ENSINO SUPERIOR E INOVAÇÃO

CONTEXTOS E PRÁTICAS

Liliane Barros de Almeida Cardoso
Luciana Alves Antônio Machado
Sonia Margarida Gomes Sousa
organizadoras

Editora da PUC GOIÁS

Este livro é uma coletânea de textos que se incluem em um processo amplo de reflexão e ação sobre a inovação no ensino de graduação no sistema