e a própria práxis como docente, pesquisador e responsáveis pelo desenvolvimento de uma educação afetiva, humanizadora, inclusiva e literalmente "para todos".

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 8 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado,1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação**. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da **Educação. Lei 13.716 de 24 de setembro de 2018.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (lei de diretrizes e bases da educação nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/tos/?tipo=LEI&numero=13716&ano=2018&ato=559Eza61UeZpWT86f. Acesso em: 18 abr. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **DUDH - Declaração universal dos direitos humanos.** 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 18 abr. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

GUIMARÃES, Núbia Nayara Celestino. **Pedagogia Hospitalar**: as práticas educacionais do trabalho pedagógico da classe hospitalar realizado no núcleo de atendimento educacional hospitalar. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Nossa Senhora Aparecida, Aparecida de Goiânia, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**: humanização integrando educação e saúde. 7.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Geicinara Martins de Almeida. Pedagogia Hospitalar: práticas educacionais humanizadoras. **Revista Faz Ciência**, v. 22, n. 36, p. 40-53, jul/dez. 2020.

PASSOS, Luciana. **Classes hospitalares e melhoria das condições de saúde e qualidade de vida de crianças internadas no hospital de clínicas da Universidade Federal de Uberlândia**: narrativas dos profissionais da saúde e das acompanhantes. 2020.154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos; DUARTE, José Lucas Marques. Direito à educação: manutenção de vínculos de crianças e adolescentes hospitalizados com a escola. *In:* VIII CONGRESO IBEROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN SOBRE GOBERNANZA UNIVERSITARIA. 8., 2020. Colômbia. **Anais [...].** Colômbia. Universidad Santo Tomas, 2020.

Unoeste. Universidade do Oeste Paulista. **Crianças internadas no HR são atendidas com ação pedagógica**. 2021. Disponível em: https://www.unoeste.br/Noticias/2021/3/criancas-internadas-no-hr-sao-assistidas-com-acao-pedagogica. Acesso em: 17 abr. 2021.

Unoeste. Universidade do Oeste Paulista. **Formulário de Planejamento de Ação Extensiva**. Projeto de Extensão "No Hospital também se aprende". Presidente Prudente: Unoeste, 2021.

18

Ivan Marcio Gitahy Junior
Joselene Lopes Alvim
Alexandre Godinho Bertoncello

ENSINO PRESENCIAL REMOTO:

PRÁTICAS INOVADORAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA *BUSINESS SCHOOL* UNOESTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.18

RESUMO

Com uma nova realidade permeando o processo de ensino e aprendizagem, a necessidade da utilização de práticas inovadoras e recursos tecnológicos têm sido cada vez mais recorrente no ambiente educacional. Sendo assim, o artigo justifica-se por buscar compreender essa nova realidade educacional em tempos de pandemia. Com essa afirmação, o presente artigo visa descrever uma experiência vivida por professores com a participação de alunos do curso de Administração da BSUnoeste, na modalidade presencial remota, da Universidade do Oeste Paulista. Tal ação vinculou-se ao SOCIALIS, núcleo que compõe a Business School. A metodologia utilizada baseou-se em uma análise epistemológica buscando investigar o processo de aprendizagem dos discentes por meio de um processo biológico e emocional. Os resultados obtidos com a ação realizada podem ser comprovados por professores e alunos em diferentes momentos. Os professores, em seus relatos, mencionam que os encontros foram bastante produtivos, considerando o processo de ensino, uma vez que a necessidade de readequação foi imediata a partir de novas tecnologias e novos mindsets. Já nos relatos realizados pelos estudantes, a menção sobre os encontros recai sobre o processo de aprendizagem que, mesmo com algumas adequações no método, permaneceram com a qualidade esperada.

Palavras-chave: práticas inovadoras; ensino e aprendizagem; business school unoeste; ensino presencial remoto.

INTRODUÇÃO

Um dos assuntos na área de educação que tem capturado a atenção de estudiosos nos últimos tempos diz respeito à evolução do conhecimento e à inovação tecnológica. Essa, principalmente, influencia o ensino em muitos sentidos, não apenas pela possibilidade de desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos, como também instiga os educadores a buscarem formas de manterem a motivação dos mesmos através da atualização dos seus métodos, uma vez que a tecnologia evolui com rapidez. Assim, isto passa a ser um dos aspectos mais importantes das instituições educacionais, ou seja, o de manter os educandos motivados e produtivos.

Isso se faz necessário uma vez que os métodos educacionais ortodoxos não atendem totalmente à uma sociedade que atualmente solicita respostas rápidas, fruto de um ambiente em constante evolução em todos os setores. Tais métodos não são um estímulo à criatividade, condição imprescindível a este ambiente de mudanças.

Sabe-se que as empresas de maior sucesso têm como denominador comum a constante aquisição e aprimoramento de habilidades dos seus colaboradores. Senge (2010) intitula de "organizações de aprendizagem" as empresas de maior sucesso, tanto no presente como no futuro, pois pontua a capacidade de absorver o novo com maior rapidez, como vantagem competitiva no mercado. Alfaro e Sachuck (2005) afirmam que dentre tais vantagens pode-se citar a inovação como um dos principais objetivos estratégicos de uma empresa. Para as referidas autoras "O processo de criação de uma vantagem competitiva está estabelecido basicamente na inovação contínua, desenvolvida através do processo de criação do conhecimento" (ALFARO; SACHUK, 2005. p. 6).

A introdução de novos processos ou aprimoramento dos mesmos constitui o ato de inovação. Isso coloca a educação como

fator imprescindível não só para desenvolvimento individual, como enfatizado até então, como também para o organizacional, pois é necessário o conhecimento, e consequentemente o desenvolvimento de competências do indivíduo, para que haja a adoção de novas formas de gestão.

Segundo Marcovitch (1990 *apud* Alfaro; Sachuck, 2005, p. 10), "Quando uma empresa internaliza o processo de inovação, administrar profissionalmente a função de Pesquisa e Desenvolvimento e promove seu espírito empreendedor, estará finalmente dominando a variável tecnológica". Isso demonstra o quanto a educação deve estar integrada ao ambiente corporativo, cuja base destes processos de aprendizagem inicia nas universidades.

Com as afirmações e reflexões acima, nasceu o problema da pesquisa com alguns questionamentos: Como se pode compreender a relação entre universidades, empresas e governo? De que forma inovações tecnológicas podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem?

A partir do exposto, o presente artigo tem como objetivo descrever experiências realizadas por professores com a participação de alunos do curso de graduação em Administração da Business School Unoeste, na modalidade presencial, da Universidade do Oeste Paulista. Tal ação vinculou-se ao SOCIALIS, núcleo que compõe a Business School.

Como objetivos específicos buscou-se o entendimento sobre hélice tríplice, metodologias ativas e práticas inovadoras, além de apontar a importância de se identificar a parceria entre empresa, universidade e o governo, no contexto educacional.

Esta tríade, governo, empresa e universidade, é de suma importância e se retroalimenta, tendo como consequência a melhoria contínua dos envolvidos e do desenvolvimento social. As universidades desde sua criação até a contemporaneidade passaram por

várias adaptações, e a vanguarda do ensino é uma das metas da BSUnoeste que vem se reinventando constantemente.

Modernas universidades têm como espinha dorsal alguns conceitos como o desenvolvimento de profissionais criativos que busquem sempre a inovação de ideias e processos. Para isso criam uma base curricular baseada em experiências para desenvolver competências e habilidades que o mercado demanda como o chamado "inquiry-based learning" (WINDISCH; SCHWINN; FAIX, 2021)

O mercado é a função de inúmeras empresas que demandam mão de obra capaz de traduzir as necessidades da sociedade em produtos e serviços e assim tornarem produtivas e cumprir seu papel de criação de riqueza. Apenas empresas mais eficientes que o meio onde elas estão devem existir e prosperar (COASE, 1937). Por este motivo, empresas caracterizadas como mais eficientes são aquelas que valorizam os conceitos produzidos nas universidades.

Por sua vez, governos existem para criar e executar políticas públicas demandadas pela sociedade e entre os principais objetivos estão a criação de conhecimento e melhoria da qualidade de vida da população. Segundo Przeybilovicz e Cunha (2021), a interação com a sociedade civil e a transparência dos atos e políticas de longo prazo são o caminho para atingir os objetivos.

Assim, com o método escolhido, esta pesquisa buscou alcançar as possíveis respostas para tais inquietações iniciais e objetivos propostos, apresentando também o relato de alguns alunos e os resultados pretendidos e alcançados. Do ponto de vista metodológico a pesquisa fundamentou-se em uma visão epistemológica considerando um processo biológico e emocional além de se utilizar da pesquisa-ação, onde o pesquisador é parte do objeto da pesquisa.

Observa-se, ainda, pela busca realizada, que a presente pesquisa se justifica socialmente pelo auxílio que poderá dar ao crescimento e desenvolvimento local e cientificamente tendo

em vista que na área acadêmica não há muitos estudos sobre a questão apresentada.

Para alcançar os objetivos propostos foi, inicialmente, elaborada uma revisão bibliográfica sobre temas como: práticas inovadoras, metodologias ativas, aulas on-line síncrona e assíncronas, processo de ensino e de aprendizagem. Os autores consultados foram: Alfaro e Sachuck (2005); Baggio (2014); Bignetti (2011); Etzkowitz e Leydesdorff (2000); Vygotsky (1996); Kuratko (2018); Kakouris (2021); Schumpeter (1988); Windisch; Schwinn; Faix (2021); Senge (2010); Coase (1937); Przeybilovicz e Cunha (2021); Bardaglio (2005); Robbins (2000); Becker (2005); Zeichner; Diniz-Pereira, (2008).

OBJETIVO

O objetivo do presente artigo é relatar as experiências vividas por professores e alunos do curso de graduação em Administração da Business School Unoeste da disciplina de Sistema de Informação do 6° termo, na modalidade presencial, da Universidade do Oeste Paulista, com o intuito de compreender a relação entre empresas, governo e academia no tocante ao desenvolvimento e crescimento dos atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, no contexto atual.

DESENVOLVIMENTO

Estudos considerando inovações tecnológicas representam uma importante ferramenta para a academia, considerando que estes possuem possibilidades abertas. A partir desta afirmativa compreende-se a universidade como protagonista, nesse contexto.

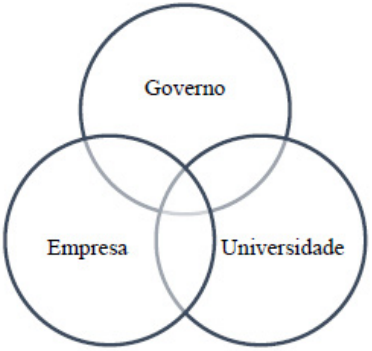
Com o passar do tempo, o sentido de inovação vem ganhando mais força e começa a ser utilizado em diversos meios. Assim, sua aproximação com o ensino e com a aprendizagem passou a ser mais frequente. Ao se mencionar inovação não se deve esquecer de Schumpeter (1988) que faz uma diferenciação bem interessante sobre inovação e invenção. Essa quer dizer apenas que algo foi criado, inventado; e a inovação se refere ao valor comercial dado a invenção.

Para Baggio e Baggio (2014), a teoria da inovação traduz o papel da universidade em um elemento fundamental que auxilia no processo inovador, na medida em que intermedia a ligação com as empresas. Neste sentido, a inovação foi percebida por Schumpeter como a essência do empreendedorismo.

O pensar assim, pode-se considerar a geração do conhecimento e a ciência no processo de desenvolvimento prerrogativas das instituições de ensino, que sempre estiveram, de alguma forma, alicerçadas na inovação. O tipo de inovação com valor comercial está vinculado às empresas. Para que esse ciclo faça sentido e ganhe força, deve-se ter como parceiro algum órgão público. Forma-se então um triângulo com atores muito importantes: o governo; as empresas como estrutura produtiva e as universidades representando a infraestrutura em pesquisa e tecnologia. Cada um deles com seus desafios, mas tendo a comunicação como elo comum entre os agentes. Nasce assim o Triângulo de Sabato, como era chamado.

Com o objetivo de explicar de forma mais detalhada e clara a relação entre governo, empresa e universidade, surge o termo Hélice Tríplice, proposto por Etzkowitz, sociólogo, e Leydesdorff, economista. Em 1997, reuniram - se em Amsterdã, com a cooperação entre universidade e empresa, criaram um modelo em espiral de inovação, uma imagem como um DNA (origem da vida), o DNA do desenvolvimento econômico, que para eles deveria ser tríplice, pois associava a atividade acadêmica, empresarial e governamental, compondo uma relação de interação e integração. O que eles chamaram de: o DNA da vida econômica.

Figura 1 - Hélice Tríplice



Fonte: Etzkowitz e Leydesdorff (2000, p. 111).

A interação entre Universidade e as empresas se torna cada vez mais importante na medida em que ambas necessitam reencontrar seus papéis no contexto socioeconômico. As universidades com a prerrogativa do tripé, pesquisa, ensino e extensão; e as empresas tentando se manterem no mercado cada vez mais global e competitivo.

Nesse contexto, cabe salientar o papel da transdisciplinaridade na medida em que faz da universidade um espaço de articulação de uma nova visão da realidade para e além de seus muros. Para isso, é necessário que as empresas sejam capazes de elencar demandas de mercado, sempre a reboque de novas tecnologias.

A relação entre empresas e universidade está presente quando se ensina ao aluno, por exemplo, a importância e a necessidade de se compreender o entendimento do valor e do uso dos sistemas de informação para as operações empresariais, tanto na tomada de decisão gerencial como em uma vantagem estratégica. Assim, os alunos podem utilizar ferramentas tecnológicas como instrumentos de apoio às suas funções, dentro das empresas

Desta forma, o grande desafio é transformar o ensino e a aprendizagem em um modelo empreendedor para docentes e discentes, fazendo assim a ligação entre o mercado e a universidade. Acredita-se que empreender é de certa forma um sinônimo de comportamento e, sendo assim, pode ser ensinado e aprendido diariamente, porém faz-se necessário ambientes estimulantes. Em resumo, pode-se praticar o empreendedorismo em novos negócios, organizações não governamentais (ONGs), no setor público e nas universidades (KURATKO; HODGETTS, 2007).

Ambientes educacionais que nutrem o desenvolvimento da capacidade empreendedora, através de conexões entre conhecimento e habilidades, possibilita aos alunos a visão de aplicações significativas tanto para a prática organizacional como para seus currículos e, claro, para a esfera pessoal, uma vez que a observação crítica é uma característica imprescindível para o empreendedor. Tal propriedade possibilita a inovação. Com isso, as universidades consistem num campo fértil que proporciona experiências enriquecedoras de aprendizagens, equipando o aluno e o professor para solução de problemas.

Este fenômeno empreendedor contribui para o desenvolvimento socioeconômico e ele pode ser identificado de várias formas na sociedade, assim como, pode ser exercido de por vários atores, independente de origem, como resultado podemos ter a visão schumpeteriana em pequenas, médias e grandes empresas; em empresários; autônomos; estudantes e professores.

Bardaglio (2005), reforça esta ideia ao afirmar que ambientes favoráveis possibilitam que o empreendedorismo desenvolva em qualquer área de atuação do homem e não apenas às ciências humanas aplicadas, sendo a interdisciplinariedade um dos seus ápices.

Na Business School Unoeste o professor empreendedor é uma das mais importantes ferramentas do processo de aprendizagem e, naturalmente, a coordenação e o grupo Socialis, compreendem

que empreender é um processo que passa por competências e habilidades. Assim, valoriza-se fatos concretos de competência em gestão dos negócios (hard skills), da mesma forma que as habilidades de leitura de mercado mais sutis no mercado (soft skills) e, por este motivo, houve uma reestruturação do currículo do curso para fomentar o professor empreendedor.

Robbins (2000), inclusive enfatiza que pesquisas sobre as características psicológicas do empreendedor têm aumentado, o que denota a valorização do perfil de personalidade que inclui a autoconfiança, o otimismo, determinação, necessidade de realização, dentre outros atributos. O referido autor pontua ainda que excesso de regras, regulamentos e normas em empresas típicas burocráticas inibem o potencial criativo, tão necessário para a inovação.

Professores empreendedores são inovadores, criativos e integram o conhecimento adquirido de forma interdisciplinar. O foco é promover o conceito do tríplice hélice, observando-se os conceitos externos; empresas; governo e universidade e que na instituição de ensino fomenta-se; comportamento proativo; inovação e a criatividade dentro da sala de aula (KAKOURIS, 2021).

METODOLOGIA

O presente trabalho teve como princípio uma análise ampla e epistemológica com o intuito de investigar o processo de aprendizagem dos discentes por meio de um processo biológico e emocional. Para Vygotsky (1927/1996), considerar o cenário e utilizar os pontos de ligação entre os atores interessados facilita alcançar os objetivos.

Desta forma, para os trabalhos realizados no curso de Administração na matéria de Sistema de Informação do 6° termo, montou-se um mapa de aprendizagem de 10 encontros onde respeitou-se o modelo

de chamamento AIDA, que busca estimular o discente a ter Atenção, despertar o Interesse, criar o Desejo e chamá-lo para a Ação da construção do conhecimento. Apesar do modelo original ter sido publicado em 1899 por Elias St. Elmo Lewis e destinado à publicidade, torna-se atual nesse novo momento de ensino remoto, pela necessidade de despertar a atenção dos alunos para o ensino.

Como ferramenta utilizou-se da hélice tríplice interligando os 10 encontros e estimulando os alunos com as seguintes correlações: 2 encontros para Atenção, 2 para Interesse, 2 para Desejo e 4 para a Ação. Proporcionando uma visão de mercado e dos três principais atores socioeconômicos; empresas; governos; e academia.

Cabe salientar que o trabalho também debruçou seu olhar sobre o método de pesquisa-ação já que o professor faz parte do objeto da pesquisa. Para Santos (2010), ao considerar as universidades do Século XXI com projetos que integram pesquisa, ensino e extensão, a pesquisa-ação pode ser considerada um método muito importante.

Tal pesquisa também tem a capacidade de promover a integração entre diversos saberes e conhecimentos adquiridos a partir de uma visão epistemológica. A visão epistemológica provoca uma revisão de teorias e de concepções nas ciências mais tradicionais, oportunizando ir além da interpretação literária e dos modos fragmentados de raciocínio.

Ainda no ambiente educacional, para Becker (2005), a visão epistemológica é construída a partir de experiências reais dos professores considerando seu contexto e ambiente educacional, além de permitir a vivência com a criação do novo, sem ideias pré-concebidas.

Zeichner; Diniz-Pereira, (2008) salientam que a promoção e a melhoria do ensino a partir do olhar dos docentes, são advindos da pesquisa-ação, além de ampliar a capacidade de compreensão dos docentes e de suas práticas pedagógicas, por meio da reflexão e ação.

O RELATO

Essa ação, baseada no modelo AINDA, ocorreu na disciplina de Sistema de Informação do Curso de Graduação em Administração da BSUnoeste, na modalidade presencial, durante 10 encontros no período de outubro a dezembro de 2020. Para dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem, durante a pandemia, algumas adequações em tal processo foram necessárias. As aulas da disciplina de Sistema de Informação passaram a ser mais práticas considerando um dos objetivos da BSUnoeste: o de aproximar teoria e prática e, consequentemente, a preparação do aluno para o mercado de trabalho.

No primeiro encontro foi exposto o objetivo da disciplina com a utilização do Sistema Empresarial e como seria o caminhar do bimestre considerando: criação de equipes, as datas de entrega das atividades propostas, incluindo o que deveria conter em cada entrega a ser postada, os valores de cada atividade entregue além das formas de comunicação entre alunos e professores que deveria ser por e-mail, no momento assíncrono e pelo chat, no momento síncrono. Tal sistema abarca todo conteúdo apresentado nas demais disciplinas já ministradas sendo alicerçadas com o Projeto Integrador. O sistema é a compilação de todas as informações necessárias para criar, elaborar, desenvolver, apresentar e ofertar um negócio. Após a apresentação, os demais encontros contemplavam algum conteúdo específico e o preenchimento de uma parte do sistema empresarial.

O sistema empresarial é formado pelos seguintes itens: Sumário Executivo, tendo como sugestão de preenchimento o Resumo do Negócio, Dados dos empresários, Setor de atuação, Forma Jurídica, Fontes de investimento. Já a Análise de Mercado contemplava: Visão geral, ambiente de atuação, consumidores, fornecedores, concorrentes. No Plano de Marketing haviam os itens: identificação de necessidades, estratégias de produtos de promoção,

de distribuição, de preços, de comunicação, segmentação de mercado e força de vendas. Ao considerar o Processo Operacional, o preenchimento ficava a cargo do layout, fluxograma e organograma além dos itens operacionais. Ao final, a Análise Financeira com os itens: investimento fixo, custo fixo, faturamento, DRE, mão de obra, tributos, simulação de financiamento, prazos e estoques, sazonalidade, indicadores e comissões.

Cabe ressaltar que a cada encontro o professor realizava um feedback formativo com as equipes sobre o preenchimento realizado e já informava, pelo ambiente virtual de aprendizagem, o novo prazo e o novo conteúdo a ser entregue. Foram criados 10 grupos, com, em média, 5 alunos, totalizando 55 alunos atendidos.

Essa ação possibilitou que os alunos tivessem contato com o ambiente mercadológico em sua forma mais pura, trazendo a realizada para a sala de aula, mesmo que de forma virtual, com uma ferramenta tecnológica e inovadora.

Foi possível verificar que a ação foi aprovada considerando o depoimento de alguns alunos ao mencionarem a satisfação em realizar um trabalho prático, com dados coletados de empresas reais, com um feedback dos professores a cada semana e com os resultados alcançados.

Tais resultados podem ser evidenciados ao analisarmos a evolução dos trabalhos no decorrer das três entregas definidas e informadas previamente. Na primeira entrega muitos erros conceituais foram identificados, alguns trabalhos com poucos itens preenchidos sinalizando uma dificuldade em compreender o que deveria ser inserido na planilha empresarial, além de outros trabalhos com certa inconsistência no preenchimento. A aula, após essa entrega, teve como foco, além do enriquecimento do conteúdo previsto, ajustes nos dados e informações apresentadas no sistema. Pode-se mencionar que a média da turma nesse momento era 7,5.

Já na segunda entrega, realizada vinte e sete dias após a primeira, ficou claro que houve não só um entendimento maior da matéria lecionada como também uma melhoria no preenchimento do sistema empresarial, considerando forma e conteúdo. Os grupos, a partir dos alunos, conseguiram trazer de forma mais profissional sobre como será seu negócio. A média da turma nessa etapa evoluiu para 8,5.

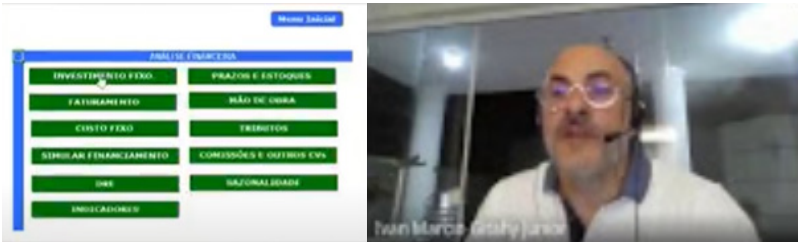
Na terceira e última entrega, realidade vinte e um dias após a segunda, os resultados obtidos foram ao encontro da proposta estabelecida para essa atividade. A aproximação da teoria e da prática foi comprovada quando se observa que os números da empresa criada representam números bem próximos dos utilizados em empresas já em funcionamento. Cabe mencionar que a média da turma, na ocasião, foi 9,5.

A experiência vivenciada e relatada aqui ascendeu algumas discussões que são debatidas até hoje durante as aulas. Os resultados alcançados demonstram contribuir, não só na formação docente, mas também na discente.

A participação dos alunos pode ser comprovada quando relatam de forma escrita e verbal, durante a aula, a dimensão do trabalho, considerando o volume de informações necessárias para a elaboração do trabalho. O trabalho para eles, não se restringe apenas ao simples preenchimento de um sistema, mas na criação de uma empresa viável financeira e economicamente, ou seja, sustentável em todas as suas dimensões.

Os relatos foram retirados das aulas ministradas no período de 5 de outubro à 14 de dezembro de 2020, no curso de Administração da BSUnoeste, na modalidade presencial, em tempos de pandemia.

Figura 2 - Prof. Ivan Gitahy apresentando a tela do Sistema Empresarial



Fonte: Os autores.

A figura acima ilustra uma das aulas na modalidade presencial remota onde Professor Ivan Gitahy apresenta a tela inicial do Sistema Empresarial e em seguida detalha cada uma das demais telas que compõem o sistema.

CONCLUSÃO

A preocupação com a geração de empregos, o crescimento empresarial e o desenvolvimento cognitivo e humano nos fazem pensar muito na relação estabelecida entre governo, empresas e academia. O cenário global também nos impulsiona nesse sentido considerando que crises mundiais são inexoráveis. Portanto, deve-se à universidade, em harmonia com o mercado e governo, amenizar perdas e equilibrar esforços para o desenvolvimento socioeconômico.

Tais reflexões foram possíveis, pois cada aluno se mostrou não só atento ao conteúdo apresentado em sala de aula, mas também sentiu a necessidade de um enriquecimento específico sobre o universo que permeia a empresa escolhida para desenvolver o trabalho, que muitas das vezes não está próxima de sua realidade cotidiana.

Desta forma, o curso de Administração da Business School Unoeste na disciplina de Sistema de Informação do 6° termo, concerne e produz as competências e habilidades necessárias para que os discentes possam se tornarem profissionais de mercado que dominem hard e soft skills e assim, possam ser agentes transformadores do meio onde estão.

Com a experiência relatada, pode-se concluir também que o trabalho realizado com os alunos, na disciplina de Sistema de Informação, pode ser considerado um caso de sucesso na medida em que representa uma transformação digital, considerando aspectos metodológicos, tecnológicos, cognitivos e emocionais. Isso fica claro nos depoimentos dados pelos alunos pelo chat, durante as aulas on-line ou por e-mail, considerando momentos síncronos e assíncronos.

A aproximação da teoria com a prática se mostrou eficaz na construção de uma visão crítica e reflexiva desse aluno. Ao longo desse processo de ensino e de aprendizagem, o protagonismo dos alunos ficou evidente no resultado acadêmico refletido nas notas. Além disso, o comprometimento e o desejo de realizar o trabalho de forma mais real possível transformou esses alunos em profissionais muito mais preparados para alcançarem e se manterem no mercado de trabalho.

Por fim, salienta-se também que a gestão inovadora e empreendedora proposta pela BSUnoeste e apoiada por todo o grupo SOCIALIS, encoraja seus professores a estarem em consonância com o que há de mais contemporâneo, no ambiente educacional, na visão de destruição criativa do mercado e assim ocorre a sinapse da tríplice hélice, e os atores envolvidos e alcançam seus objetivos.

REFERÊNCIAS

ALFARO, T. M. P.; SACHUCK, M. I. Um estudo sobre inovação tecnológica em indústria de medicamentos da região centro-oeste do Estado do Paraná. **Caderno de Administração (UEM)**, v. 13, p. 91-112, 2005.

BAGGIO, A. F.; BAGGIO, D. K. Empreendedorismo: conceitos e definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, v. 1, p. 25-38, 2014.

BARDAGLIO, P. W Sustainability thiking and entrepreneurship: a case study. **Peer Review**. Washington, v. 7, n. 3, 18, 2005. Disponível em: http://proquest.umi.com/pqdweb. Acesso em: 09 abr 2021.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BIGNETTI, L. P. As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo. v. 47, n. 1, p. 3-14, jan/abr. 2011

COASE R. H. The Nature of the firm, **Jstor Economica,** v. 4, n. 16, p. 386-405, 1937.

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. **Research Policy**, v. 29, p. 109-123, 2000.

KAKOURIS, A. Teaching creativity in entrepreneurship: Embolden or discourage? **Industry & Higher Education**. v.35, n. 4, p. 1-6. 2021.

KURATKO, D. F.; MORRIS, M. H. Examining the future trajectory of entrepreneurship. **Journal of Small Business Management**, v. 56, n. 1, p. 11-23, 2018.

PRZEYBILOVICZ, E.; CUNHA, M. A. Envisioning the future through e-transparency: Using OGD platforms to monitor government capacity in achieving policy goals. **IOS Press Information Polity**, v. 26, p. 39-56, 2021.

ROBBINS, S. P. **Managing today!** 2.ed. Nova Yorque, NJ: Prentice Hall, 2000.

SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SENGE, M. P. **A quinta disciplina**: Arte e Prática da organização que aprende. 26. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

SHUMPETER, J. A. **Capitalismo, sociedade e democracia**. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

VYGOTSKY, L. S. O significado histórico da crise da psicologia. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996

WINDISCH, L.; SCHWINN, A.; FAIX, W. G. **Leadership, personality, education**: the innovation-promoting triad in university-industry. Canadá: Global publisher of timely knowledge, 2021.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PERRREIRA, J. E. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEMA III

USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS

19

Cássio Fabian Sarquis de Campos
Bruna Bessa Rocha

O SRA-MENTIMETER, COMO FACILITADOR DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA ANTES E DEPOIS DA AULA:

UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.19

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi de verificar a importância da avaliação diagnóstica e seus efeitos na qualidade da aula, uma vez que, permite ao professor diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos norteando suas ações de modo rápido e efetivo através de tecnologias digitais disponíveis para a educação. O SRA adotado neste artigo foi o "*mentimeter*" e a justificativa para sua adoção é que se constitui de uma ferramenta intuitiva e interativa entre professor-aluno, aluno-aluno, de acesso livre, atendendo de forma rápida aos propósitos da avaliação diagnóstica antes da aula e após a aula. O número de participantes foi de 24 alunos, os termos participantes foram o 3º termo e o 4º termo do curso de Arquitetura e Urbanismo. Os resultados obtidos mostraram que a avaliação diagnóstica antes da aula é grande importância e significativa para o andamento da aula, pois deu aos docentes uma maior quantidade de informações sobre o entendimento prévio dos alunos, bem como a possibilidade de correção da prática pedagógica dos docentes no sentido de melhorar a compreensão dos alunos.

Palavras-chave: : avaliação; diagnóstica; transferência de calor.

INTRODUÇÃO

As universidades brasileiras, durante muitos anos, ensinaram Física de uma maneira isolada para as diversas áreas, como Agronomia, Biologia, Engenharia e Arquitetura. As aulas aconteciam de forma integrada, ou seja, os estudantes tinham aulas comuns com alunos da própria Física, como se os seus interesses fossem os mesmos. Diante desse cenário, a reprovação de grande parte dos alunos era grande, fazendo com que os professores baixassem o nível de suas aulas para que pudessem acompanhar melhor. (ACIOLI, 1994)

Acioli (1994), relata ainda que universidades separavam os estudantes em salas específicas para as diferentes áreas, mas não adaptavam os conteúdos e nem desenvolveram métodos de ensino que pudessem contribuir para a mudança.

Dessa forma, os estudantes dessas áreas não conseguiram perceber a enorme importância da Física e Matemática em sua preparação profissional.

Atualmente as metodologias ativas de aprendizagem e as tecnologias digitais da educação, vem trazendo recursos pedagógicos a serem utilizados dentro da sala de aula, de modo a corrigir tais problemas relatados anteriormente e despertar no aluno a consciência de que ele deve ser o principal agente e responsável pela sua aprendizagem. (TWYMAN; HEWARD, 2018). O estudo de métodos que estimulem a criatividade aliado aos avanços tecnológicos é cada vez mais necessário para a compreensão dos conteúdos e a resolução de problemas. As tecnologias devem possibilitar maior interação entre usuário e equipamento digital, a fim de melhorar as práticas reflexivas dos conceitos apresentados pelo professor (KOWALTOWSKI *et al.*, 2017).

As novas tecnologias digitais de educação somadas as metodologias ativas de aprendizagem procuram despertar no aluno a chamada autonomia para a aprendizagem, de modo que hajam mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. (HEALEY, 2018).

Aliados a essas, o bom gerenciamento da sala de aula, bem como, um real conhecimento do grau de entendimento de conhecimentos prévios que os alunos detêm sobre um determinado assunto constituem boas práticas pedagógicas e de relevante importância para o professor, onde este por sua vez, pode aprofundar os conhecimentos prévios, corrigi-los se necessários e até mesmo iniciar novos conhecimentos baseados nesses conhecimentos prévios. (KOHNKE, 2019).

A formação profissional superior objetiva pelo desenvolvimento integral do ser humano através do desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, sociais, ambientais e emocionais do aluno, assim, é consenso que o corpo docente deva pensar e garantir a prática da justiça e equidade em sua prática pedagógica dentro da sala de aula e o sucesso de suas funções como educador.

OBJETIVO

Além de trabalhar a interdisciplinaridade no curso de Arquitetura entre as disciplinas de Fundamentos de Física e Matemática (3º Termo) com Desempenho Térmico (4º Termo), o objetivo deste trabalho foi de verificar a importância da avaliação diagnóstica e seus efeitos na qualidade da aula, uma vez que, permite ao professor diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos norteando suas ações de modo rápido e efetivo através de tecnologias digitais disponíveis para a educação.

JUSTIFICATIVA

Tradicionalmente, os professores nomeiam alunos para responder questões ou aguardam a iniciativa de alunos voluntários durante a aula no sentido de dinamizar a aula. (WETTE, 2018).

No entanto, estas ações acabam situações por colocar os alunos mais confiantes à frente do processo de ensino aprendizagem, enquanto, aqueles alunos mais introspectivos ou pouco participantes, acabam ficando de lado tornando-se apenas espectadores do processo, impedindo seu melhor desenvolvimento de forma integral. Por este ponto de vista, justifica-se este trabalho pela oportunidade dada por tecnologias digitais de educação em fazer com que os alunos menos participativos possam se manifestar e assim proporcionar maiores informações aos professores.

METODOLOGIA

A disciplina de Fundamentos de Física e Matemática, conta com 11 alunos atualmente, e tem por objetivo desenvolver competências e habilidades de conceitos básicos de física e matemática que garantam a base para o bom andamento e desenvolvimento em disciplinas específicas a partir do 3º termo do curso de Arquitetura e Urbanismo. Dentre as competências e habilidades pretendidas para esta disciplina inclui-se o bom entendimento de termodinâmica básica e suas aplicações na arquitetura.

Quanto a disciplina de Desempenho Térmico de Edificações por sua vez, com 13 alunos, necessita do conhecimento das variáveis e grandezas físicas que que afetam o desempenho térmico dos componentes construtivos que constituem o edifício.

Assim, além do saber sobre os conceitos básicos da Física, é preciso aplicá-los nos procedimentos de cálculo que envolvem os mesmos conhecimentos da física aplicada (transferência de calor, mecânica dos fluidos, condutividade térmica, resistência térmica).

Com o intuito de nortear as ações dos docentes dentro do conteúdo das disciplinas citadas, a aplicação de tecnologias digitais voltadas para diagnóstico prévio e posterior foi o caminho encontrado para este estudo.

Muitas são as opções de tecnologias digitais de educação disponíveis atualmente para melhor desenvolver e engajar os alunos em sua formação. Para os objetivos atuais, cita-se como exemplos: Mentimeter, Kahoot, Plickers, GoSoapBox, Wooclap e Poll Everywhere, que constituem alternativas digitais conhecidas pela sigla SRA – "Sistema de Resposta dos Alunos". (TWYMAN; HEWARD, 2018).

Segundo Moorhouse e Kohnke (2020) os SRA fornecem respostas instantâneas e anônimas a uma série de perguntas colocadas durante as aulas e que para Kohnke, (2019), levam a um melhor comportamento dos alunos durante a aula maximizando sua a participação, despertando interesse.

O SRA adotado neste artigo foi o mentimeter e a justificativa para sua adoção é bastante simples, pois constitui-se de uma ferramenta intuitiva e interativa entre professor-aluno, aluno-aluno, de acesso livre e de rápido entendimento por parte dos alunos e professores, atendendo de forma rápida aos propósitos da avaliação diagnóstica antes da aula e após a aula, de modo a não tomar tempo significativo para sua realização e assim, não atrapalhar o desenvolvimento do aprendizado e garantir maior número de informações ao professor sobre o que os alunos trazem consigo de conhecimento.

O mentimeter está disponível na maioria dos navegadores da web e dispositivos móveis através do endereço *https://www.mentimeter.com*.

Na página inicial, os docentes escolheram "nova apresentação", dando nome a sua apresentação. O programa levou os docentes à plataforma personalização da apresentação onde foi escolhido o tipo de atividades, no caso, nuvem de palavras, mas há outras opções como por exemplo: enquetes e perguntas abertas. Para cada tipo de pergunta há opções de configuração como por exemplo, filtro de palavras, mostrar a resposta correta, permitir várias respostas, etc. (MENTIMETER, 2019).

Finalizada a apresentação, o programa gerou códigos únicos para os docentes, que garantiram que apenas seus alunos puderam responder. Os alunos foram orientados a entrarem no site https://www.menti.com em seus dispositivos e a inserem o código que o professor lhes passou em aula, acessando a apresentação, enviando suas respostas para as perguntas realizadas. As respostas aparecem na tela do professor, enquanto que cada aluno permanece totalmente anônimo. (MENTIMETER, 2019)

Ao final da apresentação, todas as respostas são armazenadas no sistema e podem ser baixadas como um registro permanente pelo professor, onde num primeiro momento (MENTIMETER, 2019).

Totalizando de modo interdisciplinar a participação de 24 alunos, os docentes coletaram suas respostas em nuvens de palavras em dois momentos distintos, no início das aulas e após a mediação do professor.

As perguntas feitas aos alunos, foram elaboradas por ambos os docentes de modo que os dois termos pudessem participar da ação, sendo elas:

Q1: Quais grandezas físicas você associaria à transferência ou fluxo de Calor?

Q2: Quando se pensa em fluxo de calor, cite 5 características sobre ele que você considera importante para o arquiteto.

Os termos também foram orientados para que, durante a atividade, cada aluno obedecesse aos comandos de escrever até 5 palavras por vez para cada pergunta, não escrevessem frases, usassem palavras em minúsculo e ortograficamente corretas.

RESULTADOS OBTIDOS

Para melhor entendimento dos resultados obtidos dividiu-se os resultados em seções.

NUVENS DE PALAVRAS PRÉ-AULA

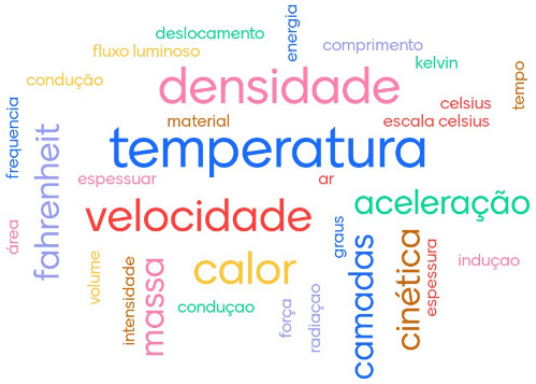
Quanto a pergunta: "*Quais grandezas físicas você associaria à transferência ou fluxo de Calor?*". Ambas os termos, 3º A e 4º A forneceram, como respostas, as seguintes nuvens de palavras, respectivamente:

Figura 1 - Q1, antes da aula para o 3º termo A



Fonte: Os autores.

Figura 2 - Q1, antes da aula para o 4º termo A.



Fonte: Os autores.

No que diz respeito a opinião da Q2, "Quando se pensa em fluxo de calor, cite 5 características sobre ele que você considera importante para o arquiteto, as nuvens formadas foram:

Figura 3 - Q2, antes da aula para o 3º termo A



Fonte: Os autores.

Figura 4 - Q2, antes da aula para o 4º termo A



Fonte: Os autores.

NUVEM DE PALAVRAS PÓS-AULA

Após a mediação dos docentes, utilizando os mesmos materiais para construção de conhecimento, seguem as respostas obtidas.

Quanto a Q1: "*Quais grandezas físicas você associaria à transferência ou fluxo de Calor?*" os resultados foram:

Figura 5 - Q1, após a aula para o 3º termo A



Fonte: Os autores.

Figura 6 - Q1, após a aula para o 4º termo A



Fonte: Os autores.

Quanto a opinião, Q2, "*Quando se pensa em fluxo de calor, cite 5 características sobre ele que você considera importante para o arquiteto*. As nuvens formadas foram:

Figura 7 - Q2, após a aula para o 3º termo A



Fonte: Os autores.

Figura 8 - Q2, após a aula para o 4º termo A



Fonte: Os autores.

ANALISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Ao se observar os resultados os docentes puderam ter um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e um diagnóstico de assimilação após sua mediação, procurando evidenciar as palavras consideradas chaves para o aprendizado e assim, extrair vocabulários específicos acadêmicos pertinentes ao tema trabalhado.

Quando questionados antes da mediação do professor e suas explicações, quanto à Q1: "Quais grandezas físicas você associaria à transferência ou fluxo de Calor?", pôde-se observar que ambos os termos, 3ºA e 4ºA, apresentaram as seguintes dificuldades:

- Falta de entendimento do que são grandezas físicas e unidades de medida, como por exemplo: "fahrenheit", "joule", "kelvin", "celsius";

- Inserção de grandezas físicas ou fenômenos não pertinentes ao fluxo de calor, como por exemplo: "luz", "massa", "velocidade", "aceleração", "densidade", "camadas", "cinética", "força", "iluminação", "peso", "distância", etc.

- Dificuldade de entendimento dos alunos aos comandos dados pelos docentes quanto a escrever somente uma palavra por vez, escrever com ortografia correta e em minúsculo. Exemplos das palavras obtidas: "escala celsius", "escala fahrenheit", "fluxo luminoso", "massa – m", "troca de temperatura", "área", "condutibilidade", "energia cinética", "quantidade de calor".

Quando à Q2, antes da aula pôde-se observar que ambos os termos, 3ºA e 4ºA, apresentaram comportamentos similares no excesso de palavras nas nuvens (33 palavras e 37 palavras, respectivamente), deixando claro que há a presença de muito ideias conceituais e conhecimentos prévios nos alunos, não necessariamente corretos, mas que indicam que apresentam visões bem diversificadas das grandezas envolvidas no processo e nas características importantes que o arquiteto deve dominar sobre o assunto. Após a mediação do professor observou-se que para Q1, ambos os termos apresentaram:

- Queda na quantidade de palavras citadas, o que é positivo, pois mostra que houve uma diminuição da diversidade de conceitos envolvidos na mente dos alunos;

- Palavras que representam corretamente as grandezas físicas envolvidas no processo, como: "temperatura", "resistência", "área", "espessura", "condutividade", porém notou-se que nem todas palavras empregadas apresentaram destaques (tamanhos) que deveriam ter. Isto mostra que, mesmo após a mediação dos docentes, as dificuldades de assimilação das grandezas e conceitos envolvidos ainda persistem em boa parte dos alunos.

Já para a Q2 pôde se observar que:

- Houve uma diminuição no número de palavras citadas (22 palavras, 27 palavras), o que é positivo, pois mostra que houve uma diminuição na diversidade de conceitos na mente dos alunos, diminuição de 33% e 27% na diversidade de conceitos, respectivamente para os termos.
- O 3ºA apresentou maior quantidade de palavras (4), 80%, que representaram características importantes que o arquiteto deve saber sobre transferência de calor, como por exemplo: conforto, climatização, materiais, construção, já o 4ºA apresentou 1 palavra (conforto), 20% do desejado.
- Ambos os termos continuaram a fornecer palavras que representam processos fenomenológicos e não características, sendo que 4º Termo, foi aquele que mais apresentou este tipo de comportamento equivocado ao citar: "convecção", "condução", "evaporação", "radiação", sendo estas palavras fenômenos e não características sobre fluxo de calor de real interesse ao arquiteto.
- Embora tenha havido uma diminuição na dificuldade de seguir os comandos dos docentes, quanto a escrever uma única palavra por vez ao invés de uma frase, o 4º termo não conseguiu zerar esta prática, passando de 7 erros para 4 erros, havendo melhora de 42% no atendimento dos comandos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O emprego destas alternativas digital de avaliação diagnóstica antes da aula e após a aula, trouxe significados relevantes para os docentes.

Claramente observou-se que estas práticas ajudam o professor à obter uma avaliação própria de sua aula, bem como avaliar, mesmo que de maneira qualitativa a quantidade de informações assimiladas e entendidas pelos seus alunos, observando sempre se os objetivos da aprendizagem da aula foram alcançados.

Embora os resultados da avaliação diagnóstica após a aula não tenham obtidos os resultados ideais, o entendimento dos alunos sobre as grandezas físicas envolvidas e as características que o arquiteto deve ter quanto ao fluxo de calor em ambos os termos apresentaram algum grau de melhora.

Ficou claro que um melhor entendimento sobre o assunto deva ser tratado pelos docentes em aula futura a fim de esclarecer conhecimentos equivocados persistentes.

Desta forma, na aula seguinte os docentes puderam compartilhar com os alunos os resultados obtidos, fazendo o desfecho desta prática mostrando a evolução do conhecimento e da assertividade dos alunos, corrigindo entendimentos e conceitos equivocados ainda persistentes além de mostrar aos alunos a necessidade de prestar mais atenção, saber ouvir e seguir os comandos do professor, tal prática serviu, como feedback aos 24 alunos envolvidos no estudo e com ressignificação dos conceitos assimilados.

O SRA escolhido, "mentimeter", constitui-se de uma poderosa ferramenta, por ser de acesso rápido à professores e alunos, trazendo maiores informações por parte dos alunos quanto aos conhecimentos prévios e posteriores, sendo muito útil ao professor devido sua rapidez de resposta, proporcionando trabalhar melhor a aula com os alunos e colocando os alunos menos participativos ou que normalmente ficariam a parte da aula, em ação, o que é muito positivo.

Como conclusão pôde-se constatar que a avaliação diagnóstica antes da aula foi muito importante e significativa para o andamento da aula, pois deu aos docentes uma maior quantidade de informações sobre o entendimento prévio dos alunos, bem como a possibilidade de correção da prática pedagógica dos docentes no sentido de melhorar a compreensão dos alunos, quando os mesmos realizam a avaliação diagnóstica após a aula.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, J. L. **Física básica para arquitetura**. Brasília: Unb, 1994.

HEALEY, D. Technology enhanced learning environments. *In:* LIONTAS, J. I. (ed.). **The TESOL encyclopedia of english language teaching**. 2018.

HILGER, T. R. Uma proposta de unidade de ensino potencialmente significativo utilizando mapas conceituais. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 199-213, abr. 2012.

KOHNKE, L. GoSoapBox - Encourage Participation and Interaction in the Language Classroom. **RELC SAGE Journal**. v. 52, n. 3, p. 648-650, 2019.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; BIANCHI, G.; PETRECHE, J. R. D. A criatividade no processo de projeto. *In:* KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; **O processo de projeto em arquitetura, da teoria à tecnologia**. São Paulo: Oficina de Textos, 2017.

MOORHOUSE, B. L.; KOHNKE, L. Using mentimeter to elicit student responses in the EAP/ESP classroom. **RELC SAGE Journal**. v. 5, n. 1, p. 198–204, 2020.

TWYMAN, J. S.; HEWARD, W. L. How to improve student learning in every classroom now. **International Journal of Educational Research**. v. 87, p. 78-90, 2018.

WETTE, R. English for specific purposes (ESP) and English for academic purposes. *In:* Liontas, J. I. (ed.). **The TESOL Encyclopaedia of English Language Teaching**. 2018.

20

Veridianna Cristina Teodoro Ferreira
Luli Hata

MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA A MODELAGEM DE MODA NO CONTEXTO DO EAD

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.20

RESUMO

O presente artigo trata da produção de materiais pedagógicos em plataforma de EAD para as disciplinas de Modelagem Plana Básica e Modelagem Plana Avançada, que se caracterizam, no ensino presencial, por uma didática pautada na atividade prática. No contexto do EAD, foi necessário valer-se de soluções tecnológicas para garantir a autonomia do estudante. A eficácia dos materiais pôde ser comprovada pelos depoimentos dos estudantes, bem como pode ser averiguada nos trabalhos práticos que têm base na modelagem. Este texto traz um relato de experiência com as motivações para o desenvolvimento dos materiais pedagógicos e o seu funcionamento, bem como as percepções dos estudantes e um exemplo que permite apreciar a efetividade dos materiais e da perspectiva pedagógica adotada.

Palavras-chave: Design de Moda, EaD, Modelagem, Metodologia de Ensino.

INTRODUÇÃO

Os cursos de Design de Moda exigem uma matriz curricular predominantemente composta por disciplinas práticas, tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos da modalidade a distância (EAD). Essa condição é fundamental para o desenvolvimento de competências e de habilidades próprias ao futuro profissional do mercado de moda.

As práticas, quando pensadas e aplicadas na forma de ensino do modelo presencial, tendem a apresentar menor complexidade didática, por conta do contato semanal entre alunos e professores, situação que facilita a dissolução de dúvidas e, por outro lado, favorece a percepção do professor com relação às dificuldades de cada aluno. Ou seja, a troca se dá de forma direta e a situação de ensino e aprendizagem flui no instante próprio do ato prático, com imediato esclarecimento das dúvidas e orientação objetiva.

É sabido que na modalidade EAD os encontros entre alunos e professores acontecem tanto de forma síncrona quanto assíncrona e sempre de maneira remota, essencialmente quando o curso é exclusivamente EAD (100% EAD). Essa situação impossibilita o encontro presencial no mesmo espaço físico entre alunos e professores durante as aulas, o que gera, inevitavelmente, a situação de a atividade prática acontecer de forma dessincronizada.

Por isso, é preciso buscar diferentes metodologias para que o aluno interaja ao longo das disciplinas práticas com o professor, seja durante o seu encontro ao vivo ou ao longo da disciplina, através do ensino passo a passo, do recebimento de feedbacks e/ou de instruções por meio de envios de arquivos para correção e validação das atividades.

No design de moda, a modelagem é uma ferramenta fundamental que possibilita ao estudante compreender tanto o processo de criação de uma peça quanto o de sua confecção; por essa razão, o aluno precisa aprender as diferentes formas de modelar para se preparar para o mercado de trabalho. Na grade curricular do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda 100% EAD da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), são ofertadas em disciplinas distintas: Modelagem Plana Básica, Modelagem Plana Avançada, Modelagem Tridimensional e Modelagem Computadorizada. Em todas essas disciplinas foram aplicadas tecnologias na produção de materiais para facilitar e melhorar o ensino/aprendizagem.

O presente artigo tem como objetivo apresentar a metodologia de ensino e a tecnologia de materiais utilizada do ensino à distância de Modelagem Plana, tanto a básica quanto a avançada.

Serão apresentados também os diferentes canais a que o aluno tem acesso para conseguir modelar sem a ajuda presencial de um professor ou do tutor, bem como as formas de avaliação e de correção dessas atividades práticas, denominadas pelo curso de PPD (Projeto Prático de Design), e que são aplicadas de diferentes maneiras em todas as disciplinas práticas do curso.

MODELAGEM PLANA

A modelagem é uma das disciplinas fundamentais no Design de Moda, isso porque é a base de qualquer produto a ser criado. Para que fique clara a sua importância, serão relatadas as formas de uso da modelagem no processo produtivo de moda.

Para que coleções sejam criadas, o primeiro passo é a definição do seu tema, da estação do ano, do público-alvo da marca e das expectativas de consumo dentro do nicho da empresa.

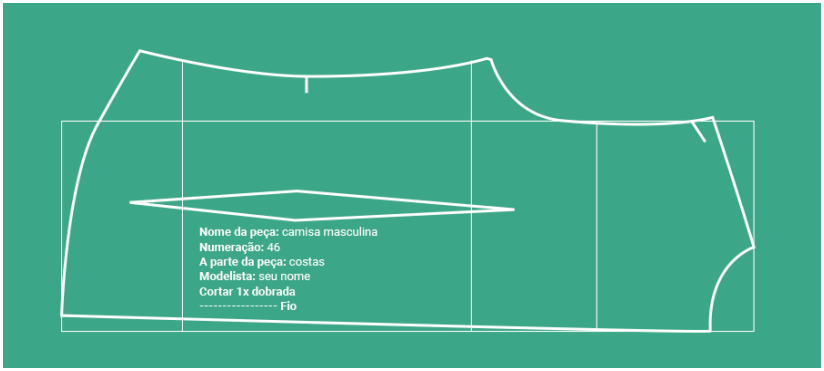
Posteriormente, croquis são desenhados pelo setor de estilo e selecionados pelo respectivo chefe para que sigam para a composição da coleção. Nesta etapa, são definidos os aspectos técnicos das peças, registrados nas fichas técnicas, as quais são compostas pelos croquis e/ou pelo desenho técnico da peça, pela descrição do processo produtivo e pelas matérias-primas a serem utilizadas como: tecidos, aviamentos, bordados e acabamento, entre outros. Essas fichas técnicas seguem para o setor de modelagem, onde a peça é modelada em 2D (isto é, no plano bidimensional) respeitando as tabelas de medidas utilizadas na fábrica.

É exatamente este o momento de elaboração do molde plano. A planificação da peça do vestuário é anterior ao corte do tecido, pois é o molde que define como se dará o corte e o próprio aproveitamento da fazenda. É importante ter em mente que uma peça de vestuário é um objeto confeccionado a partir de um elemento plano, o tecido, que é levado a se ajustar ao corpo humano, que é tridimensional e possui formas orgânicas.

A planificação da peça, inicialmente desenhada em croqui, consiste em trabalhar com as medidas do corpo humano, sejam individuais ou padronizadas em uma tabela de medidas, e o conceito de variação criativa a partir do molde base.

Os moldes ficam como na imagem a seguir (figura 1).

Figura 1 - Gabarito de parte da camisa masculina



Fonte: As autoras[5].

O molde da figura 1 refere-se à parte das costas de uma camisa básica masculina e as informações nele contidas referem-se aos dados técnicos do molde. Depois de pronto, o molde segue para o setor de corte para que as partes sejam cortadas, para posteriormente serem costuradas e finalizadas de acordo com a proposta inicial.

Quando o molde é concebido com algum erro, a empresa tem um prejuízo considerável porque dificilmente uma peça retorna para a linha de produção para ser corrigida, pois configuraria um retrabalho, o que é sinônimo de perda de tempo.

Outro resultado é a inadequação durante o uso da peça. Essa inadequação é percebida pelo corpo, isso porque a modelagem é a estrutura da vestimenta: se as medidas forem aplicadas de maneira incorreta em algum ponto do molde, o usuário irá perceber uma dificuldade de encaixe da peça costurada ou até mesmo um desconforto ao vestir. Diferentes sensações também podem ser

5 As imagens utilizadas neste artigo pertencem aos materiais didáticos da disciplina Modelagem Plana Básica, produzido pela autora Veridianna Cristina Teodoro Ferreira, e Modelagem Plana Avançada, produzido pela autora Luli Hata, ambos em parceria com o Núcleo de Educação a Distância da Unoeste (NEAD/Unoeste). Tratam-se de materiais de acesso restrito aos professores e aos alunos das disciplinas e não têm indicação de página por não possuírem formatação de material impresso.

percebidas quando as medidas estão maiores ou até mesmo quando o modelista não aplica corretamente as formas, podendo chegar ao erro de modificar o modelo inicial proposto.

Verifica-se que o molde bem desenhado é fundamental para o bom resultado de uma vestimenta e para que o usuário tenha uma percepção positiva durante o uso do produto. Existem técnicas diferentes para a obtenção de um bom resultado, e as aplicações dependem do segmento do produto, pois a modelagem de um pijama é diferente de uma roupa de ginástica que é diferente de uma vestimenta casual e assim por diante. Dessa maneira, é preciso que o aluno entenda o processo de modelagem, para que possa aplicar as diferentes técnicas com as diferentes tabelas de medidas quando estiver inserido no mercado de trabalho.

DO ENSINO PRESENCIAL AO REMOTO

Antes de apresentar as diferentes tecnologias aplicadas no ensino da modelagem no EAD, é preciso que se compreenda como ele se dá no ensino convencional, ou seja, presencial.

No ensino presencial, os alunos têm encontros semanais com o professor, quando ambos vão modelando, passo a passo, juntos. O professor vai acompanhando o trabalho e as dificuldades de cada aluno, além de já ir corrigindo, a cada etapa, possíveis erros que os alunos possam ter cometido. Todos os processos de modelagem são feitos com acompanhamento, e o processo de avaliação geralmente se dá sobre a prática. É comum haver a solicitação para que o aluno desenvolva um molde e entregue ao professor, que corrige conferindo as medidas aplicadas no molde, bem como o encaixe e a profundidade das curvas, além das informações necessárias sobre as partes do molde.

No ensino 100% a distância, essas etapas precisam ser ensinadas e acompanhadas remotamente. As disciplinas de modelagem têm carga horária de 80h, com conteúdo dividido em quatro módulos e encontro síncrono de uma hora e meia para cada módulo, totalizando quatro encontros síncronos, o que indica a insuficiência de tempo para o desenvolvimento de aulas de modelagem convencionais. Essa situação exigiu a produção de materiais para acesso assíncrono que fossem tão interativos e explicativos como as aulas presenciais.

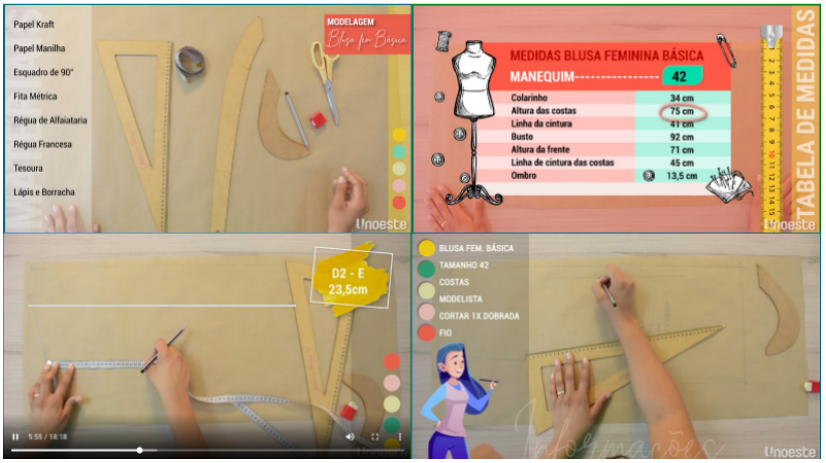
TECNOLOGIA APLICADA NOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS

A modelagem plana básica é a primeira a ser ensinada. Na disciplina, o estudante tem acesso à parte histórica da modelagem, conhece as diferenças da plana para as demais e recebe a lista de materiais que ele precisará na disciplina, além de entender a forma de uso de cada régua de modelagem.

Nos outros três módulos, ele tem acesso a um molde básico em cada um, sendo eles: saia básica, blusa básica, calça básica e camiseta básica. Vale ressaltar que nesta disciplina são ensinadas apenas as bases, por isso são apenas as modelagens básicas, enquanto na disciplina seguinte, que é Modelagem Plana Avançada, o aluno tem acesso às diferentes variações a partir do molde básico, como por exemplo: saia evasê, saia lápis, saia com pregas, saia envelope e também a godê, além de mangas e golas.

Em cada um desses módulos são disponibilizados os materiais para acesso assíncrono, dos quais constam a tabela de medidas a ser utilizada no molde específico, um vídeo em formato tutorial, exatamente com o passo a passo da elaboração do molde, como apresentado na figura 2, e um tutorial em formato de texto.

Figura 2 - Conjunto de frames da videoaula que fazem parte de um dos módulos da disciplina Modelagem Plana Básica

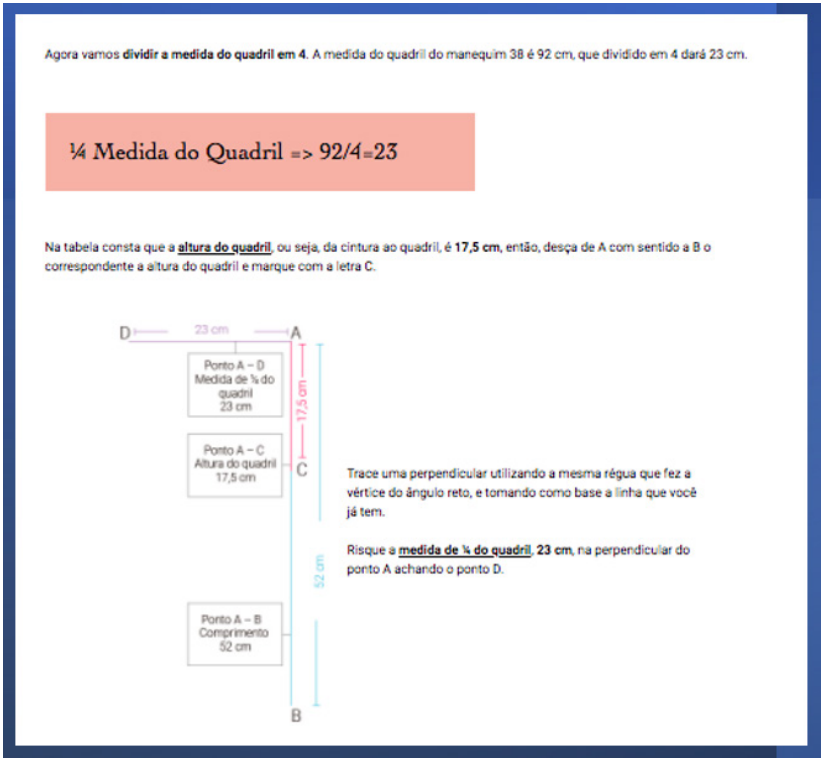


Fonte: As autoras.

Os vídeos tutoriais apresentam a explicação e o passo a passo da construção do molde, são interativos e apresentam detalhes ilustrados para que as informações importantes sejam destacadas. Na figura 2, são apresentadas 4 partes do vídeo tutorial da blusa básica, onde é possível ver a apresentação do material, da tabela de medidas, um dos passos a ser executado e, por fim, as informações a serem aplicadas no interior do molde. A partir das informações ilustradas no vídeo é possível identificar uma interatividade que contribui com a quebra da monotonia, otimizando o foco do aluno ao assistir o tutorial em vídeo.

O módulo também é composto por um tutorial escrito, para o aluno ler e acompanhar o passo a passo. Foi previsto para o caso daqueles que se concentram melhor na leitura do que no vídeo e também porque há muito material de modelagem bastante valioso que recebe esse tratamento, conforme se vê na fig. 3. Assim, o estudante habitua-se ao formato e à linguagem.

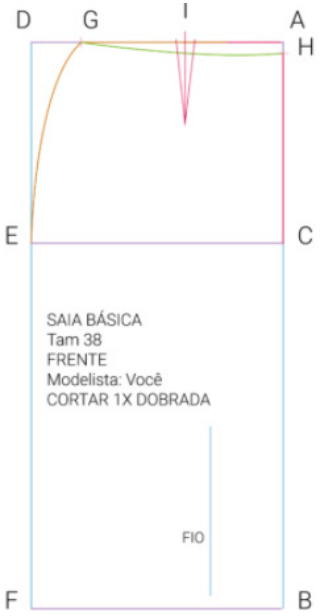
Figura 3 - Tutorial escrito



Fonte: As autoras.

Cada ponto descrito no tutorial pode ser confirmado na imagem do gabarito que o acompanha, conforme apresentado na figura 4.

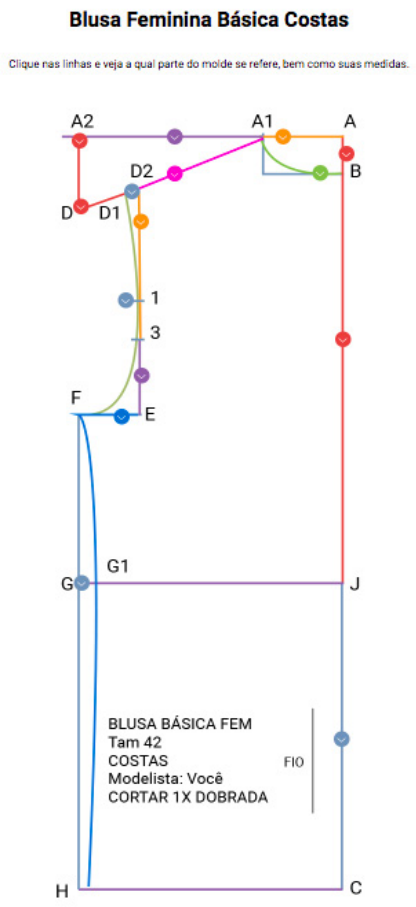
Figura 4 - Gabarito final do molde da saia básica



Fonte: As autoras.

Caso o aluno aplique uma medida errada, ou não consiga visualizar o seu molde conforme a representação do gabarito (figura 4) ele poderá dirimir suas dúvidas com o uso do gabarito interativo. O gabarito interativo, conforme representado na figura 5, é uma imagem do molde com diferentes cores e setinhas, na qual o aluno pode tirar as dúvidas de cada parte específica que ele modelou, para confirmar se as medidas bateram ao final do molde, ou para compreender como chegar naquela medida.

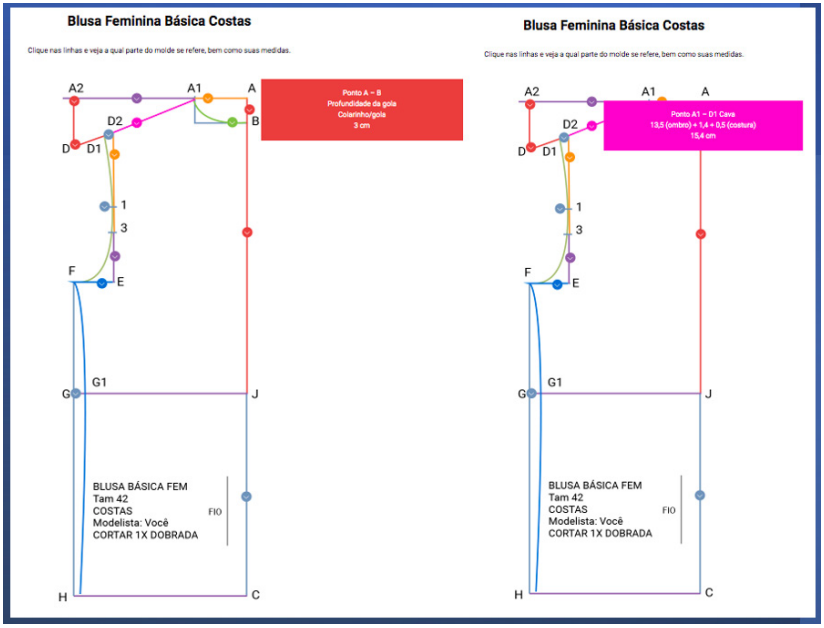
Figura 5 - Gabarito interativo da blusa básica



Fonte: As autoras.

A figura 6 ilustra como aparecem as informações para o aluno quando ele clica na seta referente à cor da linha sobre a qual ele tem dúvidas.

Figura 6 - Gabarito interativo da blusa básica durante o uso



Fonte: As autoras.

Portanto, o aluno tem disponível dois tutoriais passo a passo para desenvolver o seu molde à distância e, ainda, um gabarito interativo para tirar as suas dúvidas de forma imediata. Essas ferramentas foram desenvolvidas para a prática assíncrona, para dispensar os encontros presenciais e minimizar as dúvidas a serem levadas ao professor. Dessa forma, nas aulas ao vivo o professor consegue reforçar o conteúdo, remover dúvidas que não foram sanadas e desenvolver atividades de forma ativa e síncrona, otimizando os quatro encontros de 90 minutos.

Em cada módulo, além da atividade prática, fica disponível ao aluno uma leitura, seja de um artigo ou de um capítulo de livro, para ele ter acesso aos aspectos teóricos da modelagem. Ao longo dos quatro módulos, são apresentadas tabelas de medidas diferentes para que o estudante compreenda a sua aplicação no molde e para

que ele faça diferentes exercícios de cálculos para entender como aplicar a medida no molde.

Depois de assimilado esse conteúdo referente à base dos moldes, na Modelagem Plana Avançada o estudante é apresentado às variações sobre o molde base. Nos cursos presenciais, a cada encontro é trabalhada uma variação, pois muitas das inovações e das alterações efetuadas no vestuário foram modeladas, tornando-se passíveis de replicação.

Conforme exposto, o período limitado de encontro síncrono exige que o conteúdo assíncrono trate da prática da disciplina. No entanto, ainda assim, é impossível esgotar todas as possíveis variações sobre o molde base na disciplina em questão: o curso necessita ser mais extenso. Por essa razão, e pelo curso ser de nível superior, a estratégia adotada foi a de fazer compreender os princípios que regem as variações. Assim, no primeiro módulo, o estudante experimenta elaborar a saia evasê, por exemplo, que lida com a manipulação de pences e com o alargamento da peça na bainha.

Ele também toma contato com inspirações estrangeiras que resultam na saia envelope e elabora o molde proposto. Outro molde trabalhado é o da saia sereia. O modelo pode ser controverso, mas a manipulação do molde lida com diversos aspectos que são comuns para a variação de outros moldes básicos, como os das blusas e das mangas.

É dada atenção a certos elementos estruturais da peça que também podem atuar de maneira a trazer uma qualidade diferente à peça, como o próprio caso das pences (dependendo de como for manipulada) e das pregas.

Ao iniciar a modelagem plana avançada, espera-se que o estudante tenha dominado os princípios de elaboração do molde base e tenha compreendido como as medidas do corpo humano são transferidas para a superfície plana. Assim, nesta etapa do aprendizado,

os tutoriais tanto em vídeo quanto em texto mostram o passo a passo de como realizar as variações e o gabarito mostra o resultado.

Nas aulas síncronas, reforça-se a importância de entender o conceito de manipulação de pences e de variação do molde base para a obtenção do resultado desejado, com alguns exemplos desses princípios em peças não trabalhadas no conteúdo assíncrono, como as calças.

Com esse foco, espera-se que o estudante desenvolva a capacidade de interpretar os modelos no processo de planificação das peças, aspecto fundamental da modelagem plana. A interpretação se dá com a compreensão do que o croqui de moda busca expressar em termos de caimento, qualidade e quantidade de tecido, estruturação, peso ou leveza do modelo, adequando-o às medidas de um corpo real (afinal, os croquis são desenhados com base em corpos alongados). Soma-se o incentivo ao estudo de moldes interpretados a que se pode recorrer seja em revistas ou, atualmente, na internet, na medida em que, conforme Anette Fischer (2010, p. 24), "mesmo estilistas que modelam há mais de 20 anos podem aprender algo novo, pois o processo de aprendizagem é contínuo, o que torna a modelagem uma atividade fascinante".

A avaliação do estudante por parte do professor é feita sobre a produção prática, a ser tratada a seguir.

DAS ATIVIDADES DE PPD NO ENSINO DA MODELAGEM REMOTA

Em cada módulo o estudante tem atividades avaliativas que compõem a nota final, tendo a atividade final o maior peso de nota. A atividade final é aplicada posteriormente ao encerramento do quarto e último módulo e equivale à prova da disciplina, proposta com caráter prático, pois é mais importante compreender se aluno aprendeu de fato a modelar e se assimilou o seu conceito no fazer,

do que se apegar a assuntos teóricos que não serão exigidos no mercado desta área em específico.

O PPD da disciplina de Modelagem Plana Básica ocorre da seguinte maneira: o professor disponibiliza um gabarito com o passo a passo e o aluno precisa produzir o molde de acordo com a tabela de medidas e as indicações propostas. Para que seja possível a avaliação do molde, o aluno deve fotografá-lo de acordo com o que foi pedido na atividade e deve posicionar a fita métrica no local indicado. Fica disponível ao aluno um arquivo indicando a forma como deve registrar e enviar a atividade. Nas figuras 7 e 8, é possível identificar os critérios pedidos pelo professor e as imagens enviadas por um aluno.

Figura 7 - PPD de Modelagem Plana Básica. Comprimento



Fonte: As autoras.

Figura 8 - PPD de Modelagem Plana Básica. Medidas da gola

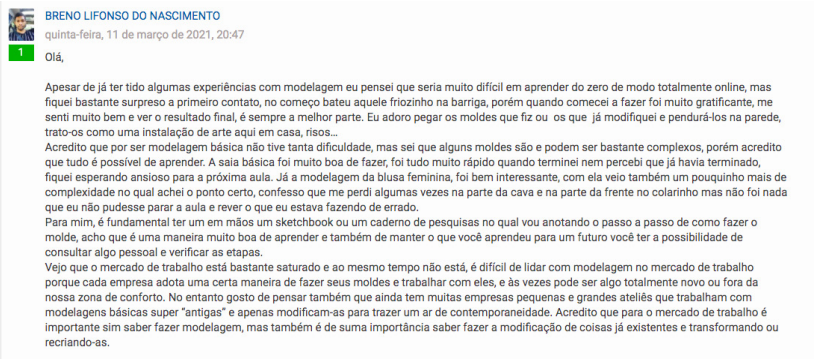


Fonte: As autoras.

A partir do posicionamento da fita métrica é possível verificar se o aluno aplicou as medidas corretamente e se chegou ao resultado esperado. Além disso, através das imagens é possível verificar se aplicou corretamente a curvatura das cavas, da gola e do cós, entre outros. Dessa forma, torna-se possível a avaliação da disciplina de modelagem plana de forma prática e eficaz.

A efetividade do método pode ser verificada nas palavras dos estudantes, como se vê nas imagens que seguem (fig. 9 e 10).

Figura 9 - Relato de experiência de estudante



BRENO LIFONSO DO NASCIMENTO

quinta-feira, 11 de março de 2021, 20:47

1

Olá,

Apesar de já ter tido algumas experiências com modelagem eu pensei que seria muito difícil em aprender do zero de modo totalmente online, mas fiquei bastante surpreso a primeiro contato, no começo bateu aquele friozinho na barriga, porém quando comecei a fazer foi muito gratificante, me senti muito bem e ver o resultado final, é sempre a melhor parte. Eu adoro pegar os moldes que fiz ou os que já modifiquei e pendurá-los na parede, trato-os como uma instalação de arte aqui em casa, risos...

Acredito que por ser modelagem básica não tive tanta dificuldade, mas sei que alguns moldes são e podem ser bastante complexos, porém acredito que tudo é possível de aprender. A saia básica foi muito boa de fazer, foi tudo muito rápido quando terminei nem percebi que já havia terminado, fiquei esperando ansioso para a próxima aula. Já a modelagem da blusa feminina, foi bem interessante, com ela veio também um pouquinho mais de complexidade no qual achei o ponto certo, confesso que me perdi algumas vezes na parte da cava e na parte da frente no colarinho mas não foi nada que eu não pudesse parar a aula e rever o que eu estava fazendo de errado.

Para mim, é fundamental ter um em mãos um sketchbook ou um caderno de pesquisas no qual vou anotando o passo a passo de como fazer o molde, acho que é uma maneira muito boa de aprender e também de manter o que você aprendeu para um futuro você ter a possibilidade de consultar algo pessoal e verificar as etapas.

Vejo que o mercado de trabalho está bastante saturado e ao mesmo tempo não está, é difícil de lidar com modelagem no mercado de trabalho porque cada empresa adota uma certa maneira de fazer seus moldes e trabalhar com eles, e às vezes pode ser algo totalmente novo ou fora da nossa zona de conforto. No entanto gosto de pensar também que ainda tem muitas empresas pequenas e grandes ateliês que trabalham com modelagens básicas super "antigas" e apenas modificam-as para trazer um ar de contemporaneidade. Acredito que para o mercado de trabalho é importante sim saber fazer modelagem, mas também é de suma importância saber fazer a modificação de coisas já existentes e transformando ou recriando-as.

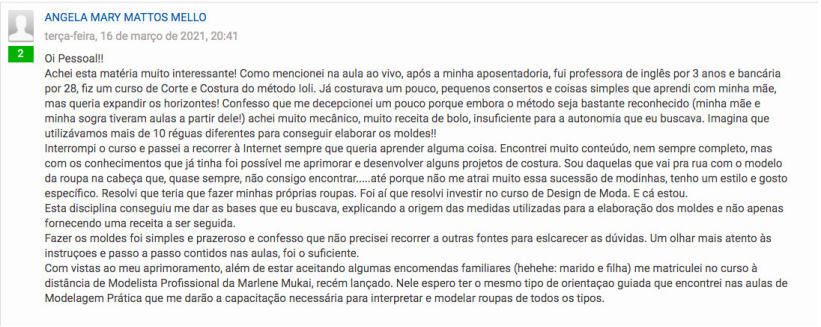
Fonte: As autoras.

Nata: Captura de tela de atividade em formato de fórum de discussão[6].

No depoimento acima, o estudante afirma conhecer moldes de vestuário, mas desconhecia como eram obtidos. Com a disciplina de modelagem básica, aprendeu os princípios de como obtê-los, ao relatar que sentiu facilidade em produzir o primeiro molde, achou o processo agradável e ficou ansioso à espera do segundo molde. O estudante ainda relata que ao desenvolver o molde da blusa se perdeu um pouco, mas ao voltar o vídeo percebeu onde estava seu erro e conseguiu corrigir tranquilamente.

6 Fórum de discussão é uma ferramenta do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) denominado APRENDER, desenvolvido pela Unoeste. A atividade teve o objetivo de detectar possíveis dificuldades dos alunos no desenvolvimento dos moldes. Os relatos são de estudantes da disciplina de Modelagem Plana básica da professora Veridianna Cristina Teodoro Ferreira.

Figura 10 - Relato de experiência de estudante



Fonte: As autoras.

Nota: captura de tela de atividade em formato de fórum de discussão.

Na colocação acima, a estudante compara o método do CST em Design de Moda da Unoeste com o de outros cursos e com as informações que encontra na internet. Ela enfatiza o aspecto que se preza em uma graduação: a explicação dos conceitos, dos princípios de elaboração dos moldes. Dominando esses princípios, é possível criar.

Em Modelagem Plana Avançada, com a assimilação das possibilidades de alteração dos moldes, o PPD visa capacitar o estudante na interpretação de modelos. São apresentados croquis ou fotografias de peças e, dependendo do caso, um estudo inacabado de variação, a partir do qual é preciso efetivar a interpretação e finalizar o molde, seja em escala ou em tamanho natural. Há uma atividade em que o croqui é apresentado com algumas partes do molde. O estudante é solicitado a verificar quais as partes faltantes e se o molde necessita de correções. O nível de complexidade aumenta a cada atividade.

Isso implica na mobilização dos procedimentos realizados nas propostas do conteúdo assíncrono, que requer as habilidades desenvolvidas na disciplina Modelagem Plana Básica, e na reflexão sobre como os moldes devem ser finalizados para se obter o resultado

desejado. Nesse sentido, além da execução, o estudante é estimulado a redigir as anotações sobre os pontos que mereceram atenção e como os solucionou. Pois, apesar de o modelo ser o mesmo para todos, uma solução inusitada pode ser apresentada em função de um detalhe que foi visto de forma diferente. Isso pode ocorrer porque não é apresentado um desenho técnico da peça, com orientações claras e detalhadas sobre como a peça deve ser elaborada.

A efetiva assimilação dos conceitos propostos pode ser observada ao se conjugar uma outra disciplina, Técnicas de Confecção, a qual requer a modelagem como base para o trabalho final. Conforme visto, há estudantes que já passaram por cursos técnicos de corte e costura, ou tiveram contato de alguma outra forma, e outros que nunca pegaram em uma agulha. A disciplina propõe, como atividade final, a costura de uma peça inteira, à escolha do estudante. Dependendo do nível, quem já tem noção de corte e costura, gosta de arriscar-se a elaborar uma peça arrojada ou que ainda não tenha realizado. Quem não tem conhecimento prévio, é orientado a escolher um modelo trabalhado em modelagem plana avançada, com a liberdade de adicionar detalhes para mudar o seu aspecto, no sentido de tornar a peça clássica ou descontraída, por exemplo.

Para ilustrar o relato, o trabalho recente de uma estudante é significativo. A estudante em questão aprendeu a modelar no CST em Design de Moda EAD da Unoeste. Na disciplina de Modelagem Plana Avançada, conforme exposto anteriormente, os estudantes produzem um molde de saia envelope[7] que é obtido a partir do molde da saia reta e, ainda assim, pode sofrer outras transformações, seja no comprimento, no acabamento reto ou redondo, no fechamento com botão ou com o cós prolongado para amarrar etc.

A estudante pesquisou algumas variações em torno da saia envelope e selecionou o modelo com babado (fig. 11). A partir da

7 A saia envelope é também conhecida como saia transpassada ou traspassada ou trespassada.

fotografia e com as noções de interpretação alicerçadas na modelagem básica, ela produziu o molde de acordo com o resultado desejado e com as próprias medidas. A parte trespassada no modelo pesquisado tem uma curva ampla; a estudante quis fazer um trespasse reto com arredondamento na bainha. Além de ter aprendido a modelar no curso EAD, a própria costura foi feita pela estudante com uma máquina reta básica adquirida na ocasião para experimentar a prática. Como o curso é EAD, a prática de costura depende da disponibilidade de equipamento do próprio estudante. Em geral, o aluno que já teve contato com algum curso possui pelo menos uma máquina doméstica, ou possui familiares que as têm. Neste caso, a estudante não possuía, não tinha acesso a uma máquina e não sabia se teria gosto pela prática. Assim, a aquisição se deu sob orientação da professora de acordo com as condições particulares da orientanda.

No processo de encaixe dos moldes no tecido, feito com cuidado, ela assimilou as informações que neles são anotadas, como o corte com o tecido dobrado, por exemplo. O encaixe é um dos aspectos trabalhados na disciplina Técnicas de Confecção e depende da modelagem pronta.

Figura 11 - PPD de uma estudante na disciplina de Técnicas de Confecção[8]



Fonte: As autoras.

O que importa para esta análise é o resultado obtido na modelagem. A aluna assimilou os conceitos fundamentais da modelagem na disciplina Modelagem Plana Básica, com apoio no material interativo. Em seguida, compreendeu como é possível realizar intervenções no molde base para conseguir o resultado desejado. A costura da peça, enquanto estiver vinculado ao processo de aprendizagem, propicia a comprovação do que foi planejado na modelagem.

8 Disciplina ministrada por Luli Hata.

CONCLUSÃO

O material pedagógico desenvolvido para o CST em Design de Moda da Unoeste mostra-se eficaz, conforme se pôde averiguar nos depoimentos dos estudantes. Ele inclui videoaulas com o passo a passo de obtenção do molde, com explicações de como as medidas do corpo são passadas para o diagrama e, por meio de cálculos específicos cujas razões são explicadas, como se desenha o molde básico. Cada peça proposta é acompanhada por um tutorial escrito e, na Modelagem Plana Básica, um gabarito interativo. Esse material constitui o conteúdo da aula assíncrona, a partir do qual o estudante é estimulado a produzir os moldes básicos. O conteúdo teórico é trabalhado em leituras de livros e artigos relativos ao tema e, nas aulas síncronas, as reflexões e as dúvidas são discutidas, com plena participação dos alunos.

Além dos depoimentos, a eficácia do material pedagógico pode ser observada em disciplinas posteriores, como na própria Modelagem Plana Avançada, que requer a assimilação dos conceitos básicos da modelagem plana, e em Técnicas de Confecção, quando se propõe a produção de uma peça inteira.

Assim, tanto a metodologia de ensino aplicada nos conteúdos práticos como os caminhos tecnológicos utilizados nas produções dos materiais têm se comprovado eficazes para o aprendizado de modelagem plana básica, avançada e de técnicas de confecção no contexto do EAD.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, V. C. T. **Modelagem plana básica**. Presidente Prudente: Unoeste, 2020. Notas de aula.

FISCHER, A. **Fundamentos do design de moda**: construção de vestuário. Porto Alegre: Bookman, 2010.

HATA, L. **Modelagem plana avançada**. Presidente Prudente: Unoeste, 2020. Notas de aula.

21

Eliane Cristina Gava Pizi
Larissa Sgarbosa de Araújo Matuda
Antônio Sergio Alves de Oliveira
Claudia de Oliveira Lima

JOGOS E GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTAS FACILITADORAS PARA O FAVORECIMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.21

RESUMO

O curso de Odontologia se utiliza dos jogos como recurso digital e como estratégia para o auxilio no processo de aprendizagem dos estudantes da graduação, sendo aplicados de duas maneiras. (1) Jogos e simuladores individuais: são disponibilizados pela plataforma Moodle para uso de forma assíncrona, como recurso para aula invertida. O estudante pode acessar o jogo de casa e realizá-lo individualmente seguindo as orientações fornecidas pelo professor. (2) Gamificação / Jogos em equipes: abrange toda a turma e utiliza- se de recursos da sala Betha que foi desenvolvida para uso com as Tecnologia de Informação e Comunicação. Para o melhor aproveitamento a turma é dividida pelo professor em equipes e são motivados a participar dos games que podem ser de vários formatos como jogo de tabuleiro, jogo do milhão, quebra-cabeça e planejamento em equipes. Gamificação aumenta o engajamento do estudante e possibilita o desenvolvimento da autonomia nos estudos, de habilidades cognitivas, emocionais e sociais e a evolução do processo de aprendizado. Entretanto, é importante que o docente ao utilizar ferramentas digitais, faça um planejamento adequado traçando claros objetivos do resultado esperado. Os jogos, de maneira isolada, não trazem resultados no aprendizado, mas possibilitam o comprometimento dos estudantes em uma atividade pedagógica devidamente planejada e organizada.

Palavras-chave: gamificação; aprendizagem; tecnologia de informação e comunicação.

INTRODUÇÃO

Um grande desafio nos tempos atuais é romper com aulas puramente expositivas e tornar o estudante parte ativa no processo de ensino-aprendizagem. Já se falava que o professor deveria utilizar estratégias e traçar planos de aula onde utilizasse ferramentas que facilitassem este processo (ANASTASIOU, ALVES, 2009; MASETTO, 2011), também na modalidade remota de ensino (GOODELL, KESSLER, 2020).

Levando em consideração que as atuais gerações de estudantes são mais interativas e digitais, a utilização das Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs) e metodologias híbridas favorecem esse relacionamento (PEIXOTO *et al.*, 2015) e despontam como nova demanda para a educação superior (MASETTO, 2011). Também na área da saúde, a motivação para que professores adotem novos métodos de ensino e utilizem a plataforma Moodle com o intuito de que o estudante participe mais ativamente, tem obtido papel de destaque (PEIXOTO *et al*., 2015; PIZI *et al.*, 2017).

A inversão da sala de aula, que implementa recursos tecnológicos para despertar o interesse do estudante engajando-os para a realização das atividades propostas, é conhecida como "flipped classroom" (MEIRELES, SILVA, 2020). Esta inversão pode estar associada aos jogos, que hoje estão sendo projetados para uso no ensino (STUDART, 2015). Alguns dos games desenvolvidos e descritos neste capítulo, contemplam também a utilização de vídeos demonstrativos, ou videoaulas disponibilizadas para que o estudante acesse previamente ao aproveitamento do jogo.

É importante tornar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) muito mais que um repositório de materiais didáticos, neste contexto, ele deve ser um ambiente de construção de conhecimento contínuo (DOMINGUES *et al*., 2016). Assim, ferramentas que possibilitem que o

estudante desenvolva sua autonomia nos estudos e evolua seu processo de aprendizagem como no uso de jogos, torna-se fundamental.

Na gamificação o objetivo é promover o engajamento e despertar o interesse dos alunos (BUSARELLO, 2016; LÍVERO, 2020; STUDART, 2015), levando-os à níveis mais elevados de aprendizado como a resolução de problemas. Entretanto, novamente o planejamento é necessário (SILVA *et al*., 2018), assim como o conhecimento das teorias da autodeterminação e da teoria do Flow (SILVA, 2020). A teoria da autodeterminação está relacionada às motivações intrínsecas e extrínsecas para realizar as atividades; assim, no desenvolvimento dos games, deve-se buscar que os estudantes tenham autonomia, competência e pertencimento para se sentirem motivados a participar (STUDART, 2015). Já para a teoria de Flow o indivíduo deve se manter completamente envolvido e concentrado na atividade, e para isto ela deve ser bem equilibrada entre seus desafios e suas habilidades (SILVA, 2020). Dessa forma, deve-se elaborar atividades com nível de dificuldade proporcional às habilidades dos estudantes, para que eles possam atuar de forma autônoma na execução de suas tarefas (SILVA, 2020).

Quanto ao contexto cognitivo dos jogos, um complexo conjunto de tarefas e etapas são desenvolvidas de forma a estimular a autonomia e o pensar. No contexto emocional, os conceitos de sucesso e fracasso estão envolvidos. Já na área social, o relacionamento, a colaboração, socialização e concorrência estão estimulados (BUSARELLO, 2016).

As inovações com uso de tecnologias exigem que os professores revejam suas competências e tenham um domínio dessas técnicas e do ambiente virtual (MASETTO, 2011), entretanto ainda são um desafio para os docentes se adaptarem (Peixoto). Com a intenção assertiva de amenizar esta problemática, oficinas são desenvolvidas frequentemente na Unoeste para que os professores não só utilizem a gamificação, mas possam também compreender o processo de

criação de jogos de modo a desenvolvê-los em suas disciplinas. Alguns professores dos cursos da saúde em 2019 participaram de uma capacitação onde puderam entender o processo de criação de games e desenvolvê-los na prática utilizando a ferramenta de criação de jogos Construct (https://www.construct.net/en).

Desde o ano de 2016 o curso de Odontologia da Unoeste vem empregando os jogos como recurso digital para o auxílio no processo de aprendizagem dos estudantes da graduação. Inicialmente foram desenvolvidos aplicativos que simulavam a construção de restaurações em resina composta na disciplina de Dentística. Depois, vários jogos e outras atividades de gamificação foram sendo desenvolvidos a fim de abranger um maior número de disciplinas. Concomitante, a implementação da sala Betha na Unoeste possibilitou que estes recursos pudessem ser aplicados com maior abrangência nos cursos da instituição.

O curso de Odontologia da Unoeste tem utilizado os jogos de duas maneiras, cujas experiências serão devidamente descritas a seguir. Na primeira parte será detalhada a utilização dos jogos e simuladores de forma assíncrona, onde o estudante pode acessar de casa e realizá-lo individualmente seguindo as orientações fornecidas pelo professor; e na segunda parte será abordado o processo de gamificação abrangendo equipes de alunos, utilizando recursos como a sala Betha.

JOGOS E SIMULADORES INDIVIDUAIS

A tecnologia tem hoje um papel cada vez mais importante na formação dos alunos. Diferente de tempos anteriores, a informação encontra-se disponível a qualquer momento; torna-se então um desafio que o aluno se aproprie do conhecimento e adquira as habilidades necessárias para sua formação. Por isso, procura-se

envolver o estudante, sem, entretanto, que ele se perca dos objetivos principais (CFMV, 2012).

Em alguns aplicativos usados no curso de Odontologia o estudante pode acessar o seu conteúdo de forma remota pela plataforma Moodle/ Aprender Unoeste. Foram desenvolvidos em duas fases, na primeira o estudante entra em contato com o assunto através de vídeos demonstrativos, informações, videoaula, fotos, etc. Após completar essa primeira fase, ele pode então participar do game que pode ser desde uma simulação de futuras práticas, até um jogo para fixar o conteúdo visto na etapa anterior.

A seguir serão discutidos alguns exemplos de aplicativos que estão sendo conduzidos desta forma. Os jogos podem também serem usados em equipes utilizando a sala Betha como apoio.

JOGO – "UTILIZAÇÃO DO PORTA MATRIZ"

Porta-matriz é um dispositivo usado em procedimentos odontológicos que no início do seu treinamento prático o estudante costuma apresentar dificuldades em entender como montar e posicioná-lo na cavidade bucal. Este jogo foi o primeiro a ser desenvolvido para que os estudantes pudessem simular virtualmente o procedimento antes de irem para a aula prática.

Fase (1):

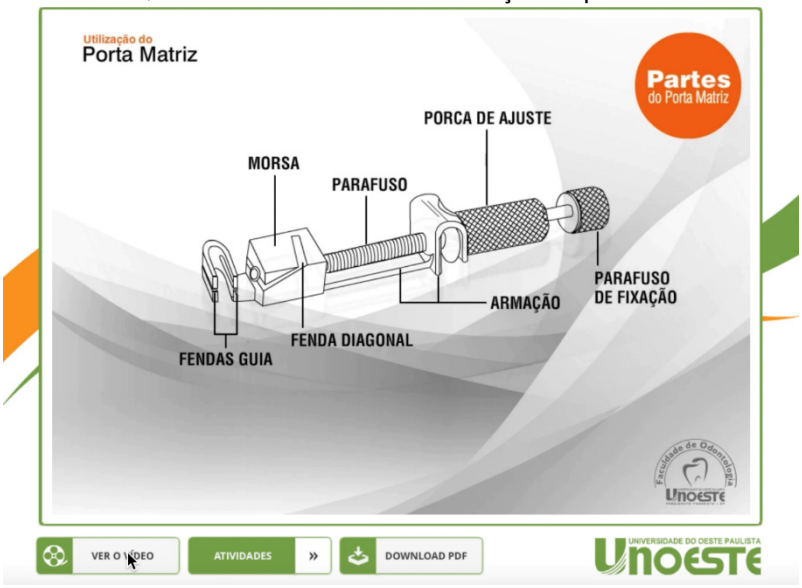
Nesta fase o estudante assiste um vídeo demonstrativo onde recebe a orientação sobre a montagem e colocação do porta-matriz de Tofflemire, um procedimento simples, mas que necessita de um entendimento prévio.

Fase (2):

Ele realiza o exercício de simulação virtual para inserção do porta-matriz na cavidade bucal. Por fim, pode baixar o arquivo na forma de PDF com as principais orientações (figura 1).

O vídeo por ser de fácil acesso aos alunos da disciplina pela plataforma Moodle, facilita a fixação do conteúdo por permitir a possibilidade de repetição dos exercícios. Assim, a tecnologia digital amplia o acesso à informação e a possibilidade de realizar treinamento virtual leva ao aprendizado do conteúdo.

Figura 1 - Tela inicial do aplicativo "Utilização do porta-matriz" e QR Code de acesso ao vídeo de ilustração do aplicativo



Fonte: Os autores.

JOGO – "SIMULADOR DE RESTAURAÇÃO CLASSE IV EM RESINA COMPOSTA"

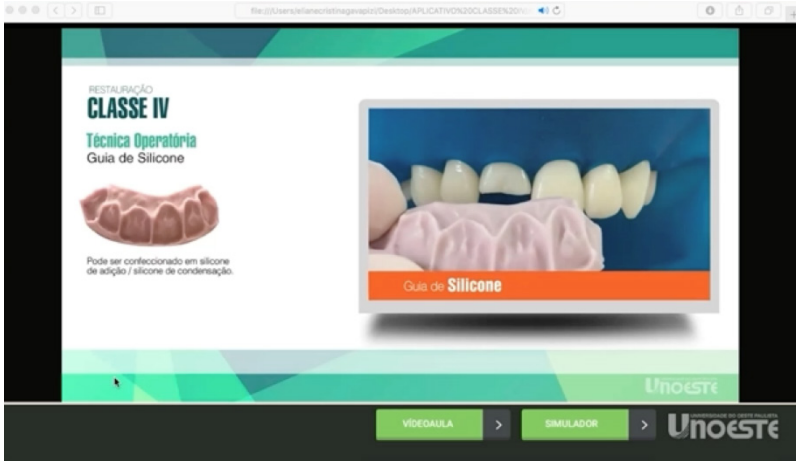
O aplicativo tem por objetivo propiciar ao estudante uma complementação do aprendizado por meio de mídias digitais podendo ser usado como ferramenta para uma aula invertida. O emprego de recursos audiovisuais auxilia nas aulas laboratoriais e na sedimentação do conhecimento (PEIXOTO *et al*., 2015).

Este aplicativo foi confeccionado a partir da aula do professor no qual constam informações da aula ministrada gravadas em vídeo, orientações na forma de figuras e fotografias e ao final, o estudante deve aplicar os conhecimentos adquiridos realizando alguns exercícios que o aproximam de uma situação prática.

Fase (1):

Consta de uma videoaula de "Restauração classe IV com utilização de guia de silicone", aplicada na disciplina de Dentística pré-clínica. Em um primeiro momento, há uma demonstração em vídeo do procedimento, algumas informações referentes ao assunto em questão (figura 2).

Figura 2 - Ilustração da primeira parte do aplicativo que consta de videoaula (fase 1) e QR Code para acessar o vídeo de demonstração



Fonte: Os autores.

Fase (2):

O aluno é levado a simular e realizar situações referentes à aula (figura 3). Ao realizar estes exercícios, um feedback é apresentado ao estudante em cada etapa do procedimento restaurador. Com isso, além da possibilidade de assistir ao procedimento novamente, de qualquer lugar e hora que desejar, ele também irá fixar o conteúdo através das simulações e saber de seus erros para corrigi-los (figura 4).

Figura 3 - Simulação do procedimento restaurador (fase 2) e QR Code para acessar o vídeo de demonstração



Fonte: Os autores.

A possibilidade de aplicar o conhecimento adquirido nas aulas utilizando-se da mídia digital leva à um nível mais elevado de aprendizado do aluno. O conhecimento adquirido somente em aula teórica não é suficiente para que o estudante chegue à um nível de excelência. Como ele está liberado na plataforma Moodle, o estudante pode rever e participar sempre que desejar.

Figura 4 - Exemplos de feedback apresentados ao estudante durante o jogo



Fonte: Os autores.

JOGO – "INSTRUMENTAIS ODONTOLÓGICOS"

Este aplicativo foi criado para ser aplicado em 4 etapas diferentes, com o objetivo de facilitar o aprendizado do reconhecimento de diferentes instrumentais odontológicos e as suas respectivas funções.

Etapa (1) - Web aula

Em uma primeira etapa, previamente a realização da aula presencial, a web aula é disponibilizada aos estudantes através da plataforma Moodle com o acesso livre e ilimitado (figura 5) para que o mesmo possa navegar por todo o conteúdo que será abordado na aula teórica expositiva em seu próprio tempo. Esse momento inicial propricia ao aluno resultados significativos na melhora do aprendizado e fixação do conteúdo, sendo o uso da internet de forma assíncrona e atemporal fundamental neste processo.

As páginas virtuais da Web aula apresentam conteúdo explicativo e ilustrado sobre cada um dos instrumentais odontológicos utilizados em Dentística o que complementa o aprendizado, por meio de atividade interativa digital.

Figura 5 - Tela da web aula e QR Code para acessar o vídeo de demonstração



Fonte: Os autores.

Etapa (2) - Realidade aumentada

Durante a aula expositiva dialogada o estudante captura um código impresso com a câmera do celular que gera a imagem tridimensional (3D) do instrumental que está sendo abordado em sala de aula (figura 6). Tal estratégia garante que o estudante possa visualizar o instrumental em momento oportuno da explanação do professor tornando- se mais simples a associação com sua funcionalidade durante os procedimentos operatórios realizados em Dentística.

Etapa (3) - Realidade virtual

Para imersão e fixação do conhecimento adquirido, os estudantes podem interagir com os instrumentos ampliados em tamanho real mas em ambiente virtual com o auxílio de óculos de realidade virtual (Figura 6).

Figura 6 - Imagem tridimensional (3D) do instrumental em realidade aumentada e uso da realidade virtual com o óculos

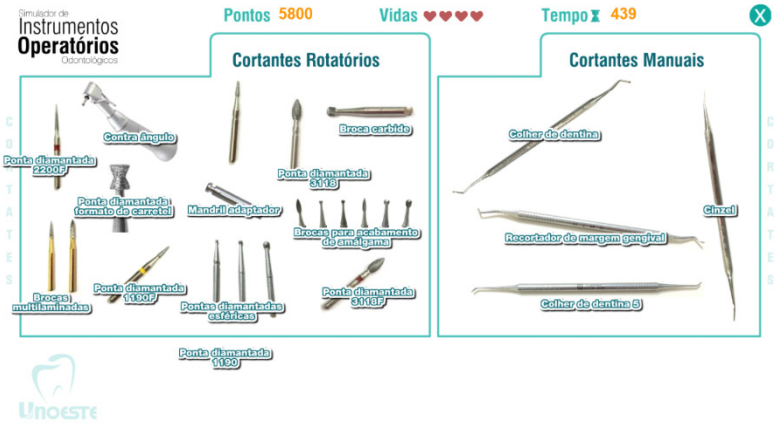


Fonte: Os autores.

Etapa (4) - Simulador

Ao final da aula, para fixação do aprendizado, os estudantes então podem participar do jogo no formato Drag and Drop (Arraste e Solte) para reconhecimento dos instrumentais utilizados no atendimento em Dentística (figura 7). Em um quadro de figuras, os alunos podem selecionar o instrumental de interesse, obtendo seu nome e função e arrastá-los conforme a classificação e uso adequados. Esse momento final de descontração e comprometimento proporciona a leveza adequada para que o estudante possa fixar o conteúdo estudado de maneira assertiva e consistente.

Figura 7 - Tela do game e QR Code para acessar o vídeo de demonstração



Fonte: Os autores.

GAMIFICAÇÃO - JOGOS EM EQUIPES

Nos jogos coletivos a participação, criatividade e respeito com os colegas são pontos importantes a serem considerados, mais do que os acertos ou erros (CFMV, 2012). Um ambiente que desperte a espontaneidade se faz necessário para que os estudantes "entrem no clima". Assim, a sala Betha foi desenvolvida para uso com as TICs e seu propósito é estar em constante modificação (figura 8). Ela dispõe de 7 mesas digitais, celulares para realidade aumentada e óculos de realidade virtual além da lousa interativa onde os estudantes podem usar os recursos disponíveis.

Figura 8 - Sala Betha usada para os jogos em equipes



Fonte: Os autores.

O objetivo do jogo em equipe é servir como ferramenta de estudo e avaliação diagnóstica da disciplina (CFMV, 2012). Os professores desenvolvem as atividades com auxilio dos jogos previamente criados e que são então disponibilizados em cada mesa. As regras são estabelecidas previamente e acordadas pelo docente, assim como o tempo de duração.

A turma de estudantes deve ser dividida em equipes e disposta de forma a serem distribuídos sem que se formem grupos por afinidades ou amizades. Lembrando ainda que "trabalhar em equipe" é uma competência que deve ser desenvolvida também durante a graduação e consta nas Diretrizes Curriculares nacionais do curso de Odontologia. Normalmente trabalha-se com equipes bem heterogêneas, nelas os estudantes têm a possibilidade de se ajudarem e também de desenvolverem novas afinidades entre os colegas.

Um "prêmio" pode ser combinado com os estudantes para a equipe vencedora. Estes prêmios, quando combinados servem também como motivação extrínseca, podendo ir desde um bombom, até um ponto extra para a equipe vencedora, cuidando para que não seja o único e nem o mais importante fator motivacional.

Várias são as possibilidades de uso dos jogos em equipe relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. A seguir seguem experiências de jogos e atividades realizadas em equipes adotadas no curso de Odontologia.

JOGO DE TABULEIRO – "PROTEGENDO A POLPA"

Promove o aprendizado através de atividade colaborativa e inovadora por meio de tecnologias interativas mistas envolvendo realidade virtual e aumentada, visando elaborar o protocolo de proteção do complexo dentina-polpa, através de jogo de tabuleiro digital. O público alvo são estudantes do 4º a 6º termos da faculdade de Odontologia.

Os estudantes da disciplina de Dentística pré-clínica, diante de um tabuleiro digital em uma tela de tv touch de 55 polegadas (ou na mesa digital), participam do jogo onde cada etapa da sequência do protocolo de proteção pulpar, para as diferentes profundidades de preparo cavitário, tem que ser reconstruída de forma que se consiga estabelecer o procedimento adequadamente (figura 9).

Figura 9 - Imagem da tela do Tabuleiro digital. QR Code com a roleta girando e de alguns exercícios no tabuleiro

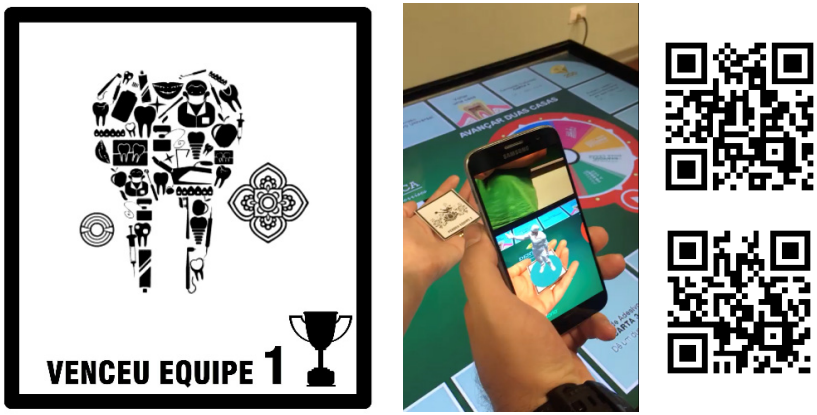


Fonte: Os autores.

Para isto, os alunos são divididos em equipes, e conforme avançam no tabuleiro, cartas contendo dicas em realidade aumentada são distribuídas para que auxiliem no desenvolvimento do protocolo de proteção.

O jogo é finalizado assim que a primeira equipe chega ao final, entretanto a equipe vencedora é a que faz mais pontos durante o percurso. Para motivação e engajamento dos estudantes foi desenvolvido também um avatar em realidade aumentada para cada equipe, que vibra conforme vence, ou demonstra tristeza ao perder (figura 10).

Figura 10 - Carta para acessar a Realidade Aumentada. Avatar da equipe ao chegar no final do jogo, comemorando a vitória. QR Code da imagem do avatar



Fonte: Os autores.

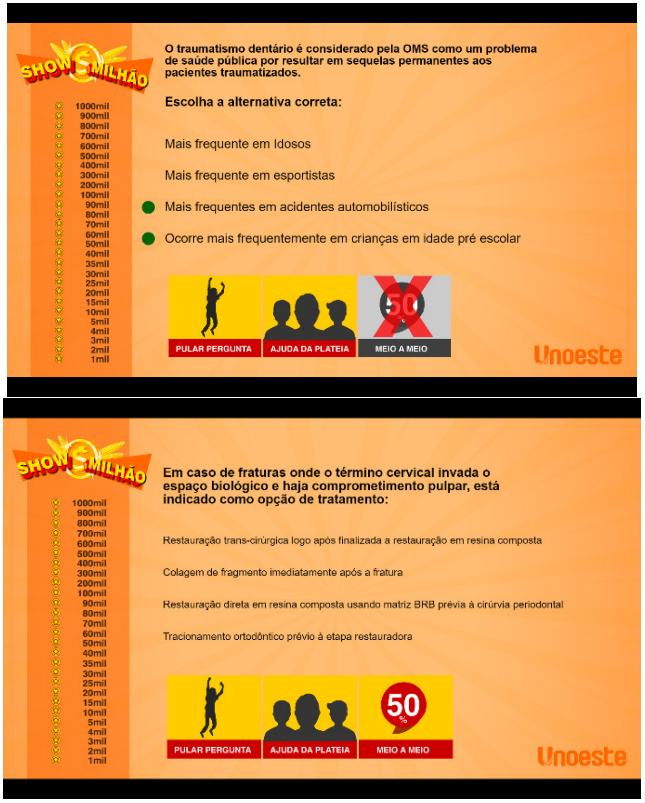
A interação entre os alunos e o ambiente virtual possibilita o aprendizado do protocolo de proteção do complexo dentina-polpa de acordo com a profundidade do preparo cavitário, propriedades dos materiais protetores, de uma forma divertida e estimulante através da resolução de problemas.

O ensino por meio da gamificação ou atividades que envolvam tecnologias são opções de metodologias ativas que despertam os estudantes para o aprendizado significativo e colaborativo.

JOGO DO MILHÃO – "TRAUMA DENTAL"

Este jogo foi desenvolvido com perguntas simples sobre trauma dental, incluindo fotos e figuras, onde as equipes devem acertar o maior número possível de respostas. Vence a equipe que conseguir alcançar 1000 pontos ou tiver maior pontuação (figura 11).

Figura 11 – telas do jogo do milhão



Fonte: Os autores.

Os estudantes alvo são os alunos do 8º termo do curso de Odontologia, após terem participado de uma série de aulas com os diferentes professores da disciplina sobre o tema. Como são questões vinculadas ao diagnóstico e tratamento das fraturas dentárias, acaba reforçando o aprendizado de forma lúdica.

Para este jogo o game é projetado em uma lousa virtual no centro da sala para que toda a turma tenha acesso (figura 12).

Figura 12 - Telas do jogo e QR Code para acessar ao vídeo



Fonte: Os autores.

JOGO QUEBRA-CABEÇAS – "FUNDAMENTE OS PREPAROS CAVITÁRIOS"

Este jogo contempla uma das vantagens das metodologias ativas que é possibilitar que os estudantes resolvam problemas através de conexão de ideias (LÍVERO, 2020).

O objetivo é despertar o interesse e engajamento dos estudantes para a participação na atividade de "Princípios dos Preparos Cavitários".

No jogo, uma lista de princípios relacionados aos preparos cavitários para amálgama ou resina composta aparecem na tela da mesa digital. A cada clique pela equipe, uma imagem aparece aleatoriamente na tela e o estudante deve, após analisar e discutir com o grupo, arrastar o fundamento relacionado à respectiva imagem.

Assim, a colaboração de todos para resolver o jogo é importante, evidenciando o ensino colaborativo.

Para cada fundamento relacionado errado, a equipe perde 10 pontos. A cada acerto, nova imagem aparece na tela. E assim segue até que todos os conceitos sejam relacionados às respectivas figuras. Vence a equipe que finalizar o jogo com mais pontos (figura 13).

As perguntas do jogo, todas contém ilustrações que são referentes às atividades realizadas na aula. Para melhor participação de todos no grupo, é importante que tenham estudado o assunto previamente para que possam discutir e achar a melhor solução para o problema. Os estudantes recebem uma semana antes do jogo uma lista de perguntas que teriam que pesquisar individualmente em uma bibliografia indicada pelo professor e enviar as respostas pelo Aprender, antes da data da aula. Algumas horas antes do jogo os estudantes são distribuídos pelo professor em grupos heterogêneos, tendo um líder em cada grupo. São avisados que a participação de todos é importante, assim como o estudo e a realização da tarefa prévia, já que o grupo vencedor terá a bonificação dentro da disciplina. Assim, o líder deve organizar e mobilizar o grupo para o estudo e realização adequada das tarefas.

Figura 13 - Tela inicial, tela do jogo e QR Code para visualizar o jogo



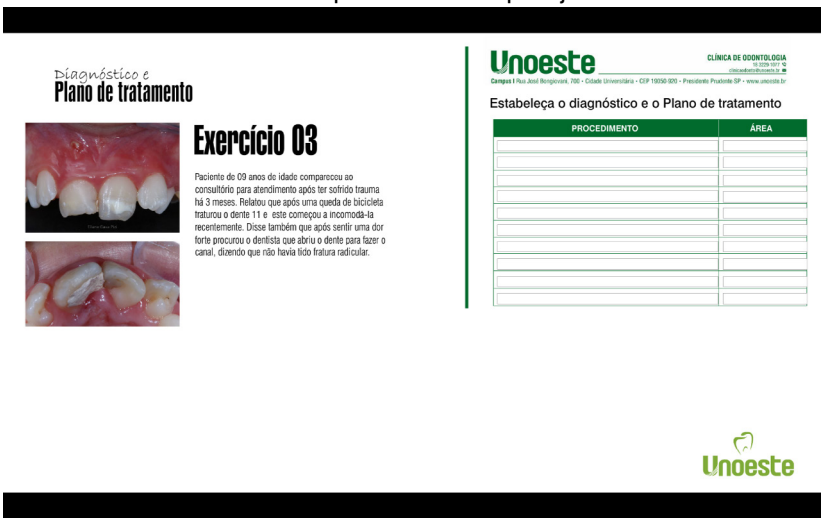
Fonte: Os autores.

JOGO CIRCUITO DE PLANEJAMENTO CLÍNICO - "PLANEJAMENTO EM CLÍNICA ODONTOLÓGICA"

Os estudantes do último ano do curso são divididos aleatoriamente em equipes e no momento da atividade, cada equipe disposta em uma mesa recebe um caso clínico diferente, contendo a história clínica, fotografias e radiografias. Todo o material é exposto nas mesas digitais para as respectivas equipes.

Os casos clínicos são complexos, envolvendo diferentes áreas da Odontologia. As equipes devem estabelecer um plano de tratamento contando os procedimentos e as áreas da Odontologia afins, dentro do prazo estabelecido (figura 14).

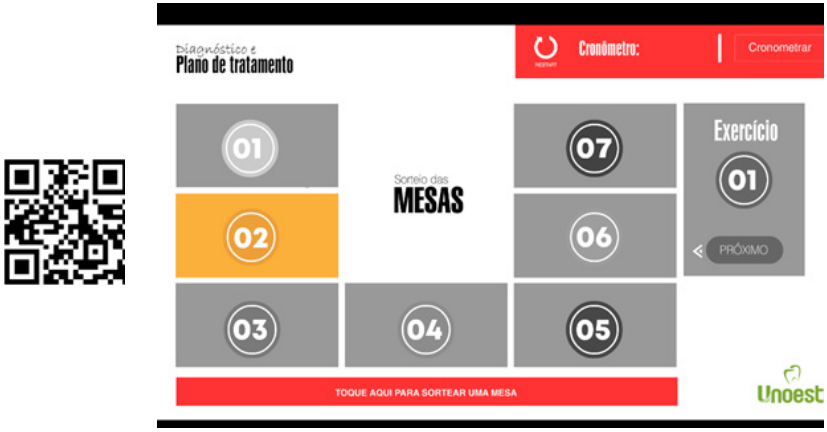
Figura 14 - Tela da mesa digital onde os estudantes têm acesso ao caso clínico para realizarem o planejamento



Fonte: Os autores.

Ao final do tempo de planejamento, um dispositivo interligando as 7 mesas digitais escolhe aleatoriamente (como uma roleta) qual será a equipe que primeiro irá apresentar seu caso e o planejamento para toda a sala (figura 15). Cada equipe apresenta o caso e a sua proposta de resolução para todos promovendo uma discussão mais ampla que pode levantar pontos falhos ou outras soluções. Neste momento participam também professores de cada área para gerenciar a discussão.

Figura 15 - Tela da mesa de sorteio das equipes e QR Code para acesso ao vídeo



Fonte: Os autores.

Com a motivação dos docentes, os alunos das outras equipes tentam achar uma melhor solução para o caso e o professor intervém neste momento, dando ou não os créditos para a equipe que melhor planejar o caso, podendo ser a apresentadora ou outro membro da equipe.

Ao final, a equipe que consegue melhor resolver o caso através dos planos de tratamentos é escolhida como vencedora, entretanto, os resultados da participação coletiva e colaborativa gera um aprendizado mais efetivo e significativo.

DISCUSSÃO

Atualmente, o estudante deve assumir o papel de protagonista no seu aprendizado (LÍVERO, 2020) sendo as metodologias ativas de extrema importância em todo este processo. Muitas são as vantagens em utilizar os jogos como a gamificação, assim, a relação

afetiva entre estudante e professor é potencializada, da mesma maneira que o relacionamento entre os colegas, bem como o enfrentamento das vitórias e derrotas. O que irá resultar em um aumento significativo da autonomia. Dessa forma, o aprendizado passa a estar consequentemente associado com diversão (LÍVERO, 2020).

Neste contexto, percebeu-se também que após um período de afastamento social necessário pela pandemia da Covid-19, onde os estudantes tiveram parte do ensino na modalidade remota, houve a necessidade de restabelecer as relações entre os colegas e os professores. Assim, os jogos facilitam essas relações pelo fato de serem lúdicos e divertidos.

O aprendizado de fato só acontece quando o estudante participa ativamente; portanto, não é algo feito pelo professor, necessita de trabalho árduo e envolvimento (GOODELL; KESSLER, 2020). Os cursos devem estar atentos e tentar motivá-los para que busquem o aprendizado.

Para o engajamento dos estudantes, alguns aplicativos já são utilizados na gamificação como o Quizlet, Kahoot, Dotstorm (FRAGELLI, 2020; SILVA *et al*., 2018). Mesmo assim, na busca por criar ambientes personalizados que possibilitem a motivação intrínseca e extrínseca para o jogo (BUSARELLO, 2016), os games utilizados no curso foram desenvolvidos conforme as necessidades de professores e alunos usando a ferramenta Construct para sua construção. O cenário lúdico de simulação permite a experimentação sem medo pelo estudante e a interação com o objeto gamificado (Busarelli). Nos jogos envolvendo simulação em especial, oportuniza-se essa experiência de maneira magnífica o que resulta em um engajamento importante por parte do estudante que se sente motivado por tamanha leveza durante o momento de aprendizado.

O planejamento nas atividades de gamificação é fundamental; e entre seus princípios estão: (1) desenvolver um ambiente que

favoreça o engajamento, tenha interatividade e promova feedbacks; (2) apresentar as regras utilizadas na gamificação; (3) o jogo deve apresentar visual (maneira como o jogo é percebido pelo indivíduo); e (4) que ele tenha elementos como competição, exploração, cooperação e narrativa (BUSARELLO, 2016; STUDART, 2015). No jogo o professor deve tomar cuidado com as motivações externas como emblemas, pontos ou recompensas, elas podem prejudicar o engajamento e a motivação do indivíduo (BUSARELLO, 2016).

Para que o processo de avaliação e feedback gere aprendizagem para o aluno (CFMV, 2012), o feedback deve ser imediato (SILVA *et al.*, 2018), claro e direto (SILVA, 2020); informar os resultados de suas ações, são essenciais para o jogo como um todo. Auxiliam o aprimoramento do estudante e aumentam as chances de sucesso em suas outras tentativas (BUSARELLO, 2016). Já o feedback trás para o professor a oportunidade de repensar sua performance no planejamento do game à fim de promover melhorias para as próximas turmas (CFMV, 2012).

Hoje os nossos estudantes ao mesmo tempo que são considerados nativos digitais, tem dificuldades de criticar e selecionar as informações que realmente lhes interessam (MASETTO, 2011). Assim, a gamificação é mais do que promover a educação sobre um conteúdo específico, ela é aplicada com intenção de resolver problemas e encorajar a aprendizagem (BUSARELLO, 2016; CFMV, 2012). O jogo pode ainda auxiliar no aprendizado e efetivamente na retenção de conteúdos (BUSARELLO, 2016; CFMV, 2012).

Quando os jogos são utilizados pelos estudantes "em casa", onde ele consegue acessar o conteúdo e realizar as atividades a qualquer momento, ocorre uma ampliação importante da sua interatividade no modo semipresencial (PEIXOTO *et al.*, 2015). Aliado a isso, o fato de o jogo poder ser refeito, aumenta a motivação para melhorar sua performance (BUSARELLO, 2016).

Já durante a gamificação o professor deve estar atento a: (1) estimular a participação dos estudantes, (2) avaliar a participação deles durante o jogo, e (3) indicar possíveis fontes de pesquisa (CFMV, 2012). Dependendo da turma, estes três itens precisam ser reajustados para o momento, dependendo do perfil do grupo e do envolvimento de todos.

Não podemos continuar ensinando hoje como no século passado (ANASTASIOU, ALVES, 2009). As TICs podem auxiliar a aplicação de metodologias ativas e o estudante reforça de maneira consistente seu aprendizado através das simulações e jogos, tornando-se parte ativa no processo. As estratégias de educação online se mostram viáveis para agregar melhora na formação dos estudantes de Odontologia, entretanto muitos utilizam os computadores da faculdade para desenvolver as atividades, tornando necessário uma infraestrutura computacional e de redes sem fio (DOMINGUES *et al.*, 2016), sendo necessário que haja infraestrutura computacional e boas redes de internet sem fio para o desenvolvimento das atividades.

CONCLUSÃO

Gamificação aumenta o engajamento do estudante e possibilita o desenvolvimento da autonomia nos estudos, de habilidades cognitivas, emocionais e sociais e a evolução do processo de aprendizado. Entretanto, é importante que o docente ao utilizar ferramentas digitais, faça um planejamento adequado traçando claros objetivos do resultado esperado. Os jogos sozinhos não trazem resultados no aprendizado, mas possibilita o comprometimento dos estudantes em uma atividade pedagógica devidamente planejada e organizada.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P**. Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Loenville-SC: Editora Univille, 2009.

BUSARELLO, R. I. **Gamification:** princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126 p. *E-book*

CFMF. Conselho Federal de Medicina Veterinário. **Estratégias de ensino-aprendizagem para desenvolvimento das competências humanísticas**: propostas para formar médicos veterinários para um mundo melhor. São Paulo: CFMV, 2012. Disponível em: https://www.cfmv.gov.br/estrategias-de-ensino-aprendizagem-para-desenvolvimento-das-competencias-humanisticas/comunicacao/publicacoes/2020/08/03/#1. Acesso em: 10 abr. 2021.

GOODELL, J.; KESSLER, A. **The Science of remote learning**. Beta Version, 2020. Disponível em: https://openlearning.mit.edu/sites/default/files/inline-files/The%20Science%20of%20Remote%20Learning%20Beta_0.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

FRAGELLI, T. B. O. **20 ferramentas digitais para educação on line em formato de infográficos**. 2020. Disponível em: http://fantasticalizando.com/publicacoes/ebook_20_ferramentas_digitais.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

DOMINGUES, G. G. *et al*. Modalidades de ensinar e aprender: educação online no curso de graduação em Odontologia. **Revista da ABENO**. v. 16, n. 1, n. 61-72, 2016.

LÍVERO, F. A. (coord). **Como usar metodologias ativas para favorecer meu aprendizado?** Umuarama: Universidade Paranaense, 2020. *E-book.*

MASETTO, M. T. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 597-620, jul./dez. 2011.

MEIRELES, S. P.; SILVA, S. S. Flipped Classroom: uma abordagem de sucesso no ensino de programação. *In:* DOMINGUEZ, F. R.; TRINDADE, T. P. (coord). **Docência universitária**: novas tendências e metodologias de aprendizagem, ensino e formação. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2020.

PEIXOTO, R. T. R. C. *et al*. O emprego das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: relato de experiência sobre a oficina "Modelo Híbrido de Ensino". **Revista de Docência do Ensino Superior**, v. 5, n. 1, p. 183-204, abr. 2015

PIZI, E. C. G. *et al*. A plataforma Moodle no treinamento de estudantes de Odontologia na avaliação de restaurações classe II em resina composta. **Revista da ABENO**. v. 17, n. 1, p. 45-54, 2017.

SILVA, J. B.; *et al*. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. **Revista Thema**, v. 15, n. 2, p. 780-791, 2018. Disponível em: http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/838. Acesso em: 13 abr. 2021.

SILVA, J. B. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa: alguns aspectos teóricos subjacentes. *In*: COSTA, G. M. C. (coord). **Metodologias ativas**: métodos e práticas para o século XXI. 1. ed. Quirinópolis, GO: IGM, 2020.

STUDART, N. Simulação, games e gamificação no ensino de Física. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA. 21., 2015, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: SBF, 2015.

22

Everton Tomiazzi
Kelly Nogueira Marques
Sheila Regiane Franceschini

PRÁTICAS EDUCATIVAS, CRIATIVAS E SONORAS:

POSSIBILIDADES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO NO CURSO DE ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.22

RESUMO

O presente trabalho trata do relato de experiências exitosas na formação docente, no curso de Licenciatura em Música da Unoeste, tendo em vista o contexto pandêmico, a emergência da implantação do ensino híbrido como necessidade de transformar o processo educativo, bem como, as inovações oriundas das práticas em ensino presencial, remoto e em cursos de educação à distância em música, realizadas no âmbito institucional. O objetivo é evidenciar o caráter interdisciplinar das práticas, a possibilidade do uso das tecnologias digitais no ensino de música e os impactos no processo de ensino aprendizagem tendo em vista os recursos disponíveis aos alunos no ambiente virtual de aprendizagem e aqueles dos quais eles tenham acesso cotidiano. A viabilização dessas novas práticas em ensino de música pode ensejar o surgimento de estratégias ativas que mereçam validação em estudos futuros.

Palavras-chave: música; educação à distância; ensino remoto; tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

> Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes (ALVES, 2004).

Sabe-se que o novo paradigma educacional é caracterizado por um processo onde professor e alunos estão separados espacialmente ou temporalmente, norteado por princípios e conceitos da educação, sendo que seu diferencial é a integração dos conteúdos educacionais mediados pela tecnologia. (TOMIAZZI, 2013, p. 62).

Esse contexto contempla diversas modalidades de ensino, do ensino presencial à distância, culminando na emergência do ensino híbrido que ainda está em conformação, tendo em vista a aplicação e implementação cada vez mais frequente das metodologias ativas em todos os âmbitos.

E em decorrência dos efeitos da pandemia por COVID19, muitos cursos presenciais tiveram seus planejamentos e conteúdos abruptamente adaptados para atender às necessidades dos alunos, num contexto conectado similar ao ensino à distância, mas mantendo algumas características do modelo presencial em termos procedimentais, denominado ensino remoto.

Pela emergência da implantação do ensino híbrido, bem como o desenvolvimento de novas matrizes curriculares e abordagens que favoreçam os alunos, mesclando as qualidades do ensino presencial e do ensino à distância, numa simbiose e transformação constantes, modificações foram antecipadas ou mesmo aceleradas, em razão das circunstâncias pandêmicas.

É o caso do ensino de música, por contemplar situações práticas em que o contato com o professor, no acompanhamento e desenvolvimento das atividades pressupõe a necessidade da modalidade presencial.

Especialmente quando se trata da formação de professores de música cuja orientação de uma técnica instrumental se dá sob a observação atenta do professor, ou no caso de uma imersão numa experiência estética que demande um trabalho analítico, seja por meio de músicas existentes ou por sons ambientes e paisagens sonoras, ou ainda, na prática de algum método de ensino em música cuja aprendizagem se dá pelo exercício e aplicação de suas bases, quaisquer dessas situações sempre necessitaram do acompanhamento sistemático do docente.

O desafio atual é o ajuste dos novos recursos didáticos para essas demandas formativas, num ambiente virtual de aprendizagem ou por meio de plataformas de ensino, com os recursos acessíveis e disponíveis pelo aluno, ou seja, a efetiva implantação de tecnologias digitais no ensino de música.

MODALIDADES DE ENSINO E A EDUCAÇÃO PELA MÚSICA

Os conceitos de ensino e de educação são distintos e há, em certa medida, um equívoco em relação a isto, especialmente quando se evoca a qualidade da formação como pressuposto para implantação de novas modalidades e metodologias.

> Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática). Na educação o

> foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos (MORAN, 2000, p. 12).

A despeito dessas diferenças, as terminologias adotadas para se referir a modalidades e métodos de ensino podem sugerir entendimentos variados sobre a abrangência ou importância dessas propostas.

Assim, por Educação à Distância (EAD) entende-se a modalidade de ensino regulada por legislação específica, prevista para todos os âmbitos da formação, da educação básica à educação superior, cujo processo de aprendizagem se dá pela utilização de meios de informação e comunicação[9], pois os participantes se encontram em ambientes distintos.

Com materiais didáticos preparados especialmente para suplantar a distância física, cursos nessa modalidade estão amparados por princípios como comunicação positiva e motivadora, a autonomia do aprendiz, a interatividade e a colaboração, objetivando a construção de um conhecimento significativo e personalizado.

Esses princípios são assegurados pela postura dialógica do professor/tutor e pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), através do uso de imagens, textos, hipertextos, links, áudios, vídeos, entre outros recursos. Aluno e professor podem estar em locais separados, geograficamente distantes e mesmo assim, em se tratando de um conhecimento musical, propriamente dito, essas ferramentas educacionais podem auxiliar e contemplar o multiculturalismo de ideais relativamente fundamentais aos conteúdos propostos. (TOMIAZZI, 2013, p. 63-64). Além disso,

9 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia. Acesso em: 10 abr. 2021.

> As tecnologias de informação e comunicação assumem um papel não apenas de ferramenta, mas, sobretudo de instrumento de mediação simbólica. No desenvolvimento de atividades, estabelece-se uma relação dialética entre pessoas e tecnologias em uso. As pessoas estruturam o seu pensamento conforme as características da tecnologia e se transformam nessa relação, ao mesmo tempo em que vão alterando a própria tecnologia em função de suas necessidades, interesses, concepções e estilos de trabalho (ALMEIDA, 2001, p. 19).

Por mais desafiador que isto nos pareça, esta modalidade vem sendo aperfeiçoada no decurso das últimas décadas, ensejando transformações em outras modalidades e mostrando-nos possibilidades de adaptação de determinadas áreas de conhecimento cuja presencialidade é considerada essencial, como no caso do ensino de música.

Além disso, uma gama de produtos tecnológicos, softwares e aplicativos vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de facilitar aprendizagem musical levantando os questionamentos sobre a eficácia da educação à distância em música, o papel do professor nesse cenário e a autorregulação da aprendizagem pelo aluno.

> A utilização das novas tecnologias afeta todos os campos educacionais, onde a educação a distância se destaca, através das várias metodologias empregadas nos cursos, com a finalidade de promover a formação do processo de aprendizagem e de autoaprendizagem dos alunos. As tecnologias diminuem a distância entre o aluno, o professor e o tutor, facilitando o processo de interatividade, que é fundamental para a formação do desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa (SOUSA, 2011, p. 158-159).

A partir destes pensamentos, é possível por meio da educação a distância uma efetiva aplicação de práticas educativas musicais no desenvolvimento de atividades que colaborem com a formação integral do indivíduo.

> Uma reflexão sobre educação musical a distância deve considerar qual é o objeto do processo educacional, pois nele se encontra a origem dos desafios para a apresentação de conteúdos e para o suporte aos alunos. Cada área de estudo da música exige atenções diferentes para conceitos procedimentais e conhecimentos formais, muitas vezes demandando a existência de recursos tecnológicos específicos para viabilizar as interações entre aluno e conteúdo, aluno e professor, e aluno e seus colegas (GOHN, 2011, p .118-119).

Educação musical é, portanto, aquela que terá por finalidade colocar o indivíduo em contato com a linguagem musical, explorando suas especificidades, seus conceitos, a maneira de como organizar seus elementos estruturais, de forma a conduzir o aluno no contato com diferentes estéticas musicais, instrumentos e suportes, contextos históricos, formas de produção musicais, demonstrando suas características específicas e semelhanças.

Ademais, não podemos deixar de mencionar que ao se pensar em educação musical, a educação oportuniza o acesso à música como sentido artístico, na linguagem e no conhecimento. (TOMIAZZI, 2013, p. 39).

Nesse sentido, a formação docente em música contempla não apenas o conjunto de estratégias metodológicas para o exercício da profissão ou a simples transmissão de conhecimentos específicos, mas também a gama de valores estéticos, éticos e de preparo para a vida em sociedade, no sentido de afetar e transformar o entorno através do ensino de música, tanto no período da capacitação profissional, nutrida por experiências favoráveis no âmbito acadêmico, quanto no período seguinte com o ingresso no mercado de trabalho.

Da passagem de uma formação docente na modalidade presencial para a modalidade à distância, essa perspectiva não pode ser abandonada e a implantação emergencial do ensino remoto motivou os docentes a adaptar e flexibilizar seus conteúdos, numa frutífera transição.

Sendo assim, a partir das informações mencionadas, iremos apresentar a seguir relatos de experiências, na formação de docentes em música, na educação à distância.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS

Para apresentarmos e expressarmos nossos relatos de experiências e vivências com atividades criativas em música recorremos às palavras de Bréscia que nos afirma:

> [...] o trabalho de musicalização deve ser encarado sob dois aspectos: os aspectos intrínsecos à atividade musical, isto é, inerentes à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspectos extrínsecos à atividade musical, isto é, decorrentes de uma vivência musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p. 15).

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos da música, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem um caráter significativo à linguagem musical.

Nestes relatos pode-se observar a tentativa de uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos, sem comprometer a atenção e o cuidado na manutenção dos conteúdos específicos de cada disciplina.

Os recursos utilizados, tanto no ensino remoto como na modalidade à distância, foram disponibilizados pelo Sistema Aprender, ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pela Unoeste,

bem como, pelo uso criativo das tecnologias disponíveis ao aluno e para as quais ele tenha acesso mais facilitado.

Seja o aparelho celular com seus dispositivos de gravação de imagem e áudio ou o computador, por meio de editores de som, imagem e partituras, os alunos foram levados a expandir suas experiências estéticas, de pesquisa e de criação de novos recursos didáticos para aplicação em suas práticas docentes futuras, tendo em vista que também o seu público alvo será um público cada vez mais conectado e inserido na cultura midiática e digital.

PRIMEIRO RELATO - EDUCAÇÃO MUSICAL: PROCESSOS CRIATIVOS

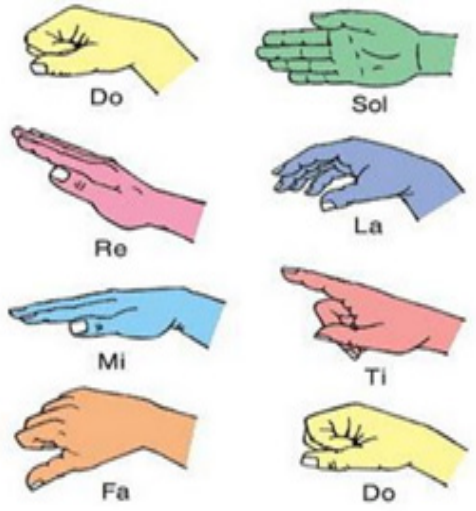
Na disciplina "Educação Musical: Processos Criativos", que faz parte da Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Música na modalidade à distância, temos como conteúdo programático propostas de atividades que contemplem o contato com os grandes pedagogos musicais por meio de suas metodologias ativas e contextualização histórica.

O exemplo mencionado neste artigo é a descrição de uma das atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Sistema Aprender/Unoeste, na mencionada disciplina.

Os procedimentos metodológicos adotados partem das contribuições realizadas em aula por meio de webconferência entre o docente e os estudantes, com suporte em atividade colaborativa por meio do Fórum de Discussão.

Primeiramente, foi solicitado aos estudantes que apreciassem a imagem a seguir:

Figura 1 - Manossolfa.



Fonte: Os autores.

Nota: Acervo NEAD/Unoeste.

Após terem apreciado a imagem, discorremos sobre a proposta.

A partir de seus estudos e conhecimento da metodologia ativa criada pelo compositor húngaro Zoltán Kodály, com a manossolfa, que é um sistema de estudo de solfejo auxiliado pelo uso dos dedos das mãos, o aluno deverá criar uma sequência de solfejo utilizando esta técnica.

Para isso, ele poderá criar sequências ou até mesmo realizar sua atividade com solfejos usufruindo de cantigas folclóricas brasileiras.

Ou seja, o aluno pode escolher a música ou trecho musical com a qual deseja trabalhar, podendo ser uma cantiga folclórica ou mesmo criar uma composição; deve desenvolver a sequência da canção escolhida utilizando a técnica da manossolfa, estudando várias vezes a sequência de solfejos até sentir-se seguro com a habi-

lidade que desenvolveu; deve filmar sua apresentação mencionando o nome da música no início da gravação, bem como outras informações que julgar necessárias; e ao final, deve disponibilizar o link da gravação no ambiente virtual de aprendizagem, alocado ao mencionado Fórum de Discussão.

A partir das considerações apresentadas, teremos o ponto de partida para a criação e execução da atividade musical.

As competências e habilidades almejadas com essa atividade compreendem o desenvolvimento do processo de criação por meio da atividade musical e o diálogo com o conteúdo estudado enquanto método de educação musical, bem como sua aplicação.

Os critérios de avaliação para esta atividade foram baseados na capacidade de elaboração de material criativo para o desenvolvimento da educação musical; na participação no Fórum de Discussão favorecendo as trocas de informações e partilhas sobre os trabalhos desenvolvidos; no desenvolvimento da criatividade por meio da proposta de atividade musical; tudo com o devido cumprimento dos prazos estabelecidos.

Pode-se observar como resultados alcançados que estes se mostraram satisfatórios para o desempenho musical dos estudantes, pois foram bastante criativos na realização da atividade. O recurso midiático utilizado para registro da atividade foi a gravação de um vídeo executando a proposta e demonstrando o conteúdo solicitado para o desenvolvimento da atividade, no caso, a manossolfa.

Com base nas comprovações dos dados obtidos e nas participações do Fórum de Discussão, verificamos que os discentes assimilaram o conteúdo proposto, realizaram a experimentação e vivência de possibilidades sonoras e, de fato, conseguiram relacionar uma característica e particularidade de um grande pedagogo musical Zoltán Kodály na elaboração de uma atividade musical para o púbico do contexto educacional.

Assim, acreditamos que a atividade proposta é relevante no sentido de que pode ser realizada de acordo com a disponibilidade do estudante, uma vez que, nos cursos na modalidade EAD o próprio aluno faz a sincronização do seu tempo/estudo para execução das atividades e leituras de textos, além de ser mais acessível.

Contudo, o fazer artístico, em especial, a proposta da atividade musical vai além de uma ação obrigatória de execução de uma atividade que faz parte da disciplina, mas o que é de grande valia é a experimentação, vivência e a relação que se pode fazer no percurso da criação.

Não é simplesmente a ação de criar, mas sim o prazer de escutar, manipular, inventar, experimentar e vivenciar novas possibilidades sonoras bem como propostas inovadoras no fazer-artístico-musical.

SEGUNDO RELATO:
PERCEPÇÃO E TEORIA MUSICAL

A disciplina de Percepção e Teoria Musical é ofertada ao longo de toda a formação acadêmica, tanto na modalidade presencial como à distância.

Seus objetivos são o desenvolvimento gradual de habilidades de escuta e escrita musicais, a fim de alcançar resultados como a capacidade de reconhecimento dos sons, leitura e escrita de signos musicais, compreensão musical no contexto da fruição estética, capacidade analítica e segurança na emissão e expressividade musicais.

O conteúdo dessa disciplina, por meio de práticas consideradas tradicionais de treinamento contempla exercícios de solfejos, ritmos, leituras à primeira vista, ditados rítmicos, melódicos e reconhecimento de acordes, análise de obras através da escuta.

Além disso, utiliza-se um recurso diagnóstico que consiste numa análise auditiva de obras musicais diversas, em que o estudante é levado a transformar os dados percebidos na escuta numa partitura não convencional, utilizando outros elementos de escrita, não musicais, a fim de ampliar a experiência de escuta e designar aquilo que percebeu durante a escuta.

Essa atividade é um recurso bastante utilizado no âmbito escolar que, através do desenho, promove a representação de elementos sonoros e a descrição de experiências sonoras, estimulando a criatividade, entre outros objetivos extramusicais, fazendo emergir significados próprios para a atividade musical.

Para que a atividade proposta atinja os resultados almejados, os procedimentos metodológicos adotados levam em consideração os níveis de domínio/dificuldade de leitura musical do estudante, observando-se que cada um traz consigo, ao iniciar o curso superior, experiências musicais diversas, do ensino formal ao autodidatismo ou até mesmo a ausência de conhecimentos anteriores.

A atividade descrita é um exercício chamado Ficha de Análise Musical que precede à produção da Partitura Não Convencional.

Para dar início a essa atividade, promove-se a escuta de uma música previamente escolhida de acordo com o nível dos conteúdos daquele semestre/termo, ou a partir das sugestões de escuta dos próprios estudantes, procurando avaliar as informações elementares sobre esta música, tais como: compositor/intérprete, ano de composição, gênero/estilo, contexto histórico, entre outros significados que podem emergir da escuta.

A pesquisa prévia a respeito desses aspectos mencionados dá base para que os conhecimentos sejam aprofundados e a escolha possa refletir a adesão da turma ou da maioria dos estudantes no sentido de possibilitar-lhes uma experiência significativa.

Este é um momento muito importante da atividade, uma vez que estabelecemos reciprocidade e troca de conhecimentos, possibilitando a valorização das opiniões e preferências dos estudantes, algo que, baseado no conceito de empatia, coloca-os no centro do processo de aprendizagem.

Caso esta atividade ocorra de maneira remota ou na modalidade à distância, por meio do ambiente virtual de aprendizagem, o Fórum de Discussão é um espaço adequado para se realizar a troca dessas informações. Já na modalidade presencial, o momento de escuta é realizado de maneira simultânea, em sala de aula e com garantidas as boas condições de aproveitamento da atividade.

Definida a opção, num segundo momento, todos são levados a ouvir a música escolhida por cinco ou quatro vezes consecutivas para que em cada momento de escuta, possam perceber características variadas dessa obra.

Seja qual for seu estilo ou gênero, procura-se identificar alguns elementos como: instrumentação, textura, métrica, sistema de composição e forma.

Ao reconhecer as características apontadas acima, o estudante vai aprofundando a sua experiência de escuta, numa perspectiva fenomenológica que permite a ele reconhecer novas características a cada nova escuta, uma vez que a percepção é processo inacabado que se amplia a cada nova experiência.

> Construímos a percepção com o percebido. E, como o próprio percebido só é evidentemente acessível através da percepção, não compreendemos finalmente nem um nem outro. Estamos presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo. Se nós o fizéssemos, veríamos que a qualidade nunca é experimentada imediatamente e que toda consciência é consciência de algo. Este "algo" aliás não é necessariamente um objeto identificável. Existem duas maneiras de se enganar sobre a qualidade: uma é fazer dela um

> elemento da consciência, quando ela é objeto para a consciência, tratá-la como uma impressão muda quando ela tem sempre um sentido; a outra é acreditar que este sentido e esse objeto, no plano da qualidade, sejam plenos e determinados (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 26).

Para que este exercício seja possível, cada um desses elementos é devidamente trabalhado por meio de pesquisas, explanações e experiências de reconhecimento auditivo, item por item, seja em sala de aula, em ensino presencial, ou por meio das ferramentas do ambiente virtual (Chat, Fórum de Discussão, webconferência), em caso de ensino à distância.

Na instrumentação identificamos a máxima possibilidade de reconhecimentos de timbres utilizados na música em questão. Caso um aluno não conheça o instrumento apresentado, ele é convidado a ouvir outras obras com instrumentação igual ou parecida.

No caso da textura, observam-se como os timbres são trabalhados, causando contrastes e cumprindo um papel ou função dentro da melodia, no ritmo ou na harmonia, seja como melodia principal ou como acompanhamento.

Essa habilidade será fundamental para a compreensão de estruturas mais especializadas como tema, motivo, frase, seção, entre outros termos da análise musical cujo conhecimento é exigido na formação acadêmica, em disciplina própria para este fim.

Assim, ao caracterizar esses timbres e identificar o papel que cumprem na composição, o aluno consegue classificar a textura como monofônica, homofônica ou polifônica, por exemplo.

Na métrica, o acento métrico é observado a fim de organizar a contagem dos pulsos/tempos.

Já no sistema de composição, observados os elementos anteriores e suas correspondências no contexto histórico, os alunos indicam se o sistema é modal, tonal ou atonal.

E na forma, observam-se a organização das seções e frases musicais a fim de compreender o sentido musical, através dos contrastes entre as partes.

Ao final dessa primeira etapa o aluno preenche a Ficha de Análise Auditiva (FAA) com os dados colhidos por meio da escuta. Essa atividade é previamente enviada para avaliação, a fim de observar se o aluno conseguiu descrever estes elementos, com atribuição de pontuação compatível com seus acertos.

A partir desses dados, o aluno é levado a transformar essas informações em uma partitura não convencional, adotando signos não musicais como traços, grafismos, texturas, cores, formas e utilizando o espaço da folha de papel de maneira não linear, transformando a música numa partitura baseada exclusivamente nas suas impressões.

A partitura não convencional é recurso personalizado, portanto, cada partitura desenvolvida terá a quantidade e intensidade dos elementos considerados mais relevantes pelo aluno/compositor, que poderá realizar de forma manual e digitalizada para envio ou diretamente em editor de imagem, caso tenha disponibilidade dessa ferramenta.

O exercício é de natureza qualitativa e ilustra o avanço da compreensão musical quando o aluno é desafiado em sua capacidade criativa de lidar com os sons percebidos, cumprindo a função de avaliação diagnóstica.

Os resultados mais favoráveis da atividade são a valorização das experiências de escuta dos alunos, de maneira particularizada; a transição mais facilitada e menos traumática do ensino da leitura

e escrita musicais e quiçá, uma preparação para a escuta e compreensão de repertórios contemporâneos que não adotem a escrita musical tradicional.

Essa atividade, nesse sentido, é aplicável tanto na modalidade presencial como à distância.

TERCEIRO RELATO:
MUSICOLOGIA HISTÓRICA DAS ORIGENS À IDADE MÉDIA

Esta disciplina Musicologia Histórica das Origens à Idade Média, encontra-se presente no curso de Licenciatura em Música tanto na modalidade presencial quanto à distância.

No que visa os objetivos, destacamos o estudo da música produzida entre os povos desde os primórdios à Idade Antiga; a música ocidental e suas origens, até a Idade Média.

Além disso, busca-se conhecer os diferentes períodos históricos e seus movimentos artístico-musicais, conhecer compositores e obras musicais que marcaram as fases da História da Música; identificar auditivamente características poéticas e estéticas de obras musicais das diferentes épocas e povos abordados; descrever aspectos técnicos de obras dos movimentos artístico-musicais da Idade Média; relacionar produção musical de cada época com aspectos sociopolíticos e econômicos.

Já sobre os conteúdos da disciplina, estes abrangem os elementos da música: melodia, harmonia, ritmo, forma, timbre, textura; a música primitiva com suas características, a música na Antiguidade Grega e Romana; o período medieval e ainda o Movimento Trovadoresco.

Partindo para a experiência vivenciada, ressaltamos a descrição de uma das atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem do Sistema Aprender/Unoeste.

A atividade descrita compreende a escolha de um compositor do período medieval, para que o aluno faça uma abordagem contendo breve descrição biográfica e, na continuidade, descreva seu contexto histórico, faça a análise de uma obra apresentando suas principais características e construção musical, e por fim, faça a interpretação musical dessa obra.

Esta atividade quando desenvolvida na modalidade presencial, possibilita a interação dos alunos, tendo em vista que é proposto que façam a interpretação da obra escolhida, e assim, possam convidar alguns colegas para juntos interpretarem a obra. Já na modalidade à distância, o aluno faz a interpretação da obra como solista.

No caso desta experiência vivenciada, ela foi executada por meio remoto. Ou seja, os alunos apresentaram a parte escrita e gravaram vídeos interpretando a obra escolhida. Para tal, os procedimentos metodológicos utilizados partiram diretamente das contribuições realizadas em aula ao vivo, via Google Meet entre o docente e os estudantes.

Foi pretendido elencar as habilidades, como: identificar auditivamente características poéticas e estéticas de obras musicais, descrever aspectos técnicos e conhecer dado período musical em mais profundidade. Já quanto aos critérios de avaliação para esta atividade, destaco que foram observadas a capacidade de percepção musical, o desenvolvimento teórico (escrita) e ainda a prática musical apresentada.

Os resultados apresentados foram, contudo, muito satisfatórios, os alunos de fato conseguiram demonstrar sua capacidade de percepção, escrita e interpretativa musical. Vale considerar, que há

alunos de diferentes níveis musicais, no entanto, todos conseguiram realizar a atividade proposta com êxito, mediante seu nível musical.

Por fim, ficou demonstrado que os alunos efetivamente compreenderam o conteúdo e conseguiram desenvolver toda a atividade. Sobretudo, incentivar os alunos a produção interpretativa gera muito entusiasmo nos mesmos e favorece a criatividade.

DISCUSSÕES

Como já mencionado, o intuito deste trabalho é compartilhar experiências exitosas na formação de professores, no curso de Licenciatura em Música da Unoeste.

Frente aos desafios impostos pelo contexto atual e a emergência do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, houve um esforço para a adoção desses recursos no sentido de viabilizar e garantir a continuidade do ensino e do conteúdo programático, no caso do ensino remoto, bem como, garantir a formação dos alunos na modalidade à distância, quando esses recursos já são inerentes ao ambiente de aprendizagem.

Assim, convém refletir sobre o fato de que a educação será cada vez mais tecnológica e necessitará do preparo do professor para atender às demandas e atualizar sua práxis educacional.

Em se tratando da educação musical, ainda que o acompanhamento presencial do professor/tutor seja muito importante, não há razão para recusar as tecnologias naquilo em que podem ser úteis, facilitando, viabilizando, agilizando ou dinamizando o processo educativo.

Podemos considerar esse contexto como sendo um novo ambiente a ser explorado, que produz modificações nas formas de

comunicação e alcançam um caráter fundamental na atualidade. Como nos diz Santaella,

> Tecnologias fundamentais são aquelas que provocam mutações nas linguagens humanas. Trata-se, portanto, de tecnologias de linguagem que hoje passamos a chamar de mídias. São fundamentais porque mudanças nas linguagens produzem mudanças na própria natureza humana, nos nossos modos de perceber, sentir, adaptar-nos, pensar, agir, habitar e compreender o mundo em que vivemos. Diante disso, o que realmente importa não é tanto o que fazemos com as tecnologias, mas, mais propriamente, o que elas fazem conosco (SANTAELLA *apud* FERRARI, 2016, p. 11).

Algo também importante é o fato de que houve uma preocupação em que estes conteúdos fossem complementares, interdisciplinares, já que a implantação do ensino remoto exigiu dos alunos uma rápida adaptação às novas condições, como permanência nos estudos.

As disciplinas, nesse sentido, foram remodeladas a fim de atender ao interesse imediato do aluno, sem perder suas especificidades, mas possibilitando uma confluência e convergência de objetivos formativos.

A colaboração entre as condutas docentes, na elaboração de conteúdos e atividades interdisciplinares fortaleceu a matriz curricular, flexibilizou ao aluno as formas de estudo e resposta às atividades, gerando novos conhecimentos, e possibilitou o exercício da empatia, enquanto postura bilateral nos vínculos entre docentes e discentes, frente aos já mencionados desafios.

Evocando o princípio da autonomia do aprendiz, é interessante observar que estas práticas, ainda que sejam apenas alguns exemplos dentre inúmeros que ocorreram no decurso da formação docente, podem ser consideradas como exemplos de aprendizagem ativa, pois colocam os alunos como protagonistas do processo de

ensino e aprendizagem, na construção dos conhecimentos que lhes são úteis ou significativos na resolução de problemas.

> A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos (BACICH; MORAN, 2018, p. 2).

Dessa maneira, essas atividades propostas merecem uma atenção quanto a sua validação como estratégias ativas, em pesquisas futuras, pois demonstram que os cursos ora considerados essencialmente presenciais estão enfrentando o desafio da atualização e adoção de novas tecnologias em educação, assumindo seu papel na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos apresentados neste artigo são apenas alguns extratos de abordagem interdisciplinar no ensino de música, em disciplinas da Matriz Curricular em Licenciatura em Música da Unoeste.

A inovação apresentada aqui demonstra uma "consonância" entre os conteúdos abordados pelos professores a fim de indicar que uma disciplina pode e deve reforçar conceitos abordados especificamente nos limites de suas ementas, sem ser repetitiva e rígida.

Ademais, verifica-se que, independentemente da modalidade de ensino na qual a atividade foi realizada, os recursos tecnológicos foram utilizados como instrumento de mediação do

conhecimento gerando estratégias ativas que merecem validação em estudos futuros.

Dessa forma, verificam-se o compromisso docente na busca por atualização constante e adoção de novas tecnologias em favor da viabilidade e qualidade de ensino em música, bem como da formação integral dos alunos, por uma educação proativa e empática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2001.

ALVES, R. **Almanaque de cultura popular**. 2004. Disponível em: http://www.almanaquebrasil.com.br/cultura/6728-primeiro-a-magia-da-historia-depois-a-magia-do-be-a-ba.html. Acesso em: 07 abr. 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. M. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é a educação à distância.** 2018. Disponível em Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CANDE, R. **História universal da música**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARPEAUX, O. M.; KAPLAN, S. **O livro de ouro da história da música**: da idade média ao século XX. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus. 2003.

FERRARI, P. **Comunicação digital na era da participação**. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

GOHN, D. M. **Educação musical à distância**: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

MORAN, J. M. **Desafios na comunicação pessoal**: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORAN, J. M. **Novas tecnológicas e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

SOUSA, R. P; MOITA, F. M. C. S; CARVALHO, A. B. G. (orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TOMIAZZI, E. **Educação musical à distância**: formação continuada de docentes da educação infantil. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.

23

Danielle Yurie Moura da Silva
Licia Pimentel Marconi
Raquel Rosan Christino Gitahy

O USO DE TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO COM ESTRATÉGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.23

RESUMO

A tecnologia digital de informação e comunicação na educação da era conectada é um recurso facilitador para o processo de aprendizagem ativo e construção de conhecimento. Baseadas no paradigma das estratégias ativas e colaborativas de aprendizagem, tendo os estudantes como protagonistas, o presente relato descreve duas experiências envolvendo docentes e discentes do curso de Direito da Universidade do Oeste Paulista. A primeira experiência permitiu a construção coletiva de um contrato com o uso do Google Docs. Já com a segunda buscou-se compreender o conhecimento construído na aula invertida, a partir da nuvem de palavras do *Mentimenter*. Ambas as experiências evidenciaram que as tecnologias de informação e comunicação utilizadas auxiliaram nas estratégias ativas e na construção colaborativa do conhecimento jurídico.

Palavras-chave: ensino jurídico; tecnologia digital de informação e comunicação; estratégias ativas; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A sociedade conectada, marcada pelo excesso de informações e necessidade de gerência das mesmas, prima pela formação do cidadão por meio de uma educação que consiga, segundo Duran, Gitahy e Rocha (2017, p. 180):

> Propiciar, criar condições para que o ser humano se desenvolva integralmente, isto é: corpo, mente, espírito, saúde, emoções, pensamentos, conhecimento, expressão (...). E isto tudo serve para o benefício da própria pessoa, para o seu protagonismo e autonomia, mas também para a sua integração harmônica e construtiva com toda a sociedade.

Os autores Message *et al.* (2017) reforçam a ideia de que as aulas tradicionais, nas quais os docentes transmitem informação, não são tão atrativas para a geração conectada, que possui a informação em um único acesso. O papel do docente passa a ser de mediador, buscando metodologias ou estratégias ativas que estimulem os estudantes a serem protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Borges e Alencar (2014, p. 120), "podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas".

O presente capítulo discute mais especificamente o ensino para a formação crítica de profissionais na área jurídica, destacando um ensino jurídico que vai além da construção de conhecimentos curriculares específicos, mas também desenvolva habilidades e competências exigidas pela sociedade.

> A sociedade do conhecimento exige um homem crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, trabalhar em grupo e de conhecer o seu potencial intelectual. Esse homem deverá ter uma visão geral sobre os diferentes problemas que afligem a humanidade,

> como os sociais e ecológicos, além de profundo conhecimento sobre domínios específicos. Em outras palavras, um homem atento e sensível às mudanças da sociedade, com uma visão transdisciplinar e com capacidade constante de aprimoramento e depuração de ideias e ações (VALENTE, 1996, p. 5-6).

Na busca por estas competências e habilidades prima-se por experiências didáticas no ensino jurídico que utilizam estratégias ativas de aprendizagem com o protagonismo dos estudantes na construção de autoria de conteúdo, interações, colaboração, considerando o contexto e saberes prévios para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Neste sentido, o presente relato objetiva apresentar duas experiências envolvendo o uso da tecnologia digital de informação e comunicação como ferramenta para estratégias ativas de aprendizagem no ensino jurídico, com a finalidade de colaborar para inspiração das práxis metodológicas docentes.

AS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO JURÍDICO

Neste item descreveremos como ocorreram as experiências com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino jurídico do curso de Direito da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste).

A ESCRITA COLABORATIVA DE CONTRATOS COM O *GOOGLE DOCS*

A primeira experiência envolvendo a ideia de adotar uma aprendizagem ativa e recursos tecnológicos dentro de uma turma de Direito representou inicialmente um grande desafio, pois buscava

quebrar o paradigma de estudos no formato individual, com a construção colaborativa de estudantes na escrita de contratos utilizando o Google Docs.

O *Google Docs* é um pacote de aplicativos online, pelo qual se pode ter acesso em qualquer computador e permite a criação de documentos, planilhas, apresentações, formulários e desenhos podendo compartilhar simultaneamente um trabalho na forma sincrônica.

Antonio (2010) afirma que:

> O *Google Docs* originou-se de dois produtos separados, adquiridos e modificados pelo Google: o *Writely*, um processador de textos colaborativo que pode rodar a partir da web, e o *Google Labs Spreadsheets*, uma planilha de cálculos também colaborativa e que pode rodar a partir da web. Assim começava a nascer o *Google Docs*, em 2006. Posteriormente foram incluídos um gerador de apresentações de slides e, mais recentemente ainda, a possibilidade de armazenar e compartilhar todo tipo de arquivo em 1 Gb de espaço de armazenamento gratuito.

Para o estudo, apresentamos alguns autores que publicaram trabalhos nessa temática corroborando e embasando com isso a ideia inicial, tal como Machado (2009), que desenvolveu em sua pesquisa o estudo de como o *Google Docs* pode contribuir de forma colaborativa na construção do conhecimento, destacando como os recursos oferecidos pela ferramenta, tais como armazenamento, edição online de arquivos, acesso a partir de várias plataformas e o fato de ser gratuito favorecem esta construção.

Outra sensível contribuição é dada pelo estudo desenvolvido por Serafim, Pimentel e Sousa (2008), que ressaltam o uso da ferramenta Google Drive na aprendizagem colaborativa e interatividade na web, como veículo promotor de interação *on line* da aprendizagem por propiciar com a utilização da ferramenta, permitindo que os

estudantes possam construir e reconstruir seus textos, bem como complementam uns aos outros quase que de forma simultânea.

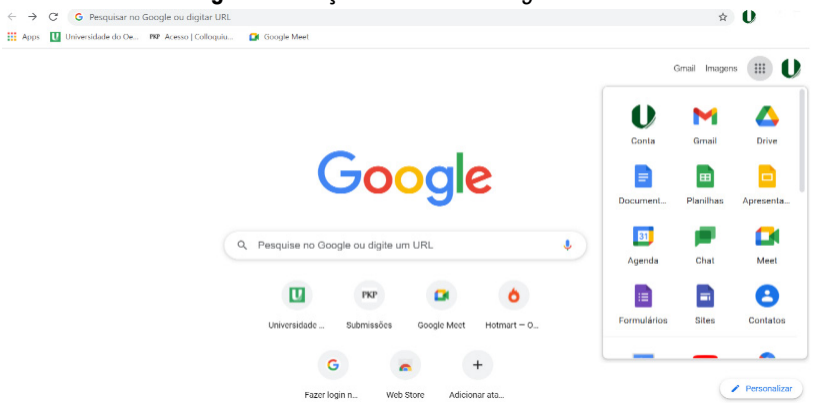
A metodologia foi aplicada no quinto termo do Curso de Direito, na disciplina de direito Civil V que tem como conteúdo o estudo Das Várias Espécies de Contrato – mais especificamente art. 481 ao 853 do Código Civil (BRASIL, 2002) e leis esparsas, inclusive a Lei de Locação de Imóveis – Lei nº 8245/1991 – (BRASIL, 1991) que foi objeto de estudo e desenvolvimento com a atividade colaborativa, envolvendo sessenta estudantes

O estudo consistiu na formação de equipes de estudantes, com no máximo cinco componentes, e distribuição de um caso prático onde a equipe deveria desenvolver, no formato colaborativo, um Contrato de Compra e Venda de Imóvel Urbano remotamente e que contemplasse todas as cláusulas indispensáveis para este tipo de negociação.

A seguir, o passo-a-passo seguido pelos estudantes a fim de elaborar o documento colaborativo:

1. Criação de Conta no Google e Gmail: para iniciar a atividade foi necessário que todos os participantes criassem uma conta no Google, cadastrassem um Gmail e em seguida, clicassem em "aplicativos" oferecidos pelo Google, escolhendo a opção "Drive", conforme evidenciado na figura 1:

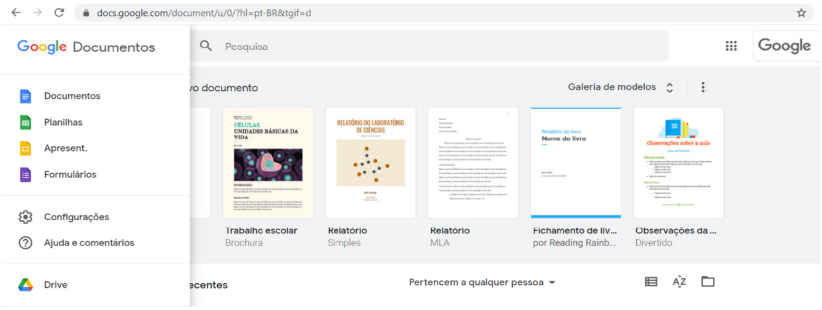
Figura 1 - Criação de conta no *Google* e *Gmail*



Fonte: Google.

2. Criação de um documento: para criar um novo documento clica-se em "criar" e no menu suspenso aparecem as opções de selecionar entre Pasta, Documento, apresentação, planilha, Formulário. Escolhe-se a opção Documento, conforme figura 2:

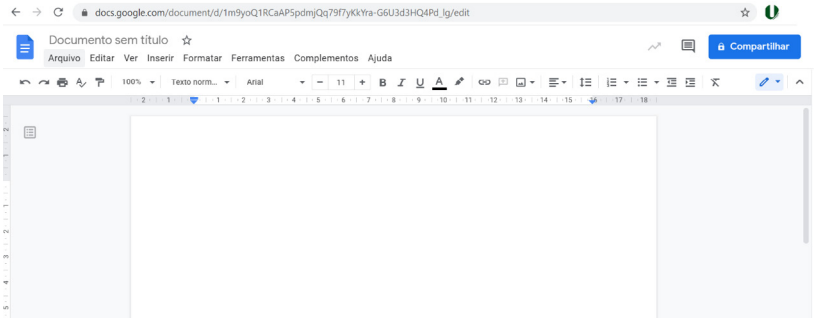
Figura 2 - Criação de documento no *Google Docs*



Fonte: Google.

3. O Google Docs vai abrir o documento em uma nova janela que permite editar, renomear, inserir comentários e compartilhar. Tais funções ficam evidenciadas na figura 3:

Figura 3 - Documento colaborativo do *Google Docs*



Fonte: Google.

Para definir o título do documento, clica-se sobre "documento sem título" ou, na barra de ferramenta, no item arquivo e, em seguida, em renomear.

4. Após criar o documento, é hora de compartilhar com seus pares, clicando-se no ícone "Compartilhar" à direita superior da página e, em "Convidar pessoas" digita-se o endereço de e-mail de todas as pessoas que vão participar da construção do documento;

5. À direita da lista de nomes, seleciona-se a opção "Pode editar", que abrirá um menu suspenso no qual se escolhe a opção que os colaboradores terão, podendo ser "pode visualizar", "pode editar" ou "pode comentar".

6. Para adicionar uma mensagem ao convite, clica-se em "Adicionar mensagem" e insere-se a mensagem aos destinatários do documento; após clica-se em Compartilhar e Salvar.

7. Os destinatários receberão uma notificação por e-mail e ao aceitar podem acessar e participar da construção do documento.

Assim, o Google Docs permite que as pessoas, em diferentes locais, colaborem simultaneamente na escrita do documento, a partir de qualquer computador com acesso à internet.

Ao ser visualizado por um destinatário, ou quando este destinatário editar algo, é exibido um quadro colorido com o nome da pessoa na parte superior direita da tela.

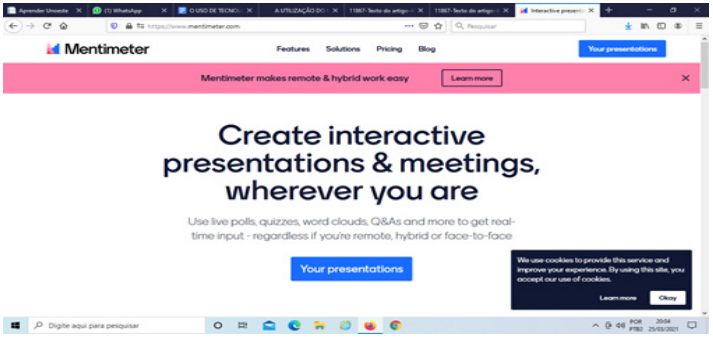
AULA INVERTIDA E O USO DO *MENTIMETER*

Na segunda experiência, envolvendo vinte e sete estudantes do terceiro termo do curso de Direito Matutino da disciplina Direito Civil- obrigações, buscou-se compreender o conhecimento construído a partir da metodologia ativa da aula invertida atrelada a tecnologia do Mentimeter. Uma semana antes da aula síncrona, a docente disponibilizou materiais sobre o instituto da "Compensação" relativa ao Direito das Obrigações, no ambiente virtual Aprender. Ao iniciar a aula síncrona durante o ensino remoto devido a pandemia do Covid-19, foi utilizado o Mentimeter para a construção da nuvem de palavras com o Brainstorming do aprendizado construído a partir dos conteúdos disponibilizados previamente na aula invertida.

Abaixo o caminho percorrido pela docente para uso do Mentimeter:

1. Login ao Mentimeter utilizando o endereço https://www.mentimeter.com/, segundo a figura 04.

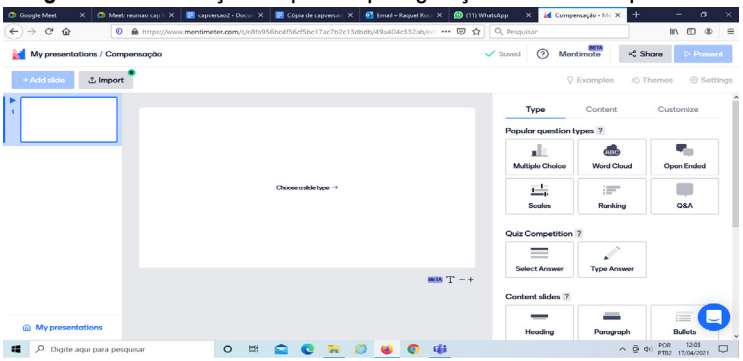
Figura 04 - Tela inicial do Mentimeter



Fonte: Site do Mentimeter.

2. Criação da questão para geração da nuvem de palavras: Após o login no site, o docente criou uma apresentação com o título "Compensação", a partir de questão para a construção de uma nuvem de palavras, conforme evidenciado na figura 05:

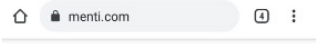
Figura 05 - Construção de questão para geração de nuvem de palavras:



Fonte: Site do Mentimeter.

3. Convite aos estudantes para iniciarem a construção: os estudantes acessaram o site menti.com e digitaram o código enviado pelo docente, conforme figura 06:

Figura 06 - Acesso dos estudantes para construção da nuvem de palavras





Fonte: Menti.com.

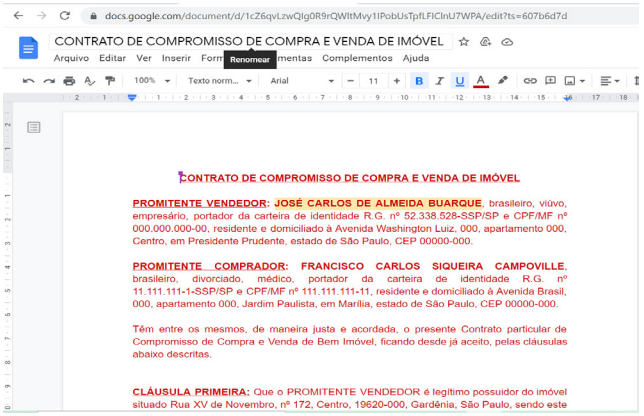
Ao acessarem com o código, os estudantes escreveram palavras sobre o que haviam compreendido do instituto "compensação".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tem-se como presente na área da educação o entendimento da importância do indivíduo como agente ativo na construção e interação do conhecimento, sendo que a tecnologia vem se mostrando uma aliada no processo de aprendizagem, e com o desenvolvimento do trabalho em sala pode-se constatar que a utilização da ferramenta tecnológica contribui na minimização das dificuldades de se trabalhar em grupo.

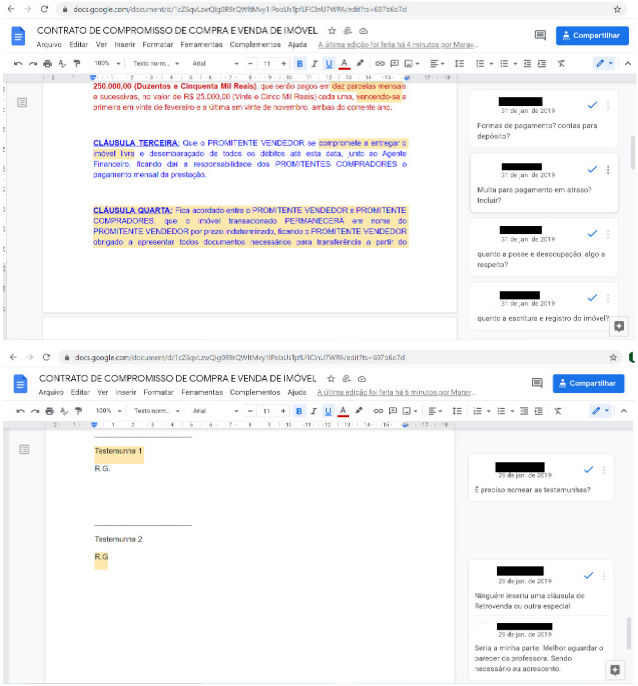
A primeira experiência, envolvendo a produção coletiva de contratos com o *Google Docs*, os discentes apresentaram facilidades para trabalhar com a ferramenta e a construção do documento; ao longo do prazo concedido, debateram *on line*, sobre as cláusulas e inclusões necessárias no contrato, participaram ativamente na elaboração do contrato efetivando dessa forma o objetivo inicial da prática colaborativa; o trabalho foi realizado com muita propriedade e coerência, de forma participativa, com o registro da colaboração de cada integrante do grupo, conforme fica evidenciado nas figuras 07 e 08.

Figura 07 - Tela Inicial do Contrato de Compra e venda:



Fonte: Google Docs.

Figura 08 - Diálogos colaborativos na construção do contrato



Fonte: Google Docs.

A adoção do *Google Docs*, proporcionou que os discentes não só conhecessem a utilização prática do pacote de aplicativo como também promoveu a interação e construção coletiva de conhecimento, alcançando com isso os propósitos iniciais com a participação efetiva dos componentes dos grupos simultaneamente.

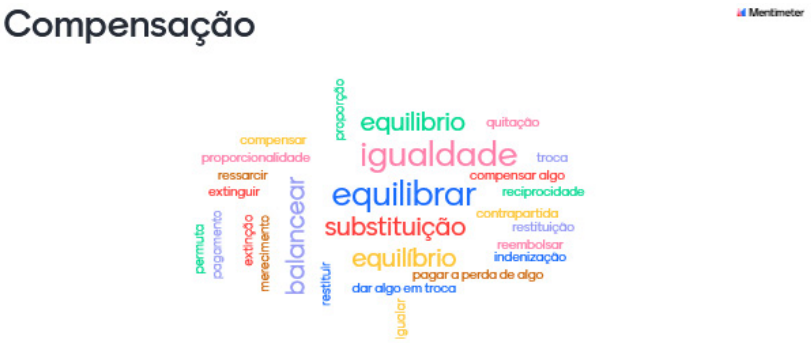
Acredita-se que a troca de informação no formato virtual foi favorecida em razão da curiosidade gerada, interesse nas ferramentas tecnológicas e facilidade no envio e recebimento do trabalho por todos os membros do grupo. Outro ponto observado foi o senso crítico de cada aluno, que de maneira compartilhada, demonstra diversidade de opiniões e participação. Tais observações vem ao encontro do que destacaram as autoras Marchiori e Greef (2014, p.481):

> Nesse sentido, reflexões conjuntas na construção de conteúdos – derivadas da análise de interferências de colegas em espaços virtuais colaborativos – auxiliam não apenas na autogestão do aprendizado, mas também no reposicionamento de papéis no processo de ensino-aprendizagem

Desta forma, a ferramenta Google Docs mostrou-se adequada para mediar esses grupos colaborativos no meio virtual, principalmente quando o objetivo desses grupos é o trabalho de pesquisa.

Na experiência envolvendo a aula invertida atrelada posteriormente ao Mentimeter afim de socializar os conhecimentos construídos durante aquela metodologia ativa, os estudantes construíram a nuvem de palavras ilustrada na figura 09.

Figura 09 - Levantamento do conhecimento construído sobre compensação na aula invertida:



Fonte: Site do Mentimeter.

Pela nuvem de palavras construídas pelos estudantes, fica evidenciado que a metodologia ativa da aula invertida auxiliou na construção de conceitos preliminares do conteúdo curricular "Compensação" e a tecnologia do "Mentimeter" auxiliou na sistematização dos conceitos construídos, vindo ao encontro dos resultados das pesquisas de Kuritza, Cibich e Ahmad (2020), que evidenciaram o impacto do Mentimeter na elucidação de conceitos.

O uso da metodologia ativa da aula invertida atrelado posteriormente a socialização dos conceitos construídos tendo o estudante como protagonista, também vem ao encontro do exposto no artigo terceiro das diretrizes curriculares para o ensino jurídico, que destaca:

> Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2018, grifo nosso).

A aula invertida é uma metodologia ativa que busca esta aprendizagem autônoma e dinâmica, pois como salienta Schneider *et al*. (2013, p.71), é uma:

> [...] possibilidade de organização curricular diferenciada, que permita ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno.

Tal metodologia da aula invertida atrelada a tecnologia concedeu ao docente compreender os conceitos previamente formados quanto ao conteúdo "compensação", além de admitir que todos participassem exibindo o aprendizado. Tal fato permitiu ao docente traçar as discussões corrigindo lacunas acaso existentes e erros conceituais.

CONCLUSÃO

O presente capítulo desenvolveu-se com a finalidade de relatar experiências envolvendo o uso da tecnologia digital de informação e comunicação como ferramenta para estratégias ativas de aprendizagem no ensino jurídico, que evidenciassem o protagonismo dos estudantes na construção de autoria de conteúdo, interações, colaboração, considerando o contexto e saberes prévios para a construção de uma aprendizagem significativa.

Tal protagonismo pode ser observado nos relatos quando os estudantes, a partir de um trabalho em equipe, construíram uma escrita de contratos com o *Google Docs*, sendo que durante a mesma, usou-se o processo de interação na própria ferramenta. Já a busca pelo entendimento dos saberes construídos previamente a partir da aula invertida e como estes se conectavam com o novo conteúdo

jurídico a ser trabalhado, foi relatado na construção colaborativa de nuvem de palavras por meio da ferramenta *Mentimeter.*

Todas os relatos primaram pela participação dos estudantes e podem ser inspiradores para a construção de sequências didáticas envolvendo conteúdos jurídicos e o uso de tecnologia digital de informação e comunicação como ferramentas que facilitem o envolvimento ativo do estudante.

Tais ferramentas permitiram uma aproximação com o contexto dos discentes, além de contribuir para o acompanhamento do professor durante todo o processo de construção do conhecimento, e aqui destacamos o acompanhamento realizado no google docs. Além disto, os relatos confirmam a possibilidade de construção colaborativa mesmo não estando no mesmo espaço físico, conforme evidenciado também na experiência envolvendo a nuvem de palavras e o *Mentimeter*.

Destaca-se que para a criação destas sequências didáticas é fundamental a formação docente, para que o mesmo compreenda o que é uma estratégia ativa, o papel deste enquanto mediador do processo, o protagonismo dos estudantes e a apropriação de recursos tecnológicos que facilitem as estratégias ativas. Neste sentido, ressaltamos que foram essenciais as oficinas proporcionadas pelo Núcleo de desenvolvimento docente das Ciências Sociais Aplicadas da Universidade do Oeste Paulista (Núcleo Socialis), que tem por objetivo refletir, propor, analisar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos cursos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sempre na perspectiva de aprimoramento acadêmico.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, J. C. Uso pedagógico do *Google Docs*. **Professor Digital.** 2010. Disponível em: https://professordigital.wordpress.com/2010/02/08/uso-pedagogico-do-googledocs/ Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 29 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 8245 de 18 de outubro de 1991.** Dispõe sobre as locações dos imóveis urbanos e os procedimentos a elas pertinentes. Brasília: Casa Civil,1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8245.htm#:~:text=LEI%20No%208.245%2C%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%201991.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20loca%C3%A7%C3%B5es%20dos,os%20procedimentos%20a%20elas%20pertinentes.&text=Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico. Acesso em: 23 mar. 2021.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista: Sociedade, Educação, Gestão e Sustentabilidade**, Salvador, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014. Disponível em: http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2. Acesso em: 29 mar. 2021.

DURAN, A. A. C.; GITAHY, R. R. C.; ROCHA, S. D. F. K. T. O ensino dos valores, deveres e direitos humanos por meios virtuais nas escolas de Paranaíba. *In:* DABEL SALVIANO C. M.; SANTANA M. S. R.; PEREIRA S. dos S. (org.). **Mídia**: a produção do consenso e a cultura da violência. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, v. 1, p. 179-200.

KURITZA, V.; CIBICH, D.; AHMAD, K. A. Interactive presentation digital tool Mentimeter perceived as accessible and beneficial for exam preparation by medical students. **Advances in Educational Research and Evaluation**, v. 1, n. 2, p. 63-67, abr. 2020.

MACHADO, A. C. T. A ferramenta Google Docs: construção do conhecimento através da interação e colaboração. **Revista Paidéi@**, v. 2, n. 1. 2009. Disponível em: https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/73. Acesso em: 14 abril 2021.

MARCHIORI, P. Z; GREEF, A. C. Atividade de escrita colaborativa: percepção de alunos, princípio cooperativo de Grice e social loafing. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 467-482, jun. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2021.

MESSAGE, C. P. *et al*. Peer Instruction: metodologia ativa de ensino e aprendizagem e suas ferramentas de interatividade gratuitas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. esp., p. 644-649, 2017.

SERAFIM, M. L; PIMENTEL, F. S.; SOUSA O. A. Aprendizagem colaborativa e interatividade na Web: experiências com o Google Docs no ensino de graduação. *In:* MERCADO, L. P. **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2008, p. 357-369.

SCHNEIDER, E.; *et al*. Sala de aula invertida em EAD: uma proposta de blended learning. **Revista Intersaberes**. v. 8, n. 16, p. 68-81, jul./dez. 2013. Disponível em: http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/499.Acesso em: 20 mar. 2021.

VALENTE, A. **Informática na educação**: conformar ou transformar a escola. Florianópolis: UFSC, 1996.

TEMA IV

PROCESSOS DE INTERAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE

24

Josué Pantaleão Silva
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

O CURSO DE PEDAGOGIA RESSALTANDO A SENSIBILIDADE NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.24

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo abordar o Curso Superior de Pedagogia Presencial, dentro do contexto em que o mundo vive uma Pandemia e todos precisaram mudar seus modos de vida. A necessidade de dar continuidade aos estudos, o Governo determinou que os estudos fossem de forma remota para os estudantes o efeito foi com certeza algo extremamente novo. Orientadores/Professores e toda classe da educação necessitaram se atualizar rapidamente e com criatividade e para tanto se adequarem de forma a trazer confiabilidade e segurança aos educandos. A criatividade entra como amenizador e boa ferramenta senão a melhor nessa situação mundial. Graduandos acostumados a aulas presenciais, agora estão em estudos remotos, isto é, em casa usando para tanto, celulares, notebooks e PC, as dificuldades de adequação é inerente e tudo que é novo nos traz medos e incertezas. Aos Professores a situação não foi menos problemática, e a ação para o enfrentamento desse novo momento teve que ser de imediato sem tempo de pesquisas, projetos e tudo mais. As Faculdades/Universidades viram seus cursos presenciais sendo transformados em EAD e o compromisso de apoio aos seus profissionais.

Palavras-chave: covid; estudo presencial; estudo EAD.

INTRODUÇÃO

A intenção desse trabalho é demonstrar e apresentar meios de estudar a distância sem medo. Para tanto apresentaremos referências bibliográficas, pesquisaremos sites, revistas eletrônicas e ideias colocadas em pratica.

As dificuldades enfrentadas por alunos e professoras e qual o melhor caminho.

A atualização tecnológica agindo como ferramenta ou algo que pode atrapalhar nosso entendimento.

Ajuda de graduandos em EAD aos que só conheciam o método presencial, a fim de acender a luz no fim do túnel.

Desde de 2020, o mundo vive uma nova realidade, a Pandemia chegou mudando nossa realidade e não nos deu tempo para reclamações e sim de decisões positivas, usar todas as nossas experiências a fim de trazer esperanças e conhecimentos aos alunos por enquanto remotamente, somente algumas escolas estão funcionando com baixa porcentagem de sua total capacidade.

Pedagogia é o curso que forma pedagogos e professores que irão atuar na educação/ alfabetização de alunos dos anos iniciais (PEB I)

No Curso os verbos ensinar/ aprender toma uma nova perspectiva na vida escolar, tendo como alvo a melhor forma de estar presente na vida desses educandos mesmo em EAD.

Houve a necessidade de mudanças e incentivos aos alunos que viram tudo mudar sem ao menos ter alternativas, acostumados a assistir aulas com a presença pessoal do professor e de repente tudo muda.

Por outro lado, de tempos pra cá, a grande procura pela modalidade EAD vem crescendo pelo fato da possibilidade de fazer seu próprio tempo.

Essa experiência de estudos remotos, pode trazer certas inseguranças e incertezas. A criatividade do professor é papel determinante nessa nova fase.

> Para o processo de ensino e de aprendizagem ser significativo para o indivíduo como homem, profissional e cidadão, deve ter um compromisso com a preparação do aluno para autonomia intelectual, emocional, social, cultural, política e profissional. A formação para a autonomia do aluno, nesses vários âmbitos, é o propósito do ensino na universidade desde a antiguidade e se reafirmou no modelo de universidade moderna instituído ao organizar, em 1810, a Universidade de Berlim (HUMBOLDT, 1997, p.37).

O PROFESSOR

Ao concluir o ensino médio, a maioria dos educandos já sabem qual curso superior querem fazer.

Quando essa profissão é direcionada á educação, esse indivíduo tem em mente medos e desejos.

Medo do desconhecido, por não saber como deverá se comportar ao concluir seu curso e como colocá-lo em prática sem que isso traga desconforto as partes envolvidas.

Desejos: No decorrer do curso passamos por diversas emoções e duvidas: será que é o que quero? Saberei conquistar meu espaço? Serei um bom professor/ Mestre? Vou conseguir colocar minhas ideias em pratica? Quanto as críticas, receberei como construtivas?

Essa lógica determina comportamentos e delineia expectativas sobre os papéis desempenhados pelos docentes, pelas instituições e pelos alunos. Leva a entender que se deve formar diplomados aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse entendimento não há lugar para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade no sentido mais amplo e não apenas o de mercado de trabalho. A ação docente fica limitada quando guiada por esse entendimento reducionista, uma vez que é desenvolvida em conformidade com as expectativas do papel docente na organização institucional. As expectativas de papéis são estruturas fixas e estereotipadas que, se não forem rompidas, impedem a transformação socioinstitucional, por assumirem caráter rígido e promoverem situações institucionais que dificultam as condições para a mudança (DOTTA, 2006, p.12)

Os homens são homens antes de serem advogados, médicos, comerciantes ou industriais; se os fizerdes homens capazes e sensatos, eles se transformarão por si mesmos em advogados ou médicos capazes e sensatos. Ao sair da universidade, os recém-formados não devem levar consigo conhecimentos profissionais, mas aquilo que é necessário para guiar o uso desses conhecimentos, para esclarecer os aspectos técnicos de seu trabalho à luz de uma cultura geral. Sem formação geral, alguém pode se tornar um advogado competente, mas não pode ser um advogado sábio. Acontece o mesmo com outras atividades, mesmo as rotineiras. A educação pode fazer de um homem um sapateiro mais inteligente, se tal deve ser o seu emprego, mas não lhe ensinando a fazer sapatos; a educação chegará a isso pelo exercício intelectual que ela impõe e pelos hábitos que engendra.

Com esta abrangência, o ato de ensinar se revela uma experiência ampla por ser um processo de construção de identidade, de construção de conhecimento, uma relação social, uma atividade política, uma função ética, uma ação criativa, uma prática com a pesquisa. Freire argumentava que fazer do ensino uma ação técnica é "amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (FREIRE, 1996, p. 37).

O ato de ensinar não é uma experiencia laboratorial, aquela que podemos tentar incansavelmente, ao contrário, é um momento que não vai se repetir.

Cada aula, e cada aluno são únicos, trazem em suas bagagens duvidas, incertezas e ambições que cabe ao professor orientá-lo da melhor forma possível: moral, intelectual e cultural nesse contexto está sendo formado um cidadão com a esperança de ser o melhor ou estar entre eles.

> A relação do professor com o aluno é, na perspectiva heideggeriana, o que deve ser a ênfase da educação. Utilizando-se de uma alegoria descrita no livro O Ser e o Tempo, associa a ação de educar à ação de "cuidar". Heidegger descreveu por meio de uma alegoria mítica, que a educação, como a ação de cuidar, é algo que se desenvolve por toda a vida do indivíduo. A alegoria conta que o céu, a terra e o cuidado concorreram para dar origem ao homem. O cuidado ao tomar uma porção de terra nas mãos pediu ao céu que lhe insuflasse o espírito de vida para que este deixasse de ser inerte e se transformasse em ser vivente. Ao dar vida à porção de terra transformando-a em ser, o céu se sentiu criador da criatura, o que foi contestado pelo cuidado. Chamaram então uma outra entidade mítica, o tempo, para pôr fim à disputa. O tempo entendeu que a criatura deveria se chamar "homem", pois provinha do húmus (terra) e que sua alma, dada pelo céu, deveria voltar para lá quando morresse, mas durante toda a vida deveria depender, permanentemente, do cuidado (educação). Podemos tomar emprestado esse conto mitológico de Heidegger para entender o valor e a importância da educação como processo contínuo de formação do homem (HEIDEGGER, 2006, p. 37).

> ...concluiu que as características mais marcantes para os alunos não estavam apenas no trato do conteúdo (inegavelmente importante), mas na condição de ter levado o aluno à autonomia como pessoa e como profissional (FELTRAN, 2003, p. 56).

Dewey,

> Psicólogo e educador americano, iniciador e defensor do processo de reflexão na formação do aluno, apresenta que são necessárias três atitudes para o processo de ensino e aprendizagem acontecer: a) abertura da mente; b) responsabilização; c) reconfiguração (1980, p. 45).

Nas palavras do educador americano, os alunos devem seguir algumas atitudes para que tenham sucesso no empreendimento ensino/aprendizagem e as dispõe a fim de serem observadas e apreciadas.

GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA PRESENCIAL

Graduandos em Pedagogia, são preparados para atuarem no início da alfabetização no ambiente escolar.

Vygotsky (2003, p.118) "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros".

O curso de Pedagogia no Brasil criado pelo Decreto-lei Nº. 1.190, de 04 de abril de 1939 do Brasil, considerado, no momento de seu surgimento, conforme Saviani (2009, p. 45), é

> [...] referência para as demais escolas de nível superior do país, regulamentava os Cursos de Licenciatura e Pedagogia com um esquema conhecido como 3+1, em que três anos eram dedicados a conteúdos cognoscitivos e um ano à formação. Desde sua criação, entretanto, já apresentava controvérsias.

Com o advento da Lei nº 4.024/1961 fixou-se um currículo mínimo para o bacharelado em Pedagogia, composto por sete matérias indicadas pelo 3 Conselho Federal de Educação (CFE) e mais

as escolhidas pela Instituição de Ensino. De acordo com o Parecer 251/62, de autoria do conselheiro Valmir Chagas aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962 se continuou mantendo o sistema de bacharelado e licenciatura em quatro anos, sendo abolido o esquema 3 + 1, colaborando com uma concomitância entre conteúdo e método "Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2005, p. 47).

Não podemos esquecer de que o profissional de educação, requer aperfeiçoamento constante, dentro do contexto, deverão estar preparados a fim de orientar estudantes em direção de novos horizontes. A planta bem cuidada com certeza dará bons frutos e a árvore nesse caso, o professor, terá sua recompensa de ensinar o caminho certo.

A partir de 1964, com o golpe militar, ocorreram alterações na questão curricular exigindo que a administração pública e privada se submetesse ao projeto de desenvolvimento nacional, proposto pela ditadura militar, cujas determinações visavam à formação do técnico, do especialista em educação. A raiz da Reforma Universitária instituída pela Lei Nº 5540, de 1968, sob este princípio, possibilitava a graduação em Pedagogia com habilitações em: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, entre outras especializações.

> a formação de professores e especialistas de acordo com o modelo tecnicista proposto no período, fragmentava a prática educativa efetivando o predomínio da técnica sobre o conteúdo, ou seja, o conteúdo deixou de ser prioritário em relação à técnica, desvirtuando o processo de aprendizagem. (BRZEZINSKI, 2006, p. 56).

> a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 regulamenta o ensino brasileiro em todos os níveis, sendo o curso de Pedagogia regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2006).

Apresentado no art 2º:

> Art. 2º. "As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (DCNs, 2006).

Conforme o artigo 2º acima citado o Curso de Pedagogia abre um leque de grandes oportunidades, exigindo agilidade, habilidade e especializações constantes

GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA EAD

Vivemos em um mundo informatizado, que vive mudanças diárias, diante disso houve a necessidade de acompanhar essa evolução.

Os Cursos EAD vieram para engrossar essa evolução, onde o aluno tem mais liberdade com horários, podendo conciliar tempo/estudo.

Melo e Silva (2019, p. 34): "[...] nos mostram a importância e a necessidade de entender que a tecnologia educacional não pode ser utilizada de forma superficial, porque a sua principal função é a produção e a disseminação do conhecimento para a transformação da sociedade".

Iniciativas de educação a distância no Brasil existem desde o início do século XX, porém, somente no final da década de 1990, com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional- LDBEN 9394/96 – inicia-se a implantação da modalidade EaD em larga escala, possibilitando sua oferta em todos os níveis educacionais.

Segundo Litto (2008, p.67):

> [...] a educação a distância vem crescendo no Brasil de modo exponencial e complexo e, por um lado, as instituições públicas e privadas adquirem maior segurança de investimentos na modalidade, devido à legislação vigente; por outro, há preconceitos acerca dessa modalidade já que problemas referentes às metodologias e também à precariedade e falta de seriedade em sua oferta vem ocorrendo.

A MUDANÇA DO PRESENCIAL AO EAD

A mudança a nível Global, fez com que mudássemos nossas rotinas em quase todos seguimentos e não foi diferente nos Cursos Superiores na modalidade Presencial que passou para estudos remotos.

Situação que atingiu alunos de forma negativa, por incertezas, inseguranças e ansiedade.

Foi quando nós os professores do Curso de Pedagogia da (Unoeste), Josué Pantaleão da Silva e Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, tivemos uma ideia para amenizar a situação em questão.

Propuseram aos alunos EAD, do mesmo Curso, a escreverem uma carta para seus colegas da posição Presencial: o que foi aceito de pronto.

Segue uma das cartas:

"Olá me chamo Nathan Alexandre Felipe do curso Pedagogia EAD. Estou aqui para ajudar vocês que são da presencial na adaptação com o uso do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)

Aprender. Não é difícil utilizar esse meio, basta você entrar no aprender com RA e Senha e pronto, está dentro. Cada um tem uma forma de estudar, então segue essas dicas que irei passar a vocês e vejam uma forma de estudo mais facilitadora para vocês, ok? Vamos lá: os professores irão disponibilizar algum vídeo falando da matéria, assistam é muito importante!; pegue uma agenda ou as últimas folhas do caderno ou até mesmo marque no celular um lembrete com o nome da disciplina e com os horários das aulas on-line e do prazo de entrega das atividades. Logo quando entrarem na disciplina vai estar disponível o cronograma de estudos que o professor planejou, facilitando todas essas informações para vocês anotarem.; acessem todos os materiais disponíveis, como as aulas que serão liberadas em forma de slide (anotem tudo que achar de importante), sempre tem um vídeo para vocês verem conforme for passando os slides, *recomendo assistir*.;Tem a biblioteca virtual disponível de mera importância para vocês estarem lendo, pois, vai estar todo o conteúdo de forma bem aprofundada; realizem as atividades por etapas, não tentem fazer tudo de uma vez; TODA E QUALQUER DÚVIDA, tem como você enviar uma mensagem ao professor de cada disciplina a qualquer momento, dentre 24 horas, eles estarão te respondendo!; façam grupos no whatsapp com os seus amigos e troquem informações e/ou dúvidas. É legal cada um ficar responsável por uma atividade e trocar as respostas, assim não fica pesado para ninguém. Planejem os dias e horas da semana para vocês estudarem, em um local de sua preferência, onde não desfoque sua atenção! Bons estudos, qualquer dúvida entre em contato com o suporte ou comigo mesmo".

Com certeza essas dicas e orientações conseguiram apresentar um norte aos que receberam, e deve ter havido clareza de como se portar diante da problemática.

Professores devem estar atentos nos processos ensino/aprendizagem por se tratar de alunos individuais, isto é, cada pessoa envolvida nesse contexto, traz bagagem única.

Sabemos que nenhuma tecnologia por melhor que seja não substituirá a presença do ser humano como orientador, instrutor e apoio quase incondicional, mas diante da situação do vírus da covid-19, foram necessário mudanças ágeis, competentes e totalmente diferente do que já houve no mundo da educação.

> As tecnologias são muito importantes e têm contribuído para algumas mudanças no ensino e na aprendizagem. Mas elas, por si sós, não alteraram nosso modelo de escolas. Se perdermos o sentido humano da educação, perdemos tudo [...] (OLIVEIRA *et al.,* 2018. p. 7).

Figura 1 – Tela olho no EAD



Fonte: os autores.

"Olá tudo bem? Tive o privilégio de ler sua carta, que você enviou pra Dani e nós tivemos essa ideia e eu estou fazendo uma releitura básica em cima do que você escreveu.

Mensagens, cartas nós sabemos que elas chegam sempre para ajudar alguém de uma forma de atenção, de carinho, de amor, de afeto e através do que eu li, achei muito interessante e capturei um sentimento, então fiz um olho.

Um olho porquê? Ele vê na sua construção: você focou diretamente, ao conteúdo, a disciplina, as ferramentas.

Achei muito interessante porque é uma visão bem logística, desenvolve dentro de você o seu conhecimento, sua busca e o que é mais legal, você compartilhou o seu aprendizado, teve dificuldade mais mostrou para o seu próximo que nada é difícil. Por isso precisamos sempre amar uns aos outros.

Parabéns" (Josué Pantaleão da Silva)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pandemia da covid é que percebemos a importância do professor/mestre.

Todos foram pegos de surpresa, mas coube aos orientadores/professores/mestres a maior missão: Adequarem quase que instantaneamente ao novo modelo de passar seu conhecimento aos alunos que não esperavam outra atitude, como se esses profissionais vivem preparados, alertas dia e noite.

O professor precisa planejar sua aula com a intenção de levar o máximo de conhecimento aos alunos, mesmo de forma remota, usar todo seu saber a fim de prender a atenção dos graduandos.

Alguns alunos entendem menos ou mais que outros, e também aqueles que não se dedicam de verdade nesse momento para atingir suas metas.

A ausência do professor e colegas da sala de aula, faz com que alguns percam a concentração e o interesse nos estudos e é nessa hora que o professor mesmo que remotamente precisa se manter "presente "ainda que seja só em pensamento.

A busca do professor em tecnologia, viver antenado e não desistir das atualizações que mudam diariamente vão fazer toda diferença.

Aos graduandos dependem somente de suas vontades em colocar em prática tudo que lhe for apresentado, não perder o foco, a perseverança e a certeza que tudo vai passar e podem contar com seus mestres sempre que precisarem.

Não sabemos se a modalidade remota, veio para passar alguns anos ou será para sempre.

Como soldados que se alistam para guerra, devemos estar sempre alertas para enfrentar nossos inimigos com determinação e coragem.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação do professorado:** busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394, 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Mec, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Federal de Educação nº 540 de 10 de fevereiro de 1977**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Brasília: MEC, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DOTTA, L. T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

FELTRAN, R; MALUSÁ, S. A sabedoria no melhor professor universitário. *In:* FELTRAN, R; MALUSÁ, S. **A prática da docência universitária**. São Paulo: Pioneira, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

HEIDEGGER, M. **O ser e o tempo**. Petrópolis: Ed. Vozes. 2006.

HUMBOLDT, W. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiore em Berlim. *In:* CASPER, G. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro, EdUERJ. 1997, p. 37.

LITTO, F. M. A Inspiração e os adversários. *In:* SANCHEZ, F. (coord.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. p. 67.

MELO, K. S.; SILVA, A. V. M. Desafios e possibilidades da cibercultura para a educação. **SEDA - Revista de Letras da Rural,** Seropédica/RJ, v. 3, p. 1-19, 2018.

OLIVEIRA, A. F. P.; QUEIROZ, A. S.; SOUZA JÚNIOR, F. A.; SILVA, M. C. T.; MELO, M. L. V.; OLIVEIRA, P.R. F. **Educação a distância no mundo e no Brasil**. 2018. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil. Acesso em: 10 out. 2021.

SAVIANI, D. **Professorado**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

25

Luli Hata

A CONFIANÇA COMO VÍNCULO ENTRE O PROFESSOR E O ESTUDANTE NO EXERCÍCIO DA CRIATIVIDADE:

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO DESENHO DE OBSERVAÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.25

RESUMO

O artigo traz uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem do desenho de observação na formação do designer e do arquiteto, como um processo de expressão do pensamento visual e de criação. Nesse processo, a confiança do estudante no professor, na condução dos exercícios, é um elemento fundamental para o sucesso da empreitada. O vínculo estabelecido fortalece a autoconfiança, que permite ao estudante abrir-se tanto à expressão quanto à assimilação de referências para a constituição de um repertório próprio, as quais se fundem às experiências pessoais. Morin (1999) embasa a reflexão sobre o processo do pensamento e Deleuze (1996; 2017), sobre a criação artística, à qual tem aderência a criação em design e em arquitetura.

Palavras-chave: confiança; criatividade; desenho; observação; repertório visual.

PREÂMBULOS

Até o Renascimento, da Grécia à atual Itália, o artista visual era considerado um trabalhador manual indigno de participar das camadas mais altas da estrutura social, a despeito da fama de Fídias e de Ictino, respectivamente escultor e arquiteto responsáveis pela construção do templo de Atenas sob o governo de Péricles (séc. V a. C.), e de outros escultores gregos como Policleto (séc. V a. C.) e Lísipo (séc. IV a. C.), estes últimos, responsáveis pela definição do cânone do corpo humano[10].

Conforme Osborne (1970, p. 95), essa condição persistiu até o Renascimento, enquanto na China, desde a dinastia Han (c. 260 a. C. a 220 d. C.), o ofício da arte era considerado nobre. O Estado recrutava os artistas por meio de exames, dentre a pequena nobreza e as classes sociais ligadas à administração. Nesse contexto, o ensino de artes obedecia ao sexto cânone da arte chinesa, pautada na cópia e na reprodução de modelos.

> A finalidade era "seguir e transmitir à posteridade os métodos e os princípios desenvolvidos e postos à prova pelos mestres e, dessa maneira, sustentar o tao da pintura", não só para exercitar-se a pessoa no caminho certo, mas também, como se dizia, para ajudar a "empurrar a grande carroça da tradição" (OSBORNE, 1970, p. 113-114).

Condição similar se observou nas corporações de ofício da Europa, onde discípulos aprendiam com os mestres a sua técnica, seja ela artística ou de manufatura de objetos.

Durante o Renascimento, a cultura da Antiguidade clássica grega foi resgatada e tingida de uma teologia cristã, e a natureza observada pelos gregos passou a ser entendida como uma teofania,

10 O cânone de Policleto considera a proporção de 7 cabeças para a altura do corpo humano, mais realista. Lísipo alonga a figura humana e o cânone passa a ser de 8 cabeças.

a manifestação de Deus, a criação divina. Ao mesmo tempo, artistas visuais passaram a ter o seu nome associado às obras, e a palavra disegno, de origem latina, da qual deriva a palavra inglesa design, ganhou seu uso com o conceito divino associado.

> Disegno era uma organização de elementos visuais [feita] de modo que refletissem ou recriassem uma ordem ideal (divina). Os artistas do séc. XVI jogavam com as palavras [...] derivando disegno de di segno, isto é, segno di Dio (uma bênção de Deus) (HEATH *apud* CURTIS, 2015, p. 292).

Esse conceito explica a origem do entendimento de que o talento artístico é um dom divino e o artista é uma pessoa inspirada que, ao reproduzir em uma matéria inerte a criação divina, esse autor é também um criador. Criação, arte e talento como um dom divino são, portanto, conceitos que passam a ter relação a partir do Renascimento.

Na concepção chinesa, apesar de o ensino das artes pautar-se na reprodução de modelos, a maestria técnica sem a criação não era bem-vista. Pode-se dizer que a crítica chinesa considerava essas obras resultado do trabalho do falsário descrito por Deleuze (2007, p. 155-188), o copista exímio. A criação, para os chineses, é a originalidade que o artista imprime mesmo dentro de parâmetros estéticos predefinidos, é a expressão pessoal.

Na Europa, originalidade e autoexpressão são conceitos que passaram a ser incorporados nas artes a partir do romantismo, no séc. XVIII, e trouxeram questões que levaram às vanguardas e à obsolescência da arte dita acadêmica e de seu modo de ensinar. Em grossas pinceladas, Thierry de Duve (2003, p. 96) pinta o cenário do ensino de artes até o final do séc. XX:

Dois modelos que se contaminam, dividem conceitualmente o ensino da arte. De um lado está o acadêmico, do outro o da Bauhaus. Os primeiros creem no talento, os últimos, na criatividade. Os primeiros classificam a arte de acordo com as técnicas, que chamarei de

métier, os últimos, de acordo com o meio. Uns cultivam a imitação, outros, a invenção. Ambos estão obsoletos.

De Duve inscreve sob o rótulo da Bauhaus todas as metodologias de ensino que se contrapõem ao modelo acadêmico para facilitar a sua explanação e por ter sido a escola padrão para as artes visuais, para o design e para a arquitetura durante o séc. XX. Segundo o filósofo, ao ser nomeado de academicismo, o modelo acadêmico revelava a sua crise. Para ele, o modelo da Bauhaus iniciou sua crise já na década de 1960. De Duve associa o modelo acadêmico à tríade talento / métier / imitação e o segundo, à criatividade / meio / invenção. Esta segunda tríade foi confrontada a uma terceira, atitude / prática / desconstrução, nomes bastante frequentes na arte contemporânea desde a década de 1960.

Ao trazer este cenário, a intenção deste artigo é lançar luz sobre a relação entre o professor de desenho de observação em tempos de desmaterialização e virtualização dos suportes e dos instrumentos artísticos, a partir da experiência em sala de aula no contexto do EAD e, inevitavelmente, da experiência remota em função da pandemia de coronavírus. Sem a pretensão de trazer uma resposta ou esgotar o assunto, o objetivo é contribuir com as reflexões no sistema de ensino e aprendizagem para a formação dos futuros profissionais na área criativa.

O ENSINO DO DESENHO DE OBSERVAÇÃO

O desenho de observação, como o nome propõe, é o realizado a partir da observação de modelos reais e tridimensionais. Portanto, não é um desenho de criação, que utiliza os recursos da memória e, eventualmente, de modelos canônicos, bem como de pesquisa de referências e inspiração.

O ensino do desenho de observação segue o paradigma tradicional de colocar modelos e os materiais artísticos diante do estudante. Em um ateliê ideal, o modelo fica ao centro para que os estudantes, todos em pé, se coloquem ao redor do modelo; o professor faz a orientação geral e os acompanha individualmente, ajudando o estudante a observar e a resolver problemas de representação em seu desenho, de acordo com o ponto de localização do estudante. Também inclui o desenho ao ar livre, em que o estudante tem a liberdade de escolher a cena ou o cenário a desenhar. Essa prática parece ter relação com o desenho acadêmico, mas nos tempos atuais, tem se mostrado fundamental: vivemos em uma sociedade em que a lógica é a da substituição das imagens (FLUSSER, 1985). O olhar é impaciente e incapaz de realizar descobertas na contemplação.

Além disso, na realidade da disciplina nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Design, CST em Design de Interiores (presencial e EAD), CST em Design Gráfico (presencial e EAD) e CST em Design de Moda (EAD), os estudantes ingressam sem terem passado por um exame de aptidão. Essa condição resulta no grupamento heterogêneo de alunos com alguma aptidão, quer seja por terem passado por cursos de desenho, quer seja por nada os terem impedido de desenhar ao longo da vida, e de alunos com muita insegurança em traçar qualquer desenho ou com a crença de não possuírem talento. Configura-se um desafio ao professor incentivar estes últimos, liberando-os do julgamento próprio e alheio sobre o que é o desenho, e engajar os primeiros nas atividades de maneira a estimulá-los ao aperfeiçoamento constante.

Apesar da heterogeneidade, há um ponto consensual: todos ingressam com a crença de que o desenho respeitável é o mimético que recebe acabamento com uma técnica impecável e, quase sempre, realista.

Essa crença desestimula o principiante no desenho e leva aquele que tem alguma prática a desconfiar das atividades que são

propostas. A sala é rearranjada com o modelo ao centro: os calçados de cada um, amontoados, virados, bagunçados (fig. 1). A atividade tem início e soa como um desafio: desenhar sem olhar para o papel (desenho cego ou às cegas). A ansiedade em registrar o referente de maneira mimética é tentadora. Leva algum tempo para que a proposição seja compreendida: olhar o modelo sem se preocupar com o que se registra no papel.

Figura 1 - modelo para o desenho de observação em aula presencial do curso de Arquitetura e Urbanismo



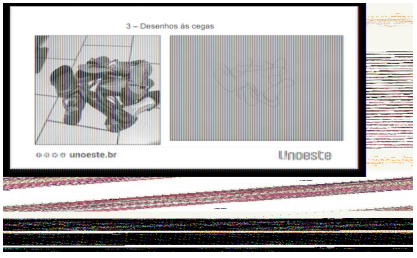
Fonte: A autora.

Figura 2 - exercício realizado por estudante do CST em Design de Interiores EAD



Fonte: A autora.

Figura 3 - exercício realizado por estudante do CST em Design de Interiores EAD



Fonte: A autora.

Figura 4 - exercício realizado por estudante do CST em Design de Interiores EAD



Fonte: A autora.

Não é difícil perceber o ritmo do olhar nas linhas registradas pelo gesto do braço ou a interferência das noções racionalizadas que acabam dominando o registro. Um olhar demorado traz um registro mais condizente com o referente, ainda que as formas estejam distorcidas (fig. 2; fig. 3). Alguns estudantes apresentam no traço as apreensões em relação às tensões que o modelo suscita. Quando o olhar é ansioso, o registro se resume ao contorno do amontoado sem o registro de cada objeto ou ao contorno de cada objeto (fig. 4) ou, ainda, ao contorno, seja do todo, seja de cada objeto, com elementos que são resolvidos com geometrismos (por exemplo, o cadarço cruzado é registrado com alguns "x"). Esses geometrismos resultam da interferência dos conceitos racionais sobre o objeto e não da efetiva observação.

Antes de comentar a respeito da solução racional na representação gráfica, é apropriado comparar as figuras 3 e 4 com um pouco mais de atenção. Ainda que o gesto na fig. 3 seja inseguro, perceptível em um dos objetos realizado com muitos traços curtos no contorno, nota-se a concentração do estudante na resolução do exercício. O conjunto é de apenas três pares (quase organizados), e cada objeto foi minuciosamente observado, gerando um registro complexo. A fig. 4 apresenta um modelo mais complexo, porém, o registro foi sumário, apenas o contorno de cada calçado foi registrado e o resultado aparenta simplicidade.

As fig. 2 e 3 exemplificam o que Curtis (2015, p. 30) define como desenho de percepto, isto é, resultante da percepção sensorial, que difere do desenho conceitual (fig. 4), resultante de concepções racionais advindas de um conhecimento prévio e generalizante do objeto. É preciso destacar, no entanto, que Curtis não analisa desenhos feitos às cegas, mas os realizados com o domínio do plano do papel.

Na sala de aula presencial, ao final da aula, os estudantes são incentivados a olhar os resultados dos colegas. Isso propicia a

discussão e a reflexão sobre o que foi feito. Os que realizaram a atividade com alguma desconfiança ou resistência acabam compreendendo o objetivo por meio das trocas com os colegas e com as observações da professora, o que é produtivo para a aula seguinte, pois o engajamento é maior e necessário na medida em que as surpresas são grandes, como desenhar com a mão contrária, isto é, quem é destro desenha com a esquerda, quem é canhoto desenha com a direita, e desenhar em um intervalo curto de tempo, como 60s. A todo momento, é enfatizada a necessidade de conexão entre o sentido da visão e o corpo.

Desenhar é uma atividade física que, como a dança, sua prima espiritual, exige muita concentração e uma quantidade surpreendente de esforço físico. Tanto o desenho como a dança são expressões diretas de energia e movimento e exigem que seus praticantes entendam como esses dois elementos podem ser controlados e transformados no vocabulário da forma artística. [...] Desenhar também exige uma boa postura, flexibilidade, energia e um alto nível de envolvimento físico (CURTIS, 2015, p. 16).

Curtis associa o ato de desenhar à dança, a qual adota alguns termos próprios da linguagem visual, como linha e fluxo. A própria linguagem visual adota conceitos da música, como tom, intensidade e ritmo, entre outros, e vice-versa. No entanto, o que é digno de nota é a relação física do ato de desenhar com a dança, neste caso, feito ao associar o desafio físico do exigido ao desenhar.

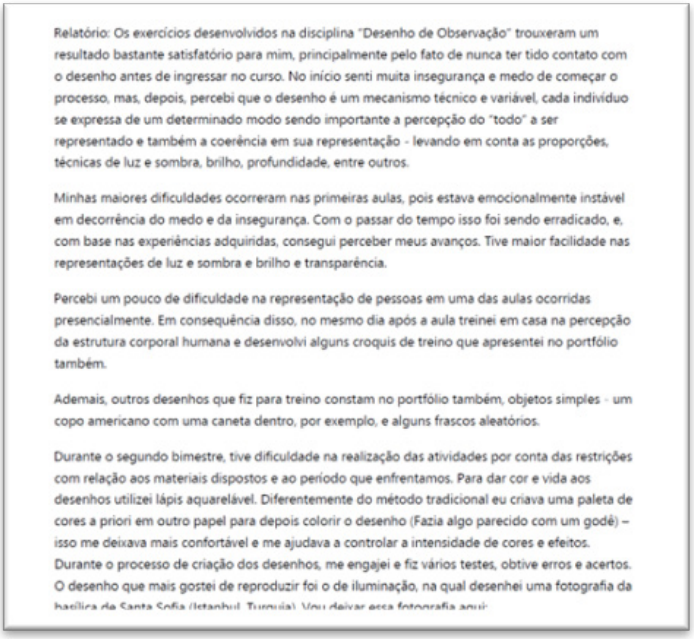
A comparação é apropriada e, nas aulas de desenho de observação da Unoeste, é utilizada para explicar os propósitos dos exercícios iniciais. Um bailarino ou uma bailarina, para atuar no palco durante um espetáculo que tem um tempo determinado, realiza inúmeros ensaios da própria peça, depois de ter se preparado fisicamente durante muitos anos. Com o desenho, isso também acontece: quando se depara com algum jovem que tem um certo domínio de desenho mas nunca frequentou uma aula, o seu histórico é de uma

criança que nunca deixou de desenhar, ainda que não houvesse incentivo. Muitas vezes começou com o decalque de algum personagem que ele quis reproduzir, depois passou para a cópia e, finalmente, passou a elaborar seus próprios personagens ou se desafiou a produzir imagens realistas.

Então, para o principiante temeroso de sua estreia no desenho, ao invés da dança, estabelece-se a comparação com o preparo para uma maratona: é sabido que não basta correr, é preciso treinar e preparar a musculatura. Ainda assim, nada garante que na estreia da maratona a pessoa saia vencedora.

Além dessa condição estabelecida desde a primeira aula, a avaliação dos primeiros exercícios tem o caráter de orientação, que visa elucidar ao estudante os pontos a serem observados ou desenvolvidos em seu processo de desenho. Firma-se um vínculo de confiança entre professor e aluno, em que o primeiro propõe desafios apropriados ao nível do estudante e este responde com os exercícios realizados com autoconfiança.

Figura 5 - Relatório autoavaliativo de estudante do curso de Arquitetura e Urbanismo



Relatório: Os exercícios desenvolvidos na disciplina "Desenho de Observação" trouxeram um resultado bastante satisfatório para mim, principalmente pelo fato de nunca ter tido contato com o desenho antes de ingressar no curso. No início senti muita insegurança e medo de começar o processo, mas, depois, percebi que o desenho é um mecanismo técnico e variável, cada indivíduo se expressa de um determinado modo sendo importante a percepção do "todo" a ser representado e também a coerência em sua representação - levando em conta as proporções, técnicas de luz e sombra, brilho, profundidade, entre outros.

Minhas maiores dificuldades ocorreram nas primeiras aulas, pois estava emocionalmente instável em decorrência do medo e da insegurança. Com o passar do tempo isso foi sendo erradicado, e, com base nas experiências adquiridas, consegui perceber meus avanços. Tive maior facilidade nas representações de luz e sombra e brilho e transparência.

Percebi um pouco de dificuldade na representação de pessoas em uma das aulas ocorridas presencialmente. Em consequência disso, no mesmo dia após a aula treinei em casa na percepção da estrutura corporal humana e desenvolvi alguns croquis de treino que apresentei no portfólio também.

Ademais, outros desenhos que fiz para treino constam no portfólio também, objetos simples - um copo americano com uma caneta dentro, por exemplo, e alguns frascos aleatórios.

Durante o segundo bimestre, tive dificuldade na realização das atividades por conta das restrições com relação aos materiais dispostos e ao período que enfrentamos. Para dar cor e vida aos desenhos utilizei lápis aquarelável. Diferentemente do método tradicional eu criava uma paleta de cores a priori em outro papel para depois colorir o desenho (Fazia algo parecido com um godê) – isso me deixava mais confortável e me ajudava a controlar a intensidade de cores e efeitos. Durante o processo de criação dos desenhos, me engajei e fiz vários testes, obtive erros e acertos. O desenho que mais gostei de reproduzir foi o de iluminação, na qual desenhei uma fotografia da basílica de Santa Sofia (Istanbul, Turquia). Vou deixar essa fotografia aqui:

Fonte: A autora.

A fig. 5 traz um relatório autoavaliativo que é solicitado como parte da avaliação da disciplina. Por meio do relatório, a professora tem condições de compreender como se deu o processo do desenho para cada um, além de incentivar a reflexão por parte do estudante. No relato, o estudante afirma que sentiu insegurança mas foi adquirindo autoconfiança, a ponto de realizar, independentemente, "treinos", isto é, estudos em forma de desenho, exaustivamente realizados pelos grandes mestres como Leonardo da Vinci, Rembrandt Harmenszoon van Rijn e Edgar Degas, entre tantos outros artistas renomados. A cada treino, mais autoconfiança para se lançar aos desafios.

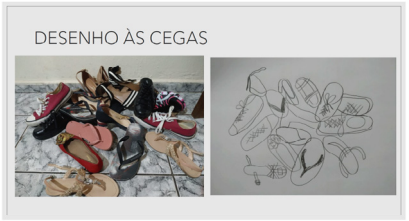
Ao contrário do que diz a crença popular, a tensão é um elemento essencial da vida e da consciência humana. [...] ela é um

ingrediente muito significativo, no qual a mente e o corpo se envolvem em um esforço constante para manter o equilíbrio. Dessa forma, a tensão deve ser vivida, enfrentada, gerenciada, apreciada e entendida como um caminho para as conquistas e um acesso para a satisfação. Ao trabalharmos com nossa tensão de maneira mais construtiva, nossas experiências de vida se tornam mais satisfatórias. O trabalho com frequência pode ser difícil, frustrante e até doloroso, mas saber resolver a tensão relacionada a ele é a sua própria recompensa (CURTIS, 2015, p. 19).

Curtis refere-se à tensão em relação à postura corporal, ao afirmar que o desconforto (desenhar em pé, com uma prancheta ou um cavalete posicionado de forma ergonômica) gera a energia necessária para o ato do desenho. É possível refletir sobre a tensão e o desconforto também no nível da atividade cerebral como elemento fundamental para a realização de um desenho, e aqui retoma-se a interferência do processo racional na solução da representação gráfica.

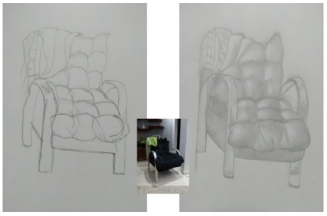
O processo racional a que Curtis se refere não envolve pensamento, mas a automatização de soluções a partir de exemplos prévios memorizados pelo executor do desenho. Conforme exemplificado anteriormente, o cérebro absorve a informação de que um cadarço foi colocado ao sapato de maneira cruzada e, ao invés de a pessoa observar como se dá particularmente a configuração no sapato específico, resolve graficamente a partir de uma informação "conceitual", conforme Curtis, de que o cadarço apresenta-se em cruzamentos como a letra X (fig. 6). Neste exemplo, é evidente que o exercício não foi realizado conforme preconizado, isto é, sem olhar o que está sendo reproduzido no papel. Ao mesmo tempo, tem como resultado um desenho híbrido, nas palavras de Curtis, ou seja, em que há um nível de observação mesclado ao que ele denomina "desenho conceitual", ou a representação gráfica automatizada de soluções pré-concebidas.

Figura 6 - exercício realizado por estudante do CST em Design Gráfico EAD



Fonte: A autora.

Figura 7 - exercício realizado por estudante do CST em Design de Moda EAD (a imagem da esquerda foi realizada com a mão contrária à dominante)



Fonte: A autora.

Nota: Material constante no portfólio avaliativo.

O processo automatizado, a rotina, poupa energia do cérebro, pode ser útil para melhorar a produtividade, é importante para o desenvolvimento infantil e, principalmente, oferece a segurança do controle sobre as atividades corriqueiras (AZEVEDO, 2019)[11].

No processo do desenho, ao assimilar as formas de um objeto, o cérebro é capaz de devolver ao braço e à mão a forma racionalizada, abstraída da realidade. É a maneira mais confortável de se enfrentar um desafio, com o mínimo de esforço e com uma sensação de estar no controle do que é registrado. Na disciplina, a intenção de provocar o desafio tem relação com propiciar o despertar dos sentidos e da mente, para que faça fluir ao corpo o gesto do desenho a ser registrado no papel.

O exercício com a mão contrária à dominante, ou melhor, com o braço contrário ao dominado pelo cérebro racional, permite

11 Este artigo não tem a pretensão de enveredar pela neurociência, apenas traz alguns apontamentos validados por colocações feitas por especialistas da área em uma linguagem mais abrangente. Por essa razão, as referências não são específicas do domínio da neurociência.

descobertas significativas para o estudante, na medida em que ele não consegue controlar o gesto como acredita que deveria ser. Na fig. 7, o desenho realizado pelo braço oposto ao dominante registra a sensação que o objeto produz. Mesmo que inacabado e com pequenas incorreções em relação à perspectiva[12], o desenho apresenta a qualidade do estofamento da poltrona, que parece bem fofa, e tem o escorço mais bem resolvido do que no desenho realizado com domínio da técnica. Ao comparar as duas imagens, o estudante pode observar as diferenças e aprimorar o seu desenho, com base em sua própria experiência. Os primeiros exercícios em desenho de observação incentivam o estudante a enfrentar o medo de errar e têm como objetivo tirar o corpo e a mente da zona de conforto. E ao realizar um desenho de observação nestas condições, desperta-se a capacidade criativa do estudante.

A POTÊNCIA DO FALSO

Ao analisar o cinema e a partir dos pressupostos teóricos de Bergson sobre a fabulação, Deleuze (2007) desenvolve o conceito de potência do falso, uma categoria de falseamento capaz de fazer emergir a essência verdadeira de um dado ou de um fato. O paradoxo já demonstra que o conceito não é simplificável e, ainda, a ele se acrescenta o sentido de criação, conforme explicado em tese da autora deste artigo (HATA, 2017, p. 45):

> [...] a fabulação foi compreendida, durante muito tempo, como a criação de elementos falsos para mascarar ou enfeitar o passado, explicar o presente e preservar a espécie humana da impulsão, o ato criativo que,

12 É importante frisar que a perspectiva da fotografia está distorcida em relação à perspectiva observada pelo olho humano. A incorreção a que o texto se refere se dá em comparação com a perspectiva tanto observada quanto a cônica de dois pontos de fuga, construída geometricamente.

> desmedido, pode ser perigoso, de acordo com Bergson (1978). Deleuze, a partir de Bergson, reformula o conceito e afirma que a função fabuladora não se relaciona à conservação, mas ao ato criativo.

A impulsão depende de energia criativa, que Bergson acreditava ser perigosa e, assim, a fabulação seria um mecanismo de defesa. Para Deleuze, a fabulação é o próprio ato criativo, é uma potência restrita ao artista.

Só o artista criador leva a potência do falso a um grau que se efetua, não mais na forma, mas na transformação. Já não há verdade nem aparência. Já não há forma variável nem ponto de vista variável sobre uma forma. Há um ponto de vista que pertence tão bem à coisa que não para de se transformar num devir idêntico ao ponto de vista. Metamorfose do verdadeiro. O artista é criador de verdade, pois a verdade não tem de ser alcançada, nem reproduzida, ela deve ser recriada (DELEUZE, 2007, p. 178. Grifo do autor).

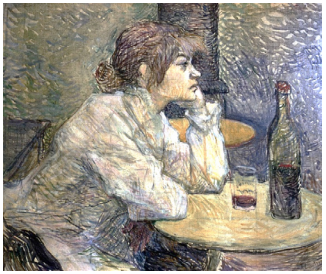
Em inglês, existem as palavras shape e form para designar forma. Deleuze associa shape ao que Arnheim (2005, p. 89) afirma tratar-se de form. Em português, existem as palavras forma e formato, a primeira estabelecendo relação entre a aparência exterior e o conteúdo; a segunda, tendo seu significado primeiro associado à exterioridade da aparência. Deleuze aponta para capacidade do artista em compreender as transformações que a essência produz na forma, ao passo que o falsário apenas enxerga a exterioridade absoluta do objeto.

Figura 8 - Gerard ter Borch (1617-1681). *A carta,* c. 1660-1665. Óleo sobre tela, 81,9 cm X 68,4 cm Royal Collection of United Kingdom



Fonte: https://commons.wikimedia.org. Acesso em: 4 out. 2019.

Figura 9 - Henri de Toulouse-Lautrec. *Retrato de Suzanne Valadon*, 1888. Óleo sobre tela, 47 × 55 cm. Fogg Museum / Harvard Art Museums



Fonte: https://pt.wikipedia.org. Acesso em: 4 out. 2019.

O trabalho de Gerard ter Borch (fig. 8) é enaltecido pela qualidade com que o artista retrata o cetim. Mas na própria imagem percebe-se que cada matéria tem a sua característica própria, isto é, o veludo tem a sua qualidade de veludo; assim como a madeira, a sua própria natureza. Cada elemento pertencente ao cenário apresenta a sua essência, a ponto de o espectador ter a sensação tátil dos tecidos e dos materiais retratados.

Henri de Toulouse-Lautrec, em sua tela Retrato de Suzanne Valadon, apesar de ter uma pincelada bastante peculiar que parece obedecer ao mesmo gesto pelo quadro todo, também faz emergir as formas de sua essência. Os gestos parecem repetidos; a parede ao fundo parece receber o mesmo tratamento dado ao tecido ou ao cabelo, mas é perceptível a diferença entre cada um dos elementos: a parede é plana, o tecido apresenta franzidos e dobras, o cabelo tem volume e textura, a mesa é de madeira, o vinho é líquido.

No quadro de ter Borch, é difícil descrever a interferência criativa do pintor, enquanto no de Toulouse-Lautrec, evidencia-se a expressão criativa. Em ambos, no entanto, existe o que Deleuze (2007, p. 179) denomina de falso em "sua potência última".

Neste ponto, vale confrontar o pensamento de Flusser (2017, p. 179), que pode esclarecer a questão. O filósofo checo-brasileiro chama a atenção para os significados da palavra design, em inglês: além de propósito, estratégia e intenção, carrega sentidos nada nobres como esquema maligno e conspiração; como verbo to design, tramar algo, simular. Flusser afirma que a palavra design se relaciona a astúcia e fraude. Em sua explanação, segue trazendo os significados de arte, técnica e mecânica. As duas primeiras têm o mesmo significado, com diferença em sua origem, ars, do latim, e techné, do grego, das quais Flusser ressalta o sentido vinculado ao artifício e cita o posicionamento de Platão: "para ele, artistas e técnicos são impostores e traidores das ideias, pois seduzem maliciosamente os homes a contemplar ideias deformadas" (FLUSSER, 2017, p. 181). Neste caso, Platão condena o fato de o artista provocar no homem a contemplação de uma obra que imita a natureza. Mecânica tem origem em mechos, mecanismo que engana, isto é, uma armadilha. Flusser segue no sentido de refletir sobre o papel do designer em sua atuação no mundo, ao enganar a natureza, ao criar o artificial e, assim, produzir a cultura que afasta o ser humano da natureza.

O ponto em comum entre Deleuze e Flusser é o sentido do engano provocado pelo artista / designer. Para Deleuze, o artista, com artifício, transporta para o plano do papel ou transforma uma matéria como o barro ou o mármore em objetos que têm outra existência, imprimindo no plano ou na matéria a essência desses objetos. Esse falseamento é diferente do realizado pelo falsário.

> O que podemos repreender nos falsários, tanto quanto no homem verídico, é o gosto exagerado pela forma: eles não têm o sentido nem a potência das metamorfoses, apontam um empobrecimento do impulso vital, uma vida já

> esgotada. A diferença entre o falsário, o perito e Vermeer é que os dois primeiros praticamente não sabem mudar (DELEUZE, 2007, p. 178).

Deleuze deprecia o falsário, o perito em obras de arte que não reconhece uma obra falsificada por um exímio falsificador, e o "homem verídico", o que se rege pelo senso comum. A apreciação restrita à exterioridade absoluta dos objetos reflete o "empobrecimento do impulso vital". Uma representação gráfica do objeto que não leva em consideração a sua essência é o registro de "uma vida já esgotada".

No início deste artigo, destacou-se que, na China, o falsário também era depreciado, embora um dos cânones da arte chinesa fosse a cópia de modelos para manter a tradição. No ensino de artes no Brasil atual, também é possível verificar a cópia de obras de artistas renomados como método, muitas vezes sob o nome releitura. O objetivo da atividade, no contexto das aulas de artes do ensino básico, é favorecer o olhar atento do aluno, ainda que ele interfira com as suas interpretações baseadas na vivência de sua realidade.

No contexto do ensino de técnicas artísticas, a cópia de obras tem como objetivo compreender as soluções que o artista encontrou para os problemas de representação que ele enfrentou. Nesse sentido, é importante frisar ao estudante que o objetivo de uma atividade de cópia não é torná-lo um falsário, trata-se de um estudo tanto da técnica quanto das percepções do autor da obra.

Se, num primeiro momento, incentivou-se a apreensão sensorial imediata dos objetos para o registro no papel, na medida em que o domínio de certas representações gráficas e da técnica se tornam necessárias, passa a ser exigido do estudante que o conhecimento conceitual atue em conjunto com a percepção para a obtenção do resultado desejado.

O PENSAMENTO UNIDUAL

Morin (1999) demonstra que o pensamento do ser humano não se estabelece exclusivamente na racionalidade. A valorização do aspecto racional (pensamento empírico / técnico / racional), que persiste até hoje, se deu muito recentemente no desenvolvimento da humanidade e marca as conquistas científicas e tecnológicas dos últimos séculos. O autor demonstra a existência de um saber pautado no pensamento simbólico / mitológico / mágico conexo ao empírico / técnico / racional de povos tradicionais menosprezados pela Antropologia do início do séc. XX. À conexão entre essas duas tríades, Morin dá o nome de pensamento unidual.

O exercício do desenho opera com o pensamento unidual explicado por Morin. Para compreender a essência da forma, o desenhista lida com o simbólico e com o empírico. O símbolo pode ser explicado como "representações que, na percepção, projetam-se sobre o mundo exterior e identificam-se à realidade percebida"; a representação é "ressuscitada por e na rememoração" e "constitui, apesar da sua ausência, a presença concreta dos seres, coisas e situações evocadas" (MORIN, 1999, p. 171. Grifo nosso). O desenho é uma representação gráfica de um referente ausente, mas que traz a "presença concreta dos seres, das coisas e das situações evocadas".

O aspecto empírico diz respeito à experiência ou à vivência do desenhista em relação aos seres, às coisas e às situações evocadas. As sensações táteis percebidas em uma obra visual são mais facilmente representadas quando o artista tem uma vivência com os materiais representados. Ou, ainda, a sensibilidade do artista pode ser tão aguçada que, mesmo sem a experiência tátil direta, o artista tem a capacidade de trazer essa representação em uma superfície como a da tela ou do papel ou de uma matéria como o mármore. Ressalte-se que essa capacidade é a potência do falso apontada por Deleuze.

Conforme visto nos trabalhos de ter Borch e Toulouse-Lautrec, o ato criativo se dá no domínio da técnica mesclada à expressão pessoal. O aspecto técnico, conforme Morin, faz parte da tríade técnico / empírico / racional.

Na formação de um arquiteto e de um designer de interiores, o domínio técnico da perspectiva cônica se torna fundamental, mais do que o desenho de figuras humanas, imprescindível para o designer de moda. O ilustrador, no entanto, precisa dominar a perspectiva cônica, o desenho de animais e seres humanos e também alguns aspectos do design de moda, especialmente se quiser dedicar-se à construção de personagens.

A representação da perspectiva cônica foi uma conquista do Renascimento e envolveu a participação de importantes nomes da arquitetura e das artes, como Filippo Bruneleschi e Leon Battista Alberti. Além da câmara escura, o estudo da representação perspéctica envolveu o desenvolvimento de aparatos como o perspectógrafo (fig. 10), cujo primeiro modelo foi produzido por Bruneleschi, e o aparelho para reproduzir o escorço (fig. 11), entre outros.

Figura 10 - Leonardo da Vinci. *Perspectógrafo,* constante do Codice Atlantico



Fonte:https://commons.wikimedia. org. Acesso em: 24 abr. 2021.

Figura 11 - Albrecht Dürer. *Desenhista desenhando mulher deitada,* 1525. Xilogravura, 8 cm X 22 cm[13]



Fonte: https://commons.wikimedia. org. Acesso em: 24 abr. 2021.

Esses aparelhos permitiram aos artistas do Renascimento compreender como solucionar a perspectiva e o escorço em uma superfície plana de modo a provocar a ilusão de profundidade (eis mais um aspecto do falseamento realizado pelos artistas). Com o passar do tempo, a representação gráfica esperada dentro dessa concepção visual pretendida como objetiva foi assimilada, e os aparatos foram dispensados, ao mesmo tempo em que as preocupações estéticas passaram a ser outras.

Essa representação gráfica objetiva requer um aprendizado racionalizado. A observação direta de um ambiente arquitetônico sem um exercício anterior de compreensão dos conceitos geométricos gera imagens com visíveis distorções. A identificação de pontos de fuga em fotografias e o exercício de construção geométrica

13 No site do Metropolitam Museum of Art é possível ver uma página do material produzido por Dürer para divulgar este e outro equipamento. Disponível em: https://www.metmuseum.org/art/collection/search/336657. Acesso em: 24 abr. 2021.

da perspectiva cônica têm favorecido o desenho de observação dos espaços arquitetônicos.

No CST em Design de Moda, o objetivo é versar o estudante na observação do corpo humano, muito importante para quem pretende seguir pelo caminho da modelagem e do desenho técnico em moda, e na criação de estruturas corporais, muitas vezes idealizadas, para aquele que se vê na criação de peças, o que requer a elaboração de croquis com o domínio na representação dos tecidos (panejamento). Aparentemente, esta situação é mais intuitiva, porém, noções das proporções do corpo humano, bem como de soluções técnicas no uso dos materiais artísticos na representação de tecidos contribuem para o aprimoramento do estudante.

PENSAR FORA DA CAIXA

A expressão "pensar fora da caixa" tem sido recorrente para afirmar a necessidade de buscar alternativas fora do padrão convencional. No entanto, é possível refletir sobre as implicações da imagem proposta por ela.

Seguir um modelo significa a continuidade da ordem do falsário, o que não é desejável em uma atividade como a do arquiteto ou do designer. A caixa ou o quadro, ainda que metaforicamente indique a condição de limitações, guarda relação com um objeto feito para conter algo: a caixa, algo tridimensional; o quadro, um conteúdo, uma ideia.

Deleuze explica que a arte, a ciência e a filosofia são campos de saber distintos que têm origem no caos, equiparado ao estado fluido do cristal em que pequenas formações de cristais aparecem e desaparecem:

Define-se o caos menos por sua desordem que pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 153).

A arte, a ciência e a filosofia são planos que recortam esse caos e caracterizam-se da seguinte forma:

> [...] plano de imanência da filosofia, plano de composição da arte, plano de referência ou de coordenação da ciência; forma do conceito, força da sensação, função do conhecimento; conceitos e personagens conceituais, sensações e figuras estéticas, funções e observações parciais (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 277).

O filósofo define a arte, a produção estética, como um plano de composição de sensações, cuja origem pautada na percepção e no sentimento ou afecção, resultam em perceptos e afectos, instâncias que não dependem mais do artista, conservam-se no objeto criado.

O caos não é a matéria prima da criação, mas um espaço de existência de partículas que tomam forma e desaparecem em "velocidade infinita". A criação artística prescinde de limites; no entanto, a criação em arquitetura e em design se dá dentro de limites, seja da legislação ou da demanda de clientes.

O arquiteto e o designer necessitam colocar em uma caixa o repertório visual e referencial em relação aos materiais, aos processos e à tecnologia, entre outros elementos; algumas vezes, trabalham com uma caixa para cada projeto, ao final do qual desempacotam o referencial específico para lançar em uma caixa maior ou em um baú, que seria o seu próprio caos. O plano de composição que atravessa esse caos é delimitado pelo quadro; o processo de criação acontece dentro da caixa, nos limites do quadro.

Para Deleuze, "a filosofia, a arte, a ciência não são os objetos mentais de um cérebro objetivado, mas os três aspectos sob os quais o cérebro se torna sujeito, Pensamento-cérebro, os três planos, as jangadas com as quais ele mergulha no caos e o enfrenta (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 269)". O filósofo utiliza o verbo lutar no enfrentamento do caos, o que vincula a ideia de desafio.

O que se tem com os limites dentro dos quais se dissipam formas em velocidade infinita pode ser chamado de tensão ou desafio, que gera uma energia criativa importante para a solução de demandas, geralmente com prazos definidos.

Na proposição de projetos de ilustração, um aspecto abordado é a tradução intersemiótica (fig. 12; fig. 14; fig. 15). Nos cursos EAD, parte-se de um fragmento de texto literário e orienta-se a pesquisa de referências para a resolução da imagem. A fig. 13 é o relato de um estudante do CST em Design Gráfico EAD sobre como se deu a pesquisa, com envolvimento afetivo. Mas, antes, ele afirma que, ao conversar com os colegas, percebeu a preferência por um ambiente, a sala. O texto utilizado na atividade se refere à casa de maneira generalizada: foi herdada da tia do personagem, localiza-se na periferia de uma cidade grande e tem um jardim. Não existe a descrição física do imóvel. A orientação para a pesquisa chamou a atenção para não associar periferia à favela. Há pistas sobre a personalidade do personagem, habitante da casa, com alguns hábitos curiosos como colecionar relógios e não possuir espelho.

No ensino presencial, a disciplina de Ilustração é específica e há mais tempo para trabalhar os diversos aspectos de uma tradução intersemiótica, assim como é possível trabalhar com textos de culturas diferentes, de maneira que se enfatiza a importância da pesquisa de referências e de formação de repertório. Essa prática é fundamental para a atividade profissional do designer, mesmo que ele não pretenda trabalhar especificamente com ilustração. A criação de logotipos, por exemplo, tem relação com traduzir uma ideia, muitas vezes abstrata, em uma imagem.

O estudante autor do relato (fig. 13) opta por fugir do que ele identificou como convencional naquele momento. A escolha pode ser considerada "pensar fora da caixa", isto é, o estudante buscou uma solução diferente do que a maioria da turma propunha. Neste caso, no entanto, o limite está bem estabelecido: uma casa com jardim, típica de uma periferia de cidade grande, herdada da tia, com a possibilidade de ter sido construída enquanto o protagonista era criança (esta informação poderia ser esclarecida com a leitura do romance todo, mas que não foi proposta). A atividade solicitava a ilustração de um ambiente arquitetônico, que poderia ser qualquer cômodo, como o quarto ou o jardim, imagens que apareceram. Essa orientação se deu em função de a turma de EAD ser composta de estudantes de design de interiores e de design gráfico. Não havia a exigência de retratar o personagem, nem outro ser, o gato, mas de haver coerência com a personalidade do protagonista.

Figura 12 - resultado da atividade mencionada no relato ao lado (fig. 13)



Fonte: A autora.

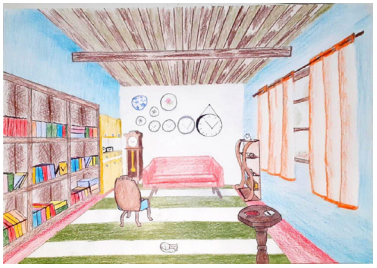
Nota: material constante do portfólio final.

Figura 13 - relato livre (não solicitado) do estudante em relação à atividade e à disciplina

Oberservações pessoais: Primeiramente gratidão pelas excelentes aulas e didática impecável. Aprendi muito, não apenas sobre design, mas a forma de ver o mundo e a minha volta: sombras, luzes, perspectivas, sentimento e técnicas. Como era livre para fazer um cômodo que me sentisse a vontade para desenhar, escolhi a cozinha, pois em debates com os colegas, tive a percepção que muitos fariam uma sala comum, então decidi me desafiar e trazer algo que remetesse ao sentimento do texto e o que foi pedido pela senhora. Tive o cuidado de pesquisar muito, tanto nacional como interior internacional de época. Inclusive com cores apropriadas. Como era na periferia, decidi não compor moveis demais pois em todas épocas moveis são caros, e decidi trazer a simplicidade e automaticamente lendo, lembrei da casa de minha avó na perifericia de São Paulo, que ela possui desde antes dos anos 70 e me lembro de brincar pelos cômodos parecidos com esses quando criança, e ao pedir fotos para ela da época, incorporei. Foi demasiadamente divertido fazer essa atividade. Foram feitas pesquisas e estudos. Fiz com cuidado e tentando passar cada mensagem desde os esboços à tela final. Espero que goste! Até logo.

Fonte: A autora.

Figura 14 - atividade de tradução intersemiótica



Fonte: A autora.

Nota: material constante do portfólio final.

Figura 15 - atividade de tradução intersemiótica



Fonte: A autora.

Nota: material constante do portfólio final.

Esta é uma atividade que mobiliza a criação por parte do estudante, dentro de parâmetros pré-estabelecidos, fora dos quais o resultado tem grandes chances de rejeição. A condicionante é importante, porque os profissionais de arquitetura e design atendem a demandas de clientes. Evidentemente, não é proibido que o profissional seja procurado por particularidades próprias que guiam o resultado estético e visual. Mas grande parte dos profissionais admite que o projeto é personalizado, adequado ao cliente, ao mesmo tempo em que se busca preservar a sua assinatura (SAFATLE; MIRANDA, 2020), a qual pode ser entendida como estilo.

Conforme Wölfflin (1984) existem níveis de estilos que se manifestam nas obras: o estilo individual, que pode ser comparado à caligrafia, e os estilos vinculados a um modo de ver o mundo, portanto, à cultura que, por sua vez, cultiva-se em uma escola artística ou em uma nação ou mesmo em uma região geográfica ou, no mundo globalizado e conectado em rede, em grupos específicos.

O estilo pessoal do estudante aparece nos primeiros exercícios, na intensidade do traço e na amplitude do gesto, por exemplo.

Nas figuras 12, 14 e 15 percebe-se, na decoração, um estilo de época, conforme foi solicitado na atividade. A pesquisa foi realizada

de forma satisfatória. Na fig. 15, o autor do trabalho não observou a condicionante "correção da perspectiva". A construção da composição poderia se dar da forma como foi realizada, isto é, em um plano único, sem profundidade, caso não houvesse a condicionante citada. No entanto, ainda assim, há uma instabilidade por falta de coerência interna. Se todos os elementos estivessem em vista frontal, essa instabilidade não ocorreria e seria uma composição graciosa para um livro infantil. A fig. 12 apresenta uma perspectiva isométrica, que não corresponde à perspectiva observada pela visão humana. A utilização técnica do lápis de cor, em intensidades, variações e mesclas cromáticas se mostra rica e bem resolvida. A fig. 14 tem a perspectiva de um ponto de fuga trabalhada de maneira correta, ainda que os detalhes necessitem de correção (por exemplo, na proporção da escala e nos livros). O forro de madeira foi eximiamente executado com o material que o autor tinha à disposição.

Com todas as limitações dadas pelas condicionantes, o espaço de criação do arquiteto ou do designer, ao contrário, não fica limitado. Entende-se que, conforme mencionado, a tensão é maior, o que pode ser compreendido como maior concentração de criatividade dentro de uma caixa.

Além de poder "decorar" os ambientes com os objetos e com a arquitetura pesquisados, neste trabalho específico o estudante teve a liberdade de escolher o enquadramento. E é neste aspecto que se evidencia a escolha criativa, aliada à sensibilidade e ao processo pelo qual o estudante passou, relatado na fig. 13.

A partir das colocações acima, evidencia-se a dificuldade em realizar uma avaliação justa e que ajude no desenvolvimento do estudante, especialmente no curso EAD, em que todo o processo acontece no período de um bimestre e em cinco atividades avaliativas, sendo a última, a de maior peso. Conforme mencionado, há quem nunca tenha desenhado e há quem, mesmo com algum domínio de desenho, apresenta deficiências em algumas áreas.

Assim, os critérios de avaliação para cada exercício variam; conforme os objetivos, alguns aspectos têm maior peso do que outros, como é o caso da exigência da perspectiva e da pertinência com o texto na atividade de tradução intersemiótica apresentada.

A fig. 16, por exemplo, está correta na perspectiva do ambiente, mas errada na colocação e no traçado dos móveis do quarto. Além disso, o autor realiza o gesto de preenchimento no mesmo sentido diagonal, sem diferenciar os objetos. No entanto, apresenta uma resolução cromática muito interessante, com a mescla de maior e menor diluição do lápis aquarelável. É possível afirmar que a área marrom do piso, tratada em sentido diverso, destoa do conjunto. Como croqui de observação, objetivo da atividade, o resultado está incorreto. No entanto, como imagem independente, sem vínculo com um ambiente verídico, a composição tem a sua própria narrativa, que poderia ser qualificada como onírica. Essas ponderações são feitas e, como o peso maior recai sobre a correta representação da perspectiva, o estudante compreende o valor obtido na avaliação.

No curso de Arquitetura e Urbanismo presencial, com uma carga horária de encontros presenciais maior (com a pandemia, encontros síncronos mediados pelas plataformas de comunicação), é possível perceber avanços significativos e gratificantes. É o que mostra a fig. 17, de autoria do mesmo estudante que relatou nunca ter desenhado antes (fig. 5).

Figura 16 - resultado de atividade proposta como croqui de observação



Fonte: A autora.

Figura 17 - aplicação dos recursos desenvolvidos em desenho de observação em atividade de geometria descritiva (perspectiva militar)



Fonte: A autora.

O desenho é o princípio de um projeto, tanto na área do design quanto no da arquitetura (SIMONELLI, 2016). É a expressão do pensamento visual do designer e do arquiteto. Ao observar, o designer e o arquiteto absorvem o mundo para abastecer o seu repertório, um pedaço do caos deleuziano, no qual mergulham para dele extrair os cristais de sua criação, que emergem em um desenho e depois se materializam em edifícios e em produtos.

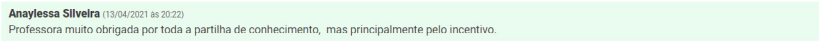
Figura 18 - relato livre do estudante



Fonte: A autora.

Nota: fórum de contato entre professora e estudante da disciplina no AVA da Unoeste (acesso restrito).

Figura 19 - relato livre da estudante



Fonte: A autora.

Nota: Mensageria do AVA da Unoeste (acesso restrito).

Ao comparar o design japonês dos anos 1990 com o ocidental, Flusser (2017, p. 209-2010) comenta:

> Do nosso ponto de vista [ocidental], o design é frequentemente visto como a imposição de uma forma sobre uma massa informe. A forma (eideia) se torna visível sob o olhar teórico: por meio da teoria se pode ver, por exemplo, que o triângulo é uma forma cujos ângulos somam 180 graus. E então o que foi concebido teoricamente é tomado e imposto a algo informe, desenhando-se (dando forma a gestaltet), por exemplo, uma pirâmide. [...] Podemos observar como surgem formas entre as mãos dos orientais, por exemplo ideogramas escritos com pincel, flores de papel, ou simplesmente o modo como realizam o gesto da cerimônia do chá. Em todos esses casos, não se trata de uma ideia imposta sobre algo amorfo; trata-se de fazer surgir de si mesmo e do mundo circundante uma forma que abarque ambos.

A colocação encontra paralelo na crítica ao ensino que entende o aluno no sentido estrito de sua etimologia, um ser destituído de luz própria, ou do ensino que tem o objetivo de amoldá-lo a um contexto. Este artigo trouxe uma reflexão sobre a experiência de se aplicar um método de ensino capaz de fazer surgir o desenhista de si mesmo (fig. 18), sem a imposição de modelos e com o estímulo à coragem de se lançar no caos (fig. 19).

CONCLUSÃO

O método de ensino do desenho de observação tem raízes na tradição, mas os tempos atuais requerem a reflexão constante sobre ele. Afinal, com aparatos que simulam os materiais artísticos e com a circulação de imagens em canais virtuais, papeis e telas perdem o seu sentido: basta criar a imagem sintética, isto é, de síntese numérica. Além disso, o mercado de trabalho tem exigido dos profissionais o domínio de softwares, o que provoca no estudante de design e de arquitetura o questionamento sobre o desenho à mão.

Antes de ser capaz de operar um software, é preciso ter domínio sobre as ferramentas que nós temos, em conexão com o nosso centro de processamento mais sofisticado. As ferramentas são os órgãos que usamos para o contato com o mundo, como os sensoriais e as nossas mãos; o centro de processamento é o nosso cérebro. Só depois de dominadas as ferramentas e estabelecida a conexão neural é que o designer e o arquiteto estarão preparados para lidar com a inteligência artificial, para não serem por ela usados ou substituídos. A inteligência artificial advém da ciência, que também mergulha no caos, mas dela extrai o conhecimento de maneira diferente da filosofia e da arte. Só o ser humano é capaz de enfrentar o caos.

No processo de domínio do gesto e da expressão do desenho, a confiança e a autoconfiança do estudante são fundamentais para que as descobertas o satisfaçam e o mantenham na jornada. Alguns conseguem avanços surpreendentes (fig. 17); outros florescerão no decorrer do curso. E todos experimentam o caos.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**: um psicologia da visão. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

AZEVEDO, E. Ter rotina é importante, mas especialistas dizem que, às vezes, é preciso quebrá-la. **Extra**, Rio de Janeiro, 11 fev. 2019. Disponível em: https://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/ter-rotina-importante-mas-especialistas-dizem-que-as-vezes-preciso-quebra-la-23444978.html. Acesso em: 20 mar. 2021.

CURTIS, B. **Desenho de observação**. São Paulo: Grupo A, 2015. *E-book.*

DE DUVE, T. Quando a forma se transformou em atitude - e além. **Revista do programa de pós-graduação em Artes Visuais EBA,** Rio de Janeiro, p. 93-105, 2003.

DELEUZE, G. A **imagem-tempo**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia**. São Paulo: 34, 1996.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Hucitec, 1985.

FLUSSER, V. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Ubu, 2017.

HATA, L. **Interdiscursividade na potência do falso**: cosmogonia yanomami e etnopoética de Claudia Andujar. 241 f. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

MORIN, E. **O método III**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

OSBORNE, H. **Estética e teoria da arte**: uma introdução histórica. São Paulo: Cultrix, 1970.

SAFATLE, M; MIRANDA, L. O arquiteto e o designer entram na casa do cliente, e isso é muito íntimo. Entrevista concedida a Petria Chaves. **Revista CBN**, Brasil, 2 fev. 2020. Disponível em: https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/290048/o-arquiteto-e-o-designer-entram-na-casa-do-cliente.htm. Acesso em: 2 fev. 2020.

SIMONELLI, N. Como nasce um projeto arquitetônico. **Casa**, São Paulo, 20 dez. 2016. Disponivel em: https://casa.abril.com.br/profissionais/como-nasce-um-projeto-arquitetonico/. Acesso em: 1 ago. 2018.

WÖLFFLIN, H. **Conceitos fundamentais da história da arte**: o problema da evolução dos estilos na arte. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

26

Eliane Silva dos Santos
Ivan Marcio Gitahy Junior
Nattácia Rocha Duarte Ruani

TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E HUMANA:

PRÁTICAS INOVADORAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE EDUCACIONAL EAD

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.25

RESUMO

Com uma nova realidade permeando o processo de ensino e aprendizagem a necessidade da utilização de práticas inovadoras têm sido cada vez mais recorrente no ambiente educacional, assim esse estudo justifica-se social e academicamente por trazer uma contribuição relevante, não só à sociedade como também aos educadores e alunos que transitam nesse contexto. O presente artigo descreve duas experiências realizadas por professores dos cursos superiores de tecnologia, em Logística e Gestão da Qualidade, ambas na modalidade Ead, da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Tal ação vinculou-se ao NIPET (Núcleo de Inovação Pedagógica e Educação Tecnológica) que compõe o Nead, Núcleo de Educação à distância, da Unoeste. O primeiro relato intitulado: Aula on-line: E agora? Ferramentas e estratégias para uma aprendizagem colaborativa, tratou de temas que permeiam as aulas on line para torná-las mais atrativas. Já o segundo relato, intitulado: Relações Interpessoais: conhecendo o cérebro humano, tratou da necessidade de se conhecer as perspectivas da cor do cérebro das pessoas. O método utilizado, em ambas, foi uma Live, realizada de forma síncrona, em plataforma digital, com interação entre os participantes, em tempo real. Os resultados foram evidenciados nos relatos colhidos durante a Live, mencionando a relevância da ação no processo de ensino e de aprendizagem Ead.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; EAD; inovação; tecnologia.

INTRODUÇÃO

A fim de dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem algumas adequações, no contexto educacional, foram necessárias considerando métodos e ferramentas tecnológicas utilizadas durante as aulas dos cursos de graduação em Logística e Gestão da Qualidade, na modalidade Ead, da Universidade do Oeste Paulista - Unoeste.

Tais adequações foram exigidas de forma imediata já que nos encontrávamos no início do semestre letivo e os discentes da instituição não poderiam perder na qualidade do ensino nem no conteúdo a ser ministrado. Cabe salientar que vivemos em um mundo VUCA, um acrônimo, que representa: a volatilidade, a incerteza, a complexidade e a ambiguidade acrescido do mundo BANI um acrônimo, que representa frágil, ansioso, não linear e incompreensível. Nesse sentido, mudanças rápidas, cenários incertos, informações cada vez mais disponíveis e a difícil escolha entre elas, fazem parte do cenário das pessoas no século XXI, ratificam tais acrônimos.

Ao mencionar a aula on-line é fundamental a utilização de ferramentas estratégicas para uma melhor abordagem considerando o processo de ensino e a aprendizagem. Todo esse processo deve ser permeado por métodos que propiciem uma interação e integração entre discentes e docentes a partir dos objetivos da aprendizagem, da quantidade de alunos, da duração da aula e até mesmo do conteúdo a ser apresentado. Nesse sentido os cursos superiores de tecnologia em Logística e Gestão da Qualidade, da modalidade Ead, iniciaram algumas ações formativas.

No contexto atual de isolamento social imposto pela pandemia do coronavírus, surge a necessidade de mudanças substanciais no ensino superior. As universidades foram desafiadas a adotarem novas práticas educativas mediadas por tecnologias e metodologias

ativas. Com esta nova realidade é necessário pensar como elaborar um plano de formação docente com um suporte técnico adequado para não comprometer a qualidade do ensino.

É importante salientar que o ambiente virtual em tempos de pandemia configurou-se como um elemento estratégico de interação social, de formação e de desenvolvimento de trabalho. Neste sentido, verifica-se a importância do comprometimento do docente com a escolha das atividades, dos materiais e das ferramentas a serem utilizadas em seu curso, adequados ao perfil de seu público discente.

Diante do exposto, pode-se explorar ferramentas pedagógicas de interação, por meio de metodologias ativas. E cabe ao docente, de nível superior, desenvolver novas competências, favorecer por meio das metodologias ativas a autonomia do educando, estimulando a curiosidade, fomentando tomadas de decisões individuais e coletivas.

A Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, com o intuito de manter a relação professor e aluno, nos cursos à distância, já vinha estimulando o uso de metodologias ativas que se intensificaram ainda mais neste período de pandemia. Nesse sentido os cursos superiores de tecnologia em Logística e Gestão da Qualidade, da modalidade Ead, iniciaram algumas ações formativas, estimulando e incorporando o uso de metodologias ativas na metodologia de ensino e de aprendizagem virtual.

A partir das afirmações acima descritas, surge o problema da pesquisa com alguns questionamentos: Como se pode tornar as aulas remotas, on-line, mais atrativas, dinâmicas? Como escolher e utilizar as ferramentas tecnológicas adequadas a favor do processo de ensino e de aprendizagem?

A IES mesmo diante das incertezas, ofereceu apoio aos docentes e discentes por meio dos núcleos de apoio como: Suapp

(Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico); Núcleo de Apoio ao Estudante; NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão).

Com a metodologia escolhida, a pesquisa-ação, o artigo busca alcançar as possíveis respostas para tais inquietações iniciais e objetivos propostos. Observa-se, ainda, que o presente estudo se justifica social e academicamente à medida que trará, não só à sociedade, como também aos educadores, contribuições relevantes.

Para alcançar os objetivos propostos foi, inicialmente, elaborada uma revisão bibliográfica sobre temas como: processo de ensino e de aprendizagem, as metodologias ativas de aprendizagem, práticas inovadoras, educação profissional, as TICs (tecnologia de informação e comunicação), educação a distância, hard e soft skills. Os autores consultados foram: Santos (2015), Bacich (2015), Pereira (2012), Santos (2010), Berbel (2011), Scoot & Santiago (2019), Glazov (2009), Kenski (2003 e 2008), Carvalho (2007), Bacich e Moran (2017), Baquero (2000), Rodrigues (2016), Machado; Longhi; Behar (2013).

OBJETIVO

Identificou-se, durante algum tempo, algumas dificuldades na aprendizagem, talvez pelo tradicionalismo adotado como fio condutor no processo educacional. Ao vislumbrar uma outra possibilidade, o da tecnologia, interação e métodos ativos descobriu-se um caminho sem volta, onde professores e alunos devem ser os protagonistas na construção do conhecimento.

As pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais (BACICH, 2018).

A partir do exposto e considerando o contexto atual, esse artigo tem por objetivo apresentar experiências vivenciadas no contexto educacional dos cursos de Logística e Gestão da Qualidade na modalidade Ead, da Unoeste, por professores, a partir de dois pontos: o cognitivo e o emocional.

DESENVOLVIMENTO

Ao fim do século XX e início do século XXI, vivenciou-se grandes mudanças provocadas pela globalização, desde os aspectos socioeconômico e político, e também a cultura, a ciência e a tecnologia. As mudanças tecnológicas, transformaram a era da informação e comunicação, fazendo com que as pessoas interagissem de forma rápida e acessível, proporcionando a conectividade com o mundo, e estabelecendo um ritmo acelerado de inovações e modificações no mercado de trabalho e no desenvolvimento das carreiras profissionais, fazendo com que as pessoas tivessem de se adaptar, repensar, reinventar e inovar neste novo cenário.

Na sociedade conectada e interligada demandada no século XXI, os avanços são constantes na tecnologia, as ferramentas e modelos de negócios estão diretamente ligados ao avanço da inteligência artificial que impactam rigorosamente o mercado de trabalho e o desenvolvimento de carreiras profissionais que já estão em desenvolvimento e também em futuras.

Neste cenário, as pessoas necessitam de formação que vão além da acumulação de conteúdos e informação, para isso as estratégias didáticas de aprendizados, precisaram também evoluir, para além do ensino tradicional, onde o aluno recebe oralmente o conteúdo de forma passiva, para uma metodologia ativa com a utilização de práticas inovadoras.

Santos (2015, p. 27209), destaca que "as metodologias ativas de aprendizagem adquirem papel importante nas atividades de ensino, uma vez que proporcionam ao aluno oportunidades significativas de intervenção na realidade concreta, seja individualmente, com seus professores ou com os demais alunos. "

Para Bacich e Moran (2017), é importante destacar que cada vez mais, o processo de aprendizagem por meio da transmissão de conhecimentos é importante, mas a aprendizagem por intermédio de questionamento e experimentação, tem sido mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. Os autores ainda destacam que o processo de ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos.

Bacich (2015), ainda ressaltam que as metodologias ativas e práticas inovadoras são definidas como estratégias pedagógicas, aplicadas para envolver o aluno no processo de ensino aprendizado, estimulando um comportamento ativo, engajado e significativo, ou seja, que pensem, reflitam e questionem o que estão fazendo, dentro de um contexto que desenvolva estratégias cognitivas para a construção do conhecimento.

Pereira (2012, p. 6) fortalece o conceito de metodologia ativa como "o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber".

Berbel (2011), acrescenta que as metodologias ativas consistem em fortalecer o processo de ensino aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas, contemplando as condições de

solucionar, com êxito desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes realidades.

Essas práticas pedagógicas, são aplicadas para motivar, envolver e engajar alunos de forma coletiva e/ou individual, para que sejam protagonistas da sua aprendizagem.

Rodrigues, (2016, p. 29) destaca que:

> a aprendizagem na educação profissional tem estimulado uma grande necessidade de novas metodologias que priorizem resultados mais satisfatórios para o processo de ensino das instituições (...) tendo em vista a formação de profissionais alinhados com as reais necessidades de mercado, bem como pela viabilidade de sua ampliação junto com as demais tecnologias concorrentes e decorrentes da educação.

Machado; Longhi; Behar (2013, p. 58), complementam que:

> As TICs integradas a esses ambientes suportam um universo virtual composto não somente pelo aparato tecnológico e gerenciamentos das informações, mas também pelos sujeitos participantes e suas interações. Disso deriva uma nova abordagem para os AVAs, cujas finalidades tecnológicas representam fontes importantes para a busca dos aspectos cognitivos, sociais, afetivos, simbólicos e comportamentais de seus participantes.

Neste sentido, considerando os cursos de educação a distância da Unoeste, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), possuem recursos tecnológicos que permitem a proposta de situações de ensino com metodologias ativas e práticas inovadoras que potencializam o processo de ensino aprendizagem, disponibilizando e integrando diversas mídias, recursos e linguagens, bem como, permite múltiplas formas de comunicação, o registro de interatividade, e a visibilização do processo de aprendizagem individual e coletivo, combinando ambientes formais e informais.

Para Almeida (2003), é mister salientar o papel da modalidade Ead no contexto de suporte em ambientes digitais e interativos de aprendizagem assim como, a relevância do conhecimento gerado de forma individual e coletiva.

Para Baquero (2000), no processo de educação profissional, o professor/tutor assume o papel de facilitador, que demanda um papel ativo, fazendo com que esse docente consiga modificar os vários modos e tarefas desenvolvidas, proporcionando aos alunos também se tornem ativos, bem como, o docente facilitador desse ambiente. Todavia o professor/tutor precisa dominar pedagogicamente os recursos disponíveis, para que possa utilizá-los com asAcar que as soft skills estão relacionadas com as características que envolvem toda a trajetória psicossocial de uma pessoa, isto é, as competências comportamentais e sociais. , tão discutidas e apresentadas no último Fórum Econômico Mundial (2020), que neste evento reuniu líderes e especialistas da economia mundial, e expuseram as soft skills solicitadas para os profissionais para os próximos anos, são elas: resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, gestão de pessoas, coordenação, inteligência emocional, tomada de decisão, orientação para servir, negociação e flexibilidade cognitiva.

Ainda, de acordo com Scoot e Santiago (2019) as hard skills são competências quantificáveis e mais fáceis de identificar. Normalmente, há instituições onde é possível fazer um curso que oferece um diploma de comprovação. Ou mesmo você fazer testes simples, desde que sejam reconhecidos pelo mercado, para atestar o seu nível de domínio de determinada profissão.

Para Glazov (2009), o modo de agir e de pensar das pessoas pode oscilar entre diferenças e similaridades, o que as distingue são as características identificadas nas cores que se pode atribuir ao cérebro humano. Isso nos leva a compreensão de nós mesmos e dos outros.

Ao analisar as soft skills apresentadas reconhece que a educação em suas modalidades, demandam de práticas pedagógicas, nas quais possibilitem aos alunos, o desenvolvimento das competências comportamentais e sociais (soft skills) e também as competências técnicas de sua formação (hard skills), assim as práticas pedagógicas, precisam estimular o aluno a ser o protagonista do seu aprendizado para que possa se desenvolver no mercado de trabalho.

A educação a distância é uma estratégia educativa que possui aplicação de tecnologias ao processo de ensino aprendizagem sem se limitar ao lugar, tempo, profissão ou idade dos estudantes, proporcionando uma aprendizagem autônoma por parte do aluno. A educação a distância, se caracteriza também por promover relações aos alunos, docentes e tutores, e motivar novas atitudes e comportamentos para seu desenvolvimento, com a necessidade de aplicação de metodologias que possibilitem o desenvolvimento de competências, solicitadas no contexto histórico que vivenciamos.

Kenski (2008, p. 5) ressalta que "as tecnologias digitais de comunicação e de informação possibilitam novas formas de aprendizagem. Proporcionam processos intensivos de interação, de integração e mesmo a imersão total do aprendiz em um ambiente de realidade virtual." Neste contexto, os ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam diferentes oportunidades de aprendizagens, por se caracterizar pelas interações síncronas e assíncronas entre alunos, docentes e tutores, onde a conectividade permite acesso rápido à informação e comunicação em qualquer lugar e tempo.

Kenski (2003, p. 8) explica que:

> Por meio das formas síncronas e assíncronas de comunicação, as pessoas definem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens individualizadas. A flexibilidade da navegação no ambiente virtual dá oportunidade para a diversificação e personalização dos caminhos e a articulação entre saberes formais e não formais.

É imprescindível ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem acontecem em qualquer cenário educacional, ou seja, tanto na modalidade a distância ou presencial, esses processos ocorrem com efetividade quando existe vínculo, interação e comunicação entre professor/tutor e aluno. Independentemente da modalidade praticada, se faz necessário a criação de um ambiente que possibilite a aprendizagem e interação. Assim, é primordial que as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem estejam comprometidos com os objetivos e planejamento do projeto pedagógico da instituição, para que sejam alcançados os objetivos educacionais propostos.

Segundo Carvalho (2007), os alunos na modalidade da educação a distância são considerados sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem, ou seja, não apenas recebem os conhecimentos que lhes são transmitidos, mas são pessoas que buscam conhecimentos, questionam, pesquisam, problematizam, e nesta modalidade são atores autônomos para sua formação, possuem também flexibilidade de horário para seu desenvolvimento acadêmico, a não obrigatoriedade da frequência diária em aulas presenciais, utilização do computador ou smartphones como ferramentas de aprendizagem, possibilitando seu desenvolvimento educacional com protagonismo.

Vale ressaltar que a implementação das tecnologias de informação e comunicação (TICs), na educação a distância, aprimorou o processo de ensino aprendizagem nesta modalidade, pois o uso planejado e apropriado, permite novas possibilidades de atender um conjunto de pessoas que não se adaptou ao ensino convencional. No entanto, o uso de tecnologias de informação e comunicação na educação a distância, tem como objetivo dar suporte e possibilitar o acesso à educação a todas as pessoas e favorecer o processo de ensino aprendizagem.

Assim, as tecnologias de informação e comunicação constituem-se como elementos norteadores para o processo de ensino

aprendizagem, que possibilita o aprimoramento da interação entre docentes, tutores e alunos, neste processo, a fim de alcançar o conhecimento desejado. Neste contexto, professor e tutor possuem funções importantes nos espaços de educação a distância, desde competência nos conhecimentos desenvolvidos, abertura para interações, planejamento para a construção do conhecimento, comprometimento para o desenvolvimento das aulas, responsabilidade com feedbacks no que se trata no desempenho dos alunos e curiosidade para aprofundamento nos conhecimentos relativos ao uso das tecnologias de informação e comunicação, a fim de cooperar e contribuir para a construção do conhecimento pelos alunos.

METODOLOGIA

O trabalho teve a pesquisa-ação como método norteador buscando investigar a importância e a necessidade de se utilizar ferramentas tecnológicas inovadoras durante uma aula on-line, considerando as soft e hard skills, ou seja, competências técnicas e comportamentais. As experiências formativas docentes devem estar alinhadas ao contexto social e educacional a partir de uma estratégia situacional para o ensino superior. Cabe lembrar que tal método além de trazer à luz uma pesquisa com prerrogativa de ação, também contribui na produção de conhecimento.

Para Santos (2010), a pesquisa-ação pode ser considerada um método muito importante no contexto das universidades do Século XXI, por ser capaz de gerar projetos considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão. Tal pesquisa também tem a capacidade de promover a integração entre diversos saberes e conhecimentos adquiridos a partir de uma visão epistemológica.

A visão epistemológica provocou uma revisão de teorias e de concepções nas ciências mais tradicionais, oportunizando ir além da interpretação literária e dos modos fragmentados de raciocínio.

No contexto educacional segundo Becker (2005), a visão epistemológica é construída a partir de experiências reais dos professores considerando seu contexto e ambiente educacional além de permitir a vivência com a criação do novo, sem ideias pré-concebidas.

A pesquisa-ação amplia a capacidade de compreensão dos docentes e de suas práticas pedagógicas, por meio da reflexão e ação. Os autores Zeichner; Diniz-Pereira, (2008) salientam que a promoção e a melhoria do ensino a partir do olhar dos docentes, são advindos da pesquisa-ação.

O método de pesquisa-ação também é aplicado em diferentes áreas do saber como relata Toledo (2013), ao mencionar que o método de pesquisa-ação é muito utilizado na concepção e realização de projetos de grande porte e principalmente nas áreas da educação, engenharia, sistemas de informação, enfermagem e agroecologia.

As experiências relatadas foram realizadas com a participação de alunos e professores dos cursos de graduação em tecnologia em Logística e em Gestão da Qualidade, na modalidade Ead, da Unoeste.

A Universidade do Oeste Paulista por meio do Encontro Pedagógico dos docentes da Unoeste (Enped) promove a reflexão e a aprendizagem sobre os saberes que orientam as práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior. E o NIPET (Núcleo de Inovação Pedagógica e Educação Tecnológica) núcleo que compõe a modalidade de ensino Ead, da Universidade já vinha estimulando o uso de metodologias ativas e que se intensificou ainda mais neste período de pandemia.

As práticas inovadoras possibilitam mudanças de postura do professor e alunos, estimulando a autonomia e protagonismo como

sujeitos ativos no processo de aprendizado, nesse sentido os cursos superiores de tecnologia em Logística e Gestão da Qualidade, da modalidade Ead, iniciaram algumas ações formativas, estimulando e incorporando o uso de metodologias ativas na metodologia de ensino e de aprendizagem virtual. A plataforma digital utilizada foi o google-meet e contou com interação do público, a partir de perguntas realizadas pelo chat, em tempo real.

O RELATO

A primeira experiência relatada ocorreu em 13 de abril 2020, com o título: Aula on-line: E agora? Ferramentas e estratégias para uma aprendizagem colaborativa. O encontro, de aproximadamente 90 minutos, contou com a participação de professores da Unoeste e considerou o ensino e a aprendizagem com a utilização de ferramentas estratégias, a serem utilizadas em sala de aula remota. O evento contou com cerca de 100 participantes e o link, com a gravação, ainda se encontra disponível no Youtube, com um número crescente de visualizações.

O conteúdo apresentado percorreu os objetivos da aprendizagem considerando o número de alunos em sala, os métodos e ferramentas adequadas para determinado assunto a ser discutido; a preparação da aula a partir de inspirações, observações e interação entre os pares com a troca de experiências.

As ferramentas apresentadas foram: padlet para a elaboração de um mural virtual, onde foi possível criar dinâmicas e apresentações que puderam ser acessadas, construídas e compartilhadas pelos docentes. O padlet possui recursos de imagens, links, gravação de áudios e outros formatos de arquivos; vídeos, onde foi possível, identificar a necessidade de intervenção considerando

habilidades e competências de comunicação do discente, bem como enriquecer a aula com a participação e intervenção de profissionais da área; o mentimeter, uma plataforma on line para a criação e compartilhamento de apresentações com interatividade, permite o uso de recursos interativos como nuvem de palavras e questionário que pode ser compartilhado via internet. Utilizando o Word Cloud, foi possível, a partir de um questionamento, gerar uma discussão, reflexão entre participantes; links, onde foi possível, a partir do seu compartilhamento enriquecer o conteúdo apresentado. Em seguida é importante realizar testes, para não se contar com a sorte e por fim, a realização da aula, com o feedback formativo.

A segunda experiência relatada ocorreu em três momentos distintos, todos no mês de fevereiro de 2021, intitulado: Relações Interpessoais: conhecendo o cérebro humano, e teve como objetivo compreender qual a contribuição pessoal e profissional pode se ter quando se conhece a cor do cérebro de si mesmo e de outra pessoa. O encontro durou cerca de 90 minutos, contou com a participação de professores da Unoeste e considerou o ensino e a aprendizagem a partir de uma ferramenta de humanização das ações, contemplando competências comportamentais, descritas como as soft skills.

O evento foi realizado em três períodos e contou com três turmas, totalizando 100 participantes. O link com a gravação, ainda se encontra à disposição no Youtube, com um número crescente de visualizações. O conteúdo apresentado possibilitou traçar análises de personalidades, avaliação de desempenho, e contou com um teste considerando um aspecto da vida, pessoal ou profissional. Cabe salientar, que tal experiência nada tem a ver com testes aplicados por psicólogos. Ao final os participantes puderam reconhecer seus potenciais e suas perspectivas, assim como reconhecer o que pode levar a frustração ou satisfação, afetando assim, suas relações pessoais ou profissionais.

Cabe salientar que além da apresentação de ferramentas tecnológicas estratégicas, os docentes também puderam utilizá-las em uma atividade prática, na plataforma digital. A interação também se deu a partir de perguntas realizadas pelo chat em tempo real.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ambas as experiências relatadas trouxeram resultados e ascenderam discussões que se perpetuam até hoje, no ambiente educacional, considerando não só a continuidade do processo de ensino e da aprendizagem como também o grau de excelência proporcionado aos discentes.

Os resultados também demonstraram que as ações realizadas, contribuíram de forma efetiva na formação docente, nesse momento de pandemia. Alguns dos relatos mencionando que o momento foi de grande valia considerando a elaboração de aulas mais dinâmicas, interativas, na modalidade virtual e a preocupação com o aspecto comportamental, seguem abaixo:

"Muito bom, conhecimentos novos e interessantes."

"excelente aquisição para novos conhecimentos."

"importante para aprimorar nossos relacionamentos... facilita entender o comportamento humano e ajuda nas relações."

"Foi uma abordagem diferente, que gerou uma excelente discussão com a turma e uma sugestão de como trabalhar com os alunos."

"Excelente oficina."

"Muito interessante para melhorar nossas relações interpessoais com os academicos e colegas de trabalho. Eu diria ótimo!"

"MUUIIIITTOOOO bom!! Acho que poderia ser uma oficina obrigatória para todos os professores!"

Figura 1 - Relações Interpessoais: conhecendo o cérebro humano. Turma II



Fonte: https://drive.google.com/file/d/1-kbQxEc2y-9slwNcvtEqeBi_wa_5LpV/view?usp=sharing. 2021.

A figura acima ilustra o momento em que o Professor Ivan Gitahy em uma ação de formação docente, ENPED 2021, menciona a necessidade de uma transformação digital e humana dos docentes. Ainda nesse encontro o professor apresentou uma ferramenta que possibilita o (auto) conhecimento necessário, considerando o contexto educacional atual.

Figura 2 - Aula on line: E agora?



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Fs7JPbjJPHk&t=2292s. 2020.

A figura acima ilustra a live onde o Professor Ivan Gitahy, em uma ação de formação docente, apresenta alguns métodos e ferramentas para tornar as aulas remotas on line, mais atrativas considerando seu planejamento, realização e feedback formativo utilizando ferramentas tecnológicas inovadoras, transformando professores e alunos protagonistas, no contexto educacional.

Os relatos acima apresentados, foram retirados dos resultados da pesquisa realizada pela Comissão Própria de Avaliação - CPA, da Unoeste, sobre as atividades do ENPED 2021, no mês de fevereiro de 2021.

CONCLUSÃO

Pode-se concluir com as experiências relatadas que o processo de ensino e de aprendizagem amalgamado pelas novas tecnologias constrói o conhecimento mais sólido à medida que o ambiente educacional é norteado por práticas pedagógicas inovadoras.

O processo de ensino e de aprendizagem com a utilização de novas tecnologias vem ganhando cada vez mais visibilidade, no ambiente educacional, por fazerem desse ambiente um espaço de construção coletiva de conhecimento e que de certa forma considera a participação de todos.

Por meio da visão epistemológica que é construída a partir de experiências reais do professor, este amplia sua capacidade reflexiva e investigativa quando utiliza a pesquisa-ação. A pesquisa-ação amplia a capacidade de compreensão dos docentes e de suas práticas pedagógicas, resultando na adoção de novas ferramentas tecnológicas, de metodologias ativas e práticas inovadoras que possam levar a construção do conhecimento mais sólido e a promoção e a melhoria do ensino.

As ferramentas de aprendizagem representam não só a interdisciplinaridade como também a transdisciplinaridade na medida em que articulam uma nova visão da realidade, a de transpor os muros da universidade, aproximando a teoria da prática, considerando o mercado de trabalho. Tais ferramentas também podem transformar as aulas em momentos mais ricos, dinâmicos e interativos, considerando metodologias ativas, com o uso de novas tecnologias. Essas práticas inovadoras como as metodologias ativas inseridas na educação vão de encontro com a atualidade, pois também podem propiciar ao aluno o desenvolvimento de soft skills e hard skills para atender o mundo conectado, inovador e tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância em meio digital**: novos espaços e outros tempos de aprender, ensinar e avaliar. Miami: Virtual Educa, 2003.

BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora uma abordagem teórica-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH; T. N. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan/jun. 2011.

CARVALHO, A. B. G. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. *In:* ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. Anais [...]. Maceió: EDUFAL, 2007.

GLAZOV, S. N. **A Cor do cérebro**. 1 ed. São Paulo: Editora Novo Conceito, 2009.

KENSKI, V. M. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/novas-tecnologias/grupos-de pesquisa/textos201/novas-tecnologias/grupos-depesquisa/pde/pde/pdf/vani_kenski.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

MACHADO, L. R; LONGHI, M. T; BEHAR, P. A. Domínio tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. *In:* BEHAR, P. A. (org.) **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PEREIRA, R. Método ativo: técnicas de problematização da realidade aplicada à educação básica e ao ensino superior. *In:* VI COLÓQUIO INTERNACIONAL. EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. 6., 2012. São Cristóvão. **Anais [...].** São Cristovão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

RODRIGUES, G. S. Análise do uso da metodologia ativa problem based learning (PBL) na educação profissional. **Periódico Científico Outras Palavras**, v. 12, n. 2, p. 24-34. 2016.

SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010

SANTOS, C. A. M. O uso de metodologias ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba PR. **Anais [...]**. Curitiba PR, 2015, p. 27202-27212. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20543_10759.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

SCOTT, D; SANTIAGO, M. **O que eles não te ensinam na faculdade**: 10 habilidades que todo negócio exige. 2019. *E- Book.*

TOLEDO, R. F. **A pesquisa-ação na interface da educação, saúde e ambiente**: princípios, desafios e experiências interdisciplinares. São Paulo: Anna Blume, 2013.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PERRREIRA, J. E. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

27

Wilson Roberto Lussar

O DESAFIO DA FOLHA EM BRANCO:

O PROFESSOR DEVE SER ORIENTADOR OU COAUTOR NO PROJETO DE PESQUISA?

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.27

RESUMO

Escrever um trabalho acadêmico é um desafio ao estudante quando se defronta pela primeira vez com a iniciação científica. Ainda que se tenha acesso à literatura específica de pesquisa, colocar em prática a escrita desafia até mesmo os acadêmicos experientes. O presente trabalho busca apresentar algumas reflexões acerca do orientador de iniciação científica em ciências sociais aplicadas, em facilitar na discussão com o estudante, a redução de incertezas e angústias, que influenciam a postergação e/ou abandono do projeto. A partir de uma pesquisa bibliográfica, posteriormente, foi elaborado um relato de experiência docente do autor em orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso. Resultados obtidos: percebeu-se que o orientador, ao auxiliar o estudante a escrever seu trabalho, minimiza os riscos de desencanto e desistência, colabora com o cumprimento de prazos, facilita a escolha de uma temática atrativa ao estudante, contribui para o prazer em desenvolver e aprofundar a pesquisa, e, o auxílio na fase crítica inicial do projeto reduz o desgaste na fase de pesquisa. Em alguns casos o orientador deve se por como coautor, em outros, praticamente como autor, respeitando as intenções do estudante.

Palavras-chave: pesquisa; orientação; educação superior; sociais aplicadas.

INTRODUÇÃO

Desenvolver a formação do estudante no ensino superior passa por algumas etapas que o desafia, bem como os que estão envolvidos com sua capacitação. Dentre estas etapas temos a iniciação científica como uma das mais instigantes. Isto se deve ao fato de que o estudante entra no ensino superior bem carente e chega à fase final de formação com uma bagagem de conhecimento relativamente limitada, para não dizer precária.

Para se compreender esta situação devemos fazer uma retrospectiva de nossa sociedade, onde a formação básica e no ensino médio pouco se estimula em termos de leitura e formação crítica. A falta de leitura, especialmente em assuntos que desenvolvam as aptidões de leitura por parte do estudante provoca um distanciamento quando se torna imperativo na formação profissional no ensino superior.

Em uma sociedade onde as mídias sociais e comunicação móvel fazem a base de comunicação do adolescente, exigir-lhe a leitura de um livro, artigo, ou qualquer texto mais elaborado torna-se um exercício torturante. Afinal, no viver do dia a dia do jovem um livro é um recurso de informação que o limita a ter múltiplas (ou simultâneas) leituras. Na velocidade da internet, onde o click é medido pela velocidade que ele transita de uma página a outra em questão de segundos, recebendo fragmentos de informações os quais ele forma um mosaico, do qual abstrai algum significado e rotula de informação.

A internet não é um mal por si, mas o que se faz de seu uso é que pode direcionar para um benefício ou prejuízo. As leituras rápidas e com mensagens condensadas acabam inibindo a capacidade do estudante de se concentrar em um único foco por mais do que alguns minutos. Também a deficiência de leitura e vícios de linguagem tanto oral como escrita influenciam na capacidade do estudante em formar um julgamento e sustentá-lo com uma argumentação.

Ao recomendar artigos e livros virtuais na internet as coisas também não acabam se saindo como programado/desejado. Tal como estudar em casa exige muita disciplina, pois família, televisão e geladeira concorrem com a nossa atenção imediata, fica difícil imaginar um estudante abrindo uma aba na internet com um artigo e não abrir mais nada. A tentação de abrir múltiplos modelos, textos e informações acabam minando a concentração para o texto. Um exemplo: enquanto eu estava escrevendo este parágrafo no editor de texto, estava com duas abas abertas na internet. Divertido não? E preocupante também!

Uma dimensão ainda mais problemática é a questão da consulta rápida e cópia de textos. Ao se determinar uma busca pela internet, o estudante cai na armadilha de conveniência rápida, utilizando o conhecido "santo Google" para consulta e pegar os primeiros links que aparecem. Para simplificar a vida, lança mão do "copia e cola", agravando uma situação que já é delicada. Inibir, punir, castigar por causa da cópia é apenas uma tentativa de se maquiar um problema ainda mais grave, que resvala para a ética e a moral.

Para acabar de vez com o processo de aprendizagem do estudante sobre a possibilidade de desenvolver o espírito científico, existem pela internet sites especializados em monografias, os quais asseguram ainda ao interessado confidencialidade e garantia de que é livre de plágio, elaborado por profissionais qualificados etc. Ou seja, desde que o interessado compre o serviço, não precisa saber de nada, dominar nada. Basta que finja pelo resto da vida que a produção é sua. Mas quem se sujeita a comprar um trabalho acadêmico tem compreensão sobre o que é propriedade intelectual? Provavelmente não. Assim, voltamos ao ponto de partida: o que fazer para estimular um estudante que tem acesso livre a facilidades, as quais são facilmente compráveis a fim de resolverem seus problemas imediatos?

A questão é que temos um estudante que chega ao ensino superior sem um arcabouço fundamental de aprendizagem própria, que deseja aprender pela via rápida, sem compreender que a aprendizagem é uma construção a quatro mãos. As dele e as do docente. Como se diz, não há aprendiz sem mestre, nem mestre sem aprendiz. Na formação profissional há de se considerar ainda a multiplicidade de docentes para se formar um único estudante, numa relação de passar o aluno de um docente a outro, na próxima etapa de sua formação. Parte das disfunções acaba sendo jogada para a escola e o professor, quando um contexto social maior é base da formação do estudante. Na era das comunicações instantâneas, downloads dos mais diversos recursos, dos encontros, relacionamentos e conexões breves, entre outras situações que faz da vida contemporânea muito diferente de duas décadas atrás.

A formação profissional passa por elementos fundamentais de aprendizagem, os quais são únicos e só podem ser aprendidos pela experimentação. Não dá para "copiar o outro", nem aprender com o erro do outro. Há de fazer! Mas como fazer pensar? Como fazer com que o estudante entenda que não tem como desenvolver uma habilidade cognitiva sem se esforçar no pensar?

Estas e outras questões acabam sendo determinantes sobre as possíveis formas de que podemos e devemos induzir o aluno a desenvolver uma percepção sobre iniciação científica. Uma maneira de possível seria tentar fazer um trabalho de coautoria na fase crítica da elaboração do projeto de iniciação científica, ao invés de pura e simplesmente orientar apenas. Apesar de não ser a ideal, seria a possível diante de um estudante que se configura no contexto atual.

O presente trabalho busca verificar que as orientações iniciais de projetos de pesquisa podem ser facilitadas desde que o professor possa dar um início do projeto de pesquisa, por meio de ditar (e não sugerir) os elementos fundamentais, depois de uma entrevista junto ao orientando quanto ao que pretende aprender.

Sabidamente questionamos sobre a qualidade da formação do estudante que chega à faculdade, mas que nada podemos fazer, visto que vícios do passado e o próprio processo de aprendizagem ao longo do curso têm feito com que o aluno chegue às portas da iniciação científica cheio de incertezas e hesitações que o impedem de realizar sua pesquisa.

De que forma o orientador de iniciação científica em ciências sociais aplicadas pode facilitar as reflexões iniciais e execuções preliminares, de maneira que o estudante neutralize incertezas e angústias, as quais são determinantes na postergação e/ou abandono do projeto de iniciação cientifica?

A hipótese do presente trabalho é de que o estudante de ciências sociais aplicadas, em sua concepção de pouco compreender a realidade da aprendizagem, é levado a acreditar que tudo pode ser resolvido por soluções simplistas, as quais acabam estimulando um distanciamento das leituras. Quando chega o momento de realizar a iniciação científica, ele tem pouco conhecimento sobre a realidade do profissional contemporâneo em contextualizar e problematizar sua realidade, levando-o a procurar meios que permitam driblar a situação ou postergar sua aplicação.

O presente trabalho tem por objetivo geral apresentar uma proposição de estratégia pedagógica de orientação por parte do docente, de forma a desmistificar o início do projeto de pesquisa e desenvolver motivação por parte do estudante em continuar.

A fim de embasar o objetivo geral da pesquisa, o presente trabalho tem os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e compreender o que vem a ser um projeto de pesquisa e os desafios de começá-lo.

2. Identificar as estratégias de orientação científica em estudantes do ensino superior na área de ciências sociais aplicadas.

3. Discutir a experiência do autor junto a estudantes em um curso de Administração.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho recaiu num primeiro momento numa pesquisa bibliográfica sobre o assunto, apoiando-se em livros, teses, dissertações e artigos científicos sobre o assunto, objetivando identificar e sistematizar dados atuais sobre as estratégias pedagógicas atuais no ensino superior na área de ciências sociais aplicadas.

O aprofundamento da análise exige não só a revisão de literatura sobre o assunto, mas principalmente, o recurso a outros trabalhos que igualmente enfocam a importância da pesquisa como instrumento pedagógico para o ensino.

Posteriormente, foi procedido um relato da experiência docente do autor em metodologia da pesquisa, bem como de dezenas de orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso, ao longo de mais de duas décadas.

DISCUSSÃO

Este trabalho se justifica em função de discutir as novas estratégias educacionais na atualidade, enfocando a importância da iniciação científica no processo de aprendizagem do novo profissional. Neste percurso, o presente trabalho apoiar-se-á na iniciação científica como forma de inauguração do indivíduo à descoberta de sua educação permanente (ou continuada) e a caracterização do novo profissional desejado pelo mundo do trabalho contemporâneo.

Inicialmente, para entendermos o objetivo principal deste trabalho, precisamos discutir alguns conceitos: a ciência, a pesquisa, o conhecimento e a iniciação científica.

A partir da ciência contemporânea o processo do conhecer passa a ser resultado de um questionamento elaborado pelo sujeito que põe em dúvida o conhecimento já produzido. A ciência não é a mera observação dos fenômenos. A ciência começa pela observação das coisas, e termina pela demonstração de suas causas. Identifica-se, à luz de um conhecimento disponível que passa a ter relevância, pertinência quando relacionado a um problema, a uma dúvida, a uma questão que precisa de resposta. Apenas isso justifica uma investigação.

> Esta é uma das razões pelas quais conhecer a ciência é uma atividade importante, mesmo para o público leigo, aquele não envolvido diretamente com a produção e difusão dos conhecimentos científicos. Para quem pretende realizar, seriamente, um curso universitário, e com isso se tornar um profissional de "nível superior" (veja de novo, aí, a importância atribuída à ciência) o conhecimento profundo da ciência é um requisito básico [...] (TOMANIK, 1994, p. 15).

Só quem conhece é capaz de se propor problemas. À medida que cresce a ciência, que evolui seu conhecimento, cresce também a capacidade de o homem perceber problemas. A capacidade de resolver problemas é o desafio do profissional atual, essencialmente o profissional formado no ensino superior.

Pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas. O pesquisador começa com a interrogação e indaga sobre a origem, causas e consequências do fato. Ele ainda deve na sequência definir o tema, o problema e a hipótese, procedendo de forma ordenada e construindo uma ordem ainda invisível de uma desordem visível e imediata. O cientista pode induzir o comportamento e tem por objetivo a busca, a investigação e o questionamento da realidade.

A pesquisa tem por base o conhecimento científico, que pode ser definido como um processo desencadeado progressivamente e que emerge da consciência entre teoria e prática e é obtido através de um procedimento metódico sobre o objeto. É explicativo, constrói e aplica leis, pois é produzido pela investigação científica.

Enfim, a pesquisa pode então ser vista como conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento deve ser feito de modo sistematizado, com métodos e técnicas científicas voltadas para uma realidade empírica ou teórica.

Desta forma, para a realização desta construção teórica e empírica, que é a pesquisa, o pesquisador necessita ter: conhecimento do assunto, curiosidade, criatividade, integridade intelectual, atitude autocorretiva, sensibilidade social, imaginação disciplinada, perseverança e paciência e ter confiança na sua experiência. Todos estes elementos são construídos no processo da realização da pesquisa.

É preciso desmistificar a pesquisa como se fosse algo necessariamente sofisticado. "Pesquisa é o cotidiano mais cotidiano" (DEMO, 2000, p. 129). Desta forma, é preciso cotidianizar a pesquisa como atitude (separando sua caricatura ritual laboratorial). A pesquisa está na base do ensino e da extensão e é a atividade essencial da universidade. A pesquisa faz parte do cotidiano das pessoas (não é monopólio de entes especiais) é componente de todo processo emancipatório, desde a constituição da consciência crítica até o enfrentamento de problemas à constituição do sujeito social crítico e criativo. Segundo Demo (2000, p. 149), "o processo emancipatório, numa visão obviamente simplificada, fundamenta-se em duas pilastras: capacidade de produzir/trabalhar, e de participar organizadamente". A pesquisa, assim, auxilia o indivíduo a compreender e equilibrar-se sobre estas duas pilastras.

A pesquisa deveria estar presente em todo processo educativo desde a pré-escola até a universidade (e mesmo além dela), pois ela é o instrumento pedagógico mais eficiente no processo da

aprendizagem. A educação é a arte de se construir e de construir solução. Contudo devemos entender que, o aprender geralmente está submetido à documentação (aprender a copiar, imitar e reproduzir conceitos). Já a pesquisa é o diálogo inteligente com a realidade calcado na atitude de questionamento crítico e produtivo. A pesquisa então deve ser vista como princípio educativo que leva o aluno ao processo emancipatório enquanto conquistador de suas necessidades, levando também a novas descobertas.

Gramsci (*apud* MÉSZARÓS, 2005, p. 49) já ponderava que "não há nenhuma atividade humana da qual não se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens". Segundo ele, o homem contribui para manter ou mudar a concepção do mundo. Assim, a pesquisa como processo emancipatório, auxilia o homem a desenvolver de forma sistemática sua autotransformação e a transformação de mundo.

A necessidade de se entender a pesquisa como processo emancipatório na formação do homem, é ilustrada por Mészarós (2005, p. 74) diante da sua visão de uma sociedade que sucumbe, "a serviço da insanamente orientada auto-expansão do capital e de uma contraproducente acumulação". O que para Mészarós (2005, p.74) torna-se fundamental a educação continuada como prática educacional, nós entendendo como passo primeiro para o aluno do ensino superior seja a iniciação científica, para que ele, aluno, descubra-se e ao mundo, a fim de que, posteriormente, transforme o mundo à sua volta.

O processo emancipatório numa sociedade onde "a qualidade da profissão está mais no método de sua permanente renovação, do que em resultados repetidos" (DEMO, 1998, p.69), demanda algumas expectativas típicas do profissional moderno, entre elas a pesquisa. Para Demo (1998, p. 69), "pesquisa no sentido de se interessar constantemente pelo conhecimento relativo à profissão, implicando busca de informação, leitura sistemática, acompanhamento das novidades etc.".

A "Pesquisa" é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento. Este conhecimento para ser considerado científico deve ser feito de modo sistematizado, utilizando métodos e técnicas específicas. A pesquisa científica se distingue de outras formas de pesquisa pelo método, pela busca em entender a realidade empírica e pela forma de apresentação e comunicação de seus resultados.

A "realidade empírica" se refere a tudo o que existe e pode ser conhecido através da experiência. A "experiência" é o conhecimento obtido pelos sentidos. A realidade empírica é revelada por meio de "fatos" e uma das funções da ciência é conhecer os fatos que já existem. Neste caso, a pesquisa é utilizada para fazer "descobertas".

Segundo Kohan (1970, p. 32), "o objetivo principal da ciência é estabelecer, mediante leis e teorias, princípios gerais para explicar e prognosticar os fenômenos empíricos".

Desta forma, poderíamos dizer que a preocupação da ciência gira em torno de "fenômenos empíricos". Os fatos acontecem na realidade, independente de haver ou não de um observador. Mas quando existe um observador, a percepção que este tem do fato é que se chama "fenômeno".

O pesquisador tem como objetivo verificar a presença ou ausência de um determinado fenômeno a fim de descrevê-lo. A ciência esta sempre preocupada com as generalizações. Dedica-se a casos particulares, no intuito de compreender o conjunto de indivíduos que participam da peculiaridade do caso estudado.

Este modo de proceder é denominado, pela lógica, de "indução". Consiste numa operação em que, a partir de fatos observados na realidade empírica, chega-se a uma proposição geral. Além deste procedimento indutivo existe outro, denominado "dedução". Esta é uma forma de raciocínio em que se parte dos princípios gerais para o menos geral ou particular.

A ciência procura assim construir de forma dinâmica, um modelo inteligível e ao mesmo tempo simples, preciso, completo e verificável de compreender o mundo. Este modelo deve ser eficaz no sentido que ajude a fazer previsões e a utilizar meios apropriados para controlar os fenômenos.

A ciência formula hipóteses, que são suposições para orientar o pesquisador na busca da descoberta dos fatos e das relações que existem entre eles. As hipóteses representam as respostas possíveis de serem verificadas e testadas. Elas não podem ser produto nem de invenção arbitrária e nem da pura constatação dos fatos. Deverá, isto sim, ser razoáveis, consistentes, coerentes com o referencial teórico proposto e passível de teste empírico.

A teoria se distingue da hipótese, uma vez que a hipótese é verificável e a teoria não. Para Vita (1964, p. 121), a teoria é a contemplação racional que designa uma construção intelectual aparecendo como resultado filosófico ou científico onde não pode ficar excluída a construção teórica.

Contudo, Van Dalen e Meyer (1971, p. 143) lembram que o trabalho científico não é de natureza mecânica, requer imaginação criadora e iniciativa individual. E ainda que a pesquisa não seja uma atividade feita ao acaso, porque todo o trabalho criativo pede também o emprego de procedimentos e disciplina determinada.

Talvez uma das maiores dificuldades, de quem se inicia na pesquisa científica, seja a de imaginar que basta um bom roteiro para seguir e logo a pesquisa estará realizada. Na verdade, o roteiro existe, é o Projeto de Pesquisa, contudo devemos considerar a pesquisa como um projeto de vida, onde ficará marca de sua originalidade, tanto no modo de empreendê-la como de comunicá-la. O roteiro indica um caminho e a oportunidade de manifestar a sua criatividade o seu próprio modo de expressar-se, que é particular.

O projeto de pesquisa é um todo, constituído por partes a que chamamos de etapas, que exigirá um planejamento. É preciso traçar um caminho eficaz que conduza a um fim que se pretende chegar. O projeto é, por sua vez, o estabelecimento das diversas tarefas a serem executadas dentro de um cronograma a ser observado.

Fazer uma pesquisa não é uma tarefa fácil, contudo todos nós somos competentes para a produção científica, desde que desenvolvamos a capacidade de observar, selecionar, organizar e usar a reflexão sobre a realidade que nos cerca.

Em relação ao ensino superior, a capacidade de resolver problemas é o desafio do profissional atual.

Uma vez que o estudante do curso de Administração está predominantemente empregado, já traz uma bagagem formativa fora da escola, haveria de se trabalhar com mais ênfase a questão cognitiva de iniciação científica, já que os saberes utilitários, total ou parcialmente, estão presentes no aluno. O desafio é que nestes mesmos saberes há alguns carregados de idéias pré-concebidas, as quais necessitam de serem rearticuladas dentro do pensamento científico.

A formação no curso de Administração, como nas demais áreas da ciência sociais, implica uma atuação intensa do indivíduo, que vai muito além das tecnologias. Tomanik (1994) é incisivo sobre a importância da pesquisa científica pelos estudantes:

> Mesmo para os universitários que não pretendam seguir a carreira acadêmica (e que são a maioria), o conhecimento das teorias e das formas de investigação próprias de sua área são tão importantes quanto, ou até mais que, a aprendizagem de técnicas de atuação. Entre outras razões porque para ter uma atuação coerente e eficaz frente a uma situação específica, o profissional precisa basear todas as suas ações num conhecimento profundo da realidade onde ocorreu aquela situação. E a forma mais segura para se obter esse conhecimento ainda é a pesquisa científica (1994, p. 15).

Diante deste estudante, Lussari e Schmidt (2003, p. 71) recomendam que, "o adulto precisa situar-se acerca de sua formação e não apenas receber treinamento; caso contrário, haverá um hiato entre a educação a ser feita e a base de formação educacional do indivíduo, com prejuízos aos resultados desejados".

Do lado da universidade também as preocupações afloraram, dada as condições de ensino em que o estudante irá encontrar em um curso noturno. "Universidade que apenas ensina está na ordem da sucata" (DEMO, 2000, p. 129). Para Demo (2000, p. 131), "educação deve fundamentar a capacidade de produzir e participar, não se restringir ao discípulo, que ouve, toma nota, faz prova, copia, sobretudo 'cola'." Assim a iniciação científica assume um papel crucial em apresentar ao aluno do ensino superior o caráter reflexivo, onde reconheça sua atual percepção de mundo, transforme-se enquanto pesquisador, e passe a potencializar sua experiência pregressa com as ferramentas metodológicas adquiridas, assumindo um novo papel na forma de um profissional mais articulado com o mundo contemporâneo. (DELORS, 1999, p. 91)

A compreensão da realidade corrente, aliado à perspectiva da tendência das organizações cada vez mais a adotarem um comportamento de organização virtual, inclusive em função do aprendizado (GRENIER; METES, 1995, p. 10), bem como do indivíduo assumir cada vez mais seu papel numa "condição humana pós-biológica numa cultura de complexidade criativa" (SANTAELLA, *apud* DOMINGUES, 1997, p. 41), faz da pesquisa um elemento tão essencial, que deve ser elemento curricular obrigatório no ensino superior.

Desta forma, o presente trabalho se justificou, dado que a estratégia de coproduzir as bases do projeto de iniciação científica por parte do orientador como prática pedagógica no ensino superior, em período noturno, onde o perfil do ingressante, aliado à sua bagagem cognitiva, é determinante na construção do seu próprio perfil como egresso. Isto ratifica Demo (2000, p. 131), em que o cotidiano de

cada um é socializado com os demais que, posteriormente, converge para um esforço coletivo em "*fazer* acontecer".

Como havia pontuado anteriormente, a dificuldade do aluno em entender a necessidade de se fazer pesquisa, bem como demonstrar um comportamento de distanciamento sobre sua importância, logo ficaram evidentes à medida que as novas gerações de estudantes ingressaram no ensino superior e foram alçados aos últimos semestres de formação.

O primeiro diagnóstico percebido foi que o estudante atual é mais imediatista e tem uma tendência a se limitar ao desenvolvido em aula. Comportamento agravado pelo problema adicional de que tem pouco tempo, já que trabalha, estuda (assiste aulas) e no fim de semana precisa viver. Lógico que da meia noite as seis ele precisa dormir.

Assim, fica difícil estimulá-lo a estudar, fora da aula, quando de fato irá aprender e fixar a aprendizagem. Alega que falta tempo, mas que acaba arrumando tempo na véspera, ou do dia, das provas. Naturalmente, são os momentos menos recomendáveis para se estudar, já que são momentos de se revisar o que já sabe.

Em mais de uma década de orientação de trabalhos monográficos, percebi que o estudante acaba replicando alguns comportamentos e atitudes desenvolvidos em classe. Aproveita pouco o pouco tempo disponível, faz anotações superficiais (quando o faz), não se apega em um processo planejado (projeto e estrutura do trabalho científico), limita suas fontes às palavras chaves na consulta a biblioteca, tem dificuldade de compreensão de textos acadêmicos, demonstra limitada capacidade de redação e dificuldades em analisar dados, entre outras coisas.

Com frequência a produção de monografias resume-se a uma extensa referência bibliográfica e pouca autoria. Não é raro o aluno fazer dezenas de páginas de fundamentação teórica e ao final

fazer menos de duas páginas com apresentação dos dados, discussão e considerações finais.

Agora a situação se tornou um pouco mais delicada. Além de não compreender a natureza do trabalho científico, tem também a dificuldade de o começar. E aqui cabe ressaltar que não é começar uma monografia: é ter a idéia preliminar. A dificuldade de se começar uma idéia a partir de uma página em branco, sem ter o que dizer, ou melhor, o que pensar, mostra a fragilidade com que o professor se defronta com o aluno atual.

As dificuldades elementares de se relacionar com temas sugeridos, onde ele tem dificuldade de interpretá-los e compreender que eles têm o potencial de desafiar sua inteligência na proposição de um projeto de pesquisa, transforma uma situação simples em um gigantesco problema, que inibe até sua reação em ser criativo.

Tais dificuldades residem na situação de que o aluno, ao longo de sua formação, perde a possibilidade de melhor fixação dos conhecimentos, visto que se fosse uma disciplina ou um professor, poderia ser atribuído a questões metodológicas, pedagógicas, de conhecimento etc. Mas a realidade é que ele tem dificuldade de concatenar disciplinas, conteúdos, conhecimentos etc., de maneira que ele tem dificuldades para fazer ações fundamentais na monografia, pois é o momento maior de sua autoria.

Das diversas condições que experimenta na graduação, elaborar uma monografia implica em dominar conhecimento, ter um sentido de construção do trabalho e ter capacidade de expressão escrita e visual de maneira intensa. Daqui em diante seu desafio só se agrava, pois entre tantas dificuldades a capacidade de trabalhar contra um cronograma significa que a monografia acaba ameaçando sua formação.

Diante destas circunstâncias a questão é definir o que fazer. Criticar não resolve; deixar o estudante à deriva dá margem a que

ele seja impelido à cópia por necessidade. Uma alternativa plausível seria o orientador dar um estímulo inicial para que ele pudesse desenvolver seu trabalho.

Neste aspecto, percebi que o aluno não apenas vem com uma folha branca na mão, mas com a cabeça também. Ao professor cabe compreender o que se deve fazer nestes momentos. Dar as costas não pode; deixar o estudante por sua conta não vai evoluir; mediar o início do trabalho é algo para poucos alunos. É necessária outra abordagem, na forma de ditar as bases do começo do projeto.

Não é algo fácil do professor aceitar, mas é preciso entender que a realidade atual está aí a desafiá-lo. Não adianta criticar ou fingir que o problema não é seu. O professor não existe sem alunos e ele trabalha com os alunos que tem.

Ao longo dos últimos anos, cansado de digladiar com as carências de aprendizagem e dificuldades cognitivas de alunos, divisei uma abordagem mais sintonizada com a realidade de meus alunos. Apesar de desgastante, ela minimiza alguns problemas que ocorrem na fase adiantada de elaboração da monografia.

O primeiro passo é sentar-se com o aluno e identificar algo que lhe seja atraente. As pessoas têm uma tendência a se sentirem mais à vontade quando abordam assuntos que lhes atraem e fascinam. A partir da área de interesse do aluno, vislumbro a possibilidade de identificar uma organização que ele trabalha ou que ele possa investigar em sua monografia.

Em dois casos tive o desafio de orientar alunos a partir de questões que os fascinava: um a paixão pelo futebol e, outro, pela capacidade incrível de transformar assuntos acadêmicos nas diversas unidades curriculares em rimas e rap.

O segundo passo é estabelecer uma ligação entre assunto de interesse e organização, na busca de um viés de pesquisa que

ele entenda ao longo da conversa, para que ele compreenda o que se está fazendo e o que se pretende com isto. Neste momento é que surgem os primeiros entraves que podem perdurar ao longo da monografia. O aluno tem uma tendência a se fixar em um tema ou foco e quer que a realidade se dobre a ele.

Típico da geração presente, o comportamento imediatista e egoísta do adolescente, não consegue abrir mão de valores e entendimentos os quais são conflitantes com os resultados. Assim o estudante insiste que a pesquisa nas referências e na organização esteja subordinadas ao que ele (pouco) conhece. Tal comportamento é típico de quem se apega ao conhecido, tornando-se resistente ou refratário ao desconhecido.

Aqui a dificuldade de dissuadir o estudante a mudar de foco e/ou idéia acaba produzindo situações inesperadas, visto que ele acaba transferindo o sucesso ou fracasso da monografia ao professor. Neste aspecto o professor acaba numa situação delicada, visto que corre o risco de assumir uma responsabilidade que está fora de seu controle, ao mesmo tempo em que tenta oferecer ao aluno uma estratégia de realizar seu trabalho.

Em um terceiro passo, o professor vai dialogando com o aluno a fim de delinear onde se pretende chegar com o trabalho, especificando o objetivo maior do trabalho. Neste aspecto o diálogo começa a estabelecer o que seria o objetivo geral, porém ele ainda será trabalhado.

No momento seguinte, quarto passo, o professor deve estabelecer com o aluno uma compreensão sobre a dimensão do trabalho a ser realizado, a fim de que o aluno tenha consciência do que se está tratando.

Quanto ao quinto passo, deve se estabelecer o problema da pesquisa, onde o estudante é levado a perguntar o que quer pesquisar. Apesar de simples, neste momento o aluno esboça a dificuldade de

problematizar. Uma possível explicação para isto é a natural aversão das pessoas à palavra problema e o que ela carrega de significado.

Na abordagem com o aluno de Administração o professor precisa convencê-lo de que é importante querer e gostar da palavra problema e do que ela passa a ter de significado. O gerente quando desenvolve uma postura pró-ativa tende a estabelecer seus próprios problemas e buscar solucioná-los. Se ele não procede desta forma, passa a ser um constante solucionador de problemas imediatos, isto é, vive apagando incêndio.

Assim, é importante que o aluno tenha a consciência de que para ter sucesso pessoal e profissional, ele precisa aprender a gostar de criar e solucionar os seus próprios problemas. Feito isto, passa-se a dispor de uma abordagem mais interessante de minimizar as resistências na definição do problema. O aluno passa a se conscientizar melhor desta realidade e se sente mais sensível a aceitar e compreender a natureza do seu problema de sua pesquisa.

Estabelecido o problema sem maiores resistências, como sexto passo, o professor passa a discutir com o aluno o estabelecimento da hipótese da pesquisa. Aqui há uma continuidade da abordagem do passo anterior. Uma vez convencido de que é capaz de criar deliberadamente o seu próprio problema, o professor deve estimular ao aluno criar uma possível resposta. Se for perspicaz o aluno não demorará a sugerir algumas pistas.

De forma dialogada o professor deve estimular o aluno dando algumas pistas intercaladas com algumas rebatidas aos argumentos do aluno, para que ele entenda que não se pode pegar a primeira resposta que vem à cabeça, bem como estimular a refletir por alguma referência na aprendizagem pregressa dele. Ao fim, obtendo o sucesso desejado, o professor passa a discutir e escrever junto ao aluno a hipótese. Caso haja alguma dificuldade, o professor deve induzir o aluno a recuperar algum conhecimento em seus estudos para retomar o ponto da discussão.

Tendo o problema e hipótese estruturados, o professor passa a induzir o aluno a construir a ponte que ligará o problema à hipótese. Neste sétimo passo reside o estabelecimento dos objetivos gerais da pesquisa. Antes de qualquer coisa é importante estabelecer com o aluno uma analogia de que problema e hipótese são as duas cabeceiras da ponte, as quais precisam ser ligadas. O objetivo geral seria a própria ponte em si, mas uma ponte grande que necessita da construção de pilares intermediários de sustentação os quais denominamos de objetivos específicos.

Como direcionamento do raciocínio do aluno, o professor pode tomar como referência do objetivo geral a conversão do problema em objetivo, transformando de uma pergunta em uma afirmação, acrescida de uma referência à metodologia, por meio da identificação de palavras-chave que indicam o caminho para a solução.

A partir daí deve-se explorar as palavras-chave do objetivo geral que permitam abrir cada uma um objetivo específico. Com isto o aluno tem uma idéia do que deve se preocupar em toda a pesquisa. Para organizar melhor as idéias e dar clareza nos diferentes assuntos abordados, recomenda-se que para cada objetivo geral ou específico seja aberto um capítulo do trabalho.

Feitos os objetivos, o trabalho de elaboração da pesquisa pode ser concentrado em outro ponto crucial, que é o estabelecimento da metodologia. Neste oitavo passo, a questão é como executar cada um dos objetivos.

Tal como em qualquer trabalho científico a metodologia é fundamental para se esclarecer como será cumprida a proposta de cada detalhe da pesquisa. Às vezes o aluno começa com uma expectativa e ao longo do desenvolvimento do trabalho encontra algumas dificuldades de realização dele. A questão é que ao propor inicialmente uma metodologia e estudante acaba se apegando a ela sem muito questionar. Quando ocorre um impasse a tendência é sofrer uma paralisia de execução, pois não sabe como avançar sem ser induzido.

Pela simples paralisação por dúvida ou hesitação, perde tempo precioso por falta de um direcionamento. Para o jovem isto significa direcionar sua atenção para outros assuntos dentro da pesquisa ou, pior, fora dela. A retomada dos trabalhos acaba sendo agravada por um misto de paralisia e postergação, que consumirá tempo depois para retomada dos trabalhos.

A metodologia, assim, deverá ser dinâmica, o que não significa frouxa, pois ao dar a possibilidade do estudante ajustar a metodologia com o avanço de seu trabalho, dá oportunidade de que ele faça sucessivas revisitações a ela. Algo importante, pois quando tem que repensar a metodologia junto com a construção do texto permite que ela não seja abandonada. São comuns trabalhos acadêmicos onde a metodologia é feita uma única vez (no começo do trabalho) e o texto fica desconexo dela, por suas sucessivas revisões. Por que não revisar a metodologia também?

O nono passo é o estabelecimento de um título para a pesquisa. Aqui o estudante deve ter em mente que o título será sempre uma construção provisória, não devendo ser algo rígido ou permanente. Isto se deve ao fato que possa adequar as palavras do título ao teor do texto.

Há uma tendência de se colocar uma frase que vagamente aponte para o repertório do aluno e que nem sempre tem relação com o assunto pesquisado. O que acaba acontecendo é que o aluno, com pouco vocabulário, tenta explicar no título suas intenções com a pesquisa, porém sem empregar os termos adequados que daria mais clareza às suas intenções.

Aqui, o professor precisa dialogar com o estudante, com o propósito de identificar a real natureza do que ele deseja. A seguir, é desejável que o estudante apresente em outras palavras o que realmente deseja pesquisar. Isto é interessante para que o professor possa ajudar com os termos corretos e o direcionamento adequado sobre o assunto.

O décimo passo, passa em verificar indicações sobre as possíveis referências iniciais, incluindo consulta na internet, biblioteca virtual, artigos, etc. Um dos primeiros dilemas encontrados pelo estudante durante as fases iniciais reside em começar a encontrar leituras. Apesar de até haver disposição em ler, a questão acaba sendo: ler o quê?

Aqui o orientador precisa extrair informações a partir da indicação do título, discutido anteriormente. Com isto o orientador pode oferecer leituras dirigidas, que sejam atraentes ao estudante, isto é, leituras que o estimule a ler até o final e obter alguma síntese da leitura, que faça sentido para a construção do trabalho de pesquisa.

Ao elaborar o texto do projeto, há certa dificuldade em se escrever a introdução e a justificativa. No décimo primeiro passo, é importante esclarecer a diferença entre introdução e justificativa, bem como deixar separados como itens, a fim de ficar mais fácil a recuperação das ideias e organização do texto e inserir posteriormente algum complemento.

A Introdução precisa trazer o leitor para dentro do texto. É como se o leitor fosse conduzido pela leitura. Caso contrário o leitor perde o interesse e larga a leitura. Começar o texto é falar das questões maiores (macro) em que se situa o assunto que será abordado na Justificativa.

Depois vai conduzindo o leitor para a área de conhecimento da Administração, por exemplo. Após isto passa a tratar da subárea de estudo em que se situa o foco de sua pesquisa (por exemplo, Marketing). Uma vez situado o leitor na subárea, procure falar sucintamente do assunto que será objeto desta pesquisa, apresentando uma colocação sobre o que o leitor precisa compreender sobre o assunto central colocado no título.

A partir daqui o estudante passa a situar o leitor na delimitação loco regional, falando sobre onde ele vai realizar seu estudo,

por exemplo, de Presidente Prudente e região, ou de sua cidade e região. Em seguida, deve identificar, se for o caso, a empresa (ou organização) em que irá proceder a investigação/estudo.

Na Justificativa, o estudante irá explicitar as razões que o levaram a pesquisar este assunto em particular. Primeiro, deve procurar indicar ao leitor sobre o que o levou a se interessar sobre o assunto a ser estudado. Depois procurar demonstrar a importância de se estudar o assunto, mostrando o porquê é importante, bem como da influência deste assunto na vida da organização (e/ou das pessoas afetadas pelas ações dela).

Finalmente, deve procurar indicar qual foi o ponto que mais chamou a atenção do estudante, que merecia uma reflexão mais aprofundada, deixando claro este ponto (ele o remeterá ao problema de pesquisa).

Feitos os passos mais gerais de toda pesquisa, entra-se na fase do décimo segundo passo, que é estabelecer as bases dos instrumentos de coleta de dados. Neste ponto já se tem toda uma ideia do trabalho, mas definir de que forma os dados serão obtidos.

A coleta de dados deve ser definida de forma clara para que se tenha confiabilidade nas informações. Especialmente para o estudante que terá sua primeira experiência no assunto. Não é difícil para o estudante chegar à fase mais crítica do trabalho científico e fazer uma coleta superficial, por não dispor de tempo suficiente, ou por não saber ou entender o porquê desta etapa ser realizada criteriosamente.

Outro aspecto delicado é a tentativa de se copiar dados de outras pesquisas como forma de atalho de seu próprio trabalho. Assim, o orientador deve certificar de cada dado coletado pelo estudante.

Passando para o décimo terceiro passo, entra-se na tarefa de caracterizar a empresa a ser pesquisada. Na orientação do estudante,

é desejável que ele procure descrever algo que esteja familiarizado ou que tenho certo prazer em descrever.

Se o estudante trabalha há algum tempo em uma empresa, identificar alguma dimensão que ele conheça bem facilita a descrição da empresa, já que demonstra familiaridade com ela. Por outro lado, se o estudante tem uma satisfação ou paixão por um determinado assunto, por exemplo, futebol, ele terá muita facilidade em descrever um clube empresa e/ou o ambiente em que um determinado clube atua.

Pode ser frustrante ao estudante pesquisar algo que não conheça ou que não tenha alguma empatia em pesquisar. É possível que ele venha procrastinar a pesquisa ou, até mesmo, a desistir da pesquisa. Não é raro o aluno perceber dificuldade em desenvolver uma pesquisa e desistir e pedir para se juntar a outro colega para pesquisar juntos.

Definido o referencial teórico, a caracterização da empresa a ser pesquisada e os instrumentos de coleta de dados, passa-se à décima quarta fase, que é registrar a produção das informações.

Aqui é importante que se tenha cuidado em diferenciar a coleta de dados da produção de dados. Na coleta o estudante irá observar e tomar a informação com ele se encontra na fonte ou objeto de pesquisa. A produção ocorre sempre que o estudante vai à fonte e abstrai dados e os modifica para uso em sua pesquisa. Feita a coleta/produção deve-se entabular os dados de forma a abstrair sentido e relevância para a pesquisa.

Não é raro coletar mais dados do que se usa ou que se tem relação de fato com a pesquisa. O orientador deve acompanhar e auxiliar o estudante a encontrar os dados que de fato são importantes para sua pesquisa.

Uma vez que os dados foram coletados/produzidos e selecionados para a pesquisa, passa-se para o décimo quinto passo, que é descrever e analisar as informações coletadas. Aqui os dados referentes à pesquisa são confrontados com o referencial teórico e as informações da empresa pesquisada. Desta intersecção abstraem-se os resultados da pesquisa, que são submetidos a uma análise.

Novamente o orientador tem um papel relevante em acompanhar e inferir junto ao estudante de que forma se pode melhor interpretar os resultados e suas contribuições para a pesquisa. Também aqui se faz a verificação do atendimento dos objetivos específicos, iniciando as últimas etapas do trabalho. Também aqui se faz uma discussão do atingimento do objetivo geral da pesquisa.

Para finalizar a pesquisa, no passo dezesseis se passa a estruturar a conclusão e considerações finais, incluindo sua diferenciação. Apesar de que alguns autores e orientadores interpretam que é tudo uma coisa só, a conclusão e as considerações finais seguem a mesma métrica da introdução e justificativa.

Na conclusão ainda é a voz do pesquisador, no caso o estudante que realizar a pesquisar. Aqui será discutida a verificação da hipótese, confirmando total ou parcialmente, ou refutando ela. Da mesma forma, o pesquisador irá discutir o atendimento do problema de pesquisa, pautado nos procedimentos metodológicos, no atendimento do objetivo geral e na justificativa da pesquisa.

Por último vêm as considerações finais. Aqui não será o estudante pesquisador, mas o estudante autor da redação desta pesquisa. Neste momento ele pode usar de uma linguagem mais coloquial, porém sem perder o rigor acadêmico, fazendo comentários acerca da realização da pesquisa. Também aqui o estudante pode apontar eventuais lacunas que a pesquisa possa ter encontrado, que possibilite a eventual realização de outras pesquisas.

Tal como na introdução, a última parte das considerações finais serve para o autor devolver o leitor para fora do texto, deixando uma mensagem de agradecimento pela leitura e valorização da obra.

Feito o trabalho, fecha-se com o décimo sétimo passo, em se formatar na estrutura formal de trabalho científico, verificando referências e ortografia. Neste momento é importante esmerar-se, visto que todo um trabalho exaustivo e meticuloso pode passar uma impressão de produto malfeito por problemas de ortografia, referências mal assinaladas e discrepâncias das fontes citadas e referências consultadas.

Assim, temos um trabalho bem estruturado e apresentável. Quando bem realizado, não será apenas uma etapa obrigatória de formação. Um bom trabalho de pesquisa pode ser bem apresentado à escola, mas, principalmente, à empresa objeto de pesquisa.

Da mesma forma, um bom trabalho de graduação, pode ser muito bem aproveitado na monografia de pós-graduação, demandando apenas alguns ajustes ou aprofundamento dentro de uma determinada temática. Um bom trabalho de pesquisa pode até mesmo derivar outros trabalhos de pesquisa. Afinal, esta é a contribuição esperada de um trabalho científico.

CONCLUSÃO

A presente monografia procurou expor um retrato de algumas décadas de experiência docente em orientação de trabalhos acadêmicos.

De forma geral, as dificuldades de se ter alunos de diferentes graus de aprendizagem, em alguns casos graves, não impede em se dar a chance do estudante ser estimulado a tentar.

O fato de um estudante não produzir um grande trabalho acadêmico, não impede de ele ter uma experiência única, que pode em um futuro estimulá-lo a prosseguir seus estudos em pós-graduação ou outra graduação.

A propósito deste aspecto, nossa experiência em nível de docência na pós-graduação não nos é muito diferente. Isto se deve às situações de estudantes que nas suas graduações não houve práticas de pesquisa científicas, afrontando as considerações de Tomanik (1994) sobre ciência no ensino superior.

O estudante acaba chegando na pós-graduação lato sensu sem os conhecimentos elementares pesquisa científica. Mais uma vez, o docente acaba sendo responsável por introduzir o estudante à pesquisa, agora na pós-graduação.

As implicações são as esperadas: não inscrição no curso, se constar iniciação cientifica no programa; evasão do curso, na fase de projeto de pesquisa; não conclusão e/ou apresentação da monografia.

Descobrir o prazer de descobrir por si um dado conhecimento, já é uma grande realização por parte de alunos que tem dificuldades em iniciação científica. A realização do orientador vai além de um trabalho impecável. Ela também se realiza na superação de estudantes que de outra maneira dificilmente teriam a capacidade de se superar.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques **Educação**: um tesouro a descobrir - relatório para a unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

DOMINGUES, Diana (org.). **A arte no século XXI**: a humanização das tecnologias. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

GRENIER, Ray; METES, George. **Going virtual**: moving your organization into the 21st century. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1995.

KOHAN, Nuria **Manual para la construcción de testes objetivos de rendimiento**. Bueno Aires: Paidós, 1970.

LUSSARI, Wilson Roberto; SCHMIDT, Ivone Tambelli. **Gestão Hospitalar**: mudando pela educação continuada. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

TOMANIK, Eduardo A. **O olhar no espelho**: "conversas" sobre pesquisa em ciências sociais. Maringá: EDUEM, 1994.

VAN DALEN, Deobold B.; MEYER, Willian J. **Manual de técnica de la investigación educacional**. Barcelona: Omega, 1971.

VITA, Luís W. **Introdução à filosofia**. 2. ed. São Paulo: Herder, 1964.

TEMA

V

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES INOVADORAS

28

Gustavo de Almeida Logar
Thais Arraval Meireles
Eliane Cristina Gava Pizi
Cláudia de Oliveira Lima Coelho
Fabiana Gouveia Straioto

OSCE:

MÉTODO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ODONTOLOGIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.28

RESUMO

O Exame Clínico Objetivo e Estruturado (OSCE) é uma ferramenta de avaliação de habilidades clínicas organizada em estações (cenários) o qual os estudantes são avaliados em diferentes situações contendo tarefas específicas da rotina clínica contemplado aspectos de diagnóstico, planejamento e execução de procedimentos. É realizado em formato de rodízio de alunos e um ou dois examinadores pontuam o desempenho dos mesmos em cada tarefa, com critérios e tempo previamente definidos e padronizados. No final da avaliação todos os estudantes recebem o feedback sobre as tarefas realizadas em cada estação. Neste capítulo estão abordados a estrutura do OSCE, detalhes do processo de planejamento da avaliação, equipe necessária para execução, elaboração das estações e execução da avaliação. Adicionalmente, discutido as vantagens e desvantagens do uso do OSCE como processo de avaliação e estratégias para evitar interferências na qualidade do processo avaliativo. Ë também apresentado o OSCE na sua versão on line, quando a existência de restrição da sua realização no formato presencial. Nessa modalidade a execução prática de alguns procedimentos é substituída por estações que priorizam comunicação e solução de casos clínicos que são checados por avaliadores em plataforma virtual de videoconferência.

Palavras-chave: educação em saúde; avaliação do ensino; odontologia; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um processo utilizado por docentes para mensurar o quanto o aluno aprendeu do conteúdo e se ele pode ser capaz de utilizar esse conhecimento para a buscar soluções para determinadas situações problema presentes na rotina clínica de atendimentos relacionados a sua competência profissional. Esse procedimento vai além de aplicar testes e conceder notas aleatórias, mas exige um acompanhamento do estudante em diferentes fases do seu processo de aprendizagem.

Para avaliar a qualidade profissional e as competências clínicas do estudante da área da saúde, a observação dos princípios da pirâmide de Miller deve ser contemplada na escolha dos métodos de avaliação. O aluno precisa saber (ter o conhecimento), saber como faz (relatar, descrever), realizar em situações simuladas (demonstrar como faz) e também o grau mais elevado da pirâmide, o fazer.

Como não existe um único método avaliativo capaz de abranger todos esses itens inseridos na pirâmide de Miller, entende-se que apenas a combinação de métodos é capaz de produzir os resultados esperados no processo de avaliação das habilidades clínicas dos alunos. Dentre os métodos descritos na literatura capazes de avaliar o desenvolvimento de habilidade e competências podemos citar o OSCE.

EXAME CLÍNICO OBJETIVO E ESTRUTURADO (OSCE)

O OSCE (Exame Clínico Objetivo e Estruturado) é uma metodologia de ensino aprendizagem ativa que proporciona uma avaliação das competências e habilidades clínicas, assim como

atitudes adquiridas pelos alunos das áreas de saúde, como Medicina e Odontologia. OSCE é considerado um método apropriado de avaliação para verificar se competências clínicas que estão sendo desenvolvidas ao decorrer do curso e atividades das diferentes disciplinas cursadas pelos alunos.

Este é exame organizado em cenários contendo tarefas padronizadas estabelecidas nas estações que simulam diferentes situações da realidade clínica, cada estação tem o tempo execução cronometrada consecutivamente. Os alunos são avaliados em cenários para testar habilidades clínicas específicas, incluindo diagnóstico, interpretação, comunicação com paciente, planejamento e procedimentos clínicos não invasivos. É realizado um rodizio de alunos e um ou dois examinadores que observem a atuação individual de cada aluno e pontuam o desempenho dos mesmos em cada tarefa, com critérios e tempo previamente estruturados.

Esse método de avaliação pode ser usado com a finalidade de identificar lacunas ou falhas no processo de ensino-aprendizado das habilidades clínicas dos alunos que são relevante que que possam causar prejuízos na sua formação e com isso poder corrigir estas deficiências com a finalidade de garantir a segurança do paciente.

Além disso, esta avaliação é capaz de estimular nos alunos a reflexão sobre seu desempenho clínico referentes a disciplina previamente cursadas e uma oportunidade de receber um feedback imediato de seus erros e acertos obtidos das habilidades e competências testadas.

No Brasil este método avaliativo ainda não é usado com frequência nas instituições de ensino, são poucos cursos de Graduação e Pós Graduação em Odontologia que o utilizam. Geralmente a aplicação do OSCE é usado como ferramenta de avaliação pré-clínica associado às avaliações teóricas e laboratoriais com a finalidade de verificar se o aluno apresenta o mínimo de habilidade e conhecimento necessário sobre o assunto para o atendimento clínico dos pacientes.

As avaliações que acessam conteúdos clínicos e pré-clínicos desempenham quatro papéis essenciais na formação do cirurgião-dentista: fornecer dados para a auto avaliação dos alunos e estimular a auto reflexão, informar aos professores sobre o desempenho da estratégia de ensino usado na Disciplina, certificar o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos inerente a profissão e assegurar a qualidade do cuidado à saúde oferecida aos pacientes nas clínicas odontológicas das universidades e na atuação profissional depois de formado atuando no mercado de trabalho.

As disciplinas curriculares que executam suas atividades em ambiente pré-clínico são importantes neste processo de formação do aluno dos cursos da saúde, pois o treinamento é realizado em manequins que simulam as condições clínicas que os alunos enfrentarão no atendimento dos pacientes. Esse treinamento tem a finalidade de fazer com que a teoria faça sentido na prática, para que o aluno desenvolva e aprimore suas habilidades motoras e para desenvolvendo o sentimento de segurança no atendimento clínico em pacientes. Qualquer conteúdo ministrado nas disciplinas pré-clínicas pode ser avaliado no OSCE, desde que não seja um procedimento invasivo. No entanto, alguns destes procedimentos invasivos podem ser simulados em manequins utilizados nos laboratórios, em mandíbulas e línguas de animais como boi e porco.

Por fim, o OSCE pode ser considerado um exame que segue a maioria dos critérios de uma boa avaliação como validade (afere o grau no qual o teste realmente avalia aquilo que propõe), confiabilidade (afere a reprodutibilidade e consistência de um teste), viabilidade e efeito catalisador (promoção de resultados e feedback produzindo um melhor suporte educacional).

ESTRUTURA DO OSCE

O OSCE é um método de avaliação que exige para sua execução uma equipe. Os membros podem ser professores, funcionários da instituição e alunos de pós graduação, desde que sejam orientandos, calibrados e principalmente tenham comprometimento ético com o processo avaliativo. É sugerido que um membro desta equipe seja indicado como responsável com a finalidade de conduzir a elaboração e organizar todos os demais membros com a objetivo de obedecer a estrutura requerida de planejamento e execução da avaliação: pré-avaliação, avaliação e pós apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Fases e Descrições do OSCE

FASES		DESCRIÇÃO
1	**Pré Avaliação**	Definir o conteúdo, desenvolvimento das estações e programa de ação
2	**Avaliação**	Programa de ação no dia do OSCE
3	**Pós**	Programa de ação pós termino do OSCE ou feedback.

Fonte: Os autores.

DETERMINAÇÃO DO CONTEÚDO OU BLUEPRINTING

A primeira etapa no desenvolvimento de um OSCE é determinar o que deve ser avaliado, como por exemplo: habilidades clínicas, de comunicação, diagnóstico e o conhecimento exigido do aluno para o atendimento clínico do paciente. É imprescindível que o aluno que irá ser submetido a avaliação tenha cursado a Disciplina referente ao conteúdo avaliado, que no momento avaliativo a teoria

e prática tenha sido trabalhada e essas habilidades e competências previamente desenvolvidas. A quantidade de estações que compõe a estrutura do OSCE que será aplicado pode apresentar variações dependendo do tempo e espaço físico disponível para montagem das estações clínicas e do número de alunos a ser avaliados.

DESENVOLVIMENTO DAS ESTAÇÕES

Após a definição das estações, e planejamento dos cenários clínicos que serão aplicados na avaliação é fundamental que o responsável por cada estação liste todos os materiais, instrumentais e necessidade de participação de "atores" (caso seja planejado a simulação que envolva algum comportamento de paciente). É sugerido que responsável pela organização do OSCE oriente e solicite por escrito nos documentos que serão exigidos pelos elaboradores de estação um campo específico para que seja descrito com detalhes todos os itens. Esta etapa é importante para que todos os itens necessários para a criação e aplicação da estação seja providenciado com antecedência à aplicação da prova, é necessário ser revisado com antecedência e testado antes da avaliação.

Nos casos com pacientes simulados, é necessário o treinamento do ator para a explicação detalhada do papel, leitura e discussão do roteiro escrito, inclusão de modificações pertinentes, memorização, avaliação do entendimento da situação e domínio do roteiro, simulações e correções com avaliador para ajustes finais.

Outro fator importante de planejamento é o tempo requerido para executar a tarefa estabelecida na estação, dever ser contabilizado o tempo reservado para a leitura da tarefa a ser executada pelo aluno. É necessário uma avaliação crítica do responsável pela elaboração da estação ao planejar tarefas muito complexas e extensas o que pode levar a falta de tempo para sua realização e prejudicar o aluno que a realiza.

PROGRAMA DE AÇÃO PRÉVIO AO OSCE

Após a definição das estações, considerando a quantidade e a estrutura que será requerida para cada estação deve -se selecionar do local adequado para a aplicação. Os locais frequentemente usados para aplicação desta avaliação são as estruturas físicas destinadas ao atendimento (box) aonde estão localizadas as cadeiras e equipamentos odontológicos usadas no atendimento clínico dos alunos nas clínicas odontológicas da faculdade, podendo também ser usadas áreas anexas da clínica assim como a sala de realização de exames radiográficos.

Nesta etapa também é realizada o recrutamento dos examinadores, a sugestão e que sejam escalados 2 examinadores para cada estação. Para desempenhar a função adequadamente os examinadores devem receber instruções de como preencher o checklist, padronização da avaliação, como proceder o feedback no final do exame e estabelecer parâmetros de concordância entre os 2 examinadores.

O responsável pela elaboração da estação deverá disponibilizar junto aos cenários o "checklist". Esta lista de checagem apresenta os itens que o avaliador precisa observar na execução das tarefas pelo aluno e para cada quesito é atribuído valores podendo ser estabelecida de forma que o sistema de pontuação esteja definido com respostas pre determinada e critérios para estabelecer a pontuação. O sistema de atribuição da pontuação para cada tarefa pode ser considerado como se executada completa (1,0), tarefa parcialmente completa (0,5) e tarefa não realizada (0,0) totalizando uma nota de 0 a 10. Caso a estação tenha número de tarefas menor que 10 itens o valor pode ser distribuídos entre elas como apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Modelos de elaboração de checklist para avaliação de estação de OSCE

Curso: Odontologia	**Disciplina:** Prótese Total Pré Clínica			**Período**: 7 Termo **Data:**
Estação: 1	**Professor Responsável**:			
CHECKLIST				
Nome do Aluno:				
Avaliador:				
TAREFA	Fez	FEZ PARCIAL	Não fez	Comentários
REPROVOU a moldeira individual SUPERIOR do Paciente 1? **Feedback:** **Moldeira sem alívio do freio labial.*	1.6	0.8	0	
REPROVOU a moldeira individual INFERIOR do Paciente 1? **Feedback:** **Moldeira esta retentiva na porção posterior.*	1.6	0.8	0	
REPROVOU a moleira individual SUPERIOR do Paciente 2? **Feedback:** **Moldeira esta sobre estendida e insatisfatória na região de tuberosidade*	1.6	0.8	0	
APROVOU a moleira individual INFERIOR do Paciente 2? **Feedback:** **Moldeira esta sobre estendida adequadamente para selamento de bordo com godiva*	1.6	0.8	0	
Selecionou o instrumental adequado para ajustar a moldeira individual SUPERIOR do Paciente 1? **Feedback:** **Moldeira sem alívio do freio labial – seleção do disco de carborundun*	1.2	0.6	0	
Selecionou o instrumental adequado para ajustar a moldeira individual INFERIOR do Paciente 1? **Feedback:** *Moldeira sem alívio na região posterior interna – seleção da fresa	1.2	0.6	0	
Selecionou o instrumental adequado para ajustar a moldeira individual SUPERIOR do Paciente 2? **Feedback:** **Moldeira sem alívio na região posterior interna – seleção da fresa*	1.2	0.6	0	
TOTAL DE PONTOS (10.0)				Nota Final:

Fonte: Os autores.

PROGRAMA DE AÇÃO NO DIA DO OSCE

O sucesso deste formato de avaliação esta diretamente relacionado a precisão e organização do ambiente no qual a avaliação será aplicada. Sugere que com antecedência de pelo menos 1 semana o membro responsável pelo OSCE em conjunto com o mais um membro da equipe de organização, realizem o processo de dupla checagem de todos os itens solicitados pelo responsável da elaboração da cada estação para evitar possíveis falhas ou faltas de item solicitados. Assim com esta antecedência, caso seja detectado a falta de itens ou falha no recrutamento/treinamento de atores terá tempo hábil para que as providencias sejam tomadas e não afete a qualidade da montagem e execução da estação não prejudicando o processo avaliativo.

O dia anterior da aplicação da avaliação deverá ser destinado a montagem dos cenários, identificação numérica de cada uma das estações e distribuição das tarefas que devem estar impressas e fixadas em um local de fácil acesso de leitura pelo aluno em cada cenário clínico, disposição de materiais e manequins para uso pelo aluno nas tarefas. É importante que este local tenha acesso restrito, e que permita o trânsito apenas de pessoas autorizadas com a finalidade de evitar que ocorra vazamento de informações referente a avaliação.

No dia de aplicação do exame há a necessidade de verificação de alguns detalhes de infraestrutura e recursos humanos de aplicação da avaliação que estão apresentados na Tabela 3. A sinalização do fluxo no circuito de estações, para esta função é selecionado um profissional que orienta a posição dos alunos nos cenários. O tempo de cada estação deverá ser cronometrado, a pessoa que desempenha essa função deverá marcar e realizar a sinalização audível com o auxílio de um apito por exemplo.

Deve-se planejar também um ambiente para que possa realizar descanso da equipe de aplicação do OSCE, especialmente quando se trata de exames que completam turmas numerosas de alunos. Se permitido, e a infraestrutura possibilitar pode de ser disponibilizado comida e bebidas para serem consumidas neste períodos pelos mesmos.

Cada avaliador ao se posicionar na estação ao qual será examinador deverá verificar se a montagem da estação está correta e todos os itens estão presentes antes de iniciar a avaliação. Nesta função o avaliador terá o papel impresso do checklist que servirá de parâmetro e anotações da avaliação do aluno, sendo de sua responsabilidade a identificação de cada aluno e atribuição da nota considerando o desempenho de execução das tarefas. Ao final da aplicação deverá fazer a entrega destes papéis para o responsável que realizará a tabulação e cálculo da nota final referente a avaliação de todas as estações.

Os alunos deverão ficar confinados em um local sem acesso a dispositivo eletrônico, com ou sem conexão a internet, incluindo celulares e smartwatch. Os alunos deveram estar acompanhados por um membro da equipe de avaliação com a função de fiscalizar e evitar qualquer intenção ou tentativa de burlar o processo até serem chamados para a avaliação. A medida que os alunos finalizam a rotação em todas as estações deverá aguardar fora do local de exame de preferência no local selecionado para ser realizado o *feedback* que acontecerá após todos realizarem a avaliação.

Tabela 3 - Lista de detalhes que devem ser verificados no dia da aplicação do OSCE previamente ao início da avaliação

CHECKLIST PARA O DIA DE APLICAÇÃO DO OSCE		
1	Sinalização do fluxo no circuito.	( )
2	Marcação e sinalização audível do tempo cronometrado.	( )
3	Alimentação e local de descanso para alunos e equipe de aplicação da prova.	( )
4	Checagem de materiais e equipamentos.	( )
5	Distribuição dos papeis de checklist aos avaliadores.	( )
6	Local de confinamento dos alunos, estrutura para armazenamento e identificação aparelhos eletrônicos.	( )

Fonte: Os autores.

PROGRAMA DE AÇÃO APÓS TÉRMINO DO OSCE

Após o término do OSCE todos os alunos são reunidos em uma local para ser discutido e realizado a devolutiva das estações aplicadas, conhecido como "feedback". Neste momento os professores elaboradores dos cenários apresentam e discutem como deveria ser realizada a atividade proposta e quais a habilidades e competência requeridas considerando as evidencias científicas encontradas na literatura sobre cada assunto e ainda discutem os principais erros cometidos pelo grupo durante a avaliação.

O importante deste momento é que o aluno tenha conhecimento logo após a realização da avaliação de como foi seu desempenho ao executar as tarefas solicitadas com a finalidade de reforçar as respostas certas, identificar, superar suas deficiências e corrigir seus erros. Para os professores é um momento importante pois é possível identificar deficiências no processo de ensino aprendizagem em

diferentes Disciplinas, possibilitando assim trabalhar essas deficiências antes que o aluno inicie as disciplinas clínicas ou finalize o curso.

Após a finalização da devolutiva para os alunos, é importante que os professores de cada disciplina se reúnam para analisar os resultados obtidos, os erros recorrentes que foram encontrados durante a avaliação e discutam estratégias para reforçar o ensino durante o semestre, principalmente nas disciplinas pré-clínicas, com a finalidade de garantir a qualidade da formação profissional ofertada pelo curso.

ESTRATÉGIAS PARA EVITAR BURLAR O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Um dos desafios do uso do OSCE como metodologia avaliativa é impedir que os alunos tenham contato entre si e burlem o processo de avaliação influenciando na qualidade dos resultados obtidos resultando em um conhecimento distorcido do processo de ensino-aprendizagem.

Algumas estratégias são descritas na literatura, repetição do ciclo de estações do OSCE imediatamente com um segundo grupo de alunos previamente isolados quando o primeiro grupo finaliza a participação em todas as estações. Sendo necessário estrutura física adequada para manter alunos isolados com acesso a banheiro evitando a circulação de alunos e sem acesso a dispositivo de comunicação móvel. Outra forma é executar OSCE por vários dias com cenários semelhantes, mas não idênticos, ou executar dois OSCE idênticos simultaneamente com cenários padronizados, mas pacientes e examinadores diferentes.

Na literatura autores sugerem o uso da estratégia de realizar a avaliação usando dois OSCEs simultaneamente em locais diferentes. Identificamos que o principal problema com esta abordagem é a variabilidade bem relatada das pontuações OSCE dadas por diferentes examinadores. Embora uma folha de marcação padronizada possa ser usada, isso não eliminará completamente a subjetividade.

VANTAGENS DO OSCE COMO MÉTODO DE AVALIAÇÃO

O OSCE apresenta vantagens por ser uma avaliação objetiva, possibilitar a aplicação de tarefas que avaliam habilidades e competências, como por exemplo a habilidade de comunicação aluno/paciente em simulação de cenários que muitas vezes não é possível ser avaliado durante a atuação do aluno na clínica na graduação. Outra característica vantajosa é a padronização dos cenários, o que garante uma situação clínica única para todos os alunos do grupo sendo considerado uma forma justa de avaliação.

A objetividade do OSCE é garantida quando a mesma estação e suas tarefas são aplicadas e avaliadas em todos os alunos com os mesmos critérios por meio do uso do roteiro estabelecido pelo idealizador do cenário e disponibilizado aos avaliados no checklist apresentado na Tabela 2. Este checklist tem o objetivo de garantir a precisão na detecção de falhas, oferecer elementos objetivos para realizar o processo de devolutiva aos alunos e o uso da pontuação quantifica o desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas.

O OSCE pode ser aplicado para avaliação de várias competências e habilidades de disciplinas variadas ou de alguma disciplina isolada. Pode se avaliar, por exemplo, as disciplinas pré-clínicas de um determinado termo ou ano letivo como a disciplina de cirurgia

buco maxilo facial com 10 estações avaliando competências e habilidades distintas dessa área.

As habilidades de comunicação podem ser avaliadas na realização das estações da semiologia, na qual o aluno interage com um paciente simulado, com o objetivo de obter informações importantes no diagnóstico da doença como a sintomatologia relatada pelo paciente. Essa avaliação individual das habilidades de comunicação só é possível com o OSCE, pela dificuldade de acompanhar os alunos individualmente na clínica.

DESVANTAGENS DO OSCE

No entanto, a aplicação deste métodos de avaliação apresenta desvantagens como o tempo reduzido das estações para executar as tarefas solicitadas em cada cenário, a impossibilidade de simular procedimentos invasivos em pacientes reais, o processo de avaliativo cria uma atmosfera que estimula sentimentos de ansiedade dos alunos, dificuldade de mobilização de número suficiente de examinadores, participantes para simular pacientes e custo para criação de cenários. A desvantagem de maior relevância do uso do OSCE como processo avaliativo relatada por diversos pesquisadores do assunto é a impossibilidade da realização de procedimentos invasivos em pacientes reais ficando estes para serem avaliados nas disciplinas clínicas com aplicação de outro método de avaliação.

O tempo das estações deve ser planejado para a avaliação de procedimentos específicos relacionados a cada disciplina participante de maneira a não comprometer o tempo total de aplicação do OSCE. Deve-se tomar cuidado na etapa de planejamento para evitar se alongar o tempo de aplicação da avaliação, fato que pode ser decorrente da associação muitas estações e turmas com grande número de estudantes tornando o processo cansativo para

os avaliadores e alunos. É por isso que o tempo para executar as tarefas de cada estação é reduzido e pode limitar a simulação de todo o procedimento do atendimento clínico real no paciente. Muitas vezes esse tempo reduzido associado ao nervosismo do aluno durante a avaliação pode fazer com que ele não consiga realizar o procedimento durante o tempo proposto.

Na literatura são encontrados estudos publicados que avaliam o grau de ansiedade dos alunos que relatam saber como realizar o procedimento solicitado, mas foi relatado que o ambiente de avaliação colabora dificultando a realização precisa de algumas tarefas em alguns casos. Mesmo com as dificuldades reportadas, os alunos afirmam que o exame é útil para a sua formação, e relatam sentir-se mais seguros ao realizar estes procedimentos em pacientes reais.

Outra dificuldade relacionada na aplicação do OSCE é a mobilização dos avaliadores e equipe de apoio. Alguns autores sugerem que seja utilizado 1 avaliador por estação para minimizar a quantidade de avaliadores e contornar esta dificuldade.

OSCE VIRTUAL OU ON LINE

O ano de 2020 foi um marco mundial devido a pandemia originada na cidade de Wuhan, na China, um novo coronavírus foi identificado em janeiro deste ano. Conhecido como síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2 (SARS-CoV-2) é causador da doença por coronavírus em 2019 (COVID-19).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou situação pandêmica em 11 de março de 2020. O primeiro caso confirmado, no Brasil, foi em meados e fevereiro de 2020, sendo rapidamente disseminado. O aumento do número de casos, fez o governo brasileiro tomar medidas preventivas de contágio e disseminação.

Neste contexto foi publicado no Diário Oficial da União, a portaria nº 343 do Ministério da Educação (MEC) de 17/03/2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas utilizando meios remotos. A portaria nº 395 do MEC de 15/04/2020 foi publicada prorrogando as substituições das aulas presenciais, por mais 30 dias.

A face do atual momento, as instituições de ensino superior (IES) ficaram autorizadas a substituição das aulas presenciais, ou a suspensão das aulas. Dessa forma, discentes e docentes se vêem em uma nova realidade, em que o ensino remoto é a única alternativa viável para a continuidade do aprendizado.

Os efeitos da necessidade confinamento devido à pandemia do COVID-19, e a suspensão das as atividades educacionais presenciais em sala de aula com alunos de graduação e pós-graduação em odontologia foram quase interrompidas em todo o mundo forçaram uma adaptação rápida não só das aulas mas também dos processos de avaliação e dentre eles o OSCE.

A adaptação do OSCE para o formato on-line ou virtual exigiu modificações, as estações foram reestruturadas e o aluno ao invés de realizar um procedimento clínico é solicitado a verbalizar, criar hipótese ou discutir alguma conduta clínica, a necessidade de criar estações que trabalhem as competências e habilidades clinicas mesmo que o aluno não as realize. Também foi necessário realizar calibração e treinamento dos avaliadores para o uso da plataforma virtual, criar um suporte para as intercorrências como queda de internet do aluno ou avaliador e uso de recursos para minimizar a troca de informações entre alunos durante a prova. A execução prática de alguns procedimentos é substituída por estações que priorizam comunicação e solução de casos clínicos que são checados por avaliadores em plataforma virtual de videoconferência como *Zoom*, *Microsoft Teams* ou *Google Meet*.

Alguns cenários podem ser criados a partir de procedimentos clínicos filmados e outras podem apresentar fotos de lesões bucais e exames radiográficos. As estações são divididas em salas de videoconferência em plataforma virtual com um avaliador como "host". O examinador possui a função de compartilhar a tarefa e avaliar no checklist a resposta com os alunos. Além disso, deve se planejar uma sala virtual de encontro inicial para que todos os alunos se reúnam com um professor antes da avaliação e que só saiam desta sala quando for solicitado o início da avaliação.

Durante a realização das tarefas solicitadas na estação os alunos devem permanecer com microfone e câmera ligados. Além disso, pode ser usado a estratégia de criar um grupo em aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas (WhatsApp ou Telegram) para comunicação entre os avaliadores com a finalidade de evitar intercorrências entre a troca de estações pelos alunos e para controle do tempo de permanência de cada aluno na estação. Os alunos tem um tempo menor de realização das tarefas comparado ao exame presencial para evitar ociosidade na sala e compartilhamento de respostas entre os colegas. Este tempo pode ser de 3 minutos para a leitura da tarefa e execução da estação.

Após o termino de todas as estações, o aluno entra em uma sala com o coordenador do OSCE e permanece com microfone e câmera ligados além de evitar ausência até que toda a turma termine o OSCE. O encontro para realizar a devolutiva (feedback) é realizado em seguida pelos professores avaliadores e os alunos podem esclarecer suas dúvidas e verificar seus erros e acertos assim como ocorre na modalidade presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O OSCE pode ser considerado uma técnica de avaliação adequada para acessar competências clínicas importantes de serem desenvolvidas no processo de formação de cirurgiões-dentistas. É um formato de avaliação que capaz de proporcionar ao aluno de graduação a vivência de atividades similares à realidade que enfrentarão no atendimento clínico e em sua futura atuação profissional. Esse método de avaliação propicia aos estudantes oportunidade de serem avaliados de uma forma objetiva e poder aprender com o feedback do seu desempenho no exame.

Sua versão *on line* tem algumas limitações como não permitir a realização de procedimentos práticos, mas por outro lado ele permite que sua estrutura de estações com avaliações objetivas e estruturadas e feedback sejam mantidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 mar.2020. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 20 out. 2022.

DE SOUZA, C. D. F; MACHADO, M. F; DO CARMO, R. F. Human development, social vulnerability and COVID-19 in Brazil: a study of the social determinants of health. **Infect Dis Poverty**. vol. 9, n. 1, p. 124, ago. 2020.

DOMINGUES, G. G.; FONSÊCA, G. S.; ZILBOVICIUS, C.; FARIAS, A. C.; JUNQUEIRA, S. R. Modalidades de ensinar e aprender: educação online no curso de graduação em odontologia. **Revista da ABENO**. v. 416, n. 1, p. 61-72, 2016.

HARDEN, R. M.; STEVENSON, M.; DOWNIE, W. W.; WILSON, G. M. Assessment of clinical competence using objective structured examination. **Br Med J**, v. 22, n. 1, p. 447-51. 1975.

MACHADO, R. A; BONAN, P. R. F; PEREZ, D. E. D. C; MARTELLI JÚNIOR, H. COVID-19 pandemic and the impact on dental education: discussing current and future perspectives. **Braz Oral Res**. v. 29, jun. 2020.

OLIVEIRA, F. A. M; PORTO, F. R; RIBEIRO, C. G; HADDAD, A. E; OLIVEIRA, R. G; FERRAZ JÚNIOR, A. M. L. Objective structured clinical examination, OSCEs: an advance in the teaching and learning process in the student's perception. **Revista de Odontologia UNESP**, v. 48 p. 1-10, 2019.

TURNER N; LAFFAN K; GERRETSEN H. Comment on: Is there such thing as a fair OSCE? **Med Teach**. v. 40, n. 11, p. 1193, nov. 2018.

29

Marcus Vinicius Pimenta Rodrigues
Anna Carolina Fontes Teles
Joyce Marinho
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

BIOMEDICINA SEMIPRESENCIAL:

EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DO PRESENCIAL AO VIRTUAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.29

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) tem se expandido significativamente na Educação Superior brasileira. Na área da saúde, a publicação do Decreto nº 9.057/2017, que permite o credenciamento de Instituições de Ensino Superior exclusivamente para cursos a distância, sem ressalvas para cursos de graduação da área da saúde, deflagrou uma série de cursos propostos nesta modalidade. Embora a discussão sobre essa permissão seja objeto de diferentes protestos entre os conselhos estaduais e federais dos diferentes cursos, o fato é que, ainda mais a partir da pandemia da covid-19, a proposição de cursos de saúde em EaD tem ganhado forma e adeptos. O curso de Biomedicina EaD da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) prima pela excelência alcançada na modalidade presencial. Neste sentido, toda a estrutura física e humana disponibilizada para o curso presencial, é também disponível para os dois polos do curso EaD: sede (Presidente Prudente/SP) e Guarujá/SP. Parte da carga horaria é cumprida pelo acadêmico presencialmente, cerca de 40%, por meio de aulas práticas. A proposta deste capitulo é apresentar as experiências inovadoras elaboradas nas aulas on-line e práticas presenciais do curso de Biomedicina EaD da Unoeste.

Palavras-chave: B-learning; biomedicina; inovação.

INTRODUÇÃO

Os últimos anos trazem consigo um conjunto de revoluções que impactam diretamente a Educação Superior, em aspectos como a capacidade de entender as interações e relações em um sistema dinâmico e complexo do qual professores e estudantes fazem parte. Com isso, uma questão de grande relevância no cenário educacional é a inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no desenvolvimento de processos de ensinar e de aprender.

O conceito de interacionismo, que torna a humanidade responsável pela construção do conhecimento, não mais dividindo partes e isolando os fenômenos, mas em interação com o ambiente, e que consequentemente passa a ser visto como relacional, dialógico e mutável (MIZUKAMI *et al.*, 2003) é adotado na concepção dos currículos dos cursos de Educação Superior.

Nesse processo, as TDIC tem uma importância para o desenvolvimento das práticas educativas, pois, auxiliam o sujeito da aprendizagem em uma construção do conhecimento mais ativa e integrada. Em decorrência da dimensão reticular ou não linear das TDIC, sua presença nos currículos favorece a exploração das situações de aprendizagem ativas (LÉVY, 1993).

A Educação a Distância (EaD), nesse contexto, ou a chamada e-lerning, é uma modalidade de educação permitida e regulamentada pela legislação educacional brasileira e que tem como premissa a representação de conteúdos em formatos ou linguagens digitais, potencializando a comunicação a distância entre professor-aluno e aluno-aluno, de maneira mais rápida e frequente (GOMES, 2004).

A formação em e-learning na Educação superior tem sido mais disseminada em cursos das áreas de ciências humanas e outras, oportunizando a inclusão de estudantes no ensino superior

de forma diferenciada e flexível (SERPA, 2015). Porém, ainda há um grande impasse para a sua execução em áreas como a da saúde.

Nesse contexto, surge o ensino semipresencial ou b-learning. O b-learning apresenta, para o contexto da sociedade digital e uso de TDIC na educação, diferentes vantagens, ainda mais para a Educação Superior. Entre essas vantagens está colocar a disposição dos estudantes um amplo volume de informação e conteúdos facilmente atualizáveis. Além disso, flexibilizar a informação, independente do espaço e do tempo em que se encontram professores e estudantes, facilitando a autonomia do estudante (LLORENTE, 2009). O blended é uma mistura entre o virtual e o presencial, potencializando o que há de melhor nas duas oportunidades.

A partir da publicação do Decreto nº 9.057/2017, que passou a permitir o credenciamento de Instituições de Ensino Superior exclusivamente para cursos a distância, sem ressalvas para cursos de graduação da área da saúde, uma série de cursos propostos nesta modalidade passou a serem elaborados e formalizados.

Diante disso, o curso de Biomedicina da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), laureado e bem qualificado na modalidade presencial, passou a ser também ofertado, em 2020 na modalidade de EaD em formato de b-learning, em três polos, vinculados aos campi da instituição: Presidente Prudente/SP, Guarujá/SP e Jau/SP.

A modalidade semipresencial ou b-learning possui características importantes, de maneira que não seja apenas uma mera proposição de estratégias e atividades desconexas na sala de aula presencial e no virtual (LLORENTE, 2009). Porém, para executar o curso dessa forma, faz-se necessário, entre outros aspectos: combinar o espaço e o tempo (presencial e não presencial; criar um cenário de continuidade que permite uma comunicação síncrona e assíncrona; misturar o ambiente físico (laboratórios de prática) com o suporte virtual; misturar estratégias e metodologias, bem como métodos de avaliação da aprendizagem; planejar diferenciadas formas de

representação da realidade em contextos diversificados e apresentar feedback eficiente aos progressos dos estudantes.

A realização de estratégias didáticas síncronas e assíncronas são ainda um desafio, pois exigem uma preparação diferenciada da aula expositiva realizada presencialmente (BERTAGNOLLI *et al.*, 2008). As aulas síncronas consistem em aulas realizadas ao vivo de forma remota (RIBEIRO; BATALHA; PATROCÍNIO, 2011), de curta duração, que devem abordar os principais pontos de cada conteúdo estudado e trazer novos ensinamentos e contextualização baseados em situação-problema, casos clínicos ou acontecimentos midiáticos.

Diante dessas premissas, o objetivo deste capítulo é apresentar as experiências inovadoras elaboradas nas aulas on-line e práticas presenciais do curso de Biomedicina EaD da Unoeste, baseadas em laboratórios práticos, na avaliação da aprendizagem organizada pela taxonomia de Bloom e aulas ao vivo inovadoras.

DESENVOLVIMENTO:
EXPERIÊNCIAS INOVADORAS

a) Laboratórios Práticos

A iniciação de aulas práticas/laboratoriais teve seu início há mais de um século influenciada por atividades científicas desenvolvidas em universidades. Nos dias atuais o papel da experimentação é praticamente consenso entre professores para o desenvolvimento das habilidades profissionais necessárias ao estudante (SOUZA, 2006).

Ao tratarmos da educação em nível superior a procura por melhores práticas é fundamental na qualificação do futuro profissional, uma vez que a qualidade da sua formação impactará significativamente no desenvolvimento de suas atividades. (SCHMITT, 2020).

Na educação semipresencial ou b-learning, professores são instigados a entender seus alunos buscando caminhos de educação mais eficazes no intuito de melhor aproveitar o aprendizado interativo e experimental. Dinâmicas que combinam materiais para estudo e atividades à distância com as aulas práticas mantém os alunos envolvidos e são imprescindíveis para o aprendizado, colocando-os como protagonista. Ravindra H. Dave (1970), propõe uma avaliação escalonada em cinco estágios, a imitação, manipulação, precisão prática, articulação e naturalização (SIMPSON, 1972).

Para alcançar esses níveis de desenvolvimento em nossas atividades práticas os alunos foram divididos em pequenos grupos por bancadas, de forma com que pudessem ser observados detalhadamente em todas suas ações. Na primeira aula foi permitido que se dividissem por afinidade com os colegas para a observação de como se organizavam na realização da atividade proposta. Percebemos que quanto maior o grau de afinidade entre os membros de um grupo menor era a divisão de tarefas na execução das atividades.

Nesse momento, questionamos o porquê de ter alguns alunos só observando, não se envolvendo com a atividade e, consequentemente, não desenvolvendo a habilidade exigida. Obtivemos como resposta que, como a Biomedicina oferece uma série de habilitações ao estudante, ele não gostaria de atuar naquela área e então permitia que o colega do grupo realizasse sozinho a atividade e que sua participação estava na anotação de cada passo realizado e resultados observados. Encontramos a evidência de que as aulas não estariam contemplando a necessidade de habilidade prática para a formação do profissional qualificado.

O propósito que se pretende alcançar em laboratórios de aulas práticas é amplo e envolve estimular a observação e o registro cuidadoso dos dados, desenvolver habilidades de manipulação, esclarecer a teoria e promover a sua compreensão e verificar a aprendizagem de fatos e princípios estudados anteriormente (PARREIRA, 2020).

Com o intuito de aprimorar nossas práticas entendemos que seria produtiva uma aula onde as atividades praticadas beneficiassem o desenvolvimento de habilidades individuais. Para isso foi criada uma planilha de acordo com a Taxonomia de Dave, onde foram colocados os critérios que seriam avaliados individualmente a cada encontro, personalizando a tabela de acordo com a disciplina que seria aplicada com aquela turma, para a disciplina de bioquímica (Quadro 01).

Quadro 01- Rubrica de avaliação utilizada para avaliação de atividades laboratoriais em bioquímica

INDICADORES		CONCEITO		
	Não desenvolvido	Parcialmente desenvolvido	Suficientemente desenvolvido	Plenamente desenvolvido
IMITAÇÃO				
MANIPULAÇÃO				
PRECISÃO.				
ARTICULAÇÃO				
NATURALIZAÇÃO				

Fonte: Os autores.

Na imitação foi avaliado se o estudante foi capaz de imitar uma operação (preparo da reação) após a demonstração feita pelo professor. Na manipulação foi avaliado se o estudante executou uma operação a partir de uma instrução verbal ou escrita sem a necessidade da demonstração do professor. Na precisão foi avaliado se o estudante executou uma operação sem nenhum tipo de instrução, apenas seguindo um comando verbal - o estudante é capaz de demonstrar essa ação a outros colegas. Na articulação foi avaliado se o estudante foi capaz de executar e combinar diferentes operações de forma harmoniosa com o intuito de atender uma tarefa complexa que envolve diversas etapas. Na naturalização foi avaliado se o estudante foi capaz de elaborar uma estratégia, uma série de operações em diferentes etapas para alcançar um objetivo estabelecido.

Para conceituar as atividades utilizamos:

Não desenvolvido quando o aluno não conseguia realizar o procedimento.

Parcialmente desenvolvido quando o aluno realizou parte do procedimento solicitado ou procedimento completo, porém com erros.

Suficientemente desenvolvido quando o aluno realizou aos requisitos mínimos previstos.

Plenamente desenvolvido quando o aluno realizou aos requisitos mínimos previstos e atentou a boas práticas de laboratório ou apresentou elementos adicionais.

Na aula seguinte apresentamos a tabela instituída e a forma como os alunos seriam observados a cada atividade, explicando a eles os benefícios da ferramenta para o aprendizado e que, individualmente, suas evoluções seriam registradas, favorecendo sua formação profissional. Durante a aula percebemos uma maior interação professor-aluno para conseguir realizar a atividade da forma mais assertiva possível, uma vez que todos estavam sendo observados.

A partir desse ponto verificamos o engajamento entre os membros do grupo, onde todos perceberam que um elo de aprendizagem havia sido construído e o benefício da ferramenta em seu aprendizado.

O uso da metodologia aplicada permitiu o nivelamento das aulas práticas aplicadas em polos distantes como Presidente Prudente e Guarujá, mantendo a qualidade de forma homogênea em todas as atividades práticas propostas.

b) Taxonomia de Bloom

Um dos grandes desafios na formação superior em Biomedicina, assim como em todas as outras áreas, consiste na decisão e definição dos objetivos de aprendizagem de forma consciente e intencional, oportunizando aos discentes, mudanças de pensamento, em sua forma de agir e nas condutas que deverão ser aplicadas em

seu processo formativo. O planejamento e definição dos objetivos de aprendizagem são imprescindíveis para a formação cognitiva, atitudinal e psicomotora (VAUGHNAN, 1980; FERRAZ E BELLOT, 2010).

O uso de taxonomias para definição de objetivos de aprendizagem, segundo Bloom e colaboradores (1986), tem sido aplicado como terminologia baseada em classificações estruturadas e orientadas para definir os objetivos de aprendizagem, oferecendo assim a base para instrumentos e estratégias de avaliação. Além disso, auxiliam na aquisição estruturada e consciente no desenvolvimento de competências específicas para a formação desse aluno (CONKLIN, 2005).

Considerando o princípio e relevância da utilização da classificação como forma de estruturar e organizar os objetivos dos processos educacionais, foi proposta inicialmente a Taxonomia de Bloom (1956) e revisada por Anderson e colaboradores (2001). Essa taxonomia divide o trabalho de acordo com domínios específicos, de forma hierárquica e de complexidade dependente, no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor (ANDERSON, 2001; CONKLIN, 2005).

Diante disso, o curso de Biomedicina EAD (semipresencial) utiliza como instrumentos para reflexão e planejamento, duas diferentes taxonomias, Taxonomia de Bloom e Taxonomia de Dave, para definição dos objetivos de aprendizagem na construção das linhas pedagógicas que sustentam o Projeto pedagógico do Curso e que perpassam desde o planejamento diário das aulas teóricas e práticas.

Todos os instrumentos e estratégias de avaliação cognitiva realizados no curso de Biomedicina da Unoeste são realizados respeitando a divisão dos domínios cognitivos, conforme preconizado por Bloom e revisado por Anderson.

Para colocar em prática esse contexto no cotidiano do curso, todas as provas cognitivas (teóricas) são realizadas respeitando os domínios cognitivos da Taxonomia de Bloom, sendo que

foi estruturado um modelo único para todo o curso, onde há questões de alta, média ou baixa taxonomia, variando em questões discursivas e objetivas.

Foi estruturada uma comissão de avaliação, composta por docentes do próprio curso, cuja função é verificar se todas as provas teóricas aplicadas no curso estão dentro do modelo preconizado pela coordenação do curso e se os itens descritos estão corretamente categorizados como apresentado pela Taxonomia de Bloom, revisada por Anderson (lembrar, entender, aplicar, analisar, sintetizar e criar), onde todas as questões devem conter um texto base e os comandos descritos de forma clara e objetiva na questão. Há uma recomendação de que em todas as disciplinas as questões abordem situações da realidade profissional do biomédico, trazendo assim maior significado para o aluno sobre o assunto abordado.

Os docentes são anualmente submetidos a momentos de formação para atualização na elaboração de avaliação nessa perspectiva. Uma orientação importante repassada aos docentes durante esse processo de formação continuada, é que as avaliações devem ser planejadas antes do início do semestre letivo, e que elas devem ser intencionais e com objetivos claros, e sempre pactuadas com os alunos. E que todas as atividades avaliativas devem oferecer Feedback aos alunos com devolutivas claras e exliaçplícitas sobre os pontos fortes e deficiências apresentadas por cada aluno em suas avaões teóricas.

c) Aulas ao Vivo

A aula síncrona, por vezes, é o primeiro contato que o professor estabelece com o aluno em modalidade semipresencial. É durante essa aula inicial que o aluno deve ser inspirado pelo seu conteúdo e sua didática. Dessa forma, processo de preparação de uma aula síncrona para o semipresencial ocorre a fim de atender os objetivos:

1. Identificar se houve leitura prévia dos materiais disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, disponibilizados previamente aos estudantes;

2. Deixar os estudantes a vontade para fazerem questionamentos a respeito da matéria que está sendo lecionada naquele momento e com relação ao material que está sendo estudado de forma ativa e individualizada;

3. Criar uma relação de proximidade com o estudante, trazê-lo para perto da sua realidade ou chegar até a realidade dele. Isso faz com que ele se reconheça em você e o deixa mais confiante em participar da aula ativamente;

4. Estimular a participação e discussão de casos problema a respeito do assunto abordado;

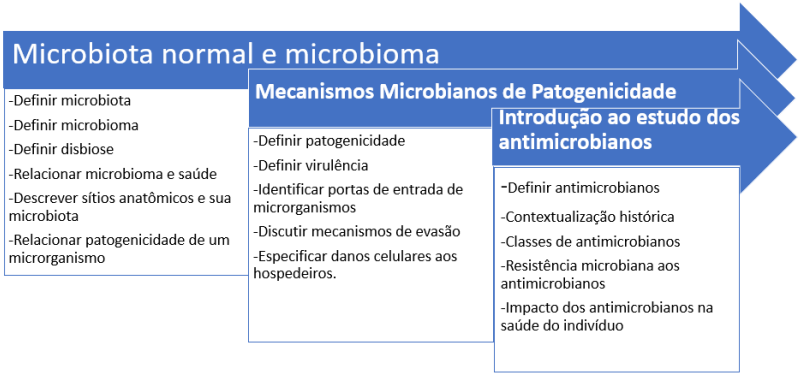
5. Avaliar os conhecimentos adquiridos, tanto com o material estudado previamente quanto aqueles discutidos em aula.

Antes da preparação da aula, procura-se, para tanto, entrar em contato com todos os estudantes que estão realizando a disciplina e inclui-los em grupos de conversa, como fórum e grupos da em redes sociais. Imediatamente após a inclusão desses estudantes, são cumprimentados pela participação no módulo, além de serem questionados sobre dificuldades a fim de traçar o perfil da sala.

Para a montagem da aula (slides e atividades), é preparado um fluxograma de trabalho com os principais temas estudados durante o módulo que está disponível aos estudantes. Nesse fluxograma são incluídos os questionamentos do docente responsável a respeito de cada módulo e possíveis lacunas de conhecimento que os estudantes possam apresentar.

Para tanto, essa preparação com o estudo do material que estão estudando de forma ativa e individualizada é realizada. Os tópicos mais importantes de cada material são organizados em um fluxograma de preparação (Figura 1).

Figura 1 - Esquema de organização de tópicos a serem abordados durante a aula síncrona (ao vivo) de cada módulo da disciplina de Agentes Infecciosos e Parasitários (AIP) para o 3º (terceiro) termo de Biomedicina modalidade semipresencial



Fonte: Os autores.

Após a definição do fluxograma, são realizados questionamentos diretos para inferir as possíveis dúvidas ou lacunas de conhecimento que possam ter ficado ao longo dessa leitura. Todos os possíveis questionamentos são abordados durante a aula, antecipando as dúvidas dos alunos e os instigando a exposição de novas dúvidas ou ideias.

Ao iniciar a aula síncrona imediatamente todos os estudantes que estão on-line são cumprimentados individualmente. Essa atitude pode parecer simples, mas nos aproxima de cada um a fim de os trazê-los para perto e tornar esse ambiente familiar, sem julgamentos. A aula é iniciada contando algum caso específico ou questionando-os a respeito de alguma notícia da semana que possa estar relacionado ao tema. Com isso, a aula é contextualizada e os estudantes são instigados para a interação.

O uso dessas ferramentas interativas deixa os alunos mais entusiasmados com a aula. O que contribuiu para o interesse do estudante é, também, a utilização de slides ou outros materiais de

exposição que chamem a atenção e despertem a sua curiosidade. Atualmente, o site Canva permite a criação de apresentações e inclusão de imagens que cumprem esse papel.

Para a realização da aula, os assuntos a serem abordados são intercalados com jogos interativos previamente preparados. Para tanto, são utilizados os aplicativos Kahoot, o preferido de todas as turmas, ou Hot potatoes. O primeiro permite criar questionários que serão respondidos interativamente, o Kahoot tem se mostrado uma ferramenta indispensável para avaliação imediata de aproveitamento da aula. O segundo, Hot potatoes, permite criar palavras cruzadas ou jogo de charadas que servem para a fixação e revisão de conceitos aprendidos durante a aula ou presentes em todo o material estudado.

Diante dessas questões abordadas na descrição das aulas ao vivo, concluímos que são um desafio, tanto pelo tempo de duração quanto pelo conteúdo que deve ser abordado durante a sua realização. A ideia de um estudo individualizado prévio e as particularidades de cada estudante devem ser levados em consideração e a aproximação professor x aluno deve proporcionar um ambiente familiar e seguro para questionamentos. A forma de exposição do conteúdo deve ser pensada previamente de forma a permitir melhor entendimento esclarecendo dúvidas e garantir a curiosidade dos estudantes.

CONCLUSÃO

Neste capítulo buscamos descrever experiências exitosas e inovadoras quanto ao manejo das tecnologias e das práticas de aulas presenciais, no âmbito do curso de Biomedicina EAD da Unoeste.

Em cursos realizados em formato b-learning o conteúdo e as instruções devem ser elaborados especificamente para a disciplina e a parte presencial deve contar com a supervisão do professor,

valorizar as interações interpessoais e ser complementar às atividades propostas no ambiente virtual.

No caso dessa experiência vivenciada, por meio da organização dos laboratórios práticos, avaliação baseada em objetivos de aprendizagem e dinâmica de aulas ao vivo, proporcionamos um processo de ensino e de aprendizagem eficiente, interessante e inovador.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. W. **Rethinking Bloom's Taxonomy**: implication for testing and assessment. Columbia: University of South Carolina, 1999.

ANDERSON, L. W. *et al.* **A taxonomy for learning, teaching and assessing**: a revison of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

BLOOM, B. S. What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research. **Principal**, v. 66, n. 2, p. 6-10, 1986.

CONKLIN, J. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Blooms's taxonomy of educational objectives. **Educational Horizons**, v. 83, n. 3, p. 153-159, 2005.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em; 03 maio 2021.

GOMES, M. J. **Educação a distância**. Braga: Centro de Investigação em Educação, 2004.

LLORENTE, M. C. **Formación semipresencial apoyada en la Red (Blended Learning)**: diseño de acciones para el aprendizaje. Sevilla: Editorial MAD, 2009.

PARREIRA, J. E.; DICKMAN, A. G. Objetivos das aulas experimentais no ensino superior na visão de professores e estudantes da engenharia. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 42, p. e20200096, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172020000100516&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2021.

SCHMITT, V.; CEQUEA, M. Aula invertida: uma mudança nos paradigmas no ensino superior. **Interciencia,** v. 45, n. 11, p. 501-507, nov. 2020. Disponível em: https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2020/12/01_6703_A_Cequea_v45n11_7.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

SIMPSON, E. **The classification of educational objectives in the psychomotor domain**: the psychomotor domain. Washington, DC: Gryphon House; 1972.

SOUZA, K. A. F. D.; NEVES, V. A. Bioquímica de alimentos na web: proposta de um site de apoio às aulas experimentais presenciais ou à distância. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v. 4, n. 2, p. 34-43, out. 2006. Disponível em: http://bioquimica.org.br/revista/ojs/index.php/REB/article/view/26. Acesso em: 18 abr. 2021.

VAUGHAN, C. A. Identifying course goals: domains and levels of learning. **Teaching Sociology**, v. 7, n. 3, p. 265-279, 1980.

30

Aparecida José Martines de Oliveira
Ademir Henrique Manfré
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

PARCERIA ENSINO E EXTENSÃO:

AÇÕES DO PROGRAMA 'EDUCA PONTAL' NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.30

RESUMO

A parceria entre os eixos ensino e extensão, no âmbito da universidade, fortalece o desenvolvimento de ações transformadoras que envolvem o conhecimento científico e a sociedade. Neste capítulo, descreveremos de que forma essa parceria formalizada e caracterizada por meio do Programa de Extensão "Educa Pontal", cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) junto com a Diretoria Regional de Ensino de Mirante do Paranapanema/SP, tem permitido que frutos sejam colhidos no sentido de garantir a efetiva participação e interlocução entre universidade, escola e comunidade no entorno da universidade. As ações realizadas desde a análise de dados da Diretoria de Ensino em 2018, no âmbito do curso de Pedagogia EAD, que atualmente, na pessoa da coordenadora, articula essas ações, culminaram em um acordo de cooperação firmado em 2019, desmembraram-se em diferentes eixos: curso de especialização, prêmios, lives e outras ações já no ano de 2020 com o advento da pandemia covid-19. Os resultados de cada ação são compartilhados de maneira que o leitor possa compreender como as ações foram organizadas e quais são os seus principais impactos no contexto do Pontal do Paranapanema.

Palavras-chave: ensino e extensão; pontal do paranapanema; ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Considerando o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que promove a interação transformadora entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e outros setores da sociedade, a Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) estimula, por meio de suas políticas institucionais, ações que visam a cumprir concretamente esse princípio por meio da ressignificação de conhecimentos contextualizados e articulados com as questões socioeconômicas, educacionais, ambientais, histórico-culturais e políticas nas regiões em que está inserida, vislumbrando tanto o impacto na formação do estudante quanto na transformação da sociedade.

Destaca-se que, em suas práticas extensivas junto às comunidades locais e regionais, a Unoeste atua sempre a partir da vivência concreta, isto é, elabora seus projetos e programas de extensão embasados nas demandas apresentadas pelas instituições parceiras - públicas e privadas, respeitando-se continuamente a sua realidade e diversidade.

A dinâmica empreendida pela Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária (PROEXT) no atendimento das necessidades da comunidade externa e do aproveitamento pelos estudantes extensionistas dos cenários práticos disponibilizados pelas instituições parceiras, possibilita a aplicação prática da teoria, contribuindo para a construção de processos continuados de reflexões e discussões acerca da extensão universitária.

Todo esse esforço de mão dupla do Ensino e da Extensão tem permitido a definição e a sistematização de uma política institucional de extensão que vem sendo concebida e construída em um movimento da modalidade extensiva – Programa.

Neste capítulo, versaremos sobre o Programa Educa Pontal, uma parceria entre a PROEXT, cursos de graduação, Programa de

Pós-Graduação em Educação e a Diretoria Regional de Ensino de Mirante do Paranapanema/SP, bem como descreveremos ações realizadas no âmbito do Programa vinculadas ao curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD).

O PROGRAMA EDUCA PONTAL

O Programa Educa Pontal é fruto de uma parceria estabelecida entre a Diretoria de Ensino de Mirante do Paranapanema (localizada na região de Presidente Prudente/SP, na microrregião denominada Pontal do Paranapanema) e a Unoeste com o envolvimento da Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (FACLEPP) e do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), como unidades administrativas que apoiam os cursos de licenciatura e, mais especificamente, o Curso de Pedagogia EAD, além de contar também com o envolvimento direto do Programa de Pós-Graduação Mestrado/Doutorado em Educação da citada instituição.

A articulação institucional para a viabilização do programa coube à PROEXT, e a gestão das atividades do Programa são planejadas, organizadas, monitoradas e acompanhadas pelo Curso de Pedagogia EAD.

Detalhes da parceria foram acordados em reunião do dia 05/07/2019 realizada na Câmara Municipal de Narandiba a convite do Diretor de Ensino da região de Mirante do Paranapanema que contou com a participação de representantes da Unoeste por meio do pró-reitor de pesquisa, pós-graduação e extensão, da Diretoria da FACLEPP e da Coordenação do Curso de Pedagogia EAD.

Dentre os assuntos pautados nesta reunião, foi acordada a necessidade de auxiliar a formação continuada dos Professores, tendo-se em vista que esta parte de um eixo estruturante da ação

docente que, em nível de especialização, pode aprimorar o desempenho docente e, consequentemente, o aprendizado dos estudantes.

Por meio da retroalimentação da Díade, Ensino-Extensão (Formação ↔ Ação/Prática) na Formação Acadêmica de Docentes e Discentes: o discente deve ser sensibilizado para compreender que a extensão universitária é uma forma de responsabilidade social, mas também deve ser empregada como ferramenta de aplicação de conceitos e exercício da práxis, nas modalidades extensivas (Programa, Projeto, Atividades e ou Serviços Prestados, Eventos e Cursos de Extensão), o discente participa e constrói o conhecimento por meio de estratégias ativas de aprendizagem fora da sala de aula, contribuindo com sua formação técnica e aprimoramento de competências e habilidades necessárias à atuação profissional. Além disso, os docentes participam diretamente em ações protagonizadas pelos mesmos ou na orientação dos seus discentes.

Cumprindo com o eixo de responsabilidade social desta IES e a formação continuada dos professores, gestores e alunos das escolas públicas estaduais que integram a Diretoria de Mirante do Paranapanema, observa-se que a proposta deste Programa contribui com o atendimento às necessidades da comunidade estudantil vinculada à esta Diretoria de Ensino, tendo como foco principal a construção da cidadania, tecnologia e educação, bem como as competências e habilidades socioemocionais atendendo as linhas de ações do Programa Inova Educação, proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Tem como meta proporcionar a elevação na taxa de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio e a formação continuada dos professores desta microrregião.

Sua linha de atuação, portanto, visa a contribuir com o avanço da qualidade da educação pública e, desde o seu lançamento, suas atividades levam aos professores, alunos, famílias e às escolas informações que possam servir de reflexão a esses públicos a fim de

evoluir as práticas pedagógicas, incentivar ações democráticas na educação, dando ainda, vozes às atividades realizadas nas escolas públicas, e junto aos grêmios estudantis. Além disso, numa via de mão dupla, traz para dentro da universidade os desafios da educação pública que possam ser transformados em novas técnicas e estratégias de ensino e de novos projetos de extensão e pesquisas, que permitem construir um repertório de experiências e, principalmente, fomentar questões que possam ser debatidas, refletidas e teorizadas por professores, alunos e técnicos universitários para a produção de novos conhecimentos e metodologias de ação.

AS AÇÕES DO PROGRAMA EDUCA PONTAL

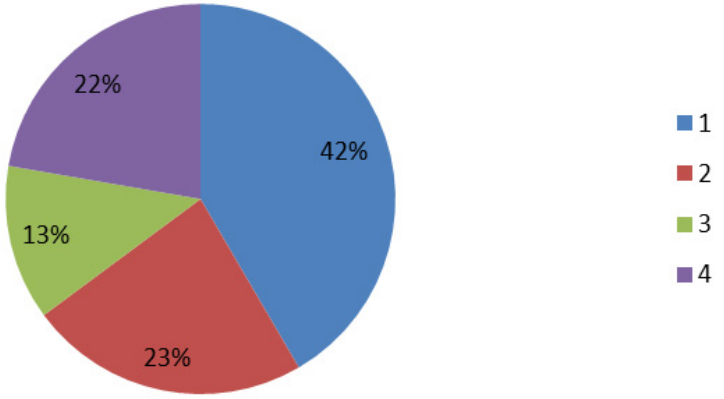
As ações vinculadas ao Programa Educa Pontal tiveram início no segundo semestre de 2018 por meio das quais a Diretoria de Ensino de Mirante do Paranapanema/SP entrou em contato com a PROEXT buscando a parceria para inicialmente, analisar os dados levantados com a aplicação do Método de Melhoria de Resultados (MMR) em 18 escolas da zona urbana, e em 12 da zona rural. O diagnóstico foi aplicado por intermédio da Editora Falconi nas 30 Unidades Escolares por meio de entrevista, como parte de uma ação proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) em todas as Diretorias Regionais de Ensino.

A partir dos dados fornecidos pela Diretoria de Ensino, com base no levantamento feito via MMR, a primeira etapa do programa consistiu em uma análise qualitativa dos dados por meio da coordenação do curso de Pedagogia EAD da Unoeste. Essa análise viabilizou a compreensão das frentes de trabalho, possibilitando a estruturação de ações para aprimoramento do diagnóstico realizado a partir do MMR.

A aplicação do Método de Melhoria de Resultados (MMR) nas 18 escolas da zona urbana e em 12 da zona rural apontou algumas dificuldades que demandam uma reflexão especial. Entre os principais problemas detectados, foram destacados: 1. Aprendizagem da LP (anos iniciais e finais); 2. Aprendizagem da Matemática (anos iniciais e finais); 3. Evasão; 4. Reprovação; 5. Indisciplina.

Para facilitar o desenvolvimento do plano de ação, os pesquisadores da Unoeste organizaram as causas raiz (com base no relatório fornecido pela DE) categorizando as causas pela quantidade de ocorrências em: (1) professor/ensino - 84; (2) aluno/aprendizagem - 47; (3) família - 26; (4) gestão - 45, gerando o Gráfico 1, organizado em percentuais:

Gráfico 1 - Percentuais causas raiz



Fonte: Os autores.

A análise revelou, portanto, que 42% das causas raiz diagnosticadas via MMR estava concentrada em questões relacionadas ao professor, especialmente a aprendizagem da Leitura e Escrita e Matemática, nos anos iniciais e finais do Ensino de 9 anos e no

Ensino Médio. Além disso, 35% estavam centradas nas questões estudante e família.

a) Curso de Especialização

Diante do primeiro diagnóstico, foi deliberado na reunião de parceria e viabilidade do Programa, a oferta de curso de especialização destinado a educadores atuantes nos 6º a 9º anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mais especificamente nas áreas do Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática.

Uma proposta consistente de formação em nível de pós-graduação lato sensu, pioneira em âmbito da rede estadual de ensino que, para ter amplitude de alcance, foi implementada na modalidade a distância, com encontros presenciais.

A proposta desse curso de especialização intitulado "Ensino e Aprendizagem no Território do Pontal" teve como foco contribuir na geração de novos conhecimentos e novas competências pedagógicas; fortalecimento de uma cultura de desenvolvimento profissional; maior efetividade para o trabalho em sala de aula; apropriação de um conjunto de conhecimentos relativos ao ensino e à aprendizagem no território.

O curso foi organizado em módulos compostos por eixos/conteúdos com carga horária definida de acordo com sua especificidade com os seguintes conteúdos temáticos: Ética e profissão docente; Currículo e Planejamento Pedagógico; Práticas de Ensino em Linguagens e Códigos; Práticas de Ensino de Matemática; Diversidade e Cultura Inclusiva; Tecnologias e Metodologias Ativas; Promoção de competências e habilidades cognitivas; Desenvolvimento Humano e Família; Desenvolvimento profissional para o contexto do pontal; Avaliação da Aprendizagem e Interdisciplinaridade: integração da escola com as demandas do mundo contemporâneo.

Com carga horária total de 360h, essa especialização ocorreu no período de 21/09/2019 a 29/02/2020. A semana de estudos compreendeu 10 (dez) horas semanais, que é o tempo necessário para a realização e participação nas atividades com a qualidade desejável.

A cada eixo/conteúdo foram propostas atividades presenciais e a distância que foram compostas de: leitura de material didático preparado pelos professores da Universidade; leitura da bibliografia indicada; fóruns de discussão; atividades avaliativas (que poderiam ser de múltipla escolha, dissertativas, projetos, artigos etc., individuais ou em grupos) sempre comentadas. Essas ferramentas oportunizaram aos participantes trabalharem de maneira colaborativa e construtiva, apresentando flexibilidade na forma como são utilizadas, possibilitando acréscimos de conteúdos locais (escola, experiência na sala de aula, experiências com a comunidade, etc.). As interações puderam ajudar os professores a refletir sobre a sua prática e a trabalhar colaborativamente na construção de práticas inovadoras na escola.

O ambiente virtual de aprendizagem da Unoeste funcionou como uma sala de aula virtual, permitindo a disponibilização de: Material didático (leituras básicas e complementares e cadernos de atividades), material ilustrativo e informativo Objetos de Aprendizagem, que serviram como orientação pedagógica e didática para os professores cursistas. O material didático foi elaborado pela equipe multidisciplinar da Universidade; Postagem de atividades interativas relacionadas a cenários específicos baseados em Estudos de Caso, procurando relacionar o contexto e a realidade dos participantes e com seus alunos; Comunicação entre a coordenação, os formadores, o suporte técnico e os professores.

Como resultado da execução do curso de especialização no ano de 2019, em nível de pós-graduação lato sensu, obtivemos impactos positivos e mensuráveis na formação continuada e, consequentemente, no resultado de aprendizagens dos estudantes da rede pública estadual do Pontal do Paranapanema.

b) Prêmios

A articulação das demais atividades preliminares do Programa Educa Pontal com a Diretoria da Região de Mirante do Paranapanema ocorreu no "I Seminário Regional Educa-SP" realizado no dia 06 de setembro de 2019, em Teodoro Sampaio/SP, que desenvolveu o tema: A flexibilização curricular com vistas a aproximar o Ensino Médio da realidade dos estudantes, fazendo com que essa etapa os prepare melhor para o mundo do trabalho e para a construção e a realização de seus projetos de vida.

Nessa oportunidade, foi discutido e apresentado o Plano Estratégico às autoridades, diretores, professores alunos do 8º, 9º, EJA e gremistas para, aproximadamente, 150 (cento e cinquenta) pessoas. O Educa SP é destinado ao Ensino Médio e compreende três frentes articuladas: a integração com as aspirações dos jovens, a construção de currículo mais conectado às demandas dos estudantes; a integração com a educação profissional, por meio do NovoTec, a ampliação da oferta de educação técnica profissional; a integração com o ensino superior e promoção de cursos e eventos (oficinas e workshops) de extensão universitária para estudantes.

A partir desse encontro, e tendo em vista a valorização de projetos de estudantes, professores e gestores, bem como a sua integração com a Unoeste, foi divulgado neste Seminário o convite estimulando a comunidade acadêmica das escolas pertencentes a esta DE a participarem do prêmio Unoeste "Inovação da Educação Básica", que teve por finalidades:

- Dar visibilidade às melhores práticas baseadas em evidências de políticas educacionais inovadoras realizadas em escolas públicas e particulares de educação básica do Oeste Paulista no ano letivo 2018/2019;
- Reconhecer o trabalho de professores das redes públicas e particulares de educação básica, considerando a contribuição desses profissionais para a melhoria da qualidade do Ensino

por meio do desenvolvimento de experiências pedagógicas exitosas e inovadoras;

- Valorizar o papel do professor como agente transformador e inovador no processo de formação integral das novas gerações e evidenciar as experiências pedagógicas com potencial de aplicabilidade em diferentes contextos;
- Reconhecer a atuação dos diretores/gestores escolares que lideram e potencializam o bom trabalho de sua equipe escolar e o envolvimento com a comunidade atendida, a partir do Projeto Institucional gerido de forma inovadora;
- Valorizar os trabalhos que evidenciem as melhores práticas dos acadêmicos participantes dos Programas Institucionais de Bolsa de Iniciação à Docência e de Residência Pedagógica da Unoeste;
- Valorizar os trabalhos que evidenciam as melhores práticas dos Grêmios Estudantis.

Após a articulação e execução dessas atividades preliminares, o Programa Educa Pontal foi lançado oficialmente com a participação do Dirigente da DE na abertura do "XVII ENAEXT - Encontro Anual de Extensão", realizado no mês de outubro de 2019 pela Unoeste no âmbito da programação do Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – ENEPE.

Nessa oportunidade, foram laureados os projetos dos Docentes e Gestores da DE de Mirante do Paranapanema, que concorreram ao prêmio Unoeste "Inovação da Educação Básica", conforme seguem abaixo:

Pela Categoria Professor Inovador: ENSINO MÉDIO

1º Lugar: Projeto "Aprendizagem Criativa na Eletiva Saúde 4.0 utilizando a metodologia STEAM", de autoria do Prof. Kellyton Cristian de Almeida da Escola Estadual Profa Maria Audenir de Carvalho – município de Rosana.

2º Lugar: Projeto "Meio ambiente e cidadania", de autoria do Prof. Anderson Félix da Silva da Escola Estadual Kosuke Endo, do distrito de Cuiabá Paulista – município de Mirante do Paranapanema.

3º Lugar: Projeto "Intervenção histórico–artística "fruição das artes", de autoria do Prof. Jean bianchi moraes da Escola Estadual deputado Felício Tarabay – Município de Tarabai.

Pela Categoria Diretor/Gestor Inovador - Escola Pública

1º Lugar: Minimercado MMR - método de melhoria de resultados, de autoria da Profa. Flor Guacira Alves da Silva Cruz, da Escola Estadual Paulo Coelho da Silva, do município de Euclides da Cunha Paulista.

2º Lugar: Jornal escolar: práticas de letramento em escola de assentamento no Pontal do Paranapanema, de autoria da Profa. Daniela Aparecida Ferreira Arfeli, da Escola Estadual do Assentamento Santa Clara – município de Mirante do Paranapanema.

c) 2020 e o cenário da Pandemia: formações por meio de lives

Dando sequência em 2020 às atividades contínuas do Programa Educa Pontal e no contexto da pandemia covid-19, foi elaborada uma programação especial on-line de formação continuada em tempos de pandemia ofertada por docentes/pesquisadores e alunos do Curso de Medicina e Psicologia da Unoeste que atendeu os educadores vinculados à Diretoria de Ensino dos oito municípios da região do Pontal do Paranapanema.

Por meio de lives, os enfoques atuais passaram pelas temáticas de saúde mental, alinhadas com o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, chamado de Conviva SP, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com a proposta de melhoria da aprendizagem em ambiente solidário, colaborativo, acolhedor e seguro.

As abordagens foram focadas na importância da gratidão nas relações interpessoais na educação e sobre a virtude e forças de caráter, com implicações para os processos educativos. Foram ainda abordados os temas: Esperança como uma importante aliada na organização do trabalho do professor e Otimismo no planejamento e cumprimento de metas nas rotinas educacionais.

Aproximadamente 300 estudantes também receberam instruções para pensar projetos de vida. Esse trabalho foi feito com gremistas e jovens acolhedores que atuam como multiplicadores em 29 escolas do Pontal, os quais atuam como agentes multiplicadores, cujo alcance é 7,6 mil alunos.

São alunos do 4º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio das escolas da rede estadual de ensino nas cidades de Teodoro Sampaio, Mirante do Paranapanema, Sandovalina, Tarabai, Estrela do Norte, Narandiba, Rosana e Euclides da Cunha. A instruções foram feitas por encontros remotos que aconteceram semanalmente, pelo Google Meet e nas redes sociais, tais como YouTube e Facebook.

As temáticas passaram por identificação dos interesses profissionais; busca de informações sobre as profissões; como reconhecer oportunidades no mercado de trabalho; importância do projeto de vida; busca da felicidade e realização no trabalho; como a autoestima, autoimagem e autoconceito interferem na futura profissão; competências esperadas dos profissionais do futuro; interferências da família, amigos e professores na escolha profissional; vestibular e provas que permitem acesso aos cursos superiores; e oportunidades de ingresso no ensino superior, com bolsas de estudos e benefícios públicos.

Estudantes do curso de Psicologia da Unoeste atuaram nos encontros, entre os quais o padre Adilson Fernandes, que já tem formação em filosofia e teologia. A orientação e o acompanhamento foram

feitos pela Dra. Camélia Murgo, professora dos cursos de Psicologia e Medicina, pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, que oferta mestrado e doutorado. Também foram envolvidos professores que atuam no Núcleo Pedagógico e supervisores da Diretoria de Ensino.

De acordo com o feedback da Diretoria de Ensino, a mobilização e a formação de membros dos grêmios estudantis e do projeto Jovens Acolhedores são fundamentais e importantes em todos os momentos. "Eles são os representantes dos alunos e nossos grandes aliados e parceiros nesse momento de distanciamento social".

A espiritualidade na educação também foi destaque no Programa Educa Pontal por meio de live proferida pelo Dr. Gabriel de Oliveira Lima Carapeba, na época diretor das Faculdades de Medicina da Unoeste. Dr Gabriel enfatizou que o amor e a esperança no ambiente escolar são essenciais aos processos de ensino e aprendizagem e para a vida. É capaz de apresentar resultados significativos para além dos processos de ensino e aprendizagem. Por isso é essencial trabalhar o amor e a fé no sentido de promover a esperança no ambiente escolar, e preparar para a vida, independente de religiosidade.

d) Ações de 2021

Seguindo a programação, a partir do mês de março de 2021, o Programa Educa Pontal se propôs a continuar atendendo as intervenções formativas visando beneficiar os candidatos gremistas e professores dos anos iniciais em manejo de tecnologias.

As atividades foram iniciadas com os candidatos aos grêmios estudantis que passaram por abordagens sobre ética, cidadania e democracia por meio da live: Ética e cidadania para jovens gremistas do século XXI. A referida ação ocorreu com o intuito de apresentar aos jovens gremistas pautas básicas sobre Ética, Cidadania e Educação.

Os objetivos da ação visaram: a) estimular os/as jovens gremistas a aprofundarem as reflexões sobre o conceito de Ética e de Cidadania na atualidade, b) debater a compreensão da Cidadania e da Ética enquanto elementos centrais na construção dos Direitos Humanos e da Democracia, c) discutir a importância do grêmio escolar enquanto elemento fundamental na formação dos/as estudantes, e d) incentivar os/as jovens gremistas a promoverem ações éticas e cidadãs nas relações humanas.

Diante do assinalado, iniciamos essa reflexão com o seguinte questionamento: o que esperar dos/as jovens no futuro?

Dizer que as crianças e os/as jovens são o futuro da nação parece lugar-comum. Porém, essa afirmação necessita ser pensada cotidianamente.

Para aprofundar o debate, citamos a "Pesquisa Nacional sobre o Perfil e Opinião da Juventude Brasileira" realizada pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) em parceria com a Unesco, entre abril e maio de 2013 (BRASIL, 2013).

A pesquisa contou com a participação de 3 300 jovens entre 15 e 29 anos, de 187 municípios brasileiros. A partir da aplicação de questionários estruturados, foi possível identificar o perfil e as principais preocupações dos entrevistados neste século 21.

> Dentre os assuntos que os jovens mais gostariam de discutir na atualidade, os principais citados pelos entrevistados foram: a educação e o futuro profissional (45%), a violência (32%), drogas (31%), desigualdade social e pobreza (27%), religião (24%), cidadania e direitos humanos (21%) (BRASIL, 2013, p. 15).

Nota-se que a Educação e as questões dela decorrentes são uma das preocupações centrais dos jovens participantes dessa pesquisa.

Para os realizadores da pesquisa, os dados demonstraram que a Educação ocupa uma posição estratégica na delimitação do futuro desses jovens, pois é através do investimento que se faz hoje em Educação que poderemos formar os futuros professores, advogados, engenheiros, médicos, artistas, músicos, arquitetos, dentre outros.

Outro dado relevante apontado pela pesquisa foi que, quando perguntado "Quais problemas do Brasil que mais incomodam os/as jovens", a corrupção (67%) ocupa o primeiro plano na preocupação desses brasileiros.

Quando perguntado "O que os jovens mais valorizam no Brasil", 63% dos respondentes escolheram a "possibilidade de estudar". O conjunto dessas considerações apontou que os/as jovens brasileiros apostam na Educação enquanto fator de promoção social.

A pesquisa "Sonho brasileiro da política", desenvolvida por pesquisadores da Box1824, também traz importantes reflexões ao debate aqui proposto.

No estudo realizado em 2014, os pesquisadores esboçaram o perfil do/a jovem brasileiro evidenciando que os nossos jovens estão pouco engajados nas pautas político-sociais. Participaram 1 400 jovens com idades entre 18 e 32 anos, de 7 capitais brasileiras (Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Porto Alegre, Brasília, Belo Horizonte e Belém).

Alguns dados nos chamam a atenção: 39% dos/as entrevistados vivem à parte da política social; 17 % são abertos à discussão política, porém, não se envolvem; 28% têm interesse em política social, mas não atuam, e 16% são engajados com política social (BOX1824, 2014, p. 12).

Resumindo, para os pesquisadores, quando os/as jovens estão distantes das pautas político-sociais (entendidas como reflexões sobre os direitos sociais básicos), há a redução da capacidade

crítica e de envolvimento com as questões dos direitos humanos. Na conclusão da pesquisa, há a ênfase na importância da Educação para o desenvolvimento do educando.

É importante destacarmos que, quando falamos em política, estamos pensando para além da filiação a partidos políticos. Amparamo-nos em Tiburi (2016, p. 54) para entender o conceito de política. Em sua etimologia, a palavra política vem do grego "polis", e significa "polido", "educado".

Diante do exposto, o que podemos fazer hoje para garantir um futuro melhor para esses jovens?

Pelo apontado anteriormente, o incentivo ao estudo é um desses caminhos. Foi exatamente esse ponto que desenvolvemos na ação extensionista praticada junto aos jovens gremistas da Diretoria de Ensino de Mirante do Paranapanema/SP.

Esses/as jovens participaram ativamente da ação, lançando questionamentos sobre Ética, Cidadania e atuação gremista.

Na ocasião, discutimos o conceito de Ética e de Cidadania do ponto de vista filosófico. Etimologicamente, a palavra "ética" vem do grego ethos, e significa "lugar onde se habita". E a melhor palavra para resumir o que estamos chamando de "Ética" é "comportamento" (TIBURI, 2016).

Segundo Tiburi (2016), a palavra "comportamento" remete ao modo como os indivíduos se portam perante o outro, que é sempre diferente.

Assim, a Ética se traduz no elemento central da concretização da Cidadania, a qual comporta direitos e deveres essenciais à vida. Dentre os direitos, ressaltamos a importância dos/as jovens na participação político-social. E aqui entra a discussão sobre o grêmio estudantil.

> Participar é importante para poder transformar. Se não estamos satisfeitos com alguma coisa, podemos propor alternativas e participar na sua transformação. Se estamos contentes com algo, podemos participar na sua divulgação e contribuir para que outras pessoas aprendam com nossa experiência. Isso é exercício de cidadania (ISP, 2002, p. 7).

Pelo exposto, a partir do momento que se compreende que são os/as jovens de hoje quem tomarão as decisões da sociedade de amanhã, torna-se mais simples entender que é essencial que estes tenham uma formação educacional de excelência.

E as experiências promovidas por aqueles engajados ao grêmio escolar, enquanto forma de organização estudantil, levam em consideração a produção e a concretização de comportamentos éticos e cidadãos.

Não é por acaso que, no momento de realização dessa ação extensionista, discutimos que o/a gremista é um agente transformador da realidade social.

De que maneira? Através do desenvolvimento de campanhas sociais, adoção de atitudes de cooperação, promoção de diálogos com a comunidade, trabalho em equipe, da tomada de posturas éticas e cidadãs, para citar alguns.

> A primeira ação é fazer uma pesquisa com os alunos sobre as maiores necessidades e o que consideram prioritário e, a partir daí, montar as equipes de trabalho para começar a atuar. Se o grêmio destaca a necessidade de trabalhar o meio ambiente e propõe uma campanha de reciclagem de lixo, e os alunos, por sua vez, querem que o grêmio organize um campeonato de futebol, o melhor caminho é conciliar as duas atividades sugeridas (ISP, 2002, p. 25).

Pelo exposto até aqui, nota-se o quanto a Educação é um fator gerador de consciência política, de emancipação e de promoção de direitos sociais.

Além da ação com os grêmios, os professores da DE formados em pedagogia e que atuam nos anos iniciais estão sendo instruídos por meio do Workshop: "Habilidades Tecnológicas no contexto do educa Pontal" para o uso de ferramentas inclusivas e de autoria. Quanto aos funcionários que atuam no manejo de tecnologias estão sendo ofertados conteúdos por meio desse Workshop versando sobre os recursos da educação a distância para que utilizem no apoio prestado aos professores do ensino básico envolvidos com aulas híbridas.

CONCLUSÃO

A configuração de uma escola que atenda aos pressupostos das inteligências e competências para a vivência no mundo atual, democrática e plural ainda está por fazer. Nesse sentido, a parceria firmada entre a DE Mirante e a Unoeste tem a intenção de dar um passo nesta direção, conforme o que foi relatado neste capítulo.

É consenso entre os Docentes/pesquisadores em Educação da Unoeste que os educadores paulistas precisam se envolver em um projeto coletivo, que passe por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de avaliação.

Nesse sentido entende-se que se faz necessário a estruturação de ações de formação continuada, contemplando os princípios de uma educação por competências que impactem no ensino e na aprendizagem e que contribua com o planejamento estratégico.

As trocas de experiências e circulação de conhecimento promovidas pelo Programa Educa Pontal têm: Incentivado projetos que envolvem as relações sociais e humanas entre os três sujeitos na construção do conhecimento: professores, estudantes e comu-

nidade; Possibilitado vivências e experiências extensionistas que se configuram como oportunidades de ensino e de aprendizagem por meio da relação dialógica entre universidade e comunidade; Estimulado ações que visam à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão contribuindo para a construção e a ressignificação de conhecimentos articulados ao contexto sociocultural, com impacto tanto na formação do estudante quanto na transformação da sociedade; Promovido ações que contribuem com o compromisso social da Instituição e a sua inserção regional, possibilitando o exercício da cidadania e a participação crítica no contexto social.

No caso das ações junto aos jovens, a escola assume uma função essencial na formação dos/as jovens, certamente proporcionando um futuro melhor a estes, refletindo na sociedade como um todo. Destacamos, portanto, a importância de se pensar nos/as jovens enquanto seres transformadores da realidade social brasileira no presente e no futuro.

Dessa forma, a extensão da Unoeste, em parceria com o curso de Pedagogia EAD e outros cursos, por meio do programa Educa Pontal, tem ampliado e dinamizado a sua comunicação e difusão do conhecimento, buscando o equilíbrio entre o presencial e o virtual, atendendo ainda às exigências das relações interpessoais impostos pelo isolamento social.

REFERÊNCIAS

BRASIL Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). **Pesquisa Nacional sobre o Perfil e opinião dos jovens**. Brasília, 2013. Disponível em: https://polis.org.br/publicacoes/agenda-juventude-brasil-pesquisa-nacional-sobre-perfil-e-opiniao-dos-jovens-brasileiros-2013/. Acesso em: 2 abr. 2021.

BOX1824. **O sonho brasileiro da política**. 2014. Disponível em: www.box1824.com. Acesso em: 5 abr. 2021.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Caderno Grêmio em Forma**. 2. ed. São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.docsity.com/pt/caderno-gremio-em-forma/4753641/. Acesso em: 3 abr. 2021.

TIBURI, Márcia. **Filosofia prática**: ética, vida cotidiana e vida virtual. São Paulo: Record, 2016.

31

Eliane Cristina Gava Pizi
Bruna Souza Andrade
Antônio Sergio Alves de Oliveira
Juliane Avansini Marsicano
Rosana Leal do Prado
Tchiago Inague Rodrigues
Claudia de Oliveira Lima

GINCANA TECNOLÓGICA:

MÉTODO COLABORATIVO E INOVADOR PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E ENGAJAMENTO NO CURSO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.31

RESUMO

O uso da tecnologia se tornou indispensável para trazer inovações na educação, e sua associação com as metodologias ativas, faz com que o estudante se torne autônomo na busca do conhecimento. A gincana foi inicialmente proposta e organizada pelo curso de Odontologia, onde a metodologia se tornou a base de outras gincanas; a divisão das equipes priorizou a heterogeneidade, em nível de conhecimento num primeiro momento, e em seguida em uma equipe multidisciplinar; os tipos de perguntas foram remanejados conforme a necessidade de planejar o processo ensino-aprendizagem do momento; e as equipes vencedoras receberam premiação e pontos na média do segundo bimestre. A organização deste tipo de metodologia com a inovação tecnológica, influenciou na quebra de paradigma da educação tradicional. Os estudantes, principalmente aqueles de ensino superior, devem ter uma educação que os oriente a ser um profissional crítico, racional, solucionador de problemas e líder; por isso, o uso da metodologia ativa aliada à tecnologia e a organização de práticas inovadores, podem possibilitar que o ensino-aprendizagem seja uma construção do saber de modo dinâmico e eficaz.

Palavras-chave: inovação; metodologia; aprendizagem baseada em problemas; comunicação; educação superior.

FUNDAMENTAÇÃO INICIAL

A tecnologia se tornou um recurso indispensável, e as inovações que esta traz consigo, tem facilitado o processo de ensino e aprendizado desta nova geração de estudantes de graduação. Os professores estão cada vez mais conscientes de que, assim como a evolução de diversos meios, o desenvolvimento da comunicação entre professor e aluno não é mais restrita apenas à sala de aula, mas de um método pedagógico mais amplo, onde o estudante é autor e responsável pelo próprio conhecimento.

Nesse contexto encontram-se as metodologias ativas, cuja maior finalidade é aquela descrita acima, onde o estudante é autônomo na busca do aprendizado, por meio da resolução de problemas. Porém, para que isso aconteça, a educação tradicional precisa dar lugar às práticas inovadoras de ensino, uma vez que as informações são disponibilizadas em diferentes meios, e o mais importante, é que o docente precisa encorajar estímulos como a curiosidade, proatividade, liderança e prazer no assunto abordado (LIMA, 2017; MARTINS, 2020).

Além disso, vários tipos de metodologias ativas trabalham a participação social e interação entre os estudantes, com o trabalho em equipe, já que a separação e organização dos grupos ou times é feita pelo professor, que conhece seus alunos e os distribui conforme suas diferentes habilidades, para que precisem se comunicar e colaborar para atingir o objetivo (MARTINS, 2020).

Sobre os cursos de graduação na área da saúde, ressaltam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam a base curricular. Nestes documentos, o Conselho Nacional de Saúde define as competências e habilidades dos profissionais, e na maioria dos cursos da saúde, os profissionais devem estar aptos à resolução de problemas, em nível individual e coletivo, tomar decisões apropriadas

e possuir exercício de liderança (BRASIL 2001a; BRASIL 2001b; BRASIL, 2002). Sendo assim, as metodologias ativas auxiliam no processo de aprendizado dessas habilidades requeridas.

Dentre as metodologias, a gincana é uma forma dinâmica de ensino-aprendizagem, associa a teoria com a prática, muitas vezes, relacionando-as com a rotina dos futuros profissionais; se desenvolvida com criatividade, consegue de forma descontraída e divertida, estimular o desenvolvimento acadêmico e interação social dos participantes (SILVA, 2020).

Sendo assim, este capítulo tem por objetivo relatar e descrever a dinâmica de gincanas pedagógicas e tecnológicas como método colaborativo e motivador para o engajamento dos alunos no curso e no ensino na Universidade do Oeste Paulista.

I GINCANA TECNOLÓGICA DE ODONTOLOGIA UNOESTE

A primeira Gincana Tecnológica – "Encontrando os enigmas", desenvolvida na Universidade do Oeste Paulista foi em setembro de 2018, no Campus I, com a participação dos estudantes do 5º e 8º termos do curso de graduação em Odontologia e sob a supervisão dos professores das disciplinas Dentística Pré-Clínica II e Clínica Odontológica III, e da Coordenação do curso. Foram orientados aos estudantes que levassem um celular Android, com um aplicativo de leitura de QR CODE específico baixado.

Divisão das equipes

Os alunos foram distribuídos em equipes de 6 pessoas dos respectivos termos, levando em consideração as suas médias no bimestre anterior e colocando-os de forma heterogênea em cada equipe.

Ao todo foram 5 equipes do 5º termo e 7 equipes do 8º termo. A cada equipe foi designado um dos alunos como líder e um professor ficou responsável por cada grupo, que ficava também responsável por conferir a presença de todos e pela distribuição das atividades durante a gincana.

Local

A gincana teve como ponto de partida uma base que foi escolhida no ponto central do campus, no calçadão, onde foi montada uma tenda e serviu também de ponto de apoio durante a atividade.

Organização dos cartões de charadas

Na base, o líder do grupo sorteava uma charada para que desvendassem o local onde estaria o enigma. No local desvendado pela charada, se encontrava um cartão número com o enigma a ser respondido, em formato digital. Estes cartões poderiam estar em qualquer lugar: parede, lousa, porta, janela, etc. Para acessar o enigma que estava em realidade aumentada os estudantes deveriam escanear o código com o celular e assim visualizar a pergunta ou o vídeo gravado por professores da área ou por professores conhecidos referências no tema ou autores de livros. Assim que desvendassem cada enigma, deveriam voltar à base, anotar a resposta no local correspondente para sua equipe, e retirar nova charada do próximo local com o professor responsável.

Os enigmas foram estrategicamente distribuídos pelos responsáveis para que as equipes estivessem em locais diferentes a cada momento. Exemplo de uma charada para decifrarem o local: "Aqui os alunos recebem os ensinamentos de diversos professores. Estou no primeiro andar. Não sou ímpar, mas estou ao lado de um auditório com nome de flor" (sala 4, ao lado do auditório Azaleia).

Tipos de perguntas

Nesta primeira gincana o 5º termo somente respondia às questões cujo conteúdo já tinham tido acesso referentes à disciplina de Dentística. Já os enigmas para os estudantes do 8º termo, continham questionamentos das três grandes áreas da Odontologia, sendo estas: Dentística, Periodontia e Endodontia, não necessariamente separadas e com nível de complexidade superior.

Foram elaboradas pelos professores do curso e algumas delas gravadas em formato de vídeo, tendo um caráter lúdico na sua formulação. Exemplo de enigma aplicado: "Tenho fama de ser o elo mais fraco, mas sou capaz de transformar o frágil em resistente. Em alguns casos sou o agente agressor e em outros o agente protetor. Surgi para revolucionar a estética, mas meu principal papel é favorecer a mecânica das tensões entre as estruturas." Resposta: Adesivo.

Vencedores e Critérios de desempate

Após todas as equipes responderem aos enigmas, os dados foram analisados e vencia a equipe que respondesse todas as perguntas corretamente. Em caso de empate, algumas questões com nível maior de dificuldade valeriam mais pontos para que ocorresse o desempate. E por fim, se o empate permanecesse as equipes tinham que responder novos enigmas no menor tempo possível.

Premiação

A equipe vencedora ganhou uma pontuação extra na disciplina assim como certificado de equipe vencedora da gincana.

II GINCANA TECNOLÓGICA DE ODONTOLOGIA UNOESTE

A segunda Gincana Tecnológica – "Encontre os enigmas" (Figura 1), desenvolvida na Universidade do Oeste Paulista foi em maio de 2019, no Campus I, com a participação dos estudantes do 6º ao 10º termos do curso de graduação em Odontologia e sob a supervisão dos professores das disciplinas Clínica Odontológica I à V, e da Coordenação do curso. A dinâmica dessa metodologia ativa foi similar à gincana anterior, salvo o número de participantes, locais e temas dos os enigmas.

Figura 1 – Logo da II Gincana Tecnológica – "Encontre os enigmas"



Fonte: Os autores.

Divisão das equipes

Para esta segunda gincana, as equipes foram organizadas pelos responsáveis, distribuindo estudantes do 6º ao 10º em cada

equipe, totalizando 6 a 7 participantes em cada uma, mantendo a heterogeneidade dos grupos, não por notas como na primeira gincana, mas pelo nível de conhecimento, do menor (6º termo), ao maior (10º termo). O líder foi determinado anteriormente e já sabia de sua posição dias antes da gincana, ficando responsável por organizar quem levaria o celular Android, com o aplicativo de leitura do enigma e pela presença e participação de todos.

Foram 28 equipes no total que se encontraram inicialmente no teatro Cesar Cava para receberem as orientações. Um professor ficou responsável por cada grupo conferindo a participação e dando suporte necessário a todos.

Organização dos cartões de charadas

A organização ocorreu como na primeira gincana. (Figura 2).

Figura 2 – QR Code com link de acesso a um dos vídeos com enigma disponibilizados nesta gincana

Tipos de perguntas

Os enigmas contidos nos cartões em realidade aumentada, eram multidisciplinares, continham perguntas desde o 1º ao último termo de Odontologia, por isso, os estudantes integrantes de cada equipe deveriam pensar e articular em conjunto, e se desviar de pegadinhas que poderiam estar no meio do enigma. Além disso, os estudantes perceberam após a primeira gincana, que se estivessem ouvindo o vídeo do enigma em volume alto, a outra equipe estaria em vantagem, por isso, alguns estudantes levaram fone de ouvido, e um dos integrantes ouvia, e repassava o enigma em voz baixa, apenas à sua equipe.

Para serem rapidamente corrigidas de forma que o resultado da equipe vencedora fosse divulgado no momento do evento, as respostas deveriam ser objetivas, curtas e diretas. Eram corrigidas imediatamente pelos professores responsáveis por cada equipe que em seguida entregavam às professoras que já se encontravam com uma planilha onde os resultados eram tabulados. Esta etapa não demorava mais do que 10 minutos.

REGRAS

a) O aluno que chegasse atrasado, ou não ficasse até o final, poderia participar, entretanto não receberia o ponto extra caso a equipe fosse a vencedora.

b) A equipe deveria estar sempre junta para responder ao enigma, correndo o risco de ser desclassificada.

c) A equipe que tentasse copiar os enigmas de outras, seria desclassificada.

d) Os enigmas deveriam ser respondidos um de cada vez, conforme a ordem estipulada pelo professor responsável da equipe.

Vencedores, critérios de desempate e premiação

Após o término de todas as equipes, as respostas foram analisadas e vencia a equipe que respondesse corretamente o maior número de perguntas. Como critérios de desempate cada questão possuía uma pontuação diferente. Persistindo o empate, venceria a equipe que realizou os enigmas no menor tempo. Persistindo ainda, seria feito um sorteio.

A equipe vencedora ganhou 1,0 ponto na média do 2º bimestre, um certificado e uma caneca personalizada com a logo da II Gincana.

I GINCANA TECNOLÓGICA INTER CURSOS UNOESTE - GINTEC

Esta Gincana Tecnológica Inter cursos – "Atualidades. To sabendo!" (Figura 3) desenvolvida na Universidade do Oeste Paulista foi em setembro de 2019, realizada no Campus I e no Campus II, englobou a participação de 1290 estudantes, de 18 cursos de graduação, esteve sob supervisão de professores responsáveis pelas equipes e contou com a gestão de coordenadores dos cursos. Para esta gincana, um número muito significativo de professores esteve envolvido desde a elaboração dos enigmas, gravação dos vídeos, organização das equipes no dia e tabulação dos resultados.

Figura 3 – Logo da I Gincana Tecnológica Inter cursos

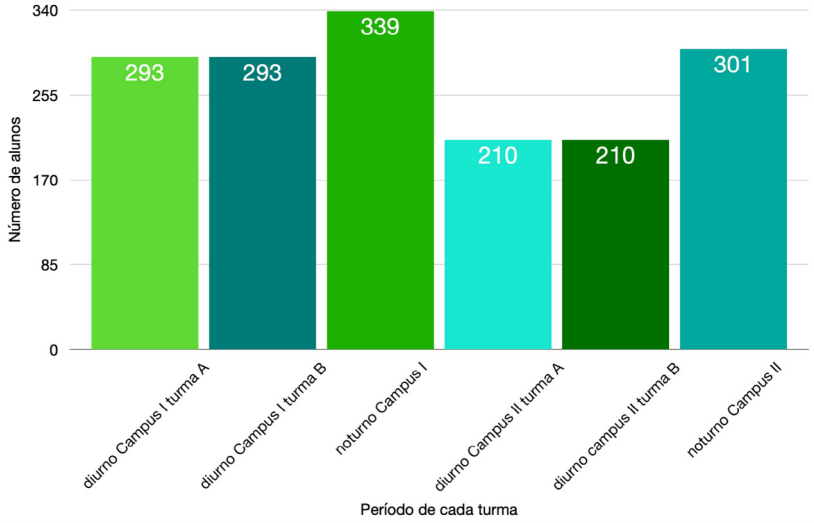


Fonte: Os autores.

Divisão das equipes

Devido ao número muito grande de participantes, a gincana teve que ser dividida em dois dias, 6 horários e 2 campus da universidade da seguinte forma (Figura 4).

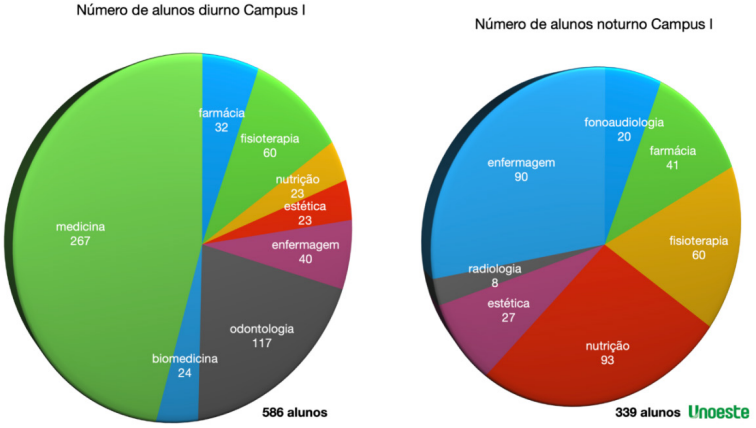
Figura 4 – Distribuição dos estudantes, conforme o Campus e período



Fonte: Os autores.

Nota: Campus I. Aconteceu no dia 03/09/2019: (1) período da manhã participaram 29 equipes,(2) tarde, 27 equipes e (3) noite, 11 equipes (Figura 5).

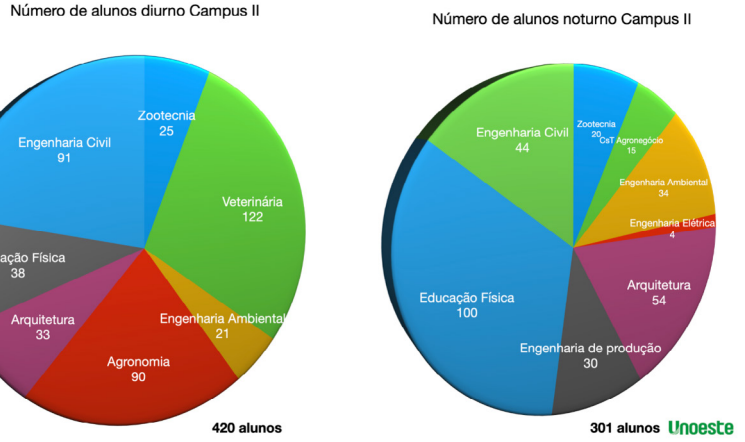
Figura 5 - Distribuição de estudantes no período diurno e noturno, respectivamente, no Campus I, conforme o curso de graduação



Fonte: Os autores.

Campus II. Aconteceu no dia 05/09/2019: (1) período da manhã participaram 18 equipes, (2) tarde, 17 equipes e (3) noite, 28 equipes (Figura 6).

Figura 6 – Distribuição de estudantes no período diurno e noturno, respectivamente, no Campus II, conforme o curso de graduação



Fonte: Os autores.

No total foram 130 equipes. Cada equipe tinha em torno de 10 estudantes, onde cada integrante fazia um curso de graduação diferente. A heterogeneidade desses grupos era marcada pelos diferentes níveis profissionais. O líder foi escolhido e já sabia de sua posição dias antes da gincana, ficando responsável por organizar quem levaria o celular Android, com o aplicativo de leitura do enigma baixado. No Campus I, quando houve a possibilidade, o líder foi um estudante de Odontologia que já possuía conhecimento acerca das gincanas anteriores, e poderia repassar aos colegas integrantes de outros cursos de graduação de sua equipe, como seria a metodologia.

Orientações antes no início da Gincana

No início de cada período, todos se reunirão no teatro Cesar Cava (Campus I) ou no Anfiteatro (campus II) para receberem as orientações gerais da gincana e a partir de lá se dirigirem às tendas montadas no calçadão que serviriam de base junto com os professores responsáveis por distribuir as charadas de onde restariam os enigmas.

Cada professor ficou responsável por 2 equipes, conferiu a presença de todos, e orientou as regras para todos os participantes, tirando dúvidas quando estas surgiam. Os estudantes preencheram o e-mail em uma lista de chamada e escanearam um QR CODE, que geraria o certificado de participação. O professor também verificou se em cada equipe, possuía um celular com o aplicativo leitor de dos enigmas.

Organização dos cartões de charadas

O líder do grupo recebia uma charada no papel na Base, e a equipe deveria desvendar o local do Campus em que estivesse localizado, onde a charada estava se referindo. No local referido nesta charada, se encontrava um dos cartões de enigma em formato realidade aumentada que deveria ser lido então com o celular (Figura 7). O restante da dinâmica da gincana seguiu como descrito anteriormente, tendo como principal diferença o número de participantes envolvidos.

Figura 7 – Modelo do cartão de enigma, em formato de QR CODE inovador, organizado pela equipe de tecnologia da informação da Universidade do Oeste Paulista



Fonte: Os autores.

Nota: No ponto base, um dos enigmas estava em uma tela de tv touchscreen, e podiam visualizar do local.

Tipos de perguntas

Para esta versão da gincana as perguntas foram elaboradas com temas de atualidades do momento, gravadas por professores da universidade, ou professores de outras universidades, assim como autores renomados e pesquisadores. Assim, os estudantes integrantes de cada equipe deveriam pensar e articular em conjunto, atuando de uma forma colaborativa neste momento.

Regras, vencedores, critérios de desempate e premiação

As mesmas regras da II Gincana da Odontologia foram cumpridas, e com ainda mais rigor, devido aos professores fiscais de prova.

Após o término de todas as equipes, os dados foram tabulados em excel e analisados, venceria a equipe que respondeu o maior número de respostas corretas; em caso de empate, os critérios foram os mesmos da II Gincana da Odontologia.

A equipe vencedora ganhou uma pontuação extra, um certificado e um squeeze personalizado.

REFLEXÕES FINAIS

É importante salientar que a organização de atividades relacionadas ao ensino vinculadas à tecnologia tem a capacidade de prender a atenção do estudante, o que facilita no processo de ensino-aprendizagem, visto que quando o foco dele está centrado na solução do problema, o discente adquire o conhecimento, sem se dar conta de que está estudando, já que tradicionalmente, estudar é sinônimo de memorizar.

Há mais de 30 anos, existe uma percepção e crítica sobre a abordagem tradicional de ensino, segundo Freire (1987), quando a educação é unidirecional, ou seja, apenas o educador depositando conteúdo, os estudantes se tornam alienados e passivos, já na educação problematizadora, o educador desenvolve seus alunos para captar a realidade e se tornar crítico.

Porém, esse assunto tem sido enfoque na área pedagógica de ensino (SANTOS, PITA NETO, 2021; SOUZA, VILAÇA, TEIXEIRA, 2021), quando um professor percebe que esse tipo de método de educação problematizadora funciona com as metodologias ativas e confere resultado, tanto em provas, quanto em atividades práticas e até na nova conduta do aluno sobre algum assunto, se inicia a quebra de paradigma da educação tradicional.

Sobre as gincanas relatadas, as dimensões foram se tornando cada vez maiores a cada semestre. Em um primeiro momento, a gincana foi organizada por apenas um grupo de professores da universidade, e os benefícios e vantagens aos estudantes superaram as dificuldades encontradas. Após um ano, decidiu-se pela adesão de vários cursos de graduação, com o intuito de facilitar os métodos de aprendizado, onde a proporção desta ação se tornou maior no sentido quantitativo e qualitativo. O resultado percebido surpreendeu positivamente pela motivação do grupo de estudantes que realizaram a gincana, sendo muito além do esperado. O envolvimento entre os integrantes dos grupos e o sentimento de pertencimento para com seu curso e com a própria instituição foram pontos muito marcantes. Fato que foi verificado também quando estes mesmos alunos se envolveram na participação da prova do Enade em 2019 e seus cursos alcançaram resultados muito satisfatórios.

Os estudantes, principalmente aqueles de ensino superior, devem ter uma educação que os oriente a ser um profissional crítico, racional, solucionador de problemas e líder; por isso, o uso da metodologia ativa aliada à tecnologia e a organização de práticas inovadores, podem possibilitar que o ensino-aprendizagem seja uma construção do saber de modo dinâmico e eficaz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf. Acesso em 02 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 7 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf. Acesso em 02 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3 de 19 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface**, v. 21, n. 61, p. 421-24, 2017.

MARTINS, G. **Metodologias ativas**: Métodos e práticas para o século XXI. 1. ed. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

SANTOS, F. A. L.; PITA NETO, I. C. Evaluation of dentistry academic performance in higher education under active methodology: perceptions and experiences. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e59510313805, 2021. Disponível em: https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13805. Acesso em: 3 abr. 2021.

SILVA, E. **Ciências biológicas**: considerações e novos segmentos. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

SOUZA, A. L. A; VILAÇA, A. L. A.; TEIXEIRA, H. B. A metodologia ativa e seus benefícios no processo de ensino aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 1, p. 17, 2021. Disponível em: http://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/452. Acesso em: 3 abr. 2021.

32

Alexandre G. Bertoncello
Luiz R. Darben

MINIMIZAR O TEMPO DE AULA E OTIMIZAR A APRENDIZAGEM:

MINI CLASSROOM LEARNING CONCEPT

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.32

RESUMO

As aulas remotas trouxeram grandes desafios para o sistema educacional e fez com que as universidades públicas e privadas buscassem modelos eficientes para continuar os processos de ensino e de aprendizagem. O debate sobre o tempo de duração ideal das aulas remota e a eficácia das propostas ainda não alcançaram um consenso. Este capítulo contribui com o relato de uma experiência de dois modelos diferentes utilizados na mesma turma do Curso de Ciências Contábeis da Business School Unoeste, em duas matérias de economia; microeconomia no segundo semestre de 2020 e macroeconomia no primeiro semestre de 2021. O método de comparação quantitativa aferiu que melhor ambiente educacional melhora a média das notas, utilizando o modelo de miniaulas e o conceito de pirâmide de aprendizagem. Em percentuais foi possível constatar que a insatisfação discente caiu 11% para 3,4%, concomitantemente houve um aumento da nota média da sala em 10%. Além disso, o percentual de alunos que não atingiu notas superiores ou iguais a 6,0 diminuíram 29%, apontando para uma melhora no Desenho Universal de Aprendizagem.

Palavras-chave: miniaula; aulas remotas; alunos; ensino; DUA.

HISTÓRICO

O início da pandemia em março de 2020, induziu a introdução das aulas remotas nas instituições de ensino, elas trouxeram novos desafios para a universidade, principalmente para os docentes, que implementaram um novo formato de ensino e aprendizagem, até então não testado por eles. Este fato obrigou os professores a implantar o método e seguir de forma empírica nas aulas em um formato learning by doing (THOMPSON, 2010).

No cenário inicial, a Unoeste já proporcionava a plataforma Aprender como base de apoio e as aulas remotas eram feitas pelo dispositivo Zoom versão gratuita, o Zoom tinha um tempo máximo de apresentação de 55 minutos que obrigou os professores a reduzir o tempo das aulas tradicionais, mas após um breve período foi disponibilizado, pela Unoeste, a licença do Google Meet e os professores passaram há ter tempo ilimitado de aula.

Os discentes apresentaram uma adaptação mais rápida nas aulas remotas, mas com alguns novos hábitos imperceptíveis nas aulas presenciais, as câmeras fechadas e o silêncio passou a predominar nas aulas, causando um desconforto aos professores, que curiosamente nas aulas presenciais, pediam silêncio e atenção, porém na presencialidade conseguiam observar seus alunos e suas reações, esta ferramenta de observação foi retirada dos professores, assim as câmeras fechadas passaram a ser vistas como um obstáculo ao ensino e aprendizagem por parte dos docentes (RIBEIRO; CAVALCANTI; PIMENTEL, 2020).

O curso de Ciências Contábeis atualmente tem 198 alunos e 17 professores que dentro da sua grade apresenta 20 disciplinas com aulas técnicas que participam no núcleo do conhecimento e 31 aulas de matérias que completam a formação dos discentes. Entre as matérias 33 são apresentadas em 4 aulas seguidas e 18 em duas aulas.

Tradicionalmente os conteúdos eram tratados de forma intensiva e utilizando todo o período disponível das aulas em atividades acadêmicas que se dividiam em; base teórica; explanação de conteúdo, base de gestão organizacional, exercícios e seminários.

As matérias de microeconomia e macroeconomia tinham suas estruturas pedagógicas construídas da seguinte forma; o primeiro bimestre com uma forte base teórica dando aos discentes, competências para compreender os movimentos econômicos; e no segundo bimestre era pautada na consolidação de habilidades que eram confirmadas com exercícios e estudos de casos que pedem a aplicação de cálculos matemáticos que reafirmam o conhecimento da base teórica estudada no primeiro bimestre.

Dentro desta dinâmica, que já era consolidada antes das aulas remotas, se utilizava as duas primeiras aulas com explanação do conteúdo, que em alguns momentos continham textos, vídeos e aulas expositivas, e as últimas duas aulas eram utilizadas para reforço do aprendizado por meio de exercícios, trabalhos em grupo e dinâmicas em classe para fomentar o peer instruction, com o objetivo de reforçar a pirâmide de aprendizagem de Glasser (1997), que diz que aprendemos de várias formas, mas os ganhos são maiores; debatendo; praticando; e ensinando.

Mas no novo cenário, os obstáculos para dar continuidade ao modelo estabelecido apareceram, nas aulas remotas os discentes estão expostos a vários estímulos e distrações externas, assim eles acabam tendo maior dificuldade em passar duas aulas concentrados recebendo informações, ou fazendo exercícios mais complexos de aprendizagem que demandem outras duas aulas de foco exclusivo.

Fica evidente a perda de foco dos discentes, até mesmo pela cultura, ela ocorre de formas voluntárias ou involuntárias. No cotidiano do aluno de aulas remotas, existem algumas escolhas voluntárias; ele pode escolher entrar nas redes sociais; nos aplicativos de

mensagens; ou ouvir uma música durante a aula. Ao mesmo tempo, ele pode não ter o ambiente apropriado para assistir as aulas e; ter uma baixa qualidade de internet; um ambiente ergométrico ruim sem cadeira e mesa apropriados; ou ainda muito barulho de outros integrantes da casa (RIBEIRO; CAVALCANTI; PIMENTEL, 2020).

O fato é que o status quo foi rompido, professores e alunos entraram em um dilema operacional, os docentes com o objetivo de continuar repassando conteúdo de qualidade, reflexivo e na quantidade proposta do plano. Os discentes por sua vez, buscam continuar com o sonho da graduação e para isso tentam diminuir seus custos, manter os vínculos sócio emocionais e manter suas notas em padrões de aprovação.

Nas aulas de microeconomia do segundo semestre de 2020 do curso de Ciências Contábeis da Business School Unoeste, continuou utilizando as 4 aulas, sendo as duas primeiras com conteúdo teórico e o tempo posterior para o desenvolvimento de atividades práticas para se manter o conteúdo programático. Porém, os obstáculos começaram a aparecer durante o semestre, alguns alunos buscaram a coordenação para reclamações relatando principalmente a limitação do tempo para as realizações das atividades "práticas" atribuídas pelos docentes em cada disciplina.

Com o objetivo de melhora contínua a coordenação promoveu reuniões junto ao NDE do curso, e com o apoio do grupo Socialis, sempre buscou ferramentas para minimizar os tempos utilizados para o desenvolvimento técnico/teórico e, adequação às atividades "práticas" aos tempos disponíveis da aula/dia, já com o pensamento: "MINIMIZAR O TEMPO DE AULA E OTIMIZAR A APRENDIZAGEM"

Os feedbacks dos alunos também ocorrem pela plataforma Aprender – Unoeste, nela os alunos podem avaliar os docentes de forma anônima, com mensagens e também com a seguinte escala; Bom; Regular; Ruim; ou Sem Condições de Avaliar. Nesta disciplina

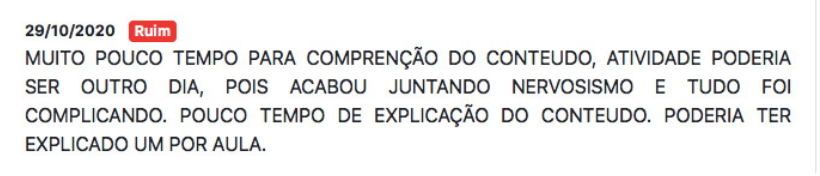
o professor recebeu dos 45 alunos que responderam, várias mensagens e o seguinte score; 30 alunos avaliaram como bom, e com vários elogios ao docente entre eles o da figura 1.

Figura 1 - Elogios ao professor de microeconomia



Fonte: Plataforma Aprender – Unoeste

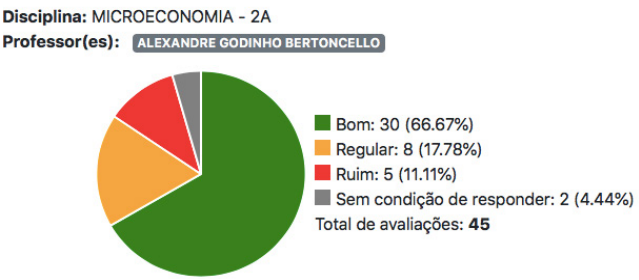
Oito avaliações de alunos o consideraram regular e 5 discentes consideraram ruim, apesar de reconhecer que não existe unanimidade, mas receber uma nota "ruim" incomoda seja o docente ou a coordenacão. Entre as falas dos alunos que votaram desta forma,



Fonte: Plataforma Aprender – Unoeste.

Em resumo, como observado no gráfico 1, as avaliações foram positivas e poderiam ser consideradas normais devido ao clima de incerteza da pandemia, os problemas e influências externas que sofrem o discente para manter a concentração e a dificuldade histórica que tem os alunos em matérias que exigem raciocínio lógico e analítico. Afinal, as matérias de economia do curso de Ciências Contábeis Business School Unoeste apresentam grau de complexidades inerentes as necessidades de um profissional contábil, que precisa analisar o ambiente externo e interno de uma empresa.

Gráfico 1 - Resumo da avaliação da matéria de microeconomia



Fonte: Plataforma Aprender – Unoeste

Porém, apesar de toda a possibilidade de acomodação natural, o grupo Socialis que durante o ano de 2020 se reuniu dez vezes e promoveu doze eventos, sempre buscou em todos os momentos capacitar os docentes, instigá-los à reflexão da profissão e a busca de novos caminhos para a docência. Entre os eventos que fizeram a mudança de rota da matéria de microeconomia destaca-se: Aula remota com Eric Mazur em 27 de março de 2020; a reunião de avaliação dos docentes em 8 de julho de 2020; e a formação de docentes sobre trilhas de aprendizagem em 4 de agosto do mesmo ano.

Figura 3 - Foto de formação do Grupo Socialis



Fonte: Os autores.

Nota: Facebook do Grupo Socialis https://www.facebook.com/groups/626742841481750.

Com a certeza da necessidade de mudança no método de ensino e aprendizagem, e com o objetivo de resgatar os 15,55% da sala que entendiam a matéria como um obstáculo e não como uma ferramenta de conhecimento, buscou-se outras alternativas para não diminuir resultado de competências e habilidades adquiridas e criar o ambiente mais próximo do ideal para atingir o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), idealizado por, Mace; Hardie; e Place (1996) e mundialmente divulgado por Rose e Meyer (2006).

DESENVOLVIMENTO

O ambiente virtual possibilita a busca de conhecimento em qualquer lugar do mundo e a pandemia fez inúmeras universidades disponibilizar vários cursos e winters school gratuitas utilizando a ferramenta MOOC (massive open online course) e em janeiro de 2021, durante o recesso escolar, buscou-se compreender o que aconteceu também nas universidades Americanas em 2020, quais caminhos foram tomados, quais os novos dilemas que a pandemia trouxe no ensino e aprendizagem lá.

Entre os cursos, textos e vídeos disponíveis na rede, este capítulo relata a aplicação do modelo proposto por Eric Sheninger, que na sua fala inaugural, questiona se seremos professores ou Youtubers daqui a 5 anos, entre o debate ele deixa claro que Youtuber não é profissão e sim forma de comunicação; entre estes comunicadores existem; comediantes; comentaristas de várias áreas; e até professores. Comunicadores de sucesso e com muitos seguidores, normalmente passam uma única mensagem de forma enfática, simples e reforçam a mesma mensagem no início, meio e fim da comunicação, segundo ele.

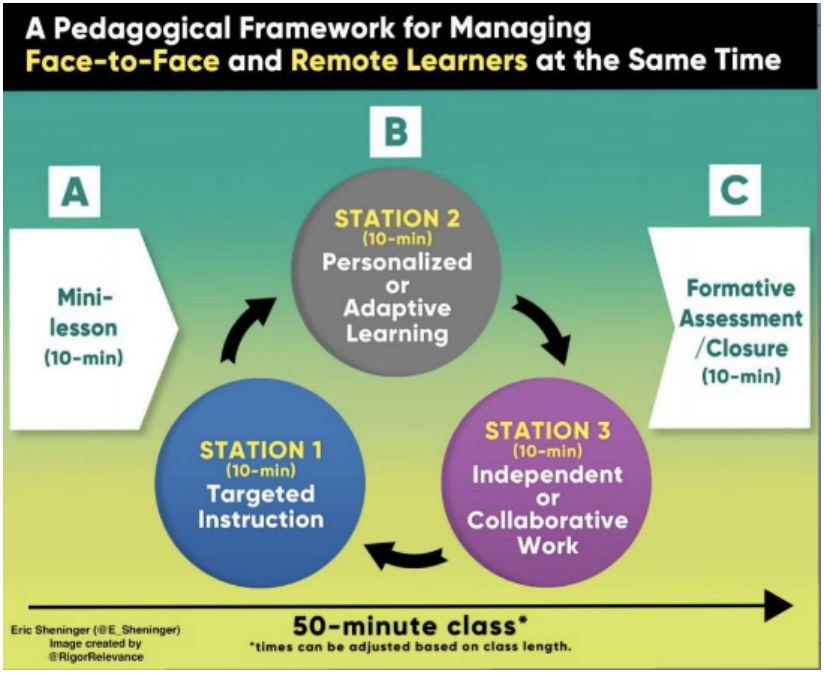
Naturalmente docentes tem o objetivo de repassar mensagens mais complexas e causar um impacto crítico reflexivo no receptor, Sheninger reforça a importância da pirâmide de aprendizagem (GLASSER, 1997), e propõem intervenções rápidas e pontuais no ato da docência, em seus exemplos ele coloca o dilema vivido por docentes e discentes das aulas hibridas, onde parte dos alunos estão presentes, parte remota e ainda outro percentual vai participar de forma assíncrona.

O modelo propõe que todo o processo de aprendizagem deve ocorrer em no máximo 50 minutos, e assim tardes ou manhãs teriam 3, 4 ou 5 aulas, e ao final cabe ao docente gerenciar o framework pedagógico e em algum momento unir os pontos fragmentados e demonstrar o todo do que anteriormente seria uma única aula.

O modelo propõe pequenos blocos de aproximadamente 10 minutos, que devem chamar o discente para a ação em todos os momentos; enfatizar a mensagem.

- Bloco A: Como uma miniaula expositiva teórica;
- Bloco B: Três comandos dever ser disparados; instrução da meta de aprendizagem; personalização ou singularidade da aprendizagem por exercícios; colaboração entre pares para atingir o objetivo.
- Bloco C: O fechamento com o feedback dos resultados dos exercícios.

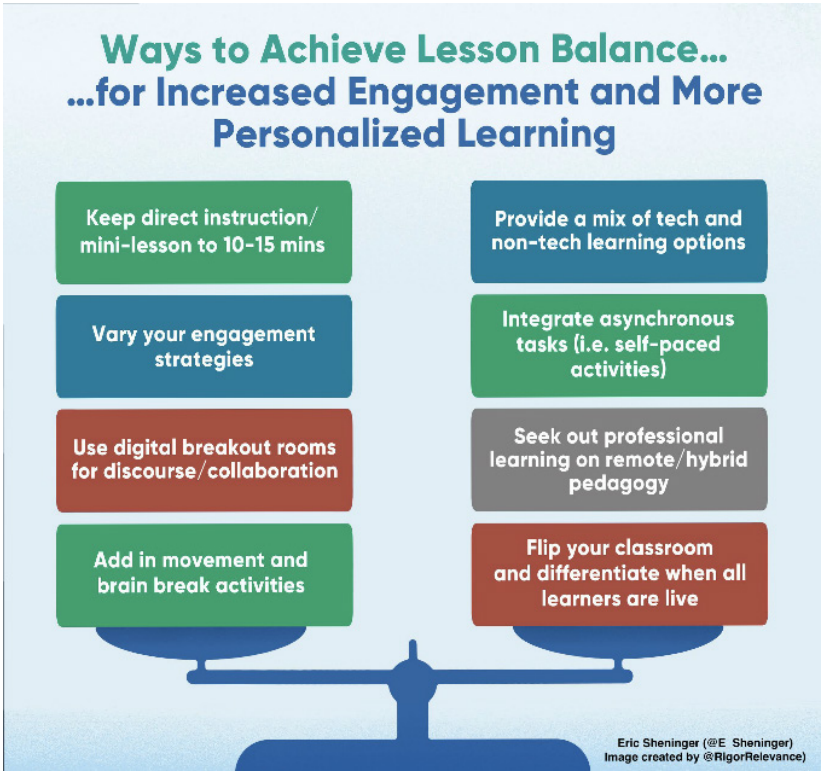
Figura 4 - Gerenciamento do framework pedagógico



Fonte: Eric Sheninger http://esheninger.blogspot.com/2021/02/adapting-ideas-to-drive-real-change.html.

Vencida a questão estrutural ou de formato da aula, deve-se equilibrar as ferramentas e os estímulos, novamente vencer o dilema das distrações voluntárias ou involuntárias que os discentes estão expostos, os docentes devem pensar nos alunos que estarão presencialmente; de forma remota ou assíncronas, para este feito, ele propõe um equilíbrio para aumentar o engajamento de todos os alunos (figura 4). Assim a contraposição evitará o tédio, aumentará o interesse e atingiremos melhores índices de aprendizagem.

Figura 5 - Aumente o engajamento e personalize a aprendizagem



Fonte: Eric Sheninger http://esheninger.blogspot.com/2020/12/finding-balance-in-todays-classroom.html.

A implantação da técnica ocorreu em fevereiro de 2021 com os estudantes do curso de macroeconomia no Curso de Ciências Contábeis da Business School Unoeste, os mesmos alunos que no semestre anterior estudaram microeconomia e apresentaram os obstáculos citados no início do capítulo.

Apesar dos exemplos americanos terem como base o sistema Blackboard®, nossa estrutura de miniaula foi adaptada com outras ferramentas disponíveis, sendo algumas do docente, universidade ou de uso livre, e ficou com o seguinte framework.

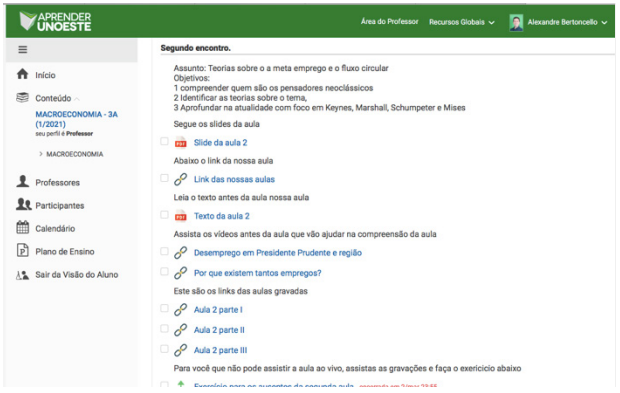
Quadro 01 - Novo framework pedagógico

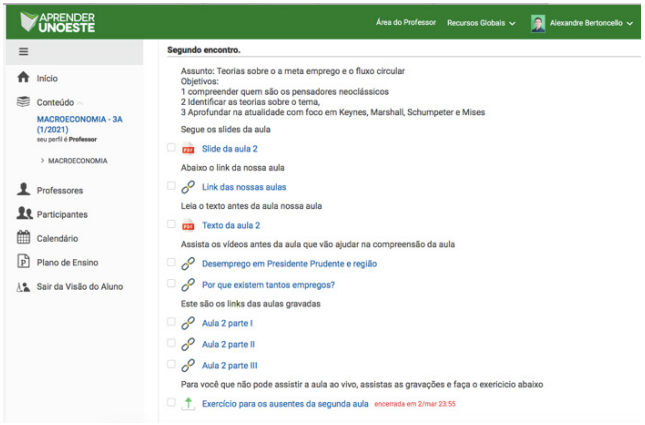
Ferramentas	Pré aula	Durante Aulas	Pós aulas
Aprender Unoeste	Trilha do conhecimento, depositado textos, slides e vídeos.		Quadro de notas, aulas gravadas e exercícios assíncronos para alunos ausentes.
Google Meet		Aulas on-line	Lista de presença.
Socrative		Exercícios transversais à vários blocos	
Kahoot		Exercícios pontuais por bloco.	
Mentimeter		Fechamento da aula.	
WhatsApp	Avisos	Peer Instruction	Dúvidas e reclamações

Fonte: Os autores.

Nossa trilha do conhecimento colocada no Aprender, esclarece o assunto a ser tratado naquele encontro e os objetivos a serem alcançados; disponibiliza slides; link da aula; texto complementar; vídeos correlacionados no pré aula. E no momento pós aula, o link das aulas gravadas, o exercício assíncrono para os alunos ausentes e o quadro de notas demonstrando o desempenho individual.

Figura 6 - Recursos do Aprender Unoeste

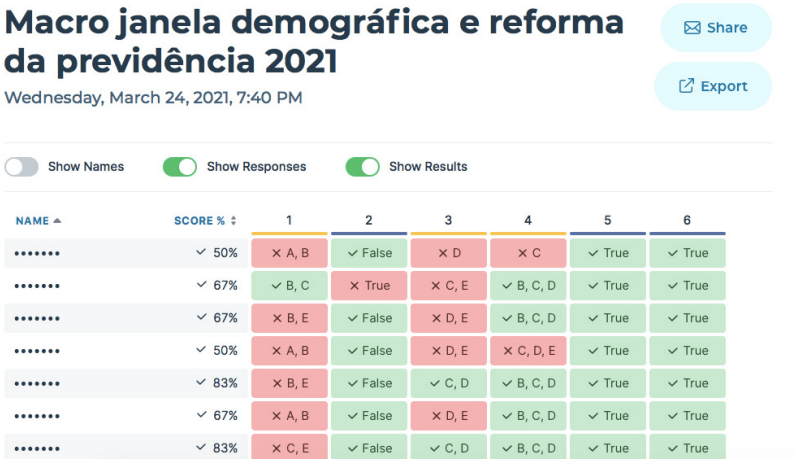




Fonte: Matéria de Macroeconomia de Ciências Contábeis BSUnoeste 2021.

O Socrative é utilizado para exercícios transversais e neste novo método as questões ficam abertas durante todos os blocos e fecha apenas no final da aula, concomitante ao Socrative o grupo de WhatsApp da matéria, funciona como um fórum de debate da matéria e das questões, é neste momento que os alunos interagem de maneira mais intensa, e se verifica o peer instruction aplicado.

Figura 7 - Tela do Socrative durante a aula de macroeconomia



NAME	SCORE %	1	2	3	4	5	6
•••••••	50%	× A, B	✓ False	× D	× C	✓ True	✓ True
•••••••	67%	✓ B, C	× True	× C, E	✓ B, C, D	✓ True	✓ True
•••••••	67%	× B, E	✓ False	× D, E	✓ B, C, D	✓ True	✓ True
•••••••	50%	× A, B	✓ False	× D, E	× C, D, E	✓ True	✓ True
•••••••	83%	× B, E	✓ False	✓ C, D	✓ B, C, D	✓ True	✓ True
•••••••	67%	× A, B	✓ False	× D, E	✓ B, C, D	✓ True	✓ True
•••••••	83%	× C, E	✓ False	✓ C, D	✓ B, C, D	✓ True	✓ True

Fonte: Os autores.

O Kahoot é uma ferramenta utilizada normalmente para questões mais objetivas de um único bloco de ensino e traz maior competitividade entre os alunos, o modelo de gamificação com pódios estimula a disputa, mas ao mesmo tempo, para o professor a ferramenta detalha também, os alunos com as piores performances e demonstra suas deficiências daquele bloco. Quando bem utilizado os feedbacks são extremamente uteis, para os ganhadores, para os discentes que erraram algum exercício e principalmente para os alunos que tiveram as piores performances.

Figura 8 - Exercícios do Kahoot aula de macroeconomia



Fonte: Os autores.

O Mentimeter apresenta algumas possibilidades, mas foi utilizado para votações anônimas em apresentação de seminários e no fechamento de aula. Nos fechamentos utiliza-se uma nuvem de palavras para calibrar a percepção dos alunos sobre o tema estudado naquela aula específica. O docente observando a percepção da sala, une os pontos de todos os blocos dados no dia e faz o fechamento da aula, direcionando para o que mais deve ser fixado de competência e/ou habilidade naquela aula.

Figura 9 - Fechamento de aula no Mentimeter

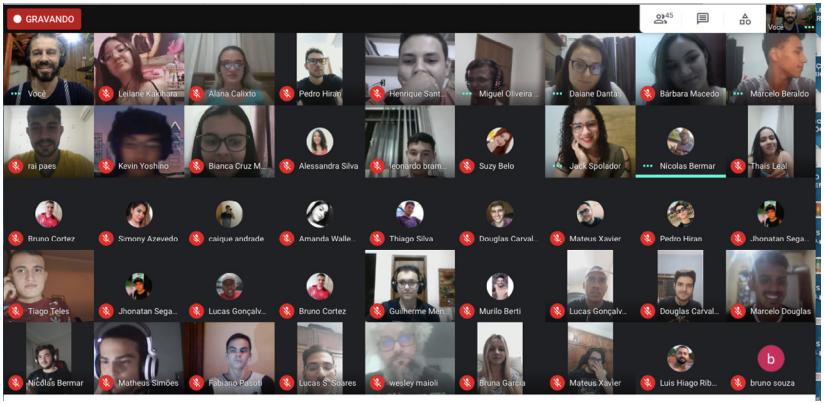


Fonte: Os autores.

Outra mudança tradicional devidamente adequada foi a "chamada" convencional, pois as atuais ferramentas permitem retirar relatórios posteriores possibilitando respeitar os discentes assíncronos, sendo o lançamento da frequência efetuado na semana posterior da aula, desta forma, fecha-se o ciclo e poderemos tratar de forma justa, alunos presenciais, remotos ou assíncronos.

Toda esta mudança otimizou o engajamento dos alunos e de certa forma uma convivência mais pacífica. Durante os dias 26 e 27 de março de 2021 foi feito uma pesquisa no GoogleDocs questionando se havia problemas anteriores e se as mudanças resultaram uma melhora na percepção e no comportamento dos alunos, entre a mais sentida pelo professor foi a abertura das câmeras e maior participação nas aulas, seja abrindo os microfones ou no chat da plataforma.

Figura 10 - Aula de microeconomia dia 31 de março 2021

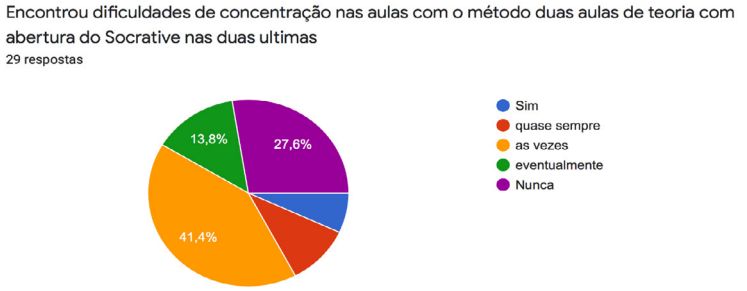


Fonte: Os autores.

Nota: Print da plataforma Google Meet.

Dos 47 alunos matriculados na matéria de macroeconomia do curso de Ciências Contábeis da Business School Unoeste, 29 alunos responderam, sendo estes matriculados na matéria de microeconomia no II semestre de 2020. Entre eles 10,3% disseram que quase sempre tinham dificuldades com o método anterior e 6,9% assinalaram que tiveram dificuldades com o formato anterior.

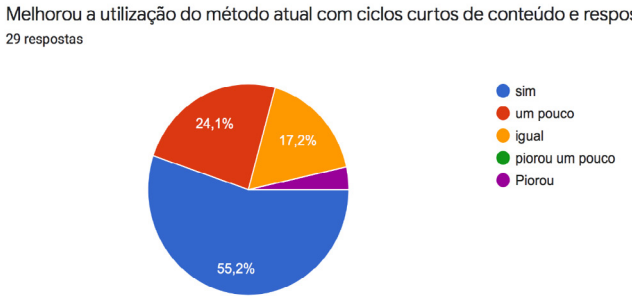
Gráfico 2 - Pesquisa percentual com dificuldades



Fonte: Pesquisa GoogleDocs entre 26 e 27 de março de 2021.

A maioria das respostas afirmam que o novo método melhorou a aprendizagem, mas para 24,1% o novo método melhorou um pouco, enquanto 17,2% considera que ficou igual e 3,4% acha que piorou fazer ciclos curtos conforme o conceito de miniaula.

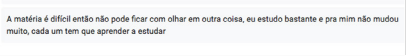
Gráfico 3 - Pesquisa percentual satisfação com miniaula.



Fonte: Pesquisa GoogleDocs.

O Socrative, com perguntas mais complexas e transversais, aberto desde o início da aula, aparentemente não é ainda a solução definitiva, afinal, 10,3% diz que atrapalha um pouco e 3,4% não gostam deste novo método, assim continuamos com índices parecidos de insatisfação do semestre anterior.

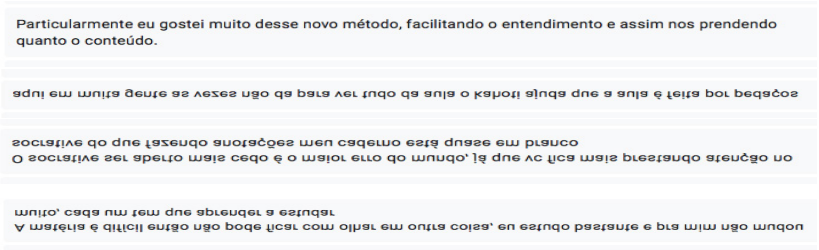
Gráfico 4 - Pesquisa percentual satisfação Socrative aberto



Fonte: Pesquisa GoogleDocs.

Entre as 6 respostas escritas pode-se observar alunos satisfeitos com o novo método, ao mesmo tempo, respostas que confirmam a teoria de distrações externas involuntárias e assim, comprovam que o método de miniaula pode ser uma alternativa que coopera com a aprendizagem. Mas também, alunos que criticaram as perguntas complexas abertas desde o começo, e por fim temos alunos que são autossuficientes, e aparentemente, não se importam com o método utilizado em sala de aula.

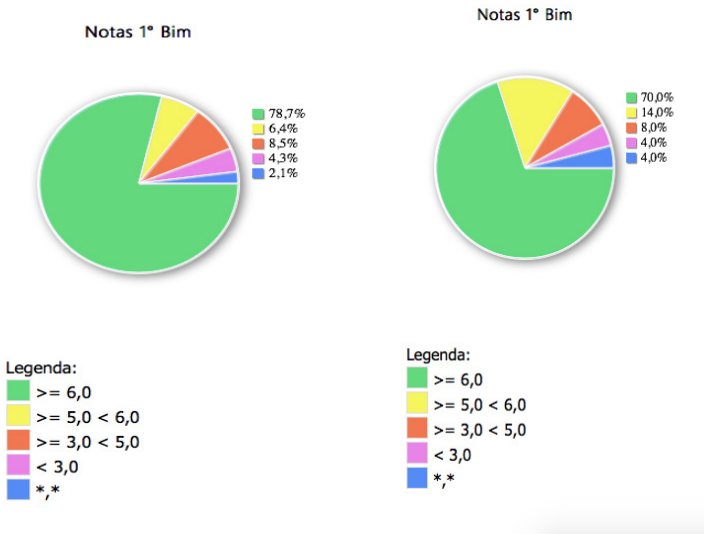
Figura 9 - Respostas sobre o novo modelo



Fonte: Pesquisa GoogleDocs eleborada pelos autores.

Outro resultado que corrobora com o novo método, foi comparação da nota da classe do primeiro bimestre do segundo semestre de 2020, matéria de microeconomia, com o primeiro bimestre do primeiro semestre de 2021, matéria de macroeconomia. Em 2020 a média da sala foi de 6,3 com 70% dos alunos com notas iguais ou superior a 6,0. Enquanto no primeiro semestre de 2021 a média das notas do primeiro bimestre foram de 6,90 com 78,7% dos alunos com notas iguais ou superior a 6,0.

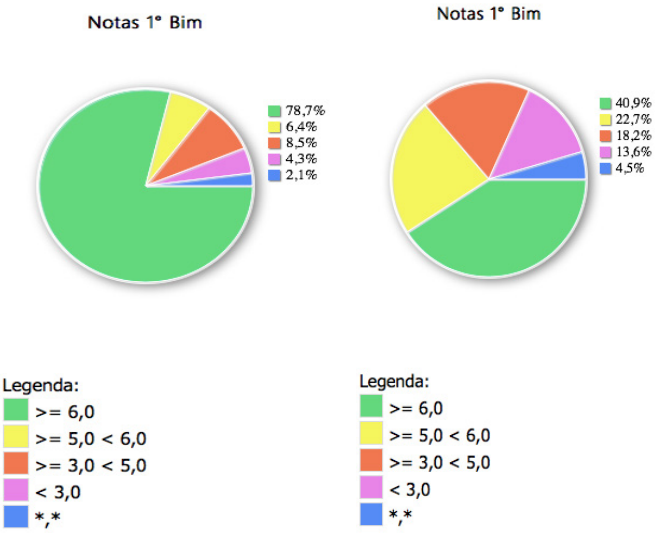
Gráfico 5 - Comparação de notas entre micro (2020) e macroeconomia (2021)



Fonte: Plataforma Aprender – Unoeste.

Apesar de haver pouco efeito comparativo, por se tratar de um outro momento histórico, é interessante verificar que outros alunos que estudaram macroeconomia no primeiro semestre de 2020, portanto, no início da pandemia, tiveram no primeiro bimestre uma nota média de 5,53 e apenas 40,9% dos alunos tiveram notas iguais ou superior a 6,0. Desta forma, quando se comprara duas turmas da mesma matéria o ganho de notas superiores a 6,0 foi de 92,42% e a média da sala melhorou em 24,77%.

Gráfico 6 - Comparação de notas entre macro (2020) e macroeconomia (2021)



Fonte: Plataforma Aprender.

CONCLUSÃO

Entre os principais resultados na implantação do modelo de miniaula foi percebido uma melhora quantitativa na avaliação utilizando o novo método, apesar da compreensão que futuras discussões devem utilizar a metodologia de cruzamento quanti-qualitativo, para aumentar a precisão do debate e colaborar com a calibragem do processo, é possível verificar a dinâmica das aulas com inúmeros alunos participando ativamente, com suas câmeras abertas, melhorando o ambiente de ensino, a aprendizagem e consequentemente suas notas.

Alcançar o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) nunca foi tão imperativo para as instituições de ensino, devemos;

manter a qualidade do ensino; o conteúdo programático e as salas de aulas cheias. Mudanças como as ocorridas neste modelo de miniaula possibilitou que um número maior de alunos aprendesse o conteúdo.

O DUA abre a possibilidade para os alunos presenciais, remotos e assíncronos, aprenderem independente de terem necessidades especiais ou não, apesar de não ter sido abordado no capítulo pode-se futuramente estudar uma forma de amenizar o problema de discentes que apresentem déficit de atenção.

Apesar de compreender que ensino e aprendizagem é um conceito amplo e deve ser perenemente estudado e reinventado, o modelo de miniaula, para os alunos de microeconomia do curso de Ciências Contábeis da Business School Unoeste, demonstrou mais eficiente que o modelo anterior e obteve-se ganhos qualitativos representado pela satisfação dos alunos em pesquisa e simbolicamente representado pelas câmeras abertas.

Da mesma forma, o modelo apresentou melhoras quantitativas, o número de alunos que não fizeram as provas, classificados pelo sistema Unoeste como N/C, reduziu significativamente, a média das notas da turma que recebeu os dois sistemas de aprendizagem melhoraram em 10%, e os alunos com notas insuficientes caíram de 30% para 21,3% do total, apresentando redução de 29% da amostra, assim conclui-se que houve ganhos expressivos no ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

GLASSER, W. Choice theory and student success. **The Education Digest,** v. 63,n . 3, p. 16-21, nov. 1997.

MACE, R. L.; HARDIE, G. J.; PLACE, J. P. **Accessible environments**: toward universal design. North Carolina State University: Raleigh, 1996. Disponível em: http:// www.design.ncsu.edu/cud/pubs_p/pud.htm. Acesso em: 01 out. 2021.

RIBEIRO, C. V; CAVALCANTI, M.; PIMENTEL, A. Abre a câmera, por favor; Aulas remotas no ensino superior uma abordagem fenomenológica. **Revista Científica em Educação a Distância**, v. 10, n. 3, 2020.

ROSE, D. H.; MEYER, A. A **practical reader in universal design for learning**. Cambridge: Harvard Education Press, 2006.

THOMPSON, P. **Learning by doing:** handbook of the economics of innovation.Canadá, 2010.

TEMA VI

EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

33

Aglaê Pereira Zaupa
Cristiane Maciel Rizo
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Mário Augusto Pazoti

A INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE AUTISTA NA FACULDADE DE INFORMÁTICA:

O OLHAR DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.33

RESUMO

Neste capítulo será descrita a experiência de inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no curso de Jogos Digitais da Faculdade de Informática (FIPP) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). O paradigma de inclusão tem como pressuposto o igual valor das diferenças e o desenvolvimento de práticas que beneficiem o desenvolvimento de todos. No caso dos estudantes denominados Público-Alvo da Educação Especial, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), em que estão os estudantes com TEA, é necessário atentar-se ao seu perfil, em que prevalecem dificuldades de comunicação, interação e linguagem. No âmbito da universidade, é necessário que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) acompanhe a trajetória do estudante, a fim de garantir que os mecanismos complementares de desenvolvimento e aprendizagem sejam empreendidos. Para isso, a Unoeste conta com o apoio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), que atua em diferentes frentes de diagnóstico, acompanhamento e avaliação das estratégias para a trajetória escolar desses estudantes. Em 2017 ingressou na FIPP um estudante com TEA que, com o apoio do NAI, permitiu que toda a equipe vivenciasse, de forma significativa, a sua trajetória escolar de sucesso.

Palavras-chave: autismo; ensino superior; formação; inclusão.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, além de outros embates e eixos temáticos, tem sido pautada pelo denominado 'paradigma de inclusão', centrado no debate sobre a Educação Especial, antes destinada à substituição da Educação Comum para indivíduos com deficiências, e ora destinada ao atendimento específico para as necessidades desses indivíduos, em uma perspectiva inclusiva.

Em diferentes níveis e modalidades de educação tem sido propostas ações e estratégias de construção de uma filosofia educativa, para atender às exigências propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEDI (BRASIL, 2007), resultado de outros documentos e normativas do Ministério da Educação (MEC), dentre as quais se destaca a Constituição Federal de 1988.

De acordo com a PNEEPEDI, os denominados estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), a saber, pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou transtorno do espectro do autismo e altas habilidades ou superdotação, tem direito ao denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja proposta é ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem criando ambientes de aprendizagem no qual as dificuldades dos estudantes PAEE devem ser minimizadas, eliminando barreiras por meio da acessibilidade.

A acessibilidade é pensada como a necessidade de considerar as especificidades de todos os indivíduos, analisando suas possibilidades de aprendizagem, seus potenciais de interação, avaliando a eficácia dos procedimentos pedagógicos adotados, desenvolvendo estratégias e oportunizando a participação e envolvimento de todos.

Conforme a com PNEEPEDI, as diferentes dimensões da acessibilidade incluem: a arquitetônica ou física, que se refere à eliminação de barreiras físicas nos espaços ou equipamentos; a atitudinal, que se refere à quebra de paradigmas e de preconceitos e discriminações; a metodológica ou pedagógica, que se refere à eliminação de barreiras nos métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem; a comunicacional, que se refere à quebra de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual e a programática, que se refere ao desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais que atendam aos elementos de organização social e educacional voltada às pessoas com deficiências.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem prever a acessibilidade em diferentes níveis, bem como a formação docente voltada para a Educação Inclusiva e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O artigo 42 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, dispõe sobre a obrigação das IES, públicas e privadas, de prover os meios necessários para o AEE e condições de acessibilidade física, de comunicação, bem como disponibilizar os recursos didáticos e pedagógicos para estudantes PAEE matriculados.

Nesse sentido, as IES devem definir ações de acessibilidade em seu plano de desenvolvimento institucional a fim de promover o desenvolvimento da inclusão de estudantes PAEE. Por meio das coordenações de cursos, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e núcleos específicos de acessibilidade e inclusão, devem ser definidas estratégias para o pleno acompanhamento e inclusão de estudantes PAEE, matriculados nos diferentes cursos, visando consolidar uma política institucional de acessibilidade voltada à inclusão dos estudantes com deficiência.

De acordo com Pletsch e Leite (2017), desde que a PNEE-PEDI foi publicada, o ingresso de estudantes PAEE cresceu significativamente no ensino superior. As autoras alegam que fatores como a criação de novas IES e implantação de ações governamentais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), que estimulam o acesso de minorias sociais a esse nível de ensino, contribuíram para esse processo.

No entanto, no caso dos estudantes com TEA, não há a mesma crescente, conforme Silva ***et al.*** (2020). Ainda há desafios e barreiras significativas quanto ao ingresso desse público no ensino superior. Aparentemente, os desafios surgem devido ao perfil comportamental desses estudantes, conforme será explicado a seguir.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CARACTERIZAÇÃO

O autismo foi descrito pela primeira vez, em 1943, pelo psiquiatra norte-americano Leo Kanner, que realizou uma experiência com 11 crianças e denominou o seu perfil como autismo infantil. Atualmente o autismo é caracterizado como um transtorno de desenvolvimento que se inicia na infância e se caracteriza como um desvio qualitativo dos padrões normais de interação social e de comunicação, tanto verbal quanto não verbal, causando em alguns casos estereotipias e comportamentos repetitivos (APA, 2014).

Descrito de maneira atualizada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) em sua quinta versão, o TEA engloba "transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento,

autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger" (APA, 2014, p. 53).

Tratando-se de um espectro, diferentes formas de comunicação, interação e linguagem podem ser manifestados pelas pessoas diagnosticadas com TEA, o que não permite um "enquadramento" desse público a determinados padrões de desenvolvimento escolar. Além disso, pela falta de parâmetros para o diagnóstico, muitas pessoas podem, inclusive, ser diagnosticadas já em idade adulta, após o seu período de escolarização. É o caso recentemente revelado pelo ator laureado pelo Óscar de 2021 como o melhor ator, Anthony Hopkings[14], cuja trajetória de vida, escolar e profissional dilemática foi compartilhada e publicada pelo El País.

De maneira geral as manifestações de prejuízos sociais e de comunicação e comportamentos restritos/repetitivos são claras no período do desenvolvimento da pessoa com TEA, o que pode causar prejuízo em seu funcionamento social, profissional ou outras áreas importantes da sua vida (APA, 2014).

Diante do seu processo de inclusão escolar, faz-se necessário, portanto, que toda a equipe escolar, especialmente o professor, tenham conhecimento sobre as características do estudante com TEA, visando à estruturação das suas aulas e a sua inclusão na turma (FERRAIOLI; HARRIS, 2011).

Com o apoio e formação continuada efetivos, é possível desenvolver processos bastante efetivos de inclusão desses estudantes, conforme será relatado neste capítulo.

14 Fonte: https://brasil.elpais.com/cultura/2021-04-25/a-desconhecida-vida-de-anthony-hopkins-o-ator-indicado-ao-oscar-2021-que-aprendeu-a-ser-feliz-apos-os-75.html

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM JOGOS DIGITAIS

Conforme já relatado, percebe-se, atualmente, um crescimento no ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior, decorrência da luta por direitos da pessoa com deficiência. Esse processo vem se consolidando desde as políticas de inclusão, que surgiram no Brasil entre o final da década de 80 e início de 90, com a Constituição Federal de 1988, primeiramente com ênfase na educação básica e, posteriormente, na proposta de inclusão no ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) determina que a inclusão deve acontecer em todos os níveis de ensino. Entretanto, quando se fala em estudante autista é comum enfatizar muito mais as crianças do que os adultos, sendo assim, também se faz necessário empenho e comprometimento das IES com questões que envolvam o estudante autista.

O estudante autista tem muitos desafios na sua trajetória acadêmica e o caminho para a preparação dos cursos superiores ainda está distante de ser o panorama ideal quando se trata de incluir pessoas com necessidades específicas. No entanto, aos poucos esse cenário está mudando dentro das IES. É importante lembrar que o momento em que se finaliza o ensino médio e se ingressa no ensino superior é uma fase complexa e pode ser estressante, principalmente para o jovem, por ser uma fase de transição marcada por alguns desafios como a aprovação no vestibular. Para tanto, as IES vêm apresentando regras condizentes aos candidatos a fim de garantir igualdade de oportunidades.

Para ofertar educação superior, as universidades apoiam-se nos instrumentos de avaliação do MEC e constituem seus Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, os quais devem amparar as demandas de estudantes com deficiência. O apoio ao estudante é essencial para que ele permaneça no curso, viabilizando seu processo de ensino e aprendizagem.

Os pais do estudante autista têm papel fundamental na escolha do curso e da instituição. Primeiramente, devem verificar se a instituição possui suporte a estudantes com deficiência e se a área do curso escolhido está de acordo com suas habilidades e desenvolturas, não causando danos à saúde mental.

Outro ponto importante é o fato de a instituição possuir mecanismos que permitam ao estudante se declarar portador de alguma deficiência, se possível, já no ato da matrícula. Esse processo de autodeclaração envolve várias questões, pois alguns autistas não se identificam como pessoas com deficiência, deixando passar a oportunidade de receber auxílio ao longo do curso. No surgimento de dificuldades, estas podem ser contornadas quando a instituição tem ciência da deficiência do estudante. A autodeclaração é composta por laudos médicos que evidenciam e comprovam o tipo de deficiência. A partir dela, os núcleos prestam apoio, não somente aos estudantes como, também, para os professores e familiares. Daí a importância das instituições estarem preparadas para amparar e estimular os estudantes com autismo, ou outras deficiências, em sua jornada acadêmica, para que ela transcorra dentro do esperado por todos os envolvidos.

No caso do estudante que ingressou no curso de Jogos Digitais da Faculdade de Informática (FIPP), constatou-se que a área de Tecnologia da Informação (TI) está em destaque no mercado de trabalho para autistas, dado o crescente número de contratações deles neste setor, principalmente em funções que envolvam programação, criação de jogos, dentre outros aplicativos. E isso se deve a alguns fatores, dentre eles a capacidade de concentração e a atenção aos detalhes.

Por outro lado, quando se volta os olhares para a sala de aula, nota-se a necessidade de transformação. Ela precisa ser um ambiente acolhedor para estudantes com autismo e outras deficiências. É importante que não haja brincadeiras maldosas e sejam respeitadas as diferenças. Sabe-se que os estudantes autistas são bastante rápidos na hora de interpretar uma questão, entender uma proposta de trabalho, para tanto é imprescindível que se utilize uma linguagem clara.

Quando há o acompanhamento adequado do estudante pelo professor, vários pontos fortes dele se tornam evidentes, e incentivá-lo continuamente se torna uma tarefa essencial. Atenção aos detalhes é uma qualidade, que pode fazer a diferença. O aprendizado na vida acadêmica desse estudante autista trouxe à tona a facilidade e a criatividade com desenhos, por exemplo, na criação de personagens que fazem parte de muitos cenários de jogos. Hoje, o estudante, já formado, mantém ativo um blog chamado ANIMALVILLE (Figura 1): Uma série de desenhos, personagens, tirinhas, histórias e mais!

Figura 1 – Post: Abraços fofos



Fonte: Garcia, (2021).

O estudante autista se sente confortável com atividades que sigam um cronograma estabelecido. Se o interesse pelo assunto for despertado, ele pode aprofundar-se na tarefa, tornando-se um especialista no assunto, como mostrado na Figura 2, em que foi realizado o redesign de uma personagem, com destaque nas diferenças da face, a qual ficou ainda mais detalhada em sua segunda versão.

A vida na universidade e o ingresso no mercado de trabalho são quesitos desafiadores ao estudante autista. Tais indivíduos têm condições de se formarem e serem ótimos profissionais, mas precisam de apoio. Nesse processo, ficou evidente a importância dos professores que ajudaram o estudante autista no curso de Jogos Digitais a desenvolver autonomia, proatividade e habilidades que o tornaram apto a se engajarem no mercado de trabalho e na sociedade após a universidade. Isso significa que as instituições podem trabalhar intensamente na busca de maneiras assertivas para desenvolver o ensino e a aprendizagem por meio de estratégias comportamentais mais adequadas.

Figura 2 - Redesign de personagem



Fonte: Garcia, (2021).

Está disponível na Netflix a série Atypical (encarte mostrado na Figura 3), que pode oferecer referências importantes sobre o trabalho com portadores do TEA. Nela, a ficção mostra os conflitos e desafios de um jovem com autismo nos últimos anos do High School. A série adverte que a vida foge ao controle e, por isso, às vezes é necessário imergir no desconhecido, sentir medo, se assustar. As relações entre pais e filhos seguem um fluxo que se quebra mais cedo ou mais tarde, não sendo possível protegê-los o tempo todo.

Figura 3 - Série Atypical



Fonte: Netflix, 2021.

As universidades carecem de investir na formação de professores para que sejam capazes de amparar os estudantes com deficiência, pois somente assim estarão preparados para lidar com a diversidade do contexto educacional, no caso mais específico do autismo.

Segundo Bereohff (1993):

> Ainda não existe no Brasil um curso de formação específica para professores de autistas. A preparação desses professores tem sido feita através de alguns cursos de especialização em Educação Especial e/ou estágios supervisionados nas instituições que oferecem esse atendimento. É fundamental que esses professores tenham conhecimento de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e que sejam orientados para uma atuação

> adequada nos graves distúrbios de comportamento que apresentam esses jovens. Faz-se necessária a criação pelas universidades de cursos de pós-graduação, para garantir uma formação de profissionais alicerçada coerentemente entre a experiência prática e a busca de dados científicos metodologicamente (BREOHFF, 1993, p. 23).

As coordenações dos cursos, juntamente aos professores, necessitam manter uma efetiva comunicação fortalecida por equipes multidisciplinares, que devem acompanhar o desenvolvimento do estudante promovendo a inclusão no ensino superior e, para isso, é necessário que o sistema educacional se constitua de recursos, ferramentas e ações inclusivas.

Uma ação implementada como proposta de melhoria, foi a contração de um monitor. Esse monitor auxiliou o estudante nas leituras e no esclarecimento de dúvidas para a melhor compreensão sobre os enunciados das atividades avaliativas em geral. Esse apoio não faz com que o acesso à educação superior fique mais fácil ou que os estudantes desfrutem de privilégios, mas se configuram como um direito social e um exercício pleno de cidadania.

A inclusão de estudantes com autismo no ensino superior representa, além de uma prerrogativa legal, uma exigência que o sistema educacional se atualize em busca da qualidade acadêmica. Estudos mostram que a participação dos estudantes com TEA no ambiente acadêmico contribui para a transformação do ensino promovendo reflexões sobre atitudes, práticas educacionais, organização acadêmica e inovação das práticas curriculares. Isso foi de fato observado no curso de Jogos Digitais com a presença do estudante com autismo.

O PAPEL DA IES E DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO

Para acompanhamento e inclusão de estudantes PAEE a participação da família é essencial e peça chave nas estratégias elaboradas pela IES. A IES elabora um plano de ação para o acompanhamento e, nesse sentido, vários profissionais assumem responsabilidades e estão diretamente envolvidos com o acompanhamento do estudante PAEE. São eles: a Coordenação do Curso, a Coordenação Pedagógica Institucional, o Corpo Docente do Curso e Pesquisadores ligados especificamente à acessibilidade e inclusão.

A coordenação de curso é responsável pelo desenvolvimento acadêmico e pedagógico dos estudantes, histórico de aprendizagem junto à família, acompanhamento do processo de inclusão dos estudantes e direcionamento de parcerias com outras áreas. A Coordenação Pedagógica Institucional é responsável pela orientação junto à coordenação e corpo docente do curso quanto aos elementos didático-pedagógicos necessários para o pleno desenvolvimento dos estudantes PAEE. O corpo docente desempenha papel essencial ao se tornar corresponsável pelo desenvolvimento das habilidades e competências da área junto ao estudante. Finalmente, os pesquisadores vinculados à acessibilidade e inclusão são responsáveis pela articulação das estratégias de acessibilidade pedagógica, física e organizacional necessária para a inclusão dos estudantes PAEE na IES.

No plano de ação para o acompanhamento e inclusão do PAEE, inicialmente, deve ocorrer a comunicação com a família e o estudante, por meio de reuniões periódicas, visando à obtenção do diagnóstico do histórico escolar anterior, avanços e perdas em termos de aprendizagem na sua escolarização. Esse diagnóstico

fornece subsídios para que a IES possa traçar estratégias e demais procedimentos que auxiliem no desenvolvimento do estudante na universidade, tanto no início quanto ao longo de todo o período letivo.

Para a atuação adequada do corpo docente faz-se necessária a realização de orientações quanto às adaptações requeridas. Nesse sentido, para a formação continuada, a equipe de coordenação pedagógica institucional desenvolve estratégias formativas, por meio de oficinas, a fim de explicitar as possibilidades pedagógicas e de comunicação, planejamento prévio e análise dos conteúdos, além de orientações quanto ao espaço de aula e dicas de recursos de Tecnologia Assistiva que podem ser utilizados junto aos estudantes PAEE. Portanto, devem ser elaboradas orientações didáticas para todos os docentes do curso, quanto aos procedimentos pedagógicos fundamentais para as diferentes áreas da Educação Especial.

Ao final de cada período letivo ou na conclusão de cada disciplina é importante o diálogo com os docentes sobre dificuldades enfrentadas e estratégias aplicadas para superação das dificuldades, com o intuito de delinear ações formativas para a equipe e avaliar o processo e promover melhorias contínuas.

CONCLUSÃO

A presença de estudantes autistas nas salas de aula das universidades constitui-se como uma grande e valorosa conquista para a sociedade, assim como um grande desafio, pois, a partir dos pontos evidenciados, fica clara a necessidade do posicionamento das instituições frente à inclusão de autistas no ensino superior. A flexibilização das condições oferecidas para preencher as demandas sociais de inclusão oportuniza a superação dos limites.

As instituições de ensino superior devem oferecer ao estudante autista condições de acesso e permanência no curso escolhido, não se tratando de facilidades, mas de um ambiente acadêmico que ofereça as condições e oportunidades voltadas ao desenvolvimento educacional. De acordo com Morin (2003, p. 99), "não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições". O alcance só será plausível mediante a transformação das pessoas, das instituições e da sociedade.

Percebe-se, como consequência, que diversos talentos são desperdiçados devido ao não conhecimento dos direitos à igualdade de oportunidades no acesso à educação superior. Na maioria das vezes, os obstáculos fazem com que o estudante ignore o seu interesse, impedindo-o de realizar a sua graduação. Em decorrência dessa situação, acaba sendo perceptível para a sociedade a perda de um excelente profissional a ser inserido no mercado de trabalho.

Conclui-se que para as instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas, reconhecerem a necessidade de mudanças diante da legislação referente à educação inclusiva, o estudante deve ter o seu direito assegurado a uma vaga em cursos superiores, dentro de um contexto de igualdade e oportunidade. Como exposto no caso apresentado, os esforços realizados pelo estudante e seus familiares demostram que todo o aprendizado foi concretizado na formação de cidadãos capacitados, diplomados e de sucesso.

REFERÊNCIAS

APA. American Psychological Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BEREOHFF, A. M. **Autismo**: uma história de conquistas. 1993. Disponível em: http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1914/1885. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

FERRAIOLI, S. J.; HARRIS, S. L. Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. **Journal of Contemporary Psychotherapy**, v. 41, n. 1, p. 19-28, 2011.

GARCIA, R. S. Abraços fofos. **Blog ANIMALVILLE©:** uma série de desenhos, personagens, tirinhas, histórias e mais!. Presidente Prudente, 09 de março de 2021. Disponível em: http://rafaelsouzagarcia.blogspot.com/2021/03/re-design-dos-personagens.html. Acesso em: 25 abr. 2021.

GARCIA, R. S. Re-design dos personagens. **Blog ANIMALVILLE©:** uma série de desenhos, personagens, tirinhas, histórias e mais!. Presidente Prudente, 11 de março de 2021. Disponível em: http://rafaelsouzagarcia.blogspot.com/2021/03/re-design-dos-personagens.html. Acesso em: 25 abr. 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 3 esp., p. 87-106, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700087&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 maio, 2021.

SILVA, S. C. *et al*. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: analisando dados do INEP. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 24, p. e217618, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572020000100333&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 maio 2021.

34

Heloisa Cordeiro Alves
Maura Pereira Barbosa da Silva
Victor Hugo Guine
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Denise Alessi Delfim de Carvalho
Valéria Isaura de Souza

PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA EM LIBRAS:

VIVÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.34

RESUMO

O projeto de extensão universitário nº1392/2020 intitulado "PEDAGOGIA Unoeste NA ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS: VIVENCIANDO O ENSINO DE LIBRAS" tem desenvolvido desde 2017 experiências de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente os extensionistas realizam atividades pedagógicas com quarenta e cinco crianças tanto surdas como ouvintes sob a supervisão das professoras de Libras e Didática. O objetivo central é descrever uma experiência das contribuições do ensino e aprendizagem de música em Libras para crianças. Nesse sentido, esse projeto foi fundamentado em uma abordagem qualitativa de intervenção pedagógica, bem como de ensaio teórico produzido sobre a temática. Conclui-se que as crianças apresentaram motivação para aprer, demonstrando interesse e vontade em aprender mais de Libras, sempre se prontificando a participar das atividades. Esperamos contribuir na formação da prática docente dos discentes, colocando em proximidade com a realidade do ensino, destacando que as crianças constroem conhecimentos quando as situações de aprendizagens são significativas, prazerosas e inovadoras.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem em Libras. Experiências Inovadoras. Projeto de Extensão.

HISTÓRICO

O projeto de extensão universitário possui parceria firmada com a Associação dos Surdos e Surdas de Presidente Prudente desde o ano de 2017, que atende crianças surdas que nunca tiveram contato com a Libras, como também crianças ouvintes que possui familiares surdos e necessitam do aprendizado da Libras para sua comunicação. No total são atendidas atualmente em média de quarenta e cinco crianças, entre surdas e ouvintes, na faixa etária de dois a doze anos. As atividades pedagógicas são realizadas aos sábados com duração de 2 a 3 horas. A experiência está sendo realizada no período de fevereiro a junho de dois mil e vinte.

Oportuniza a prática docente na formação inicial para os vintes extensionistas envolvidos, as atividades pedagógicas musicais em Libras são desenvolvidas com a colaboração das docentes responsáveis pelas disciplinas de Libras e Didática e discentes do curso de Pedagogia, que pertencem as modalidades presencial e EaD. Os diversos temas trabalhados anteriormente, sempre alinhados numa proposta de letramento bilíngue, conseguem ser relevantes a fim de se possibilitar a formação integral da criança. De forma colaborativa, são desenvolvidas as atividades pedagógicas contextualizadas e significativas.

Para a realização das atividades do primeiro semestre de dois mil e vinte, inicialmente aconteceram encontros de formação com os extensionistas na universidade, onde foi realizado o planejamento com roteiros acerca das metodologias que seriam utilizadas no projeto. Ficou decidido que a música seria um instrumento de aprendizagem para o desenvolvimento das atividades, visando trazer práticas inovadoras com a intenção de se construir uma relação de igualdade cada vez mais perceptível entre as crianças, motivando-as na prática da Libras através das músicas, permitindo assim, a construção de um ensino pedagógico relativamente prazeroso e inclusivo.

A escolha da metodologia musical, deu-se devido à sua grande contribuição no âmbito educacional. A música é um perfeito recurso no favorecimento do desenvolvimento na fase da infância e adolescência propiciando "acuidade auditiva e visual, assim como desenvolve a memória e a atenção, e, de modo especial, desperta no aluno o senso estético que vai transparecer em sua criatividade" (FERREIRA, 2010, p. 100).

Posteriormente, foi realizado uma reunião com os integrantes da Associação responsáveis da área pedagógica juntamente com os instrutores surdos para estabelecer um vínculo afetivo, de cumplicidade e credibilidade entre a parceria da Associação e novos integrantes extensionistas para que os mesmos se sentissem acolhidos e seguros no trabalho a ser desenvolvido.

Após o acolhimento, foram expostas as dinâmicas que seriam trabalhadas juntamente com a parceria do instrutor surdo. Nesse sentido, a atuação dos extensionistas auxiliaram diretamente na realização de intervenções construtivas com o uso da musicalidade na proposta da metodologia de ensino, levando em consideração o interesse dos temas das aulas.

As aulas aconteceram com o instrutor surdo e os intérpretes voluntários, que auxiliaram para que as crianças consigam se expressar e se comunicar em Libras. Logo após esse momento da aula, são realizadas atividades com jogos e brincadeiras envolvendo a língua de sinais, que foram trabalhadas anteriormente na aula, porém aplicada pelos discentes extensionistas.

Com a pandemia, as aulas foram oferecidas de forma remota, por meio da plataforma Google Meet, ao vivo, com a participação dos docentes responsáveis e o instrutor surdo e com a participação dos alunos e familiares.

É relevante colocar que as pessoas com deficiência passaram por muita negligencia com o passar dos anos, tendo seus

direitos negados e sendo privados do gozo à socialização. Com o passar do tempo, essa realidade foi se modificando.

A oficialização da Libras demorou muitos anos para ocorrer, sendo sancionada somente em 2002 pela Lei nº 10.436, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como um meio legal de comunicação e expressão, a legislação tem sido expandida em defesa dos direitos e do reconhecimento linguístico e cultural dos surdos, favorecendo melhores condições culturais, educacionais, sociais e políticas (BRASIL, 2002). Somente a partir desse momento, foi em que o surdo teve a oportunidade de se comunicar, anteriormente tinha esse direito negado, e era obrigado a verbalizar, mesmo não conseguindo executar essa forma de comunicação.

No Decreto nº 5.626/05, em seu Art. 2º, diz que a pessoa surda é "aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras" (BRASIL, 2005). Gomes (2014, p. 61):

> O surdo tem direito a se expressar e ter acesso ao conteúdo curricular pela sua língua, a Libras, da mesma forma que um ouvinte tem em relação ao português. Ele deve ser respeitado e valorizado por sua língua, tendo pleno direito ao gozo de seus direitos civis e acesso à educação, como indivíduo que possui uma forma de comunicação e de se relacionar diferente à das outras parcelas da sociedade.

A escola regular se propõe a atender a criança surda na sala regular, com as crianças ouvintes, para que isso corra de forma eficaz, é necessário o letramento bilingue, conforme afirma Machado (2016, não paginado):

> A partir do momento em que a escola chama para si a responsabilidade de educar esses sujeitos, ela passa a ser um lugar almejado pelos próprios surdos - não mais como escola especial, mas como uma escola bilíngue, capaz de absorver a discussão da diferença de forma

> potente. Acreditar que a escola bilíngue é, antes de tudo, um espaço escolar faz parte de uma das estratégias de distanciar-se da linha tênue que a separa da ideia de escola especial para surdos/deficientes auditivos.

Para Skiliar (1998, ***apud*** DIAZ, 2009) comunicar-se é construir conhecimentos em português para as crianças ouvintes, da mesma forma comunicar-se é construir conhecimento em Libras para as crianças surdas.

O homem precisa se comunicar para pertencer a sociedade. De acordo com o documento Os Saberes e Práticas de Inclusão (2006, p, 15) "A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas".

É necessário oportunizar que as crianças surdas tenham os mesmos direitos que as crianças ouvintes, para que ambas, consigam se desenvolver e aprender os conteúdos curriculares na educação básica, mas que também consigam se colocar na sociedade como um todo.

De acordo, com os dados apresentados por Granda (2019, p. 1) revela que "a existência, no Brasil de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva; sendo 2,3 milhões nasceram surdos. Desse total pesquisado, 87% não usam aparelho auditivo". Diante do exposto, foi evidenciado que existe uma escassez de metodologias para o ensino de pessoas surdas e deficientes auditivos e compreendendo que esse público compõe grande parte da população brasileira, busca-se a criar inovações para essa área.

A bibliografia atual é compactuada em uma premissa onde se fala em abandonar os métodos tradicionais, dando espaço e voz às metodologias ativas, onde as crianças são as protagonistas.

Mas a realidade se modifica quando olhamos para o ensino de crianças surdas, estes que, sempre são ensinados de forma tradicional, engessada e pouco atrativa, o que faz com que eles se sintam desmotivados e não tenham vontade em aprender.

Vale destacar que a solidez da Comunidade Surda sucede quando os surdos se reúnem e buscam seus direitos nas diversas áreas da vida, desde educação, trabalho, cultura e até o bem estar (HONORA, 2014). É importante frisar que na maioria das vezes os surdos estabelecem contatos e socializam em associações, clubes, igrejas ou escolas bilíngues.

Uma vez a pessoa surda constituindo a Cultura Surda, terá mais possibilidades no seu desenvolvimento nas diversas áreas de sua vida, desde emocional, social e pessoal. É na relação estabelecida a partir da Comunidade Surda, que o surdo institui e fortalece seus vínculos pessoais e interpessoais. Cultura Surda sólida e integral "podemos dizer que se forma uma Identidade Surda de maneira a um pertencimento a esta cultura que constrói a maneira de as pessoas com Surdez de se situar no contato com as demais pessoas, construindo a sua identidade" (HONORA, 2014, p. 83).

Portanto, conforme (CERVELLINE, 2003) as pessoas surdas são vistas como indivíduos que não podem experienciar a música. No âmbito educacional essa supressão existe devido à visão de que os educandos que não possuem audição, não podem aprender com a música, criando-se uma dicotomia. Contudo, a música contribui para o desenvolvimento integral da criança, pois além de promover expansão cultural e interação social, estimula o aluno a ter concentração, raciocínio e equilíbrio. Nessa perspectiva, nasce a ideia de ensinar Libras através de metodologias musicais. Para Cervelline (2003, p. 204):

> Experiências musicais gratificantes na infância podem ser a pedra inaugural para o ser musical do surdo e constituir elemento inestimável para a sua formação,

> o desenvolvimento de sua sensibilidade e uma vida mais saudável e feliz. Isso mostra a importância de propiciar a música de forma mais lúdica e prazerosa na infância, para que a criança possa se apropriar dela sem reservas.

A surdez afeta os processos de aquisição da linguagem e reflete em outras dimensões do desenvolvimento, especialmente da comunicação. As escolas bilíngues e associações são ambientes riquíssimos de oportunidades e estímulos que favorecem a socialização e o desenvolvimento psíquico e linguístico da criança surda, porém necessitam de atividades adaptadas de acordo com suas necessidades e suas possibilidades.

A música como metodologia de ensino e aprendizagem é contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96, art. 26° diz: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação", ou seja, refere-se a música como manifestação artística, devendo ser contemplada e usufruída no desenvolvimento das artes na educação básica e faz o seu uso obrigatório (BRASIL, 1996). A música como metodologia pedagógica, garante para a criança, diversos benefícios.

Para utilizar a música como instrumento de aprendizagem para as pessoas surdas, devemos compreender o que é a música, conforme Silva (2012, p. 2):

> Pode-se dizer que a música é um gênero textual sonoro, ou mesmo que esse gênero pode ser poético, composto de rimas ou não, mas que necessita de harmonia entre as notas musicais. Pensar na música e na relação desta com a comunidade surda requer estabelecer em primeira instância a percepção da musicalidade através dos olhos. Ao propor um estudo que tem ênfase em tradução de músicas em LIBRAS, pretende-se destacar como a comunidade surda se envolve com esse gênero de maneira visual, sentimental e até expressiva.

Visando oportunizar um processo de ensino e aprendizagem que contemple as diretrizes e que seja em sua totalidade, inclusivo, o projeto busca dar as mesmas oportunidades, que as crianças ouvintes já possuem no ensino regular, para as crianças surdas. Utilizar a música como instrumento de aprendizagem é a solidificação dessa premissa, que tem como intuito, oportunizar um ambiente de equidade.

Ensinar Libras através da música é uma forma de cativar os alunos, de acordo com Oliveira (2009, p. 3):

> A Libras tem o poder de encantar, ela sensibiliza as pessoas que a utilizam e as que enxergam, mesmo sem compreenderem, pois é transmitida por gestos visuais, baseada no uso das mãos, dos olhos, do rosto, da boca; enfim, do corpo todo, e faz com que as emoções, assim como no caso da música, apareçam. Mais do que isso, é o meio de inclusão das pessoas surdas para que possam compreender o que uma música diz.

Para que o processo de ensino e aprendizagem se torne significativo e, portanto, ocorra um aprendizado efetivo, é necessário correlacionar os conhecimentos prévios, ou seja, aquilo que a criança já sabe, com os conteúdos apresentados. Dessa forma, é possível internalizar novos conceitos, que vão fazer muito mais sentido, onde o aluno vai conseguir visualizar a utilização daquilo que está aprendendo, com a sua vida, tornando-se do interesse dele.

Diante do exposto, este artigo tem o intuito de discutir o projeto de extensão universitário nomeado "PEDAGOGIA Unoeste NA ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS: VIVENCIANDO O ENSINO DE LIBRAS", e relatar a experiência vivenciada, especificamente pelos extensionistas e professoras supervisoras (autores desse artigo), de como as músicas em Libras podem ser utilizadas como recurso na aprendizagem da língua de sinais desenvolvido com o crianças surdas e ouvintes na Associação de Surdos e Surdas de Presidente Prudente (ASSPP), realizado pelos extensionistas acadêmicos do curso de Pedagogia nas modalidades presencial e EaD da Unoeste.

O projeto tem como objetivo, abandonar esse delineamento que acontece no ensino de crianças surdas, vindo de encontro com a educação lúdica, construtivista e que valoriza o aluno como um ser ativo e não sendo somente passivo, recebendo informações, mas criando juntamente com o professor mediador, portanto o objetivo central é descrever uma experiência das contribuições do ensino e aprendizagem de música em Libras para crianças.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia utilizada para a realização do estudo configura-se como pesquisa de intervenção pedagógica, apresenta-se inicialmente o estudo bibliográfico sobre a temática específica, para o desenho teórico da investigação que fundamentou os estudos para o desenvolvimento do projeto, desencadeado com as crianças surdas e ouvintes, com considerações relevantes em relação ao ensino e aprendizagem.

De acordo com Moreira (2004, p. 25), "a pesquisa bibliográfica representa a coleta e armazenagem de dados de entrada para a revisão, processando-se mediante levantamentos das publicações existentes sobre o assunto ou problema em estudo, seleção, leitura e fichamento das informações relevantes ".

Entretanto para ser uma pesquisa bibliográfica é importante que seja baseada em leituras realizadas através de teses, livros, dissertações, artigos científicos, publicações periódicas e materiais na internet disponíveis em bancos de dados, para assim responder ao problema da pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi usada como referência a abordagem qualitativa do tipo pesquisa de intervenção. Segundo Damiani *et al*. (2013), relata que o método tem o intuito de

produzir mudanças, buscando novas alternativas para a resolução de problemáticas. Possuindo caráter aplicado, busca-se a colocar em prática de maneira formal. Pesquisa de intervenção pedagógica é entendida como pesquisas que implicam no "planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam [...]" (DAMIANI *et al.* 2013, p. 58).

A abordagem da pesquisa será qualitativa, uma vez que, de acordo com Minayo (1994), além de responder questões particulares a pesquisa qualitativa tem o foco totalmente voltado para a realidade.

Segundo Minayo (1994, p. 21):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Entendendo que o futuro professor deve ter uma formação docente que possibilite-o a ministrar aulas para todos os alunos da sala, utilizando o mesmo conteúdo, sendo adaptado quando necessário de acordo com as particularidades de cada aluno, é importante que o mesmo saiba se comunicar através da Língua Brasileira de Sinais, conforme destaca Schirmer (2009, p. 3):

> É sempre desejável a um professor ou futuro professor saber e dominar a Libras, com segurança, e um curso que promova essa aprendizagem é indicado; com ele, a comunicação entre ouvintes e não ouvintes se torna possível, além de preparar um professor para receber um portador de necessidade auditiva em sua sala de aula, uma vez que essa é uma possibilidade prevista na atual legislação.

Utilizar métodos tradicionais para ensinar Libras, além de pouco efetivo, torna as aulas monótonas, é comum relatos de professores que falam que os alunos surdos não podem experienciar a música como método de aprendizado, o que o autor nega, Benassi (2014, p. 26):

> Considera-se que tratar a surdez e a música como incompatíveis é um mito. E a afirmação de que o surdo não consegue apreender e fruir a música como objeto estético também o é. A educação musical de surdo é uma realidade possível, no entanto, seu sucesso depende da formação dos profissionais nela envolvidos. As possibilidades são amplas e ainda quase inexploradas.

Quando a criança internaliza um conteúdo através da música, dificilmente ela vai esquecer, pois, a musicalidade ajuda na memorização, de acordo com Araújo (2004, p. 10):

> A música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas. No âmbito escolar a música tem por finalidade acrescer e facilitar a aprendizagem do educando, pois instrui o indivíduo a ouvir de maneira afetiva e refletida.

Com o objetivo de proporcionar um aprendizado capaz de desenvolver autonomia para a criança surda, o projeto destacou conteúdos que auxiliassem nas práticas sociais, visando para além de conceitos mecânicos, mas sim, suporte necessário para pertencimento na sociedade.

A proposta apresentada, caracteriza-se devido a grande influência e assertividade que os métodos lúdicos possuem para o aprendizado da criança. Torna-se de grande relevância, ensinar para além da forma tradicional, que é pouco atrativa e acaba sendo pouco eficaz.

No desenvolvimento das atividades foram elaboradas músicas que fossem possíveis de se encaixar no contexto da aula. O primeiro tema que emergiu no contexto foi "Animais" e em paralelo com a música "Seu Lobato", posteriormente o tema "Família", utilizou-se da música "Família Original". Com essa dinâmica, ficou fácil a assimilação das crianças aos sinais das músicas que apresentam palavras que são pertencentes às suas respectivas rotinas do seu dia-a-dia, onde esses aprendizados serão utilizados em suas respectivas práticas sociais, nos mais diversos âmbitos da sociedade.

No projeto foi utilizado a música como um todo, aproveitando cada elemento para a construção de conhecimento. A melodia ajuda nesse processo, pois o surdo consegue sentir a vibração do som e a partir deste, entende a melodia da música, isso ajuda tanto para a aprendizagem daquele novo conceito, tanto para em questões sociais, afinal ao aprender aquela melodia, a pessoa surda também aprende a coreografia daquela música e se desenvolve de forma prática.

O ritmo também é de extrema importância, pois é o ritmo que determina o tempo de cada som, sendo divido em sons fortes e fracos, para a utilização de sinais na música, é de extrema importância que o aluno entenda o tempo de cada verso, para não ir rápido demais ou devagar demais e sim de acordo com o ritmo daquela música, isso ajuda tanto na internalização de novos sinais de Libras, como em concentração para seguir o ritmo da música.

A harmonia é um elemento indispensável para o processo de ensino e aprendizagem com música, pois, é a formação de notas que compõem o acorde, se a música não tiver harmônica, dificilmente a pessoa surda vai conseguir compreender o ritmo e a melodia, por isso é necessário que tenha harmonia, para que ele consiga compreender cada etapa da música.

A letra da música por si só, também é muito importante. Não adianta ensinar Libras através da música com letras que não fazem

sentido para aquelas pessoas, tampouco com palavras que não pertencem a realidade deles. É necessário utilizar canções que possuem letras que vão auxiliar na vida das pessoas surdas de alguma forma, seja no âmbito educacional, no mercado de trabalho, ou até mesmo para se comunicar com os amigos, mas é necessário que essa letra seja necessária para a vida dessas pessoas.

Nesse sentido, as atividades pedagógicas musicais foram direcionadas para o desenvolvimento desse tema, com o intuito de ampliar a autonomia da criança surda e viabilizar a comunicação da criança ouvinte com o surdo, conforme demonstra a Figura 1, a seguir:

Figura 1 - As crianças apresentando a música "Seu Lobato" e "Família Original"



Fonte: Os autores.

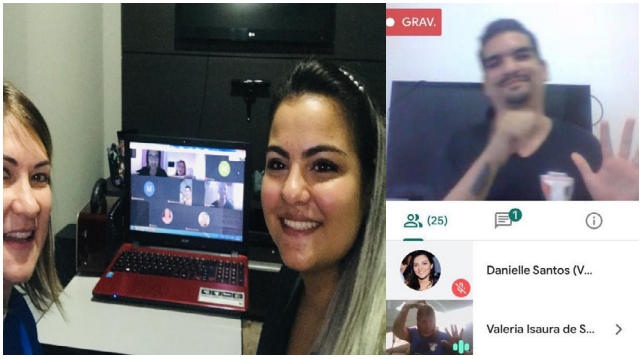
A dinâmica musical foi adaptada conforme os sinais regionais, onde se acabou estabelecendo as adequações necessárias para a Cultura surda, possibilitando a inclusão tanto das crianças surdas, como das ouvintes. Desse modo, no primeiro momento foi passado somente os sinais para assimilação dos mesmos, após compreensão foi passado a música juntamente com os sinais. Posteriormente, foram trabalhadas as músicas "3 palavrinhas" e "A casa", onde as crianças puderam aprender os sinais nessa mesma dinâmica.

O projeto de extensão presencial teve que dar uma pausa, devido à crise vivenciada pela Covid-19, por medidas protetivas e respeitando a quarentena determinada pela Organização Mundial da Saúde, entretanto, continuou através da modalidade on-line, onde as músicas em Libras foram ensinadas com o objetivo da formação dos discentes extensionistas para a aplicação com as crianças, após a quarentena.

Nas oficinas on-line, podemos notar em que as famílias participaram de forma ativa, dando todo o auxílio necessário e mostrando as músicas e os sinais para as crianças, de forma integrada, articulada e lúdica. É importante destacas a importância da participação familiar no processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois, elas se sentem acolhidas, motivadas e capazes de realizar o que for proposto, pois estão sendo incentivadas no âmbito familiar.

Com o objetivo de manter os laços criados durante as aulas presenciais, bem como, oportunizar o processo de ensino e aprendizagem eficaz e assertivo, as oficinas ocorreram pensando em cada detalhe. De acordo como apresenta a Figura 2 a seguir:

Figura 2 - Oficina on-line de músicas em Libras com a participação dos docentes, discentes e instrutores surdos



Fonte: Os autores.

As aulas foram oferecidas na modalidade a distância transmitidas ao vivo por meio da plataforma Google Meet, pelos docentes responsáveis do projeto e o instrutor surdo no mesmo horário que são realizados os encontros presenciais na Associação.

O link da transmissão ao vivo como a gravação em formato de vídeo foram disponibilizados aos discentes e demais envolvidos no projeto, com o intuito de promover ensino e aprendizagem a distância da Libras através da música, bem como, manter o vínculo entre os extensionistas e equipe da Associação, dando continuidade a parceria e ao desenvolvimento do projeto.

Pensando que por muito tempo, as crianças surdas não tinham a oportunidade de frequentarem a escola regular, isso trazia muitos atrasos, tanto em seu desenvolvimento integral, quanto em relação às oportunidades que eram negadas por falta de instrução. Isso mudou quando, na Constituição de 1988, art. 208, item III, fala que: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." Frente a essa mudança, as crianças surdas tiveram suas oportunidades garantidas pela legislação.

A música como instrumento educacional, por muito tempo, foi prática na educação regular, contudo, para as crianças surdas, ainda existiam muitas restrições, mas conforme Cervelline (2015, p. 43):

> A música faz parte da cultura surda. Quando o Surdo se apropria dela como um direito que todo ser humano tem, seja ele ouvinte, ou surdo. Mas, se o Surdo considerar a música como um bem do ouvinte, ele a rejeitará e se privará dos seus benefícios, e dos prazeres que ela proporciona, o que é lamentável. Portanto, fazer parte da vida do surdo depende da abertura e amplitude do seu olhar.

Em vista dos resultados obtidos com o projeto, foi possível observar que o trabalho pedagógico com a música em Libras, oportunizou com que as crianças formassem relações pessoais

motivadoras, respeitosas e afetivas. Segundo Lucy Green (1988), a música está incorporada nas mais diversas culturas existentes da nossa sociedade, e esse instrumento artístico é uma importante ferramenta para se estabelecer uma ligação entre as culturas. A Música, "não é criada ou realizada por si só, mas é sempre o resultado da convivência e interação entre as pessoas no tempo e no espaço". (LUCY GREEN, 1988, p. 9).

Para que as crianças surdas e ouvintes pudessem ter a oportunidade de aproximarem as diferentes culturas, o projeto oportunizou que elas compartilhassem suas experiências por meio das atividades musicais em Libras, e momentos de integração, nos quais também foram pensados com a intenção de que as crianças surdas e ouvintes construíssem um bom relacionamento social.

Trabalhar com música no projeto, proporcionou um processo de ensino e aprendizagem colaborativo, contextualizado e significativo, pois o aluno relaciona os sinais aprendidos na música ao seu cotidiano e as diferentes situações que vivenciam, se desenvolvendo de forma integral, se tornando futuros cidadãos reconhecendo a importância da inclusão, principalmente a inclusão das pessoas surdas, nos mais diversos âmbitos da sociedade. Dentro desse contexto, corrobora Cruz (1997), quando diz que "se a música for apresentada em um contexto significativo, pode representar um papel muito importante na aprendizagem do aluno e, principalmente, na integração social das crianças surdas" (FINCK, 2009, p. 62).

Relevante destacar que as letras das músicas trabalhadas pelos extensionistas no decorrer do projeto, foram pensadas para se efetuar a promoção de um ambiente de melhor convívio social entre as crianças surdas e ouvintes, onde as atividades musicais do projeto são devidamente voltadas às necessidades específicas das crianças surdas.

Os resultados obtidos no decorrer do desenvolvimento do projeto têm se mostrado eficientes, pois o trabalho com as atividades musicais é um recurso que auxilia bastante na construção de um ambiente pedagógico, onde as crianças ouvintes são capazes de desenvolver um amadurecimento expressivo no modo de relacionar-se com as crianças surdas. Além disso, as crianças surdas são capazes de compreender que é possível experimentar determinada música através de movimentos executados pelo seu corpo e cantá-la, sem necessariamente ter a voz como o principal caminho. Diante dessas situações, percebeu-se que as crianças foram capazes de entender que a expressão articulada das mãos é a principal ferramenta para que o processo de familiarização com a Libras acontecesse de maneira significativa, entendendo que através da Língua Brasileira de Sinais somos capazes de trilhar um caminho que proporcione um ambiente educativo enriquecedor a todas as crianças que frequentam a Associação, com um ensino cada vez mais de qualidade, satisfatório e inclusivo.

Gardner (1995), em seus estudos sobre a teoria relacionada às inteligências múltiplas, destaca a existência de uma "inteligência musical", que é uma competência que todo ser humano é capaz de desenvolvê-la e de conseguir produzir algum tipo de manifestação musical em sua vida.

É de grande relevância que os educadores tenham conhecimento sobre a importância da música e que é intrínseca a cada ser humano, pois assim estaremos proporcionando uma educação eficiente e abrangente a todas as crianças, pois o trabalho voltado a música potencializa o aprendizado em todas as dimensões e é um instrumento de ensino que motiva e traz entusiasmo para a aprendizagem em Libras.

Nota-se grandes progressos no processo de ensino e aprendizagem de Libras, dado que, as crianças surdas conseguem assimilar os sinais de maneira prática e assertiva, além disso, a metodologia demonstrou resultados no entusiasmo das crianças, onde elas

mesmas se mostram interessadas nas atividades propostas e sempre estão dispostas a aprenderem, com dedicação, alegria e vontade em aprender coisas novas.

O projeto de extensão na Associação dos Surdos e Surdas têm demonstrado resultados bastante expressivos, pois, na prática pedagógica dos discentes, o recurso musical não está sendo utilizado apenas com a finalidade de garantir a inclusão, mas sim para enfatizar os benefícios advindos da utilização da música para ensinar Libras, além de se tornar um recurso muito importante para a socialização das crianças surdas.

Sendo assim, é possível notar que as crianças não estão aprendendo apenas Libras em uma perspectiva acadêmica, mas sim em uma dimensão social, cultural e que vai auxiliar em diversos âmbitos na vida dessas crianças.

CONCLUSÕES

Conclui-se que a estratégia pedagógica utilizando a música em Libras (Língua Brasileira de Sinais), contribuiu para a aprendizagem das crianças surdas e ouvintes, onde foi possível observar que a música pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, com a intenção de potencializar o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa e lúdica.

Diante do que foi apresentado no decorrer do desenvolvimento do projeto, é possível salientar que as possibilidades para se efetivar a inclusão das crianças surdas em atividades pedagógicas são diversas, só depende da capacidade dos futuros docentes em planejarem atividades que sejam de grande valia para a construção de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem, garantindo que o ensino das crianças seja completo com experiências que podem transformar suas vidas.

O projeto propiciou a oferta de diferentes oportunidades, não só no envolvimento das crianças surdas e ouvintes em atividades pedagógicas que abrangem as metodologias musicais, mas como também oportunizou que os extensionistas fossem instigados a trazer métodos desafiadores no trabalho com todas as crianças que são atendidas na Associação, criando então uma equipe de estagiários dispostos a trazer as melhores metodologias e as músicas que seriam mais pertinentes para que o processo de ensino e aprendizagem tivesse o melhor aproveitamento possível por parte das crianças, onde as canções tivessem correlação com suas respectivas vidas e o aprendizado fosse utilizado na prática do dia-a-dia.

Nesse contexto, abriu possibilidades para que os envolvidos no projeto conseguissem romper barreiras e encontrar diversas perspectivas inclusivas para a aprendizagem das crianças surdas e ouvintes, respeitando as diferenças que cada uma possui, além de fazer com que tivessem uma relação de respeito e consideração umas pela outras.

Frente às metodologias apresentadas, principalmente a música, percebe-se que as crianças foram adquirindo o comprometimento de expressar seus sentimentos, emoções, pensamentos e opiniões, reconhecendo a importância de aprender Libras e percebendo a inclusão como algo que faz parte da formação de qualquer ser humano, visando o respeito às diferenças.

Foi de grande relevância a troca de experiências entre as crianças, pois as crianças ouvintes apreciam a música de uma maneira diferente da criança surda, dando abertura para que o ensino ocorra dentro de um trabalho interdisciplinar, favorecendo um aprendizado que integra a todos e que nega o isolamento social das crianças surdas em atividades que não se alinham às suas culturas.

É importante ressaltar, que em ambientes em que possuem crianças surdas e ouvintes, é necessário capacitar ambas para o letramento bilingue, a criança surda tendo a oportunidade de aprender a

língua portuguesa, por ser a língua nativa de sua nacionalidade e a Libras, que é a forma em que ela vai utilizar para se comunicar, já a criança ouvinte tem que aprender ambas, a Libras ela não vai utilizar como primeira língua da comunicação, mas com seus colegas surdos ou outras pessoas em que eventualmente possa ter um contato social, esta criança vai saber se comunicar.

Oportunizar a comunicação para as pessoas, é um direito fundamental e primordial, pois, o homem não é social sem a comunicação, em diversos casos em que as pessoas são impossibilitadas de se comunicar, é comum notar diferenças e atrasos severos.

A prática pedagógica utilizando-se da metodologia musical, contribui a um ensino inclusivo para que as crianças surdas tenham contato com a música de acordo com as adaptações necessárias que devem ser realizadas a fim de contribuir para o seu desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo e social. Enfatizando a importância em promover o desenvolvimento integral da criança, para que a mesma, possua os recursos necessários para se comunicar e se expressar da melhor forma nos mais diversos âmbitos que compõem a sociedade.

Por conseguinte, cada criança precisa ter a oportunidade de vivenciar atividades pedagógicas inovadoras e planejadas voltadas ao ensino de música, com a intenção de desenvolver o conhecimento sobre diferentes culturas, valores, formação do caráter, de poder conhecer melhor o outro e proporcionando uma forma dinâmica de aprender Libras.

A música em Libras como instrumento de aprendizado abrange as dimensões processuais, vivenciais, dialógicas e reflexivas. Processual, pois as crianças vão aprendendo por etapas, primeiro os sinais referentes a cada uma das coisas, posteriormente o contexto aplicado para aquele sinal, até aprenderem a música em um todo. Vivencial, pois ao aprenderem cada sinal, elas praticam o mesmo e ao mesmo tempo, compreendem a utilização daquele sinal

em seu cotidiano. Dialógica, pois ao compreenderem o sinal, elas ampliam sua forma de interação social e podem se comunicar com outrem, e, reflexiva, pois ao aprenderem, entendem a importância daquele aprendizado para sua colocação na sociedade.

O encontro dessa prática pedagógica de atividades musicais com o projeto resultou no compartilhamento da ação educativa a toda comunidade que faz parte da Associação, que se fez muito eficaz para o aperfeiçoamento da aprendizagem das crianças, unindo todos que estavam presente para um só objetivo: aprender Libras através da música.

Além de que, essa prática colaborativa entre os discentes extensionistas e os instrutores surdos, foi primordial para que transformações humanas e profissionais ocorressem em ambos os lados, demonstrando que a nossa sociedade necessita se interessar cada vez mais em colaborar com ações inovadoras, com a coragem de olhar para o outro e enxergar que o aprendizado por intermédio de atividades musicais são um passo para a formação de futuros cidadãos críticos, reflexivos e totalmente engajados para uma educação ampla e aberta e que faz a diferença na formação das pessoas.

É importante frisar que o professor deve buscar métodos inovadores, que modifiquem o processo de ensino e aprendizagem, não deixando que os alunos estagnem em um nível de desenvolvimento, mas que se supere com as metodologias, dando sempre o seu melhor e buscando sempre melhorias. Isso faz com que os alunos tenham interesse pelo conteúdo, se dediquem nas atividades e tenha saltos qualitativos de aprendizagem.

Evidencia-se, a importância de haver professores surdos que disseminam as vivências musicais dentro da comunidade surda e ouvinte, oportunizando e estimulando uma maior aceitação do grupo com relação à esta forma de arte e uma maior aprendizagem aos discentes envolvidos no projeto, até mesmo porque, a música

é um método de aprendizagem muito significativo e que colabora de forma assertiva no processo de ensino e aprendizagem, tanto de Libras como de outros conteúdos que também são importantes, para a comunicação e para o convívio social.

O projeto visou propiciar as condições necessárias para construir uma relação de igualdade, respeito, comprometimento e união, com a intenção de frisar a importância de expressar os sentimentos através da música, assim como a luta por um ensino inclusivo de qualidade, em uma perspectiva de equidade, onde cada um tenha o atendimento necessário de acordo com sua demanda.

Ficou evidente que a utilização de música como método de ensino, auxiliou as crianças em diversos aspectos, tanto na aquisição de conhecimento acerca de Libras, onde foi possível aprender novos sinais, bem como a contextualização no utilizar esses sinais no cotidiano, pois, as vezes existem sinais parecidos mas que são utilizados em situações diferentes, ou até mesmo sinais diferentes que representam a mesma coisa dependendo do contexto em que for utilizado. Bem como, na socialização das crianças, onde elas se sentiram mais confortáveis em se expressar, tanto fazendo os sinais, como sentindo o ritmo e dançando, conversando através dos sinais e se divertido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão. 4. ed. Brasília: MEC, 2006.

BENASSI, C. A. **Aprendizagem de música por surdos**: mitos, verdades e possibilidades. Cuiabá. 2014. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2760. Acesso em: 18 set. 2020.

CERVELLINI, N. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

CRUZ, A. L. C. **Music for the deaf:** a qualitative approach, in labbo.1997.

DAMIANI, F. D.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Rio Grande do Sul. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822. Acesso em: 02 jun. 2020.

DIAZ, F; *et al*. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/170/1/Educacao%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 31 maio. 2020.

FERREIRA, A. **Arte, escola e inclusão**: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.

GRANDA, A. País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro. 13 de out. de 2019. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo. Acesso em: 31 maio 2020.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOMES, I. V; AKEHO L. M. Musicalização para surdos: contextualização e possibilidades de abordagem. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, 2014. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/701. Acesso em: 31 maio 2020.

GREEN, L. **Music, informal learning and the school**: a new classroom pedagogy. England: Ashgate Publishing Company. 2008.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização: ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2014.

MACHADO, L. M. C. V.; LOPES, M. C. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n.3, jul./sep. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300639> Acesso em: 16 nov. 2020.

OLIVEIRA, N. F. **Cantando em Libras**. Pontes e Lacerda. MT. 2009. Disponível em: http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2009/2009_ppb_nilva_oliveira.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

SCHIRMER, A. C. F. **A libras na formação de professores**. 2009.

SILVA, C. V. **Musicalidade em língua brasileira de sinais**. São João Del Rei: Universidade Federal de São João Del Rei, 2012. Disponível em: http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_interpretacao_silvafeitosa.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

35

Nayara Maria Silvério da Costa Dallefi Oliveira
Francislaine de Almeida Coimbra Strasser

DA APLICAÇÃO DE "CASES" COMO FORMA DE METODOLOGIA ATIVA NAS AULAS REMOTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA/ COVID-19

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99123.35

RESUMO

O presente trabalho visa abordar os aspectos históricos do ensino jurídico no Brasil, com ênfase a necessidade de adaptação ao trabalho remoto em decorrência da pandemia da COVID-19, que assola toda a humanidade. Nessa perspectiva, foram necessárias inúmeras mudanças na forma de aplicar o conteúdo para os alunos, não sendo diferente para os que estão em Ensino Superior. Diante a essa nova realidade, como forma de aprimorar o ensino jurídico na Universidade do Oeste Paulista-Unoeste, as professoras autoras desse trabalho, incluiu como metodologia ativa a análise de cases antes de aplicar o conteúdo teórico para seus alunos, seguindo um modelo semelhante ao aplicado no Sistema da Common Law do Ensino Jurídico dos Estados Unidos, obtendo um resultado favorável no que diz respeito a fixação da matéria.

Palavras-chave: ensino jurídico no Brasil; ensino jurídico norte-americano; metodologia ativa; cases; COVID-19.

BREVE HISTÓRICO

O início do ensino jurídico no Brasil se dá em 1827, sendo que, anteriormente, muitos jovens só poderiam estudar em faculdades ciências jurídicas nos grandes centros Europeus, principalmente na Universidade de Coimbra. Em decorrência das influências regionais, as duas primeiras faculdades de Direito no Brasil foram escolhidas as cidades de Olinda/PE e São Paulo/SP respectivamente[15].

O local escolhido na cidade de São Paulo para sediar a faculdade de Direito foi o convento franciscano – Largo de São Francisco – iniciando-se suas aulas em março de 1828, com duração de oito anos, copiando a grade curricular da Faculdade de Coimbra[16].

Em contrapartida, a escolha para instalar a faculdade de Olinda, se deu em virtude da grande repercussão dos pensadores

15 Fato é que do projeto de se criar uma universidade brasileira, as possibilidades da época acabaram desembocando na criação de dois cursos jurídicos, um em Olinda, Pernambuco, e outro na capital da província paulista, nas terras pobres de Piratininga. Com efeito, uma das razões que desembocou na criação dos cursos jurídicos na cidade de São Paulo foi justamente a pobreza que se vivenciava na província e as dificuldades que então se encontravam para o seu desenvolvimento econômico. Por obra do Visconde de São Leopoldo, paulista de nascimento, uma das cidades escolhidas para sediar os cursos jurídicos foi justamente a pobre São Paulo de então. Aponta-se inclusive, que o argumento usado pelo Visconde foi a necessidade de se recompensar a província que primeiramente apoiara a independência nacional, reconhecendo-se nela, então, o território onde frutificam os ideais nacionais que se queria disseminar. (HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes. MONACO, Gustavo Ferraz de Campos. **Passado, presente e futuro do Direito**. As arcadas e sua contribuição para o ensino do direito no Brasil. In: 180 anos de ensino jurídico no Brasil – organizadores: Daniel Torres de Cerqueira, Angélica Carlini e José Carlos de Araújo Almeida Filho- Campinas-SP: Millenium Editora, 2007, p.15).

16 Atualmente, a grade horária da Faculdade de Direito comporta, em tese, até 30 horas-aula por semana, em cada semestre letivo. Ainda em tese, pode totalizar 4500 horas-aula para os dez semestres, já que, em média, cada semestre letivo da Universidade de São Paulo conta com 15 semanas letivas. O aluno do curso de graduação deve se formar com a obtenção de cerca de 256 créditos. No sistema universitário paulista, cada crédito corresponde a uma hora aula semanal. O curso jurídico de graduação é coordenado pela Comissão de Graduação, que aprova a grade curricular por proposta de cada um dos nove departamentos que compõem a Unidade. Atualmente, as disciplinas do curso são distribuídas de forma irregular pelos diversos semestres, não havendo disciplinas que se constituem em pré-requisito das demais. (Idem, p. 19).

daquela região – sendo o primeiro local a dar o grito de liberdade da Proclamação da República, ainda em 1710 – com duração inicial do curso de quatro anos. Contudo, por questões políticas, em 1854, houve o deslocamento da referida faculdade para a cidade de Recife, sediada no mosteiro de São Bento[17].

Desde então outras instituições, aos poucos, foram surgindo, com influência não só de Portugal, mas de outras Academias – Francesa e Italiana – até mesmo em decorrência de fatores históricos de imigração. Ponto de grande valia foi a grande participação dos bacharéis em direito nas funções do Estado, principalmente após a Proclamação da República.

Contudo, um aspecto preocupante a ser colocado em pauta é o grande apego ao positivismo jurídico[18], até mesmo por influências dos países europeus tais como França e principalmente Portugal. O rigor excessivo da lei, inicialmente, impossibilitava a possibilidade de interpretação do caso pelo julgador em suas decisões.

Insta salientar que até poucos anos atrás o acesso as Universidades de Direito era restrita para uma classe elitista - advinda da elite nobiliárquica[19]- da sociedade elencando diversos fatores, principalmente econômicos, que impossibilitava à abertura do acesso as faculdades de Direito para as pessoas menos favorecidas financeiramente.

17 HOLANDA, Ana Paula Araujo. A escola de Recife e seu papel na Construção do Ensino Jurídico Brasileiro. In: **180 anos de ensino jurídico no Brasil** – organizadores: Daniel Torres de Cerqueira, Angélica Carlini e José Carlos de Araújo Almeida Filho- Campinas-SP: Millenium Editora, 2007, p.31).

18 Até os dias de hoje sente-se forte influência da ideologia positivista nos cursos de Direito. Tal fato deve-se, supostamente, a uma influência da Maçonaria no Ensino Jurídico pátrio, desde os seus primórdios até o final do século XIX e, quiçá, até a presente data. Com a *Reforma Pombalina* ocorrida em Portugal, em 1772, quando o Brasil ainda era colônia, passando pelas discussões na Câmara dos Deputados e no Senado do Império, sobre a criação de nossos Cursos Jurídicos, a influência de alguns Maçons apresenta marcante.

19 A elite dos bachareis (...) de alguma forma possuía títulos monárquicos, concedidos por merecimento ou por favores prestados ao monarca. Essa ideia se apresenta coerente com os ideais burgueses, de garantia e estabilidade de seus cargos. Justifica-se a manutenção no poder, tendo em vista a *garantia jurídica* calcada no direito posto. (Idem, p. 21)

Quanto à estrutura da matriz curricular, o ensino era voltado principalmente para as disciplinas teóricas e positivistas, com ênfase no ensino do Direito Romano, recebendo grandes críticas, sob o argumento que representava a doutrina clássica sob a influência da Igreja, devendo o direito pátrio estar voltado à busca pela soberania no seu aspecto moderno[20].

Em decorrência da ênfase matérias teóricas, a inserção de prática forense nas matrizes curriculares do ensino jurídico no Brasil é recente. Por muito tempo permaneceu os moldes da matriz inicial do ensino jurídico pátrio podendo elencar as seguintes matérias: *direito natural, direito público, análise da Constituição (...) Direito Pátrio civil, Direito Pátrio Criminal com teoria do processo criminal, (...) Direito Mercantil e Marítimo, economia política (...)*[21].

No início do século XX, um dos maiores críticos à forma do ensino jurídico brasileiro foi Roberto Lyra, principalmente no sentido de que nosso ensino estava pautado em tradições mortas e relacionadas com rotinas de robô, desenvolvendo a seguinte tese básica sobre o ensino do direito:

> (...) a questão do ensino jurídico não pode ser, já não digo resolvida, mas sequer colocada, sem percepção de que ela está ligada à correta visão do Direito. A esterilidade das reformas de ensino, que se vêm processando, deriva-se de que movimentam, em arranjos diversos, o mesmo equívoco fundamental. (O Direito) admite várias abordagens e o erro está em imaginar que o discurso, feito sobre uma delas, abrange o fenômeno em sua totalidade. (...) Assim, de nada serve acrescentar o estudo da Sociologia Jurídica, da Antropologia Jurídica ou da Economia ao currículo, se as disciplinas 'dogmáticas' permanecem

20 ORRELY, Marcelo Dálmas. Da dialética entre tradição e modernidade nos debates legislativos acerca da criação dos cursos jurídicos no Brasil: Ideias e implicações da formatação dos conteúdos curriculares. In: **180 anos de ensino jurídico no Brasil** – organizadores: Daniel Torres de Cerqueira, Angélica Carlini e José Carlos de Araújo Almeida Filho- Campinas-SP: Millenium Editora, 2007, p.89.

21 Idem, p. 101.

> dogmáticas (...). O ponto fraco é que o significante – direito – representa um entrocamento de significados, que designam a realidade complexa, dialética e global do fenômeno jurídico. (...) Não basta reconhecer que vários aspectos do Direito existem; é preciso vê-los, no seu entrosamento, sendo esta a única maneira de identificar a esclarecer cada um deles, em especial. (...)[22].

O mesmo autor defende que os problemas do ensino do Direito não estão somente voltadas apenas à questões curriculares ou metodologia, não precisando aumentar novas matérias interdisciplinares, sendo necessário um papel crítico e consciente, a começar pelo professor em sua abordagem de ensino mostrando os vários caminhos de um mesmo objeto de estudo, buscando a aplicação de pluralidade metodológicas[23], que aplicando na atualidade, tratam-se da inserção de metodologias ativas na atividade docente.

Severas críticas também foram direcionadas a reforma didática no seu conjunto, a partir de uma revisão no aspecto sociológico e filosófico, considerando todo o restante como complementação. A dialética é essencial para a nova visão do que é o direito sob o viés conscientizador para análise das lutas sociais e da justiça social, tornando necessária uma mudança política e epistemológica[24].

Não só o ensino no histórico da Educação Brasileira necessitava de mudança, mas todo o ensino em geral, com ênfase no ensino jurídico, o que levou em 1990 a criação da Portaria 1.886/94[25] do MEC.

22 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Roberto Lyra Filho: A importância de sua obra histórica no Ensino do Direito Brasileiro. In: **180 anos de ensino jurídico no Brasil** – organizadores: Daniel Torres de Cerqueira, Angélica Carlini e José Carlos de Araújo Almeida Filho- Campinas-SP: Millenium Editora, 2007, p. 137.

23 Idem, 154.

24 Idem, p.165.

25 Fixa as diretrizes curriculares e conteúdo mínimo do curso jurídico. (MELO FILHO, Alvaro. I**novações no ensino jurídico e no exame da ordem**. Belo Horizonte: Del Rey, 1996).

Posteriormente 1996 a criação da lei nº 9.394/96, que prelecionа sobre as diretrizes básicas da Educação no Brasil, com a finalidade de também modificar a visão da Educação de Ensino Superior[26].

Além dessas duas importantes normas voltadas para a área da Educação, mas com reflexo no ensino jurídico do Direito, outro marco um específico da área jurídica foi a Resolução de nº 3 de 1972, que faz a inclusão da prática forense nas faculdades, com forte resistência inicialmente acarretando uma verdadeira estagnação no ensino jurídico pátrio[27].

Todo o histórico acima apresentado, é dividido em três momentos, sendo a primeiro de Estado Liberal, o segundo já com a visão – conforme analisado a visão de Lyra – de Estado Social, e o último momento a partir da Constituição Federal de 1988 de Estado Neo-Liberal.

A promulgação da Carta Magna de 1988 proporciona um avanço no direito pátrio, preconizando a ideologia de Estado Democrático de Direito e consequentemente proporcionando positivas mudanças no ensino jurídico Brasileiro. Nesse contexto, diante de todas as transformações da sociedade, foi intensa a procura de cidadãos em busca do ensino jurídico, diante as novas garantias anteriormente oprimidas pelo autoritarismo do modelo de Estado anterior[28].

Nessa toada, de suma importância verificou-se a participação da Ordem dos Advogados do Brasil juntamente com o Ministério da Educação, à partir de 1992, que desenvolveram um estudo de âmbito nacional com a finalidade de avaliar os novos bacharéis em

26 ALMEIDA JUNIOR. Fernando Frederico. Os atuais objetivos do ensino de Direito no Brasil. In: **180 anos de ensino jurídico no Brasil** – organizadores: Daniel Torres de Cerqueira, Angélica Carlini e José Carlos de Araújo Almeida Filho- Campinas-SP: Millenium Editora, 2007, p. 191.

27 MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>. Acesso em: 19 de novembro de 2015, p.3.

28 Idem, p.8.

direito, realizando o exame até hoje vigente, para poder realizar o exercício da advocacia[29].

Neste diapasão, foi editada nova portaria com a finalidade de reformular a matriz do ensino jurídico do Brasil, exigindo, além das disciplinas tradicionais, a permanência da prática forense e a inserção da monografia ao final do curso e atividade complementares.

Importante norma é a Resolução de nº 09/2004, do Conselho Nacional de Educação, na busca melhorar o ensino jurídico enfatizou a importância da inserção das disciplinas de Antropologia, Ciências Políticas, Economia, ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia na grade dos cursos jurídicos[30].

Foi em meio a esse cenário que em março de 2020, todo o ensino no Brasil, incluindo o ensino jurídico, foram impactados com os efeitos da pandemia decorrente da COVID-19, oportunidade em que as aulas começaram a ser ministradas pela modalidade remota.

A partir de então, todos os professores tiveram que se adequar a essa nova realidade, principalmente os docentes da Universidade do Oeste Paulista, do Curso de Direito. Para tanto, como forma de aprimorar o ensino jurídico, as professoras autoras desse trabalho, optaram aplicar metodologias ativas, valendo-se de aplicação de cases, em semelhança ao ocorrido em faculdades que seguem o sistema da Common Law, dos Estados Unidos.

A título de informação, o ensino jurídico no Direito norte-americano é adepto ao Sistema da Common Law e possui fortes raízes no direito inglês em decorrência do tipo de colonização. Na Common Law é almejada a igualdade jurídica por meio da política dos

29 Idem, p.12.

30 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em 19 nov. 2015.

precedentes[31], a partir da análise dos casos concretos, com inclusão de escritórios modelos de análise em casos concretos, dentro das próprias Universidades.

Para melhor entender sobre a evolução do direito norte-americano e como funciona seu ensino jurídico é necessário pontuar aspectos históricos decorrentes da Common Law do direito inglês até chegarmos ao direito norte-americano.

A Common Law do sistema inglês se desenvolve em quatro períodos após a queda do Império Romano, sendo o primeiro caracterizado pelo período anglo-saxão, que dura até por volta de 1016; o segundo com a dominação do rei Cnut[32], conhecido como fase da formação da Common Law; o terceiro denominado equity e o último o período moderno, até os dias atuais.

Detalhe interessante é que, já no século XIII, os cidadãos poderiam se dirigir até as Cortes para pleitear seus direitos fundamentando em casos já decididos – Case Law[33]-

31 Situações fáticas idênticas podem sim ser tradas distintamente, caso, por exemplo, tenham ocorrido em diferentes espaços de tempo. A distância temporal entre os acontecimentos permite reconhecer: i) o simples equívoco do entendimento pretérito (quer dizer, a injustiça da decisão anterior) ou ii) a inexistência de fatores externos que influenciaram no primeiro julgamento e que na sua ausência impõe a modificação do julgado. (...) importa perscrutar em que medida uma *política de precedentes* poderia influenciar positivamente na valorização desse direito fundamental, sob a ótica processual. Não se cuida, todavia, de examinar a igualdade de armas oferecidas aos litigantes (no contraditório e na ampla defesa, na produção de provas) ou na igualdade de acesso à justiça (com a isenção de custas processuais aos necessitados ou com a disponibilização de defensores públicos), nem mesmo a igualdade na oferta de técnicas processuais que minorem os danos eventualmente sofridos pela parte autora (*v.g.*, a antecipação dos efeitos de tutela e o procedimento nos juizados especiais). (LIMA, Tiago Asfor Rocha. Precedentes Judiciais Civis no Brasil. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 146-147).

32 Idem, p.108.

33 VIEIRA, Andréia Costa Vieira. *Civil Law e Common Law* – Os Dois Grandes Sistemas Legais Comparados. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2007, p. 115.

podendo os Chanceleres[34] e demais juízes analisar os casos concretos[35]. Posteriormente surge a figura dos Law Reports[36], facilitando o estudo do direito inglês, época que não havia faculdades, mas os estudiosos nomeados pelo rei faziam parte do Parlamento e tinham seus auxiliares.

Em 1817, a escola de Direito em Havard – a mais antiga instituição de ensino jurídico nos Estados Unidos, ainda existente[37]- começa a utilizar um método de ensino, voltado com intuito de preparar o profissional do Direito para encarar o mercado de trabalho, com condições suficientes para dar continuidade a aplicação do

34 Aquele que quiser pedir justiça ao rei, dirige-se a um grande oficial da Coroa, o Chanceler, e pede-lhe a concessão de um *writ*, por força do qual as jurisdições reais poderão ser postas em funcionamento, mediante ao pagamento de à chancelaria. Além disso, pode ainda dirigir-se diretamente aos juízes através de queixas ou petições (querela, billa). Alguns *writs* parecem ter sido a simples cristalização de uma prática judiciária estabelecida com fundamento nestas queixas. (DAVID, René. Os grandes Sistemas do Direito Contemporâneo. Tradução de Hermínio A. Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.362).

35 Os tribunais Reais são, por outro lado, impelidos a alargar a sua competência pelas solicitações particulares, a quem a justiça real surge como muito superior à das outras jurisdições. Só os Tribunais reais possuem meios efetivos para assegurar o comparecimento das testemunhas e para executar suas decisões. Por outro lado, só o rei, com a Igreja, pode obrigar os seus súditos a prestar juramento; os tribunais Reais puderam, por isto, modernizar o seus processo e submeter o julgamento dos litígios a um júri, enquanto as outras jurisdições estavam condenadas a conservar um sistema arcaico de provas. (DAVID, René. Os grandes Sistemas do Direito Contemporâneo. Tradução de Hermínio A. Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.361).

36 Em meados do século XVI, seguindo uma natural evolução, o estilo dessas compilações foi substituídos pelos *Law Reports*, em formato muito próximo aos repertórios de época moderna, com a transcrição textual do caso e do respectivo julgamento. É evidente que esse novo método possibilitava maior precisão no estudo e manuseio das anteriores decisões à guia de *precedentes*. Tornaram-se famosas as coleções de Edmund Plowden (1571), James Dyer (1585) e Edward Coke, este considerado o fundador do *precedente judicial*, tendo publicado, a partir de 1600, 11 volumes de repertórios *(Coke's Reports), no exercício da função de Chief Justice os the Common Pleas.* (TUCCI, José Rogério Cruz e. Precedente judicial como fonte do direito. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004, p.155).

37 Disponível em: <https://www.google.com.br/search?newwindow=1&q=escola+de+direito+de+Havard&oq=escola+de+direito+de+Havard&gs_l=serp.3..0i22i30.63505.69823.0.70046.74.28.0.0.0.0.668.4292.0j5j6j4j0j1.16.0....0...1c.1.64.serp..64.10.3250.hQJihJeFKnI.> Acesso em 12 de novembro de 2015.

Sistema da Common Law norte americana, de acordo com a doutrina dos precedentes em respeito ao stare decisis[38].

A construção do precedente é por intermédio dos chamados Case Law, obedecendo à rigidez da Constituição, tendo como marco o exemplo do caso Marbury v. Madison[39], muito estudado principalmente no ensino jurídico do Brasil quando é tratado sobre o controle de constitucionalidade.

Outro aspecto a ser levado em consideração é os chamados case book no direito norte americano, livros constando inúme-

38 Em verdade, a força dos argumentos utilizados na decisão é que garantirá a legitimidade, permitindo sobressair-se e afastar o precedente. Foi o que costumeiramente no direito americano denominou-se interpretação negativa do precedente, seja para distinguir a situação examinada do suposto paradigma, seja para aplicar um dispositivo legal mais específico ao caso, seja ainda para entender que as razões que motivaram o caso paradigma encontram-se superadas. (LIMA, Tiago Asfor Rocha. Precedentes Judiciais Civis no Brasil. São Paulo: Saraiva, 2013, p.110-111).

39 Em 1800 foram realizadas nos Estados Unidos as eleições presidenciais, onde ocorriam John Adams (Partido Federalista e candidato à reeleição) e Thomas Jefferson (Partido Republicano). A eleição foi ganha por Jefferson, e Adams ficou em terceiro lugar. Em janeiro de 1801 Adams, ainda Presidente, nomeia seu Secretário de Estado, John Marshall, como *Chief Justice.* Até o final do mandato de Adams, Marshall acumulou as duas funções. No dia 27 de fevereiro de 1801, faltando menos de uma semana para o fim do mandato de Adams o Congresso americano criou a Lei Orgânica do Distrito de Columbia, que autorizava o presidente nomear 42 juízes de paz, cujas funções eram distintas daquelas exercidas por um juiz de paz daqui do Brasil. No dia 2 de março daquele mesmo ano Adams anuncia a nomeação dos juízes, o que é confirmado no dia seguinte pelo Congresso, sendo que imediatamente o Secretário de Estado, John Marshall, assina as nomeações. No dia 04 de março de 1801 Thomas Jefferson toma posse como terceiro presidente da história dos Estados Unidos da América. Algumas nomeações não foram entregues por falta de tempo, incluindo a de William Marbury, e Thomas Jefferson instruiu seu Secretário de Estado, James Madison, a reter as nomeações que não foram entregues. Em dezembro de 1801 Marbury, em litisconsórcio com outras pessoas na mesma situação, vai até a Supremacia da Corte com um *writ of mandamus,* pedindo que ela ordene a Madison entregar a nomeação. O pedido é fundado no *Judiciary Act* de 1789 (Lei da Organização Judiciária Federal, de 27 de dezembro, aprovada na primeira sessão do Congresso americano), que outorgava à Suprema Corte competência originária para conhecer da causa. John Marshall, como *Chief Justice*, encontrava-se numa situação delicada, pois havia sido o Secretário responsável pelas nomeações que não foram feitas por Jefferson e impugnadas por Marbury, e agora tinha que julgar a validade da omissão do Executivo. (...) Naquele contexto Marshall corria o risco de sofrer o *impeachment,* pois havia uma acirrada disputa política em jogo, razão pela qual a saída encontrada por Marshall é até hoje considerada por muitos como genial. Ao mesmo tempo em que reconhece que a nomeação era um direito de Marbury, ele não concede esse direito a ele, por entender que a Suprema Corte era incompetente para apreciar o pleito. (NOGUEIRA, Gustavo Santana. Precedentes vinculantes no direito comparado e brasileiro. 2ª ed. Salvador-Bahia: JusPODIVM, 2013, p. 163-165).

ros cases de grande relevância no direito norte-americano, para ser objeto de estudo nas faculdades e principalmente de aplicação no direito ianque, tais como Fletcher v. Peck[40], precedentes relacionados à abolição da escravatura[41], dentre outros, buscando a análise do caso concreto com equidade[42].

40 O Estado de Geórgia (sic) "reclamou" a propriedade de uma vasta extensão de terra de aproximadamente 35 milhões de acres, não obstante a maior parte dessa extensa área ser habitada pelo povo *Muskogge (Creek Indians)*. O Poder Legislativo estadual "autoriza" o Estado a vender as terras e a partir de 1780 os governos estaduais que se sucedem alienam, mediante a chancela legislativa, parte desse novo território(...). No ano seguinte, em 1796, o Poder Legislativo recém-empossado resolve anular a venda das terras, o que motivou Fletcher a mover uma ação contra Peck porquanto comprara e estava na iminência de não receber as terras em razão do ato anulatório aprovado pelo Legislativo do Estado da Geórgia. (...) Para Marshall, o Estado (da Geórgia) não podia ser encarado de forma isolada, como uma unidade singular, soberana e desconectada, a quem nenhuma restrição poderia ser imposta senão aquelas previstas na sua própria constituição. Desse modo, ele repeliu a alegação de que a Suprema Corte não teria jurisdição constitucional sobre os atos normativos do Estado-Membro, acrescentando que o Estado da Geórgia era parte de um largo império, integrava a federação americana, e a Supremacia da Constituição Federal, reconhecida por todos, impunha limites as legislaturas dos Estados. (SOUTO, João Carlos. Suprema Corte dos Estados Unidos – principais decisões. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2015, p. 41-42).

41 A "Proclamação de Anistia e Reconstrução" concedia anistia aos rebeldes, exceto para os líderes políticos e militares, e exigia, ainda, respeito aos direitos dos negros, a exemplo do direito ao voto, entre outros. Nessa linha de afirmação dos direitos dos negros, importante destacar a Lei dos Direitos Civis de 1875 (*Civil Rights Act of 1875*), que se juntou às três Emendas Constitucionais e outras leis federais adotadas com idêntico propósito. Essa lei assegurava a todas as pessoas igualdade de tratamento em hotéis, casa de espetáculos, teatros etc., impondo penalidades para eventual descumprimento dos seus termos. Agasalhava o evidente propósito de evitar a discriminação contra os negros recentemente emancipados. (SOUTO, João Carlos. Suprema Corte dos Estados Unidos – principais decisões. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2015, p. 60).

42 É importante observar que o sistema universitário dos EUA, nas *Law Schools, consegue equilibrar* os princípios da liberdade do ensino, com um grande rigor nos seus conteúdos profissionalizantes, devido ao severo controle que a American Bar Association exerce sobre as mesmas, através um sistema de verificações periódicas, total publicidade de suas visitas imprevistas e controle *a posteriori*, através de publicidade dos "exames de ordem" (o Nacional Bar Examination). Tais interesses estamentais, sem dúvida necessários são, contudo, contrabalançados pela liberdade de investigação da universidade, o que se verifica pela oportunidade de os estudantes poderem armar seus currículos escolares, com um grande leque de matérias optativas, e pela liberdade de os estabelecimentos acadêmicos poderem ministrar seus cursos com o conteúdo e metodologia que bem entenderem. Nesse particular, em algumas *Law Schools* há a figura de um "tutor" que ajuda os estudantes a elegerem cursos adequados a uma especialização pretendida. (SOARES, Guido Fernando Silva. *Common Law*: Introdução ao Direito dos EUA. 2ª edição. São Paulo: Editora dos Tribunais, 2000, p.71).

Nos Estados Unidos, o estudante ao encerrar a chamada Higth School, caso aprouver ser um profissional da área jurídica, faz a sua requisição para entrar na Universidade de Direito - que utilizam método socrático de ensino – e, ao adentrar, nos primeiros anos a sua formação é voltada tão somente para áreas humanas e só depois poderá cursar matérias jurídicas.

Em nível de graduação é utilizado a expressão Bacharel of Laws e na hipótese de opção em pós-graduação, poderá direcionar imediatamente estudos voltados ao mestrado e doutorado na área jurídica[43].

No sistema norte-americano de ensino jurídico é preconizada a aprendizagem a partir dos cases, sendo analisado o caso concreto verificando a necessidade da aplicação ou distinção do precedente, em consonância com as demais legislações.

O aprendizado na prática oferece maior capacidade de memorização dos precedentes e da lei vigente, sem contar a base interpretativa, advinda dos primeiros anos de faculdade, de forma intensa, voltada ao estudo de matérias propedêuticas.

Nesse sentido, diante a pesquisa levantada pelas as autoras no presente trabalho, no que diz respeito à aplicação de metodologia ativa a partir de cases, a exemplo das faculdades norte-americanas e, diante o todo o suporte fornecido pela Universidade do Oeste Paulista, não só tecnológicos - como suas plataformas digitais para aulas on line, trabalhos e comunicação com os alunos, denominada APRENDER – mas também por intermédio de cursos de capacitação, optou-se a utilizar em algumas aulas a aplicação de casos concretos antes mesmo do estudo teórico, obtendo resultados favoráveis para a fixação da matéria lecionada.

43 Na verdade, o estudo do Direito nos Estados Unidos identifica-se com o estudo do Direito na Inglaterra quanto ao método de ensino. Difere, contudo, em que o estudante britânico ingressa diretamente numa *Law School,* não tendo que passar por uma formação básica de Ciências Humanas, como ocorre com o seu colega norte-americano. (VIEIRA, Andreia Costa. *Civil Law e Common Law:* Os dois grandes sistemas legais comparados. Porto Alegre-RS: Sergio Antonio fabris Editor, 2007, p.193-194).

DESENVOLVIMENTO

Conforme demonstrado na primeira parte desse trabalho, as universidades americanas voltadas para o Ensino Jurídico são referências para inúmeros estudos, motivo pelo qual, utilizar como metodologia ativa, para auxiliar em algumas aulas ministradas pela modalidade remota a aplicação de cases, teve um resultado favorável, com reflexo notável nas avaliações bimestrais, em que a escrita e fundamentação teórica dos alunos foi tão significativa, que poucos foram àqueles que pegaram exame.

Todo esse resultado, com mais de 5 folhas escritas em uma única avaliação, só foi possível com o suporte fornecida pela Universidade do Oeste Paulista, diante os cursos e o suporte tecnológico, que motivou as professoras autoras desse trabalho buscar outros métodos de aprendizagem, encontrando o formato de cases, do ensino jurídico estadunidense.

A motivação para essa nova abordagem em sala de aula remota, de proêmio, pode-se indagar os motivos pelos quais levariam o docente a se enveredar pela inovação de um ensino, quiçá o jurídico. Considerando que existem mais de 1.400 cursos jurídicos no Brasil, faz-se mister lidar com a realidade atual da formação de uma reserva de mais de um milhão de profissionais jurídicos[44].

Sendo assim, as faculdades precisam preparar esse aluno para situações do dia a dia, como atendimentos a clientes, gerenciar contas no escritório, avaliação e análises de casos jurídicos acerca dos riscos da judicialização, avaliação de estratégias a serem traçadas nos processos, técnicas para desafogar o Judiciário por intermédio da conciliação e mediação, diálogo com os clientes, dentre outras.

44 KLAFKE, Guilherme Forma; FEFERBAUM, **Marina. Metodologias ativas em direito**. Guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador. São Paulo: Atlas, 2020, p.09.

Se nada disso estiver sendo tratado nas faculdades, os profissionais que estão sendo formados passam a ficar desconectados com a realidade que presenciarão no mercado de trabalho.

Como se não bastasse, a adoção de novas tecnologias permitirá aos grandes escritórios ganhar prestígio e massa em relação aos pequenos, imperando a necessidade de formação de pessoas que identifiquem os problemas e proponham soluções, usando dessas tecnologias, atinentes ao século XXI. Nesse sentido:

> Conferir protagonismo ao estudante não significa apenas aumentar a interação em sala de aula, o que desenvolve habilidades que serão necessárias para esse futuro, mas também permitir que eles criem planos individuais e coletivos de estudos que tenham em vista essas transformações[45].

Isso somente é possível se colocar esses alunos diante de situações que consigam desenvolver essas capacidades, como se fossem arquitetos do direito, a partir da heterogeneidade que é a riqueza de uma sala de aula.

Se só uma pessoa fala, enxerga-se as pessoas em aula como se fossem todas iguais, aprendendo da mesma maneira e no mesmo ritmo, além do que a interpretação do professor se sobreleva aos demais, já que os estudantes não têm oportunidade de expor e contrapor a perspectiva do docente.

45 KLAFKE, Guilherme Forma; FEFERBAUM, Marina. **Metodologias ativas em direito**. Guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador. São Paulo: Atlas, 2020, p.11. Nas palavras da UNESCO, que enfatizou competências e habilidades dos estudantes para se adequarem ao século XXI, elenca que habilidades são conhecimentos e atitudes de que os "cidadãos precisam para poder participar totalmente e contribuir para a sociedade de conhecimento, dos quais são exemplares: colaboração, comunicação, alfabetização em tecnologias de informação e comunicação (TIC) e competências sociais e/ou culturais (incluindo cidadania). (UNESCO. Glossário da terminologia curricular. Suíça: Unesco International Bureau of Education, 2016, p. 53-54).

Não obstante, isso não significa que os cursos jurídicos devam se afastar da teoria, mas sim é imperioso a mudança em como a aprendizagem começa:

> Mesmo porque a automatização de atividades jurídicas, o uso da inteligência artificial e toda a intermediação das relações humanas por computadores são um caminho sem volta, porque permitem ganho de eficiência e aumento de produtividade por meio da redução de erros, da diminuição do tempo necessário para realização de atarefas e da capacidade de grande volume de trabalho[46].

Não se pode ignorar que esse mesmo raciocínio começou a ser aplicado de forma mais contundente a partir de março do ano passado, quando com base em recomendações da Organização Mundial de Saúde, o Brasil decretou estado de calamidade em razão da emergência de saúde pública de importância internacional relacionada à Covid-19.

Dentre as medidas autorizadas pelo Parlamento está aquela que se designou de quarentena, consistente na restrição de atividades. Para o que interessa neste ensaio, avulta a importância das medidas sanitárias, dentre elas a suspensão das aulas presenciais, sendo ministradas as aulas, inclusive no ensino superior na modalidade on line.

Enfatizou-se a partir de então, a inovação do ensino jurídico em um contexto de mudanças abruptas a partir de uma modalidade de aprendizagem que era presencial e passou a ser obrigatoriamente remota.

Pois bem, em resposta a essas mudanças, assumindo-se que a aprendizagem ocorre por meio da experiência, cita-se o exemplo concreto que ocorreu em setembro do ano passado quando ao

46 KLAFKE, Guilherme Forma; FEFERBAUM, Marina. **Metodologias ativas em direito**. Guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador. São Paulo: Atlas, 2020, p.17.

lecionar a matéria de processo, sendo a primeira autora em processo civil aplicando cases antes do iniciar a parte teórica da aula e, a segunda autora em processo do trabalho, pelo apoio da Revista Colloquium Socialis. ISSN: 2526-7035 sobre a essa imperiosa inovação, organizou-se a sala de aula virtual em cinco grupos, para a realização de audiência virtual.

Tendo em vista que a Justiça Brasileira, se adequou às mudanças ocorridas pelo Covid-19 e também implementou essa modalidade nas audiências virtuais e como estão ocorrendo não só as audiências, mas todas as fases do processo pela modalidade remota e virtual, trazendo para os alunos problemas práticos, tabelas de custas processuais e como atuar na carreira jurídica, diante o cenário pandêmica e a virtualização de todo o processo judicial.

Nessa experiência enriquecedora, a relação deixa de ter como paradigma que formata pensamentos e ações dos alunos para um que negocia as interpretações e encoraja a aprendizagem.

O professor nessa condição é intelectualmente igual aos alunos, na medida em que se criam oportunidades aos estudantes fazerem as próprias interpretações sobre a sistemática dos processos judiciais e audiências virtuais a partir de uma realidade criada em cada caso para gerarem seus conhecimentos.

Ademais, transcende a esfera do interesse dos alunos em tão somente serem aprovados para se conectarem com a realidade, valorizando a relação dos estudantes entre si.

Essa atitude do princípio participativo em sala de aula, valorizou a aprendizagem e os programa de direito da faculdade Unoeste.

CONCLUSÃO

O presente estudo buscou apontar a inserção da metodologia ativa a partir do uso de cases, ensino jurídico no Brasil, in loco, na Universidade do Oeste Paulista-Unoeste, diante o suporte dado a todos os docentes, tanto em relação à cursos, como suporte tecnológico, principalmente após a situação de calamidade pública e necessidade de isolamento social, decorrentes dos efeitos da pandemia da COVID-19, que infelizmente está assolando toda a humanidade.

Sendo assim, primeiramente tornou-se necessário abordas os aspectos históricos do ensino jurídico no Brasil, assim como trazer em breves considerações o ensino jurídico norte americano, para então abordar sobre a utilização de cases em algumas das aulas para o curso de Direito da Universidade do Oeste Paulista, ministradas pelas autoras.

Nessa sistemática, como forma de metodologia ativa, a aplicação de cases também foi aprimorada com a aplicação de recursos tecnológicos, como forma de demonstrar como o Poder Judiciário está funcionando, também de maneira remota, despertando nos alunos maior interesse pela matéria de processo civil e processo de trabalho, de modo que foi perceptível o resultado favorável nesse sistema, refletindo nas avaliações bimestrais, em mais de 90% totalmente fundamentada com casos práticos e bom desenvolvimento jurídico nas respostas das questões propostas.

Desta feita, verifica-se que o modelo aplicado pelas docentes demonstrou promissor, o que não seria possível diante todo o esforço e investimento realizado pela Unoeste – Universidade do Oeste Paulista, em inúmeros cursos de capacitações docentes e todo o suporte diário para todos os professores e alunos, propiciando a continuidade do curso de Direito, em nível de excelência, mesmo pela modalidade remota, durante o período pandêmico decorrente da COVID-19.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. A bucha, a maçonaria e sua influência no ensino jurídico, com forte apego no positivismo. *In:* **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (org.). Campinas-SP: Millenium Editora, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n° 9, de 29 de setembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 19 nov. 2015.

DAVID, René. **Os grandes sistemas do direito contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes. MONACO, Gustavo Ferraz de Campos. Passado, presente e futuro do Direito. As arcadas e sua contribuição para o ensino do direito no Brasil. *In:* CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (orgs.). **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. Campinas-SP: Millenium Editora, 2007.

HOLANDA, Ana Paula Araujo. A escola de Recife e seu papel na Construção do Ensino Jurídico Brasileiro. *In:* CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (orgs.). **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. Campinas-SP: Millenium Editora, 2007.

KLAFKE, Guilherme Forma; FEFERBAUM, Marina. **Metodologias ativas em direito**. Guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador. São Paulo: Atlas, 2020.

LIMA, Tiago Asfor Rocha. **Precedentes judiciais civis no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MARINONI, Luiz Guilherme. **Precedentes obrigatórios**. 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. [2010?]. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf. Acesso em: 19 nov. 2015.

MELO FILHO, Alvaro. **Inovações no ensino jurídico e no exame da ordem**. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

NOGUEIRA, Gustavo Santana. **Precedentes vinculantes no direito comparado e brasileiro**. 2. ed. Salvador: JusPODIVM, 2013.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Roberto Lyra Filho: A importância de sua obra histórica no Ensino do Direito Brasileiro. *In:* CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (orgs.). **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. Campinas-SP: Millenium Editora, 2007.

SOARES, Guido Fernando Silva. **Common Law**: introdução ao direito dos EUA. 2. ed. São Paulo: Editora dos Tribunais, 2000.

SOUTO, João Carlos. **Suprema corte dos Estados Unidos:** principais decisões. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

TORRELY, Marcelo Dálmas. Da dialética entre tradição e modernidade nos debates legislativos acerca da criação dos cursos jurídicos no Brasil: Ideias e implicações da formatação dos conteúdos curriculares. *In:* CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (orgs.). **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. Campinas-SP: Millenium Editora, 2007.

TUCCI, José Rogério Cruz e. **Precedente judicial como fonte do direito**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

VIEIRA, Andréia Costa Vieira. **Civil law e common law**: os dois grandes sistemas legais comparados. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2007.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Ademir Henrique Manfré

Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Didática, Metodologias de Ensino, Estrutura do Ensino, Psicopedagogia atuando principalmente nos seguintes temas: Valores, Educação, Políticas Públicas, Avaliação, Formação de Professores, Ética, Cidadania, Novas Tecnologias, Inclusão Escolar, Currículo Escolar. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa "Valores, Educação e Formação de Professores" coordenado pelo prof. Dr. Divino José da Silva. Atualmente, é professor da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE - campus de Presidente Prudente/SP atuando na graduação presencial e EAD. É membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia da FACLEPP/UNOESTE e do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPEEX) da mesma Instituição. Como atividades de pesquisa é parecerista técnico-científico ad hoc da Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI/UNOESTE), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), da Revista Científica Colloquium Humanarum/UNOESTE, da Revista Contexto e Educação da UNIJUÍ, da Revista Educação e Pesquisa (Revista da Faculdade de Educação da USP), além de outras revistas científicas. É revisor do Periódico Guia do Estudante da Editora Abril.

Adriana Pedrassa Prates

Doutora em Educação (2019) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Mestre em Educação (2013) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graduada em Arquitetura e Urbanismo (1992) pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Mackenzie e especialista em Estudos em Museus de Arte (1994) pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP). Desenvolve pesquisas nas interfaces entre Educação, Arte, Arquitetura e Filosofia, com ampla incursão na área da Museologia. Atua como docente no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Oeste Paulista.

Aglaê Pereira Zaupa

Graduada em Ciência da Computação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) em 1996 e mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2002. Tem experiência na área de educação presencial e a distância, e com análise e desenvolvimento de sistemas computacionais. Atualmente é docente e coordenadora de cursos na área de Tecnologia da Informação (TI) na Unoeste. É membro da Subcomissão Própria de Avaliação do Núcleo de Educação a Distância da Unoeste, também atua como membro do Núcleo de Investigação de Práticas Pedagógicas - NIPP da Faculdade de Informática de Presidente Prudente - FIPP/Unoeste

Alexandre G. Bertoncello

Possui graduação em Administração pela Faculdade de Educação São Luís (2007), mestrado em Management internazionale (M-Mint) - Università Cattolica del Sacro Cuore (2009) e doutorado em Agrisystem - Label di Doctor Europaeus - Università Cattolica Del Sacro Cuore (2012), Pós Doutor em Desenvolvimento Regional Unesp Tupã. Atuou como presidente de Consórcio de exportação, empresário no setor têxtil e atualmente socio - Ytà Financeira Consultoria e professor universitário - FATEC Presidente Prudente. Expertise na área econômica com ênfase em projetos de viabilidade econômica, análise de valuation e impacto socioeconômico de políticas públicas.

Anna Carolina Fontes Teles

Biomédica com forte atuação na área laboratorial e hospitalar. Graduada em Biomedicina pela Universidade de Mogi das Cruzes/SP (2000) e mestrado em Clínica Médica pela Universidade Lusíada – UNILUS/SP (2013). Possui pós-graduação Lato Sensu em Hematologia Laboratorial pelo Instituto de Pesquisa e Ensino em Saúde de São Paulo – IPESSP/SP (2008). É aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional (Doutorado) da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste/SP. Atualmente é professora no curso de Biomedicina na Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Campus Guarujá/SP.

Anthony César De Souza Castilho

Biomédico e professor da Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade do Oeste Paulista, Unoeste, campus de Presidente Prudente. Graduado em Ciências Biológicas - Modalidade Médica (Biomedicina) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Botucatu, SP (2005). Mestre (2008) e Doutor (2011) em Ciências Biológicas (Farmacologia), pela UNESP, Instituto de Biociências, Botucatu, SP. É professor junto aos cursos de graduação e Pós-graduação em nível stricto sensu e desenvolve pesquisas na área de Endocrinologia Molecular da Reprodução e Produção in vitro de embriões.

Antônio Sergio Alves De Oliveira

Trabalha como Design Instrucional na Unoeste. Atua no desenvolvimento de aplicativos e games para área da saúde. Projetou a Sala Betha – primeira sala tecno-metodológica do mundo onde a fusão de metodologias é aplicada em diversos tipos de cenários. Possui vários aplicativos premiados em Congressos Nacionais e Internacionais.

Aparecida José Martines de Oliveira

Graduada em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade do Oeste Paulista (2000) e em Administração de Empresas pela Instituição Toledo de Ensino de Bauru (1983). É Mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (2014) e Especialista em Planejamento Público e Gestão Municipal (UNESP/Presidente Prudente) e tem experiência nesta a área com ênfase em Cogestão de Políticas Públicas e Planejamento Urbano e Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão de políticas sociais, agricultura familiar, função social da propriedade rural, Brasil - condições rurais, desenvolvimento rural - Brasil, posse da terra - Brasil e reforma agrária - Brasil; Participação

Política; Cidadania Ativa; Gestão dos Saberes Populares; Educação Não Formal; Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural - CMDR e Associações de Agricultores Familiares. Atua desde 2003, como Coordenadora de Ações Extensivas Gerais da Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. É Sócia proprietária da Empresa MARTPLAN SS Ltda. Pessoa Jurídica de direito privado que presta assessoria e consultoria em planejamento e gestão pública municipal. Atualmente também é membro do Núcleo Dirigente do Colegiado de Desenvolvimento Territorial do Pontal do Paranapanema (SP).

Bruna Bessa Rocha

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo PPU-UEL área de concentração em Metodologia de Projeto, linha de pesquisa Processos e Sistemas Construtivos na Universidade Estadual de Londrina (2019). Pesquisadora no grupo de pesquisa LATA - Laboratório de Tecnologia de Arquitetura. Mestre no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil na área de Estruturas, área de atuação em Materiais Alternativos de Construção na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Câmpus de Ilha Solteira (2016). Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE (2010). Professora nos cursos de Engenharias da UNOESTE.

Bruna Souza Andrade

Graduada em Odontologia, Universidade do Oeste Paulista, Unoeste. Mestra em Odontologia, área de concentração em Dentística Restauradora - bolsista Capes, Universidade do Oeste Paulista, Unoeste.

Carlos Antonio Couto Lima

Graduado em Biomedicina pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Mestre e Doutor em Ciências com ênfase em Biologia Celular e Molecular pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). Desenvolveu um extenso trabalho na caracterização de uma nova proteína envolvida com processos biológicos básicos e câncer no modelo de Drosophila melanogaster. Possui experiência em técnica de preparo histológico, expressão e purificação de proteínas recombinantes, produção de anticorpos, microscopia confocal, qPCR, CRISPR- Cas9, bem como em técnicas gerais em biologia celular e molecular. Realizou um pós-doutorado na Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto (FCFRP-USP), caracterizando miocinas liberadas durante o exercício físico e que apresentam potencial para clivagem de placas Beta-amilóides presente na doença de Alzheimer utilizando o modelo de Drosophila melanogaster.

Cássio Fabian Sarquis de Campos

Graduação em Física pela Universidade Estadual de Londrina com habilitação plena Matemática - UEL. Pedagogia pela Univesidade Nove de Julho - UNINOVE; MBA em Gestão Escolar pela Univesidade de São Paulo, USP; Mestrado em Engenharia e Tecnologia Espaciais pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE. Aperfeiçoamentos em Novas Tecnologias da Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC; Formação em Tutor do Ensino a Distância pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA; Tutor de Educação Financieira pelo Instituto Alicerce Educação.

Especialização em Pedagogia Empresarial - Faculdade de Minas Gerais. Especialização em Tutoria em EaD e Docência no Ensino Superior - Faculdade Focus de Cascavél. Epecialização em Coordenação Pedagógica e Escolar com Experiência docente no ensino básico (7 anos), ensino superior 20 anos, Pós-graduação (4 anos); Experiência como coordenador pedagógico e direção (5 anos). Determinação e Pensamento crítico, Orientação para resultados, Atitude empreendedora, Busca constante por Inovação, criativo

Claudia de Oliveira Lima

Mestre de Prótese e de Odontogeriatria da Faculdade de Odontologia da Universidade do Oeste Paulista. Graduada pela Universidade do Oeste Paulista em Enfermagem (1992) e Odontologia (1998). Especialista em Prótese Dentária pela Unoeste. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Unoeste. Mestre em Educação pela Unoeste. Diretora do curso de Odontologia da Unoeste desde 2006. Membro da Associação Brasileira de Ensino Odontológico – ABENO

Cristiane Maciel Rizo

Graduada em Ciência da Computação pela Universidade do Oeste Paulista (1997) e mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (2010). Especialização em Avaliação da Aprendizagem (Unoeste) e Especialização em Desenvolvimento Web (UEM). Atualmente é professora da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente - SP. Tem experiência na área de Educação, atua na graduação e pós-graduação (presencial e EaD), participa da Assessoria de Planejamento da Comissão Própria de Avaliação - CPA/Unoeste, também atua como membro do Núcleo de Investigação de Práticas Pedagógicas - NIPP da Faculdade de Informática de Presidente Prudente - FIPP/Unoeste.

Cynara Tessoni Bono

Possui Mestrado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (EESC USP, 1996). Prêmio Distinção por conta da Defesa da Dissertação de Mestrado. Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Marília (UNIMAR, 1991). Em 1998, Professora Visitante do Programa Magister en Ciencia y Tecnología de la Madera em Nível de Mestrado da Universidade de UBIOBIO, Concepción-Chile. Avaliadora do INEP/MEC para cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Avaliadora da Secretaria de Educação do Governo de São Paulo para Cursos Técnicos Profissionalizantes. Diretora de Faculdade e Coordenadora de Curso junto ao Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Professora de Ensino Superior com 25 anos de experiência. Atua, como profissional autônoma, na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo, principalmente, nos seguintes temas: arquitetura, tecnologia do ambiente construído, grandes estruturas, projeto arquitetônico, industrialização da construção.

Daniela Vanessa Moris

Graduada em Ciências Biológicas - Modalidade Médica (Biomedicina) pela Universidade de Marilia – UNIMAR (1999), Aprimoramento Profissional em Micologia Médica pela Faculdade de Medicina de Botucatu – UNESP, SP (2002). Mestre (2006) e Doutor (2010) em Doenças Tropicais, Faculdade de Medicina de Botucatu, Botucatu, SP. É professor junto aos cursos de graduação e Pós-graduação em nível stricto sensu e desenvolve pesquisas na área de interação parasita hospedeiro e meio ambiente nas infecções fúngicas.

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP) em 2003. Mestre e Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP em 2007-2014. Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Atuou no primeiro semestre de 2017 na Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), exercendo a função de Assessora Técnico-Acadêmica, Procuradora Institucional, Coordenadora Adjunta no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Coordenadora de Curso de Pós-Graduação. Atualmente é docente da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Coordenadora dos cursos de Licenciatura em Pedagogia - presencial e EaD - Docente Permanente do Mestrado em Educação e Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica (CAPES). É voluntária do programa United Nations Volunteers da ONU, registro nº 1592841. Tem experiência com Educação Inclusiva e Especial e Educação a Distância atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas de Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, Trabalho com Projetos e Língua Brasileira de Sinais.

Danielle Yurie Moura da Silva

Professora na Faculdade de Direito do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE/Lucas (2021) nas disciplinas de Criminologia, Direito da Criança e Adolescente, Práticas Públicas e Prática Penal, História do Direito e Direito Internacional e Direitos Humanos; Professora de Legislação aplicada ao Agronegócio no curso de Agronegócio do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE/Lucas (2023) . Foi Professora na Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, na disciplina de Direito Penal e Direito Processual Penal (2016 -2021). Possui um canal no Youtube com temas relacionados a Direito Penal intitulado "Maravilhoso Mundo do Direito Penal" (2020). Possui Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (2020). Possui Especialização em Avaliação do Ensino e Aprendizagem pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE (2017). Especialização em Direito Empresarial pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2016). Graduação em Direito pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE (2015). Possui experiência em estágio realizado no Escritório Piloto da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE (2015).

Dayene Miralha de Carvalho Sano

Doutora em Ciência e Tecnologia de Materiais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010), mestre em Matemática pela Universidade de São Paulo (2004) e graduada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Atualmente é professora titular em diversos cursos de graduação e Coordenadora Acadêmica do Núcleo de Educação a Distância-NEAD da Universidade do Oeste Paulista. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Análise Numérica, atuando principalmente nos seguintes temas: métodos numéricos, modelagem matemática.

Debora Godoy Galdino

Fonoaudióloga formada pela Faculdade de Odontologia de Bauru – USP (2007). Mestre e Doutora em Ciências (Bioengenharia) pela Escola de Engenharia de São Carlos / Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/ Instituto de Química de São Carlos - EESC/FMRP/IQSC - da Universidade de São Paulo - USP na área de Tecnologia em saúde.

Denise Alessi Delfim de Carvalho

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Campus de Presidente Prudente, São Paulo.

Diego Ariça Ceccato

Atua principalmente na área de metodologias ativas de aprendizagem. Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente/SP (2008), mestrado em Química pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de São José do Rio Preto/SP (2011). Possui pós-graduação Lato Sensu em Avaliação do ensino e da aprendizagem pela Universidade do Oeste Paulista – Unoeste (2013). É doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente/SP. Atualmente é responsável pelo Serviço de Apoio Pedagógico ao Professor da Unoeste.

Edilaine Tiraboschi de Oliveira Bertucchi

Possui habilitação profissional curso técnico Instrumentista Musical pelo Conservatório Maestro Julião (1985). Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério com habilitação em pré-escola pela Escola Estadual de 1º e 2º graus "Fernando Costa" (1987). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (2003). Especialização em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem, pela Universidade do Oeste Paulista (2004). Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (2007). Autora do Material de Pedagogia Empresarial EaD (UNOESTE). Autora e Supervisora das Pastas de Estágio dos cursos de Licenciatura FACLEPP; Pedagogia EaD; Cursos de Pós-Graduação em Gestão Escolar; MBA em Gestão Educacional e Docência do Ensino Superior; Educação Inclusiva e Especial com Ênfase em Atendimento Educacional Especializado (UNOESTE). Atualmente como docente nos cursos de Graduação de Pedagogia; História; Artes Visuais; Educação Física Licenciatura (Presenciais); como também em diversos cursos de Pós-Graduação (UNOESTE). Docente Orientadora do PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (UNOESTE). Coordenadora dos cursos de Pós-Graduação Presencial.

Eduardo Fuzetto Cazañas

Possui graduação em Enfermagem pela Universidade do Oeste Paulista (2004) e Nutrição pela Universidade de Marília (2012). Possui Residência Multiprofissional e especialização em Saúde da Família, Especialização em Processos Educacionais na Saúde com Ênfase em Tecnologias Construtivistas e Aperfeiçoamento em Processos Educacionais na Saúde com ênfase em Avaliação de Competência. Mestre em Educação em Saúde pela Faculdade de Medicina de Marília (2015). Doutorado em Enfermagem Fundamental na UNESP (2020) - Campus Botucatu. Atualmente é docente do curso de Enfermagem e membro do Núcleo de Formação e Educação Permanente em Saúde da Universidade do Oeste Paulista. Facilitador do curso de Formação de e apoiadores para aprimoramento do cuidado integral em saúde da DRS XI (2018-2019) e no curso de formação de Facilitadores de Educação Permanente do Município de Presidente Prudente (2019-2020).

Eliana Peresi-Lordelo

Biomédica graduada na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Doutora em Doenças Tropicais com ênfase em Imunologia de Doenças Infecciosas e Docente da Faculdade de Ciências da Saúde e do Curso de Mestrado em Ciências da Saúde da Universidade do Oeste Paulista.

Eliane Cristina Gava Pizi

Professora de Dentística da Faculdade de Odontologia da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Professora do Mestrado em Odontologia da Unoeste. Graduada em Odontologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCC, Doutora em Clínica Odontológica pela FOP – Unicamp, Especialista em Dentística Restauradora pela Unesp – Araraquara. Coordenadora do curso de Odontologia da Unoeste. Membro da Associação Brasileira de Ensino Odontológico – ABENO. Membro do Grupo Brasileiro de Professores de Dentística – GBPD.

Eliane Silva dos Santos

Formação - Administração com Habilitação em Administração Pública pela Faculdade Rancharíense, Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Licenciada em Geografia e Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Oeste Paulista. Avaliadora Institucional Ad Hoc do INEP - MEC - Integrante dos grupos de pesquisas: Grupo de Estudos Dinâmica Regional e Agropecuária (GEDRA) - UNESP. Atualmente Coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos EAD - Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD - Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e Coordenadora Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais EAD - Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Empresas, atuando principalmente nos seguintes temas: Introdução à Teoria Geral da Administração I e II, Administração da Produção, Administração de Materiais e Logística, Administração Financeira e Orçamentária I e II, Contabilidade, O&M, Gestão de Projetos, Recrutamento e seleção, Negociação, Liderança, Administração Estratégica, Políticas Públicas Brasileiras, Gestão de Governança, Risco e Compliance, Fundamentos de Marketing, Planejamento Estratégico de Marketing, Canais Integrados de Distribuição e Avaliação de Desempenho.

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (1985), Especialização em Ciência da Computação pela Universidade de São Paulo em São Carlos – USP/São Carlos (1987), mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (1994) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (2000). É Livre-Docente em: "Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva" - UNESP (2015). Líder do Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API). Atua como professora colaboradora da UNESP e permanente da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Atuou como Coordenadora Geral de Políticas Pedagógicas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação - SECADI/MEC (2011) e Coordenadora adjunta do Núcleo de Educação a Distância (NEaD/Unesp) (2011-2018). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Abordagem CCS, Educação Especial e Inclusiva e Educação a online.

Emerson Silas Dória

Possui graduação em Bacharelado em Ciência da Computação pela Universidade do Oeste Paulista (1995), especialização em Sistemas de Informação pela UFSCar/Imesa, mestrado em Ciências da Computação e Matemática Computacional pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente é professor da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), atuando como coordenador acadêmico dos cursos: Bacharelado em Ciência da Computação, CST em Sistemas para Internet, Redes de Computadores e Jogos Digitais. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Análise e Projeto de Software Orientado a Objetos. Possui experiência na construção e implantação de Cursos Superiores de Tecnologia do eixo temático de Comunicação e Informação. Exerceu a função de Presidente e Vice-Diretor da Diretoria Executiva da Incubadora Tecnológica de Presidente Prudente (INTEPP). Idealizador e colaborador do Arranjo Produtivo Local (APL) de Software do Oeste Paulista e Presidente da Associação das Empresas Produtoras de Software do Oeste Paulista (POLOIN) - Gestão 2021. Membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIs). Membro do Núcleo de Investigação de Práticas Pedagógicas (NIPP) da Faculdade de Informática de Presidente Prudente - FIPP/Unoeste.

Érika Mayumi Kato-Cruz

Currículo: Pós-doutoranda em Administração (FEARP/USP). Doutora em Administração (FGV/EAESP). Mestre em Administração (UFPR). Atualmente diretora administrativa da Fundação do Oeste Paulista (FOPI), líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Organizacionais (GPEOS) e docente na Business School Unoeste (BSU) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) de Presidente Prudente, graduação e pós-graduação. Linhas de pesquisa: estratégia e análise organizacional; governança de rede e gestão estratégica, redes e parcerias organizacionais.

Everton Tomiazzi

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE, 2013. Pós-graduado com título de especialista em Arte Educação pela FCT- Unesp (2009), campus de Presidente Prudente/SP. Graduando em Odontologia - Unoeste; Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson - UNAR (2018). Graduado em Educação Artística pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE (2004). Atualmente é professor da Universidade do Oeste Paulista. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música. Coautor de material didático em Educação a Distância (EAD) na Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE no curso de Especialização em Linguagem Musical e materiais didáticos nos cursos de graduação em Artes Visuais e Música da Unoeste. Coautor dos livros didáticos de Artes dos Sistemas de Ensino: Anglo e pH da Somos Educação.

Fabiana Gouveia Straioto

Professora do Departamento de Prótese Dentária, Oclusão e Odontogeriatria do Curso de Graduação em Odontologia / Universidade do Oeste Paulista. Cirurgiã dentista – Serviço Social do Comércio. Especialista em Prótese Dentária - FOUFU/ Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Reabilitação Oral – FOUFU/ Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Clínica Odontológica – FOP/ Universidade Estadual de Campinas.

Fabrícia Dias da Cunha de Moraes Fernandes

Arquiteta e Urbanista (2011). Mestre em Educação (2015) e professora da pós-graduação e da graduação em Arquitetura e Urbanismo na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Graduanda em História pelo Centro de Ensino Superior de Maringá e pós-graduanda pelo Centro de Estudos Avançados da Conservação Integrada. Atua principalmente com os seguintes temas de pesquisa relacionados à Arquitetura: projetos arquitetônicos, história, preservação e intervenção em patrimônio cultural.

Felipe Viegas Rodrigues

Felipe Viegas Rodrigues é neurocientista cognitivo e trabalha na intersecção entre educação e neurociência junto ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Seu programa de pesquisa foca nos processos de atenção, memória e aprendizagem, conduzidos como investigador principal no Laboratório de Psicofísica. Os objetivos deste trabalho incluem investigar: (1) o impacto das funções mentais nos processos de ensino e aprendizagem, em especial as funções executivas; (2) os processos de retenção, consolidação e evocação da memória; (3) a orientação e o controle executivo da atenção, incluindo suas assimetrias; e (4) aprendizagem autorregulada. Ele também investiga alterações cognitivas provocadas pelo desenvolvimento de habilidades específicas (como a educação musical formal, ou Cognição musical - Felipe também é músico) e os prejuízos provocados por disfunções executivas. Ele ministra disciplinas nos níveis de graduação e pós-graduação da Unoeste e suas habilidades estendem-se à programação em python, no uso do software PsychoPy, utilizado para desenvolver os protocolos experimentais do laboratório. É integrante do grupo de pesquisa "Construção dos processos de subjetividade no contexto escolar" (CNPq). Ele é Doutor em Ciências (DSc) pela Universidade de São Paulo (USP) e biólogo pela unesp/Botucatu. Música é seu maior hobby que, felizmente, ele pode desfrutar enquanto analisa dados.

Fernanda Sutkus de Oliveira Mello

Possui graduação em Educação Artística (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Norte do Paraná (1999) e Pedagogia pela UNAR, mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (2017). Foi coordenadora acadêmica dos cursos de Artes Visuais e Música, nas modalidades presencial e EAD, professora titular da Universidade do Oeste Paulista. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Tecnologia, atua nos seguintes temas: marketing digital, publicidade e propaganda, produção gráfica, mídias, educação e tecnologia. Experiência em Educação a distância elaboração de materiais didáticos e tutoria. Pesquisadora nas áreas de Metodologias Ativas, Tecnologias Imersivas e Inclusão. Atualmente é Head de Recursos Digitais e Multimeios da Unicesumar.

Glaucia Aparecida Rosa Cintra

Possui Graduação em Direito - Toledo 1989, Graduação em Licenciatura Plena em Geografia - FCT Unesp Presidente Prudente -1989, mestrado em Geografia -Unesp Prudente -2003, doutora em Geografia-Unesp Rio Claro- 2010, especialista em Direito Ambiental - PUC Londrina - 2005, especialista em Educação Ambiental. Senac/MS- 2006, especialista em Docência do Ensino Superior- EAD Unoeste -2018 e especialista em Educação Especial- EAD Unoeste -2019. Atua como Professora do Curso de Direito da UNOESTE de Direitos Difusos, Coletivos e Individuais Homogêneos e Direito Internacional, Professora Ensino Fundamental de Geografia - PEB II na EE Maria Luíza Formozinho Ribeiro e membro do Núcleo de Formação de Professores da Unoeste. Experiência na área de Ensino em Geografia, Ensino Superior e formação de Professores da Educação Básica.

Gustavo de Almeida Logar

Graduação em Odontologia UNESP em 2003. Aprimoramento em Odontologia Hospitalar pelo Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP (2004-2006). Especialização em prótese dentária pela APCD Araçatuba (2008-2010). Mestrado em Ciência Animal pela UNOESTE (2012-2014). Especialização em avaliação do ensino e aprendizagem pela UNOESTE (2015-2016). Docente das disciplinas de odontogeriatria, odontologia para paciente com necessidades especiais, estágio em odontologia hospitalar e odontologia domiciliar da UNOESTE.

Gustavo Yuho Endo

Doutorando em Engenharia de Produção na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Campus Ponta Grossa e Professor na Business School UNOESTE, faz parte do Conselho Fiscal da ANGRAD - Triênio 2023-25, Professor Orientador na POLI USP PRO, faz parte do Laboratório de Estudos em Sistemas Produtivos Sustentáveis (LESP/UTFPR), do Grupo de Pesquisa em Estudos Organizacionais (GPEOS/UNOESTE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Logística e Supply Chain Management da Universidade de Brasília (GeaLOGS/UnB). É Mestre em Administração (2016), Formação de Docente em Licenciatura Plena em Matemática (2019) e Bacharel em Administração (2007).

Heloisa Cordeiro Alves

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Campus de Presidente Prudente, São Paulo.

Ivan Márcio Gitahy Junior

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Júlio de Mesquita Filho - Unesp. Mestre em Educação. Especialista em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem e em Planejamento Estratégico. Graduado em Gestão de Negócios. Avaliador Institucional Ad Hoc do INEP-MEC. É Revisor de Periódicos nas áreas de Administração e Negócios. Professor da Faculdade Estácio de Sá em Ourinhos - FAESO. Tem experiência como Professor Conteudista, na Coordenação de cursos Ead e na docência de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e EAd nas seguintes áreas: Administração, Marketing, Recursos Humanos, Tecnologia e Sistemas de Informação e Comunicação, Cooperativismo. Docente responsável por diversos projetos de pesquisa e extensão. Atua como reponsável pelo LPG - Núcleo de Práticas de Gestão - PROJETE (Projeto Jovens Talentos Empreendedores). Atua como instrutor na área de Marketing Cloud.

Janaína Pereira Duarte Bezerra

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2020). Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - FCT/UNESP (2015). Especialista - Pós graduação (latu sensu) em Educação Especial e em Educação Psicomotora pela Uniguaçu/Faesi (2010 e 2012). Graduada em Educação Física - Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" -FCT/ UNESP (2007). Integrante e pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)/UEM. Atualmente é docente na Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE nos cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), Ciências Biológicas (Licenciatura) e Pedagogia (Presencial e EaD), e em cursos de Especialização/ Pós - graduação nas modalidades EaD e Presencial nos cursos de Educação Especial e Inclusiva, Psicomotricidade e Educação e Aprendizagem, Educação Infantil e Docência no ensino superior. Membro suplente na área de Ciências Biológicas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Atua como docente orientadora voluntária do Programa Residência Pedagógica no núcleo multidisciplinar Ciências Biológicas e Matemática, e atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - CAPES, exercendo a função de coordenadora de área no núcleo multidisciplinar Educação Física e Ciências Biológicas. Professora da disciplina de Educação Física no Colégio Anglo Prudentino.

Janiele de Souza Santos Uchelli

Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Unesp, campus de Presidente Prudente. Especialista em Designer Instrucional para Educação a Distância pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Unesp. Pesquisadora e colaboradora do Grupo de Pesquisa Defsen: Deficiência Físicas e Sensoriais (Unesp, Marília: Linha de Pesquisa: Avaliação e Reabilitação), e Gepitama: Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Escolar, Tecnologia

Assistiva e Atividade Motora Adaptada (Unesp, Presidente Prudente). Assistente de Pesquisa no Letaia: Laboratório de Estudos em Tecnologia Assistiva, Inclusão e Adaptação. (Unesp, Presidente Prudente). Atualmente, é Designer Educacional dos cursos de Extensão, Aperfeiçoamento, Pós-graduação e Graduação da Comissão Central de Produção de Materiais (CCPM) do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) Unoeste. É Docente Universitária do curso de Pedagogia EAD e Pós-graduação da Unoeste. Tem experiência em Educação a Distância, Educação Matemática, Designer Educacional, Educação Especial e Inclusiva, Tecnologias Educacionais, Procedimentos Metodológicos para Pesquisa Científica.

Jaqueline Nascimento da Silva

Possui graduação em Química pela Universidade do Oeste Paulista (2013) e mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Oeste Paulista (2016). Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Ciência e Tecnologia de Materiais (POSMAT) pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Presidente Prudente.

Joselene Lopes Alvim

Psicóloga. Mestre em Educação pela UNESP- Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho- Campus de Presidente Prudente. Especialista em Neuropsicologia pelo setor de Neurologia do Hospital das Clínicas da FMUSP. Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade do Norte do Paraná- Londrina. Especialista em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Coordenadora dos cursos de especialização em Neuropsicologia e do curso de Neurociências aplicada à Educação da UNOESTE. Docente dos cursos superiores de graduação e pós-graduação presencial e EAD da Unoeste. Possui graduação em Fisioterapia pela UNESP – Campus Presidente Prudente e graduação em Psicologia pela UNOESTE. Tutora e Autora de conteúdo de Educação a Distância da Unoeste. Mantém uma coluna sobre comportamento no site da Globo.com/sp/presidente-prudente.

Josélia Galiciano Pedro

Currículo: Doutoranda em Educação na UNOESTE, Mestre em Educação na UNOESTE, Graduada em Ciências Econômicas na Toledo Prudente, Especialista em Economia Empresarial na UEL, Membro do grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Tecnologias da Universidade do Oeste Paulista (GEPECT) e Professora da *Business School* UNOESTE.

Joyce Marinho de Souza

Licenciada em Ciências Biológicas e Bacharela em Biomedicina pela Universidade do Oeste Paulista UNOESTE. Mestra em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela mesma instituição. Atualmente doutoranda em Microbiologia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL e docente do curso de Biomedicina na UNOESTE. Desempenha atividades nas áreas de microbiogia e bioquímica clínica e supervisão de estágio em análises clínicas

Juliane Avansini Marsicano

Professora de Saúde Coletiva da Faculdade de Odontologia da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Graduada em Odontologia pela Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo (FOB-USP). Mestre em Saúde Coletiva em Odontologia pela FOB-USP. Doutora em Saúde Coletiva em Odontologia pela FOB-USP.

Kelly Nogueira Marques

Doutora em Ciências Musicais pela Universidade Nova de Lisboa - Portugal. Mestre em Artes Musicais na Universidade Nova de Lisboa - Portugal e Doutora em Ciências Musicais. Formada no Curso Superior de Tecnologia em Produção Fonográfica pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), São Paulo. Atualmente é Professora Universitária no curso de Licenciatura e Bacharelado em Música e Medicina na Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Como Pesquisadora de Música Contemporânea, desenvolveu pesquisas na Fundação Paul Sacher em Basileia, Suíça, RAI (Radiotelevisione Italiana) em Milão e Centro de Studi Luciano Berio em Florença, Itália. Em paralelo às pesquisas, desenvolve atividades como Professora Universitária no Instituto Piaget em Viseu - Portugal. Membro do NDE do Curso de Música - Unoeste. Responsável pelas disciplinas: Musicologia História: das origens à Idade Média; Fundamentos da Educação Musical; História da Música no Brasil.

Korina Aparecida Teixeira Ferreira da Costa

Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário Filadélfia (2001), Pós Graduação e Mestrado (2016) em Educação. Atuou como professora por mais de 11 anos na Universidade do Oeste Paulista, nas disciplinas de Teoria e História da Arquitetura, Arquitetura Contemporânea e Métodos e Técnicas de Pesquisa, Projeto IV e Projeto de Mobiliário, como orientadora e supervisora dos TCC's e fez parte do NDE para o curso de Arquitetura e Urbanismo e nas disciplinas de Projeto de Ambientes Residenciais e Comerciais, Projeto de Ambientes Institucionais e Corporativos e Maquete Eletrônica Básica, para o curso de Tecnologia em Design de Interiores. Atua na Pós graduação Latu Sensu em Projeto Arquitetônico, em Gerontologia e em Arquitetura de Interiores. Já tendo sido professor contratado da Secretaria de Estado da Educação, onde lecionou no Ensino Fundamental e Ensino Médio e no curso Técnico Profissionalizante de Edificações. Tem experiência prática com projetos de Arquitetura e Urbanismo, atuando como autônomo e tendo trabalhado em prefeitura. Atua como arquiteta e ceramista pelo Studio Korina Costa.

Larissa Sgarbosa de Araújo Matuda

Professora de Dentística da Faculdade de Odontologia da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Graduada em Odontologia pela FOA- UNESP. Mestre e Doutora em Clínica Odontológica com área de Concentração em Dentística pela FOP – Unicamp. Especialista em Dentística Restauradora pela FOP – Unicamp. Membro da Associação Brasileira de Ensino Odontológico – ABENO. Membro Sociedade Brasileira de pesquisa em Odontologia- SBPqO.

Lechan Colares-Santos

Doutor (2020) em Administração pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Possui graduação (2007) em Administração e mestrado (2012) em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Responsável pela linha de pesquisa Supply Chain Management do Grupo de Pesquisa em Estudos Organizacionais (GPEOS/UNOESTE). Atualmente é docente na Business School Unoeste em cursos de graduação e pós graduação.

Leonilda Chari Galle

Farmacêutica e Bioquímica, Graduada pela Associação Prudentina de Educação e Cultura/SP, atual Unoeste (1982) e mestrado em Análises Clínicas pela Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara/SP (2003). Possui pós-graduação Lato Sensu em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem, pela Universidade do Oeste Paulista - Unoeste/SP. (2013). Curso de Aperfeiçoamento em Tutoria em EAD, pela Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Atualmente é professora dos cursos de graduação em Farmácia, Biomedicina, Medicina e Pós Graduação (Latu Sensu) no curso de Especialização em Análises Clínicas na Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Atuou como biologista na área de Vigilância Epidemiológica (1986 à 2011) e na Comissão de Ensino do Instituto Adolfo Lutz, no Centro de Laboratórios Regionais do Instituto Adolfo Lutz em Presidente Prudente/SP.

Licia Pimentel Marconi

Advogada Empresarial. Mestre em Educação Inclusiva. Docente na Universidade do Oeste Paulista, Curso preparatório para o Exame da Ordem pela OAB/SP e Pós-Graduação em Processo Civil pela ESA/SP. Especialização em Direito Processual do Trabalho, Compliance Empresarial e Ensino a Distancia- EAD.

Lucas Bondezan Alvares

Psicólogo da Saúde com ênfase na área hospitalar e políticas públicas de saúde.Professor e supervisor de Estágio na UNOESTE. Consultor na área de saúde e políticas públicas. Doutor em Psicologia pela UNESP (Assis) com pesquisa voltada para Psicanálise e Parentalidade. Mestre em Educação das Profissões da Saúde pela PUC-SP (Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde) desenvolvendo pesquisa na área de Depressão Pós Parto.Orientador de pesquisas na área de Psicologia da Saúde e Parentalidade. Especialização em Psicologia e Saúde pela UNESP. Membro do Núcleo de Formação e Educação Permanente em Saúde (NuFEPS). Experiência na área hospitalar como coordenador de Humanização e Psicólogo Hospitalar.

Lucas da Silva Pereira

Possui graduação em Administração pela União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (2011) e em Contabilidade pelo Centro Universitário da Grande Dourados Unigran (2017). Especialista em Gestão Empresarial pela Toledo e em Gestão Pública pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2016), Mestre em Meio Ambiente e

Desenvolvimento Regional (MMADRE) pela Unoeste. Atua como docente na Unoeste nos cursos de Ciências Contábeis presencial e EAD, Gestão Financeira e Pós-Graduação Lato Sensu no curso MBA em Finanças Corporativas. Tem experiência corporativa em Gestão de Negócios nas áreas de: Recursos Humanos, Financeira, Logística, Planejamento Estratégico e Controladoria Pública. Desenvolve pesquisas na área de Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos (GRSU).

Luiz R. Darben

Possui graduação em Ciências Contábeis pelo Instituição Toledo de Ensino (1989), graduação em Administração pelo Instituição Toledo de Ensino (1990), especialização em Administração Financeira pelo Fundação Getúlio Vargas (1999) e mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (2005). Atualmente é professor titular da Universidade do Oeste Paulista, Coordenador de Curso da Universidade do Oeste Paulista e Perito Judicial da Justiça do Trabalho. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Ciências Contábeis. Atuando principalmente nos seguintes temas: A contabilidade como Instrumento, Auditoria Publica.

Luli Hata

Doutora em Estudos Literários (CLCH/UEL, 2017), Mestre em Teoria Literária (IEL/UNICAMP, 1999), graduada em Educação Artística (IA/UNICAMP, 1992). Atuou como designer (1990-2008) e foi responsável pelo acervo fotográfico particular de Ademar Manarini (fotoclubismo paulista). Foi docente substituta nos departamentos de Arte Visual, Design Gráfico e Design de Moda da UEL (2009-2011); foi professora da FACINOR (Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná, 2012-2013). Docente da UNOESTE (desde 2012) e coordenadora do CST em Produção Cultural.

Marco Antonio Catussi Paschoalotto

Professor auxiliar na Universidade do Minho. Pós-Doutorando em Economia da Saúde pela NOVA School of Business and Economics (Portugal), Doutor e Mestre em Administração de Organizações pela Universidade de São Paulo (USP - FEA/RP) e Graduado em Administração Pública pela UNESP (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"), com período de estudos na Universidade de Coimbra (Portugal). Pesquisador do GPublic (Centro de Estudos da Gestão Pública Contemporânea) e do GPEOS (Grupo de Pesquisa em Estudos Organizacionais). Atuou como Visiting scholar pela Università degli studi di Roma Tor Vergata (Itália) e pela Indiana University (EUA).

Marcus Vinicius Pimenta Rodrigues

Possui graduação em Biomedicina, especialização em Biomedicina Estética, e mestrado em Biotecnologia, pós-graduado em Tipagem Molecular Bacteriana e Mecanismos de adaptação bacterianos: biofilmes, hipermutabilidade e resistência a antibióticos pela European Society of Clinical Microbiology and Infectious Diseases (ESCMID), e Doutorado em Doenças Tropicais pela Faculdade de Medicina de Botucatu-UNESP. Avaliador de cursos de ensino superior Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/SINAES/MEC, revisor de periódicos nacionais e internacionais. Tem experiência na área de Biomedicina, Docência e Saúde Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: Epidemiologia molecular bacteriana, resistência bacteriana, microbiologia clínica,

epidemiologia e distribuição espacial de doenças infecciosas, em especial: Sífilis, Tuberculose e Hanseníase, populações-chave, vulnerabilidade e representações sociais.

Maria Helena Pereira

Possui licenciatura e bacharelado em Geografia pela F.C.T. Unesp de Presidente Prudente. Mestrado e Doutorado em Geografia - Unesp Prudente. Auxiliar de Justiça - Perita Judicial Ambiental. Diretora da Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente

Mariangela Barbosa Fazano Amendola

Graduação em Letras (Licenciatura Plena) pela UNESP/Assis (1998), Mestrado em Comunicação Midiática pela UNESP/Bauru (2003) e Especialização em Publicidade, Propaganda e Mercado (PPMercado) na ECA/USP/São Paulo (2013). Extensão universitária em Formação de Tutores em EAD na Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE/Presidente Prudente. Atualmente é graduada em Pedagogia (EAD), na UNAR (Universidade de Araras) e aluna regular no Doutorado em Educação, na UNESP/Presidente Prudente. É docente da UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista) em Presidente Prudente, desde 2002. Tem experiência nas áreas de Estudos da Linguagem e Semiótica, atuando principalmente nos seguintes temas: Projetos Experimentais, projetos Integradores, Projetos Interdisciplinares, Redação Publicitária, Leitura e Produção de Textos, Linguagem e Comunicação, Linguística, Semiótica e Percepção, Metodologia e Técnicas de Pesquisa.

Marília Davoli Moreira Lopes

Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009) e mestrado em Matemática Aplicada e Computacional pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2014), Pós - Graduação em "Tecnologias da Educação", Universidade do Oeste Paulista, Unoeste, SP. Atuei como Professora na Unoeste - Universidade do Oeste Paulista, atuando nos curso graduação presencial e graduação EAD, e nos cursos de especialização em educação na modalidade EAD, nos cursos de matemática, pedagogia, química, engenharia civil, engenharia ambiental, e no curso de especialização em ensino de matemática. Atuei como Professora na FCT/Unesp (2012, 2013, 2015) nos cursos de Licenciatura em Matemática e Física, Estatística e Engenharia Ambiental. Atuei também como Professora Orientadora na Obmep (2013 - 2015), e como Professora no Ensino Fundamental e Médio da rede pública do estado de São Paulo. Atuo também como Professora do Ensino Médio no colégio ÔMEGA em Martinópolis, e no colégio JP de Presidente Prudente. Tenho experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática Aplicada e metodologias de ensino para o ensino de matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: zeros de polinômios e análise da estabilidade de sistemas de equações diferenciais ordinárias, e metodologias de ensino para o ensino de matemática.

Mário Augusto Pazoti

Graduado em Ciência da Computação pela Universidade do Oeste Paulista (2001) e mestre em Ciência da Computação e Matemática Computacional pela Universidade de São Paulo (2005). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Processamento Gráfico e Inteligência Artificial, atuando principalmente nos seguintes temas: visão computacional e reconhecimento de padrões. É docente nos cursos da área de Computação e Informática da Unoeste nas modalidades presencial e a distância. Atua também como Coordenador de Tecnologia e de Produção de Materiais no Núcleo de Educação a Distância da Unoeste.

Maura Pereira Barbosa Da Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Campus de Presidente Prudente, São Paulo.

Murilo de Oliveira Lima Carapeba

Possui graduação em Administração de Empresas pela ESPM - Escola Superior de Propaganda e Marketing (2004) e em Medicina pela UNOESTE Universidade do Oeste Paulista (2011). Residência em Dermatologia pela Unoeste Universidade do Oeste Paulista (2015). Especializaçõ em Dermatologia Oncológica pelo Hospital Sírio Libanês (2019). Membro da Sociedade Brasileira de Dermatologia e da American Academy of Dermatology. Mestre em Ciências da Saúde pela UNOESTE Universidade do Oeste Paulista (2019). Diretor da Faculdade de Medicina da UNOESTE Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente - SP

Nancy Okada

É diretora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Coordena os cursos de Administração, Gestão Comercial e Agronegócio na mesma universidade. Possui graduação em Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas (1984) e Administração (1991), mestrado em Educação (2012).

Nattácia Rocha Duarte Ruani

Possui graduação em Administração pela Universidade do Oeste Paulista (2009), Pós-Graduação em Gestão Estratégica de Empresas pelo Instituto Paranaense de Ensino Faculdades Maringá (2010) e Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (2017). Atualmente é docente dos cursos de Marketing, Recursos Humanos, Administração, Gestão Comercial, Gestão da Qualidade e Processos Gerenciais na modalidade EAD da Unoeste. Atua também na Pós-Graduação nesta instituição na modalidade EAD na área de Gestão e Negócios. É Interlocutora de Empreendedorismo na unidade do Senac Presidente Prudente e docente nos cursos técnicos, aperfeiçoamento e extensão na área de Gestão e Negócios. Atuou como docente na Pós-Graduação em Gestão Estratégica de Pessoas na modalidade presencial no Senac Presidente Prudente. Tem experiência como docente modalidade presencial nos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Design de Moda e Turismo da Fapepe - Presidente Prudente (06/2011 01/2020). Em sua atuação acadêmica desenvolve estudos sobre os temas: Cultura e Clima Organizacional, Gestão de Pessoas, Gestão de Conflitos, Planejamento Estratégico Organizacional, Empreendedorismo, Negócios de Impacto, Marketing e Vendas e Qualidade.

Raquel Rosan Christino Gitahy

É avaliadora de cursos de graduação de Direito (presencial) e Pedagogia (presencial e EAD) do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, docente da Universidade do Oeste Paulista e da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Líder do grupo de estudos e pesquisas em Educação, Currículo e Tecnologias. Possui graduação em Pedagogia (1994), Direito (1994), mestrado em Educação (1997) e doutorado em Educação (2002).

Rosana Leal do Prado

Professora de Saúde Coletiva, Epidemiologia e Bioestatística da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Graduada em Odontologia pela Universidade Júlio de Mesquita Filho – FOA/Unesp – Campus de Araçatuba. Especialista em Estatística pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Doutora em Odontologia Preventiva e Social pela Universidade Júlio de Mesquita Filho – FOA/Unesp – Campus de Araçatuba com período sanduíche na University of Washington/ Seattle.

Sheila Regiane Franceschini

Doutora pela PUC/SP no Programa de Pós Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (2021). Mestre em Música pelo IA/UNESP (2010), com Licenciatura Plena em Educação Artística pela Unifadra - Faculdades de Dracena (2006) e Bacharelado em Ciências Jurídicas pela Universidade Católica Dom Bosco (1998). É especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UnB (2006) e especialista em Psicopedagogia pela UCDB Virtual (2012). Atua como docente na Unifadra - Faculdades de Dracena e na Unoeste - Universidade do Oeste Paulista. Tem experiência de ensino na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, Canto, Instrumento, Percepção e Teoria Musical.

Tchiago Inague Rodrigues

Doutor em Literatura e Vida Social - Unesp/Assis. Mestre em Literatura e Vida Social - Unesp/Assis. Possui graduação em Direito pelas Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo (Toledo), graduação em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e graduação em Letras, habilitação em Inglês e Português pela Universidade do Oeste Paulista. Integrante do grupo de pesquisa Construção dos processos de Subjetividade no Contexto Escolar. Coordenador do Programa CAPES-Fulbright de Assistente de Ensino de Língua Inglesa (English Teaching Assistant - ETA) na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Coordenador Pedagógico do Brado Cursos. Assistente Administrativo da Pró-reitoria Acadêmica da Unoeste. Membro do Conselho Municipal para Políticas Culturais de Presidente Prudente (COMUC).

Thais Arraval Meireles

Graduação em Odontologia pela Universidade Paulista (2014), Especialização em Implantodontia pela Universidade Paulista (2016). MBA executivo em Gestão de Clínicas pela UNYLEYA (2019), Pós em Serviços Sociais e Gestão de Projetos Sociais pela FMU (2019).

Thaís Batista de Carvalho

Biomédica graduada na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Doutora em Doenças Tropicais com ênfase em Parasitologia e Docente da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade do Oeste Paulista.

Thais Rubia Ferreira Lepre

Doutora em Administração pela Fundação Educacional Inaciana Padre Sabóia de Medeiros - FEI (2018), mestre em Educação (2012) e administradora (2010) pela Universidade do Oeste Paulista. Atualmente é coordenadora de Extensão EAD, além de coordenar os cursos de Administração – EAD, Marketing- EAD e lecionar nos cursos de Administração, Gastronomia, Marketing - EAD e Administração - EAD da Universidade do Oeste Paulista. Desenvolve pesquisas na área de Administração, com ênfase em Marketing, atuando principalmente com comportamento do consumidor.

Valdecir Cahoni Rodrigues

Currículo: Mestre em Administração Estratégica na UNIP; Fundador e professor da *Business School* UNOESTE. Responsável pela linha de pesquisa Gestão Humana e Social do Grupo de Pesquisa em Estudos Organizacionais (GPEOS/UNOESTE). Autor de vários livros para cursos de graduação, pós graduação e extensão – EAD, além de desenvolvimento pessoal e profissional.

Valéria Isaura de Souza

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Campus de Presidente Prudente, São Paulo.

Veridianna Cristina Teodoro Ferreira

Doutora em Design pela Universidade Anhembi Morumbi (2020). Mestre em Design pela Universidade Anhembi Morumbi (2016). Possui especialização em Moda produto e comunicação pela UEL (2013) e graduação em Design de Moda pelo Instituto Educacional do Estado de São Paulo (2011). Possui curso de extensão na França e Itália com foco em Pesquisa em Design e Criação de Produto (2013). Foi docente em Design de Moda no Instituto Educacional do Estado de São Paulo (2014-2016). Docente na UNOESTE (desde 2017), coordenadora do CST em Design de Moda, modalidade EAD na UNOESTE, coordenadora do curso de especialização lato senso: Design de Moda, Gestão e Desenvolvimento de Produto, também na UNOESTE.

Victor Hugo Guine

Graduando em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Campus de Presidente Prudente, São Paulo.

William Hiroshi Suekane Takata

Possui graduação em bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Oeste Paulista (2009), mestrado e doutorado em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Botucatu (2010-2015). Atualmente é docente da Universidade do Oeste Paulista, lecionando aos cursos de agronomia, ciências biológicas e química. Também atua como docente do curso de especialização em gerenciamento ambiental e é membro do Núcleo de formação de professores da Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (FACLEPP).

ÍNDICE REMISSIVO

A

ABP 26, 183, 188, 189, 190, 191, 196, 231

ABRASSIM 261

acessibilidade 90, 701, 702, 711

administração 139, 192, 514, 524

AEE 700, 701, 702

afetividade 251, 332, 360, 363, 367, 371, 472

ALASIC 261

ambiente virtual 37, 39, 113, 171, 249, 389, 429, 439, 448, 453, 466, 468, 472, 475, 478, 479, 482, 496, 557, 561, 563, 637, 647, 683

ambiente virtual de aprendizagem 39, 249, 389, 429, 466, 468, 472, 475, 478, 482, 561, 647

análise musical 479

análises clínicas 200, 201, 203, 222, 227, 349, 772

Antropologia Jurídica 744

Aprender Unoeste 28, 29, 37, 39, 54, 55, 57, 58, 65, 66, 113, 121, 441, 687

aprendizagem 22, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 39, 40, 44, 46, 50, 51, 54, 56, 57, 59, 61, 64, 65, 70, 71, 79, 80, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 99, 103, 107, 110, 111, 114, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 135, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 158, 162, 166, 167, 168, 171, 178, 181, 183, 186, 187, 189, 197, 216, 223, 228, 230, 231, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 247, 249, 250, 251, 252, 255, 256, 260, 265, 267, 273, 275, 276, 282, 295, 297, 302, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 347, 348, 349, 350, 353, 355, 357, 358, 360, 362, 363, 367, 369, 370, 371, 373, 378, 379, 380, 382, 383, 385, 386, 388, 389, 392, 398, 399, 400, 410, 414, 415, 426, 429, 433, 436, 437, 438, 439, 440, 451, 461, 463, 464, 466, 468, 469, 470, 472, 475, 478, 482, 483, 484, 485, 488, 489, 490, 491, 492, 498, 500, 501, 502, 505, 510, 513, 514, 517, 518, 522, 523, 526, 554, 555, 556, 557, 558, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 571, 572, 573, 574, 578, 579, 580, 581, 584, 587, 589, 591, 593, 600, 604, 605, 606, 615, 616, 626, 627, 628, 629, 631, 632, 637, 640, 643, 645, 646, 647, 650, 652, 657, 658, 661, 663, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 682, 683, 684, 685, 686, 692, 693, 695, 696, 700, 701, 702, 706, 708, 711, 715, 716, 717, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 736, 737, 752, 753, 755, 756, 765, 769

Aprendizagem Baseada em Equipes 28

Aprendizagem Baseada em Problema 183, 188, 190

Aprendizagem Baseada em Projetos 230, 231, 237, 247, 248, 251, 310

aprendizagens fundamentais 22, 24

apresentações 247, 250, 492, 567, 568, 636

Arco de Maguerez 29, 40

Arquitetura e Urbanismo 139, 140, 144, 273, 274, 276, 277, 279, 282, 285, 286, 290, 291, 292, 296, 297, 298, 299, 397, 400, 527, 528, 532, 549, 760, 762, 768, 772

Associação Brasileira de Simulação 261

Associação Latinoamericana de Simulación Clínica 261

atendimento educacional especializado 138, 365, 730

aulas híbridas 657

aula síncrona 496, 633, 635

aulas remotas 53, 54, 119, 121, 177, 331, 335, 339, 340, 341, 557, 571, 677, 678, 679, 740

autismo 252, 700, 701, 703, 704, 706, 707, 709, 710

autoconfiança 386, 523, 531, 532, 552

autonomia 33, 85, 111, 120, 130, 148, 158, 169, 198, 233, 237, 251, 288, 317, 399, 413, 437, 439, 460, 462, 469, 484, 490, 510, 512, 521, 557, 566, 573, 627, 708, 726, 728

AVA 28, 29, 44, 46, 54, 55, 56, 57, 113, 119, 249, 429, 438, 516, 550, 551, 561

avaliação 21, 22, 27, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 56, 57, 58, 59, 77, 90, 91, 99, 107, 115, 118, 125, 133, 134, 138, 149, 156, 157, 159, 162, 177, 200, 201, 202, 203, 211, 216, 217, 218, 226, 227, 228, 249, 250, 255, 256, 258, 259, 260, 263, 264, 265, 266, 267, 290, 303, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 330, 331, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 346, 347, 348, 350, 351, 353, 354, 355, 356, 357, 371, 396, 397, 399, 401, 409, 410, 411, 415, 418, 426, 427, 428, 450, 461, 475, 480, 482, 531, 532, 548, 549, 568, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 627, 628, 629, 630, 632, 633, 636, 637, 657, 682, 695, 700, 706, 753, 769

avaliação do ensino 309, 605, 769

avaliação online 27

avaliação remota 39, 265

B

Base Nacional Comum Curricular 126, 149, 158

Biblioteca Virtual em Saúde 259

biomedicina 199, 201, 203, 210, 225, 260, 268, 313, 347, 349, 354, 355, 625

BIREME 259, 319

B-learning 625

Blended Learning 122, 126, 637

BNCC 106, 149, 158, 160

BSU 183, 184, 185, 186, 190, 195, 197, 768

Business School Unoeste 183, 184, 185, 190, 197, 380, 382, 385, 392, 677, 680, 681, 686, 691, 696, 768, 773, 774

BVS 259

C

CADiP 303, 309, 310

Canva 636

cases 740, 741, 747, 751, 752, 753, 756, 757

casos disparadores 22, 25, 28

casos integradores 22, 25, 26

Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde 259

ciências biomédicas 254, 255, 308

Comissão de avaliação didática e pedagógica 303

Comissão Permanente de Avaliação 27

Comissão Própria de Avaliação 43, 46, 112, 133, 134, 174, 176, 309, 571, 763

competências 22, 25, 30, 34, 56, 79, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 121, 125, 126, 131, 138, 142, 145, 148, 155, 156, 158, 169, 183, 185, 186, 187, 196, 202, 203, 225, 242, 255, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 278, 307, 309, 310, 326, 331, 332, 336, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 347, 348, 349, 351, 353, 354, 356, 357, 358, 368, 379, 380, 381, 386, 392, 399, 400, 414, 439, 463, 475, 490, 491, 557, 562, 563, 565, 568, 606, 607, 608, 610, 617, 618, 620, 622, 632, 643, 646, 651, 657, 662, 679, 683, 711, 754

competências psicomotoras 347, 351, 353, 354, 356

competências socioemocionais 109, 110, 113, 116, 126, 169

comunicação 34, 47, 48, 57, 65, 88, 90, 111, 143, 147, 164, 202, 224, 232, 242, 244, 245, 250, 258, 266, 311, 335, 358, 383, 388, 389, 437, 469, 470, 472, 484, 487, 488, 489, 491, 502, 503, 549, 553, 558, 559, 561, 563, 564, 565, 568, 573, 577, 585, 605, 607, 609, 616, 617, 618, 620, 621, 626, 627, 658, 661, 662, 683, 700, 702, 703, 704, 710, 711, 712, 717, 719, 722, 725, 728, 735, 737, 752, 754, 778

Conhecimento Pedagógico de Conteúdo 150

cooperação 383, 461, 513, 640, 656

Covid-19 165, 460, 496, 729, 755, 756

CPA 27, 43, 46, 112, 121, 129, 133, 134, 135, 136, 139, 153, 174, 176, 177, 309, 571, 763

criatividade 64, 117, 130, 189, 190, 310, 314, 329, 371, 374, 379, 386, 398, 411, 449, 472, 475, 477, 483, 508, 510, 522, 523, 525, 526, 548, 562, 583, 586, 663, 707, 718

curso de especialização 640, 646, 647, 765, 778, 779

D

DCN 22, 23, 26, 37

desenho de observação 522, 523, 526, 527, 528, 530, 535, 543, 550, 552

Desenho Universal de Aprendizagem 677, 683, 695

Design Educacional 56

Diagnóstico por Imagem 200, 201, 210, 219, 220, 221, 262

didática 114, 253, 279, 303, 336, 413, 414, 633, 647, 745

Direito Romano 744

Diretoria Regional de Ensino de Mirante do Paranapanema 640, 642

Diretrizes Curriculares Nacionais 22, 23, 26, 31, 32, 70, 77, 228, 277, 292, 299, 345, 361, 362, 514, 662, 675, 702, 758

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica 702

Docentes 46, 129, 135, 139, 141, 144, 169, 177, 643, 649, 657, 702

DUA 677, 683, 695, 696

E

EaD 43, 44, 45, 46, 47, 65, 141, 413, 515, 625, 626, 627, 628, 642, 717, 723, 763, 764, 765, 766, 770

economia 171, 562, 677, 681, 744

Educação a Distância 43, 44, 45, 141, 417, 521, 625, 626, 642, 697, 760, 764, 765, 767, 768, 771, 776

educação da era conectada 489

educação em saúde 303, 605

educação musical 471, 475, 483, 726

Educação Permanente 69, 70, 71, 77, 81, 85, 765, 766, 773, 775

Educação Superior 44, 129, 132, 155, 158, 291, 625, 626, 627, 767, 772

educação transformadora 22, 23, 120, 129

eixos ensino e extensão 640

empatia 117, 224, 244, 360, 367, 369, 371, 374, 478, 484, 598

enfermagem 228, 259, 260, 268, 566

ensino 18, 21, 22, 23, 28, 30, 31, 32, 33, 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 55, 62, 64, 66, 70, 71, 72, 80, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 99, 103, 106, 107, 111, 113, 114, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 142, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 164, 166, 169, 171, 176, 177, 178, 181, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 196, 197, 202, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 240, 242, 243, 247, 249, 250, 253, 254, 255, 259, 260, 261, 265, 267, 268, 273, 275, 276, 277, 282, 290, 291, 297, 299, 300, 301, 303, 304, 309, 310, 317, 332, 333, 336, 339, 341, 344, 347, 348, 349, 361, 363, 365, 366, 367, 369, 373, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 392, 398, 399, 400, 411, 413, 414, 415, 418, 419, 426, 434, 436, 438, 451, 453, 456, 460, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 477, 479, 480, 483, 484, 485, 486, 488, 489, 490, 491, 496, 500, 501, 502, 504, 505, 510, 511, 513, 514, 517, 518, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 539, 545, 551, 552, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 571, 572, 573, 574, 577, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 587, 588, 589, 601, 604, 605, 606, 607, 608, 615, 616, 620, 626, 627, 637, 638, 639, 640, 641, 644, 645, 646, 648, 651, 652, 657, 658, 661, 662, 663, 673, 674, 675, 677, 678, 683, 689, 695, 696, 697, 699, 700, 701, 702, 703, 705, 706, 708, 710, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 720, 721, 722, 723, 724, 727, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 739, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 757, 758, 759, 763, 765, 768, 769, 770, 775, 777

ensino e aprendizado 18, 662

ensino e aprendizagem 46, 50, 64, 89, 92, 99, 107, 114, 124, 125, 183, 186, 197, 228, 242, 243, 247, 275, 276, 297, 304, 347, 348, 369, 378, 414, 483, 485, 505, 513, 526, 555, 564, 604, 652, 678, 683, 696, 701, 706, 715, 716, 722, 723, 724, 727, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 736, 737, 769

ensino híbrido 22, 37, 122, 126, 127, 466, 467

ensino jurídico 488, 489, 490, 491, 501, 502, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 752, 753, 754, 755, 757, 758, 759

ensino jurídico norte-americano 741

ensino, pesquisa e extensão 70, 184, 282, 565, 641, 658, 716

ensino presencial remoto 51, 378

ensino remoto 43, 47, 48, 54, 66, 121, 122, 166, 169, 171, 176, 265, 267, 341, 344, 387, 465, 466, 467, 471, 472, 483, 484, 496, 620

ensino superior 18, 106, 123, 131, 134, 231, 232, 277, 317, 339, 347, 349, 464, 465, 504, 556, 565, 566, 574, 577, 579, 580, 581, 582, 584, 587, 588, 589, 601, 620, 626, 637, 638, 648, 651, 661, 674, 697, 699, 700, 703, 705, 710, 712, 713, 714, 755, 763, 770, 775

Ensino Universitário 340
EP 71
ergonomia cognitiva 56
escuta e escrita musicais 476
Estado Liberal 746
Estado Neo-Liberal 746
Estado Social 746
estágio 199, 200, 201, 202, 203, 209, 210, 216, 217, 218, 222, 223, 224, 225, 226, 262, 264, 351, 352, 370, 769, 772
estágios supervisionados 29, 200, 203, 222, 709
estratégias ativas 466, 485, 486, 488, 489, 490, 491, 502, 503, 643
estrutura curricular 34
estudantes Público-Alvo da Educação Especial 701
estudo presencial 508
exame clínico objetivo estruturado 254
exame físico 34, 35, 256, 266
experiências inovadoras 624, 625, 628
experiências sonoras 477
Exposição dialogada 114
extensão 46, 70, 127, 131, 145, 155, 184, 185, 190, 231, 282, 360, 362, 363, 366, 369, 370, 373, 374, 384, 387, 565, 583, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 648, 658, 715, 716, 717, 723, 729, 733, 751, 776, 778

F

Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente 106, 642, 771, 775, 779
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 139, 140, 162, 163, 178, 503, 776
Faculdade de Informática 87, 88, 139, 140, 700, 706, 760, 763, 767
FCLEPP 106
feedback 22, 27, 30, 31, 35, 60, 62, 100, 203, 218, 243, 257, 258, 268, 269, 270, 343, 389, 410, 444, 446, 461, 568, 571, 605, 607, 608, 609, 611, 614, 615, 621, 622, 628, 652, 684
FEPP 129, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 277
ferramentas digitais 155, 437, 462, 463
ferramentas interativas 635
fichas técnicas 416
FIPP 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 101, 103, 140, 700, 706, 760, 763, 767
Fisioterapia 140, 259, 260, 270, 771
flexibilidade criativa 151
formação continuada 44, 45, 46, 66, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 81, 84, 92, 111, 112, 125, 164, 368, 487, 633, 642, 643, 647, 650, 657, 704, 712
formação docente 43, 46, 67, 87, 89, 91, 106, 162, 164, 166, 170, 172, 177, 299, 370, 371, 374, 390, 466, 471, 484, 503, 557, 569, 570, 571, 702, 725
framework pedagógico 684, 685, 687

G

gamificação 87, 97, 101, 169, 436, 437, 439, 440, 453, 459, 460, 461, 462, 689
geração Y 235
Google Meet 53, 54, 69, 73, 74, 147, 155, 482, 620, 651, 678, 687, 691, 718, 730
guia do tutor 26

H

habilidades 22, 27, 32, 34, 35, 44, 79, 97, 99, 106, 108, 109, 131, 145, 148, 155, 156, 158, 183, 185, 186, 189, 190, 196, 202, 225, 228, 241, 242, 255, 256, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 326, 332, 336, 341, 343, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 355, 357, 368, 369, 370, 374, 379, 381, 385, 386, 392, 399, 400, 414, 430, 437, 439, 440, 462, 475, 476, 482, 490, 491, 568, 574, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 615, 617, 618, 620, 628, 629, 630, 643, 646, 662, 663, 679, 683, 701, 702, 706, 708, 711, 754, 769
habilidades socioemocionais 106, 643
hélice tríplice 380, 387
hospital 35, 224, 359, 360, 362, 368, 373, 376
Hot potatoes 636

I

inclusão 38, 92, 110, 127, 202, 224, 225, 252, 374, 610, 626, 634, 636, 699, 700, 701, 702, 704, 705, 710, 711, 712, 714, 723, 728, 731, 733, 734, 738, 746, 748

infância e adolescência 718

informação 47, 79, 89, 103, 107, 111, 149, 164, 187, 232, 234, 236, 286, 305, 329, 335, 337, 358, 384, 437, 440, 442, 469, 470, 488, 489, 490, 491, 500, 502, 503, 533, 546, 558, 559, 563, 564, 565, 566, 577, 584, 598, 627, 672, 747, 754

inovação 40, 42, 43, 46, 65, 66, 87, 89, 102, 122, 130, 136, 148, 186, 194, 231, 232, 311, 379, 380, 381, 383, 385, 386, 393, 485, 555, 625, 661, 710, 753, 755, 756, 770

interação 27, 50, 55, 56, 57, 88, 89, 92, 100, 114, 118, 121, 122, 151, 152, 165, 187, 238, 243, 248, 249, 291, 332, 337, 338, 364, 369, 371, 381, 383, 384, 398, 453, 460, 482, 492, 498, 500, 502, 505, 506, 555, 556, 557, 558, 563, 564, 565, 567, 569, 573, 626, 631, 635, 641, 662, 663, 700, 701, 703, 704, 721, 726, 731, 736, 754, 764

intervenção pedagógica 331, 334, 338, 341, 716, 724, 725, 738

J

jogos 97, 102, 437, 438, 439, 440, 441, 449, 450, 451, 459, 460, 461, 462, 636, 706, 707, 718, 768

jogos interativos 636

justiça social 374, 745

K

KAHOOT 97, 104

L

Laboratório de Habilidades e Simulação 34, 261

leitura musical 477

letramento bilíngue 717

LHabSim 261, 262

libras 715, 739

LIBRAS 716, 722, 723

Língua Brasileira de Sinais 719, 725, 732, 733, 737, 764

M

massive open online course 683

matriz curricular 25, 28, 184, 186, 239, 291, 314, 414, 484, 744

medicina 21, 24, 39, 137, 256, 258, 266, 348

método de pesquisa-ação 387, 566

metodologia 25, 26, 28, 35, 40, 50, 52, 93, 101, 114, 118, 129, 138, 145, 146, 166, 167, 168, 189, 190, 196, 226, 231, 236, 237, 238, 250, 255, 258, 259, 276, 293, 303, 305, 306, 309, 314, 316, 319, 321, 329, 350, 375, 376, 378, 415, 434, 474, 493, 496, 500, 501, 502, 505, 557, 558, 559, 560, 567, 574, 581, 594, 595, 606, 616, 631, 649, 661, 666, 671, 674, 675, 695, 718, 722, 724, 732, 735, 740, 741, 745, 751, 752, 753, 757

metodologia de ensino 189, 415, 434, 557, 567, 606, 718, 722

metodologia de trabalho 129, 146

metodologia híbrida 25

metodologia musical 718, 735

metodologias ativas 22, 23, 28, 50, 70, 71, 82, 92, 101, 102, 114, 118, 119, 120, 125, 149, 154, 155, 158, 164, 166, 167, 176, 177, 181, 183, 186, 188, 197, 198, 229, 231, 233, 236, 237, 238, 239, 242, 243, 247, 250, 251, 252, 310, 349, 357, 380, 382, 398, 399, 453, 455, 459, 462, 463, 464, 467, 473, 504, 556, 557, 558, 560, 561, 566, 567, 572, 573, 574, 661, 662, 663, 674, 720, 745, 747, 765

metodologias ativas de aprendizagem 71, 233, 236, 349, 398, 399, 558, 560, 574, 765

miniaula 677, 684, 686, 692, 693, 695, 696

miniaula expositiva teórica 684

modelagem 412, 413, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 424, 425, 426, 428, 429, 431, 432, 433, 434, 543, 765

modelagem no processo produtivo de moda 415

Modelagem Plana Avançada 413, 415, 417, 419, 425, 430, 431, 434

modelagem plana básica 419, 434

MOOC 683

música 323, 465, 466, 467, 468, 470, 471, 472, 474, 475, 477, 478, 479, 480, 481, 485, 486, 530, 680, 715, 716, 717, 718, 721, 722, 723, 724, 726, 727, 728, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 769, 777

N

NDE 141, 144, 235, 260, 264, 680, 702, 760, 768, 772, 777

NEAD 43, 45, 48, 65, 417, 474, 642, 765, 771

NIDEP 18, 69, 71, 87, 90, 92, 129, 136, 137, 139, 141, 143, 146, 147, 153, 157, 159, 164, 174, 178

NIPET-EAD 43, 46, 47, 48

NIPP 86, 87, 89, 90, 91, 92, 103, 140, 760, 763, 767

Núcleo de Avaliação 22, 31, 32, 34, 36, 37, 38

Núcleo de Desenvolvimento Docente das Ciências Sociais Aplicadas 140

Núcleo de Desenvolvimento Institucional Pedagógico 18, 178

Núcleo de Educação a Distância 43, 45, 417, 642, 760, 765, 767, 771, 776

Núcleo de Formação e Desenvolvimento Docente 129, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 157, 159

Núcleo de Formação e Educação Permanente e Saúde 69, 71

Núcleo de Inovação Pedagógica em Educação e Tecnologia 43, 45, 141

Núcleo de Investigação de Práticas Pedagógicas 87, 90, 760, 763, 767

Núcleo Docente Estruturante 235, 260, 760, 765

Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico 69, 71, 87, 90, 106, 139, 162, 163, 174

Núcleos de Práticas Pedagógicas 19

NUFEPS 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 140, 765, 775

O

Objective Structured Clinical Examination 255, 256, 269

obras musicais 477, 481, 482

odontologia 258, 259, 604, 605, 620, 622, 769

OSCE 34, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623

P

PAEE 701, 702, 703, 711, 712

pandemia 42, 43, 47, 48, 51, 54, 60, 62, 66, 69, 72, 73, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 147, 165, 169, 171, 172, 173, 174, 176, 222, 224, 265, 266, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 339, 340, 378, 388, 390, 460, 467, 496, 519, 526, 549, 556, 557, 566, 569, 619, 620, 622, 625, 640, 650, 678, 681, 683, 694, 718, 740, 741, 747, 757

PAPP 29

partitura não convencional 477, 480

PCK 150

Pedagogia EaD 766

Pedagogical Content Knowledge 150

pesquisa-ação 381, 387, 558, 565, 566, 572, 574

pirâmide de aprendizagem 677, 679, 684

plataforma digital 50, 555, 567, 569

PNEEPEDI 701, 702, 703

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 700, 701

Pontal do Paranapanema 640, 642, 647, 650, 762

porta-matriz de Tofflemire 441

postura do professor 235, 240, 566

PPC 26, 90, 141, 164, 166, 191, 198, 234, 235, 277

prática forense 744, 746, 747

práticas inovadoras 86, 91, 112, 377, 378, 380, 382, 554, 555, 558, 559, 560, 561, 566, 572, 647, 662, 717, 733

práticas pedagógicas 18, 19, 46, 51, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 103, 104, 106, 107, 120, 121, 129, 135, 136, 142, 143, 146, 149, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 162, 163, 164, 179, 180, 183, 187, 229, 230, 231, 253, 387, 399, 503, 561, 563, 566, 571, 572, 644

PROACAD 129, 139, 141, 143, 146, 147, 153, 157, 159

PROEXT 640, 641, 642, 644

profissionais cidadãos 18, 130

profissional de educação 183, 370, 514

Programa de Aproximação Progressiva à Prática 29

projeto de extensão 360, 362, 363, 366, 369, 370, 373, 374, 715, 716, 717, 723, 729, 733

Projeto Pedagógico de Curso 198, 234

Pró-Reitoria de Extensão 640, 641, 762

publicidade e propaganda 229, 769

PubMed 259

R

reforma didática 745

relato de experiência 72, 75, 234, 359, 362, 374, 413, 576

responsabilidade social e ambiental 18, 130

Responsáveis por Unidades de Aprendizagem 25

ressignificação curricular 148

ressignificação da avaliação 149

ressignificação das metodologias 149

ressignificação da universidade 149

ressignificação do propósito 148

Ressonância Magnética 210, 215

reuniões online 266

Roda de conversa 114

Rotação por Estação 114

RUAp 25, 26, 27, 28, 29

S

Saúde 22, 23, 25, 29, 36, 40, 69, 70, 71, 77, 85, 119, 137, 139, 140, 175, 209, 222, 228, 259, 303, 319, 329, 334, 363, 373, 619, 649, 662, 729, 755, 761, 765, 766, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778

Saúde da Família 29, 209, 766

Scielo 259, 316

semanas integradoras 22

Semanas-Padrão 25

Sistema Único de Saúde 22, 23, 373

SOCIALIS 140, 163, 164, 378, 380, 392

Sociologia Jurídica 744

soluções tecnológicas 278, 290, 413

SP 25, 28, 29, 66, 69, 71, 130, 159, 160, 194, 251, 252, 299, 347, 362, 520, 521, 602, 625, 627, 640, 642, 644, 648, 650, 655, 742, 743, 744, 745, 746, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 767, 768, 773, 776, 777

Surdos e Surdas 717, 723, 733

SUS 22, 23, 70, 85

T

Taxonomia de Bloom 26, 31, 37, 303, 304, 306, 308, 310, 311, 312, 631, 632, 633, 637

Taxonomia de Dave 218, 353, 357, 630, 632

TBL 22, 23, 28, 168

TCK 150

Team Based Learning 22, 23, 168

Technological Content Knowledge 150

technological pedagogical content knowledge 159

Tecnologia de Informação e Comunicação 437, 438

tecnologia digital de informação e comunicação 164, 489, 491, 502, 503

Teoria TPACK 129

TIC 27, 92, 469, 754

TPK 151

trabalho virtuais 147

transdisciplinaridade 50, 183, 190, 197, 384, 572

transferência de calor 397, 401, 409

treinamento virtual 442

TRIVIUM 129, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 153, 157, 158, 159

U

UA 25, 26, 27, 28, 29

Unidades de Aprendizagem 25

Universidade do Oeste Paulista 18, 43, 45, 69, 71, 87, 89, 106, 124, 130, 160, 162, 163, 179, 184, 192, 198, 201, 252, 273, 279, 303, 309, 332, 339, 340, 353, 360, 363, 376, 378, 380, 382, 415, 487, 489, 491, 503, 555, 556, 557, 566, 625, 627, 640, 641, 663, 666, 669, 672, 700, 741, 747, 752, 753, 757, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779

universidades Americanas 683

universidades médicas 259

Unoeste 18, 19, 28, 29, 37, 39, 43, 45, 46, 48, 52, 54, 55, 57, 58, 65, 66, 73, 76, 87, 89, 90, 91, 106, 108, 110, 112, 113, 114, 119, 121, 123, 159, 163, 165, 166, 169, 175, 177, 179, 183, 184, 185, 190, 194, 196, 197, 198, 225, 255, 261, 262, 264, 265, 277, 293, 296, 311, 314, 325, 327, 328, 331, 340, 344, 347, 366, 377, 380, 382, 385, 392, 417, 439, 440, 441, 466, 472, 473, 482, 483, 485, 491, 555, 556, 557, 559, 561, 566, 567, 568,

571, 648, 649, 650, 651, 652, 677, 678, 680, 681, 682, 686, 687, 691, 694, 696, 700, 723, 756, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 776, 777, 778, 779
usuários 47, 71, 372

V

visão de mercado 387
visão epistemológica 381, 387, 565, 566, 572

W

webinar 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 61, 62, 64
webinares 43, 48, 63, 66
Web of Science 259
WhatsApp 39, 147, 621, 687, 688
workshop 113, 114
World Café 166, 167, 168

Y

Youtubers 683

Z

Zoom 266, 620, 678

www.pimentacultural.com

Núcleos de PRÁTICAS pedagógicas da Unoeste

experiências exitosas e inovadoras

pimenta cultural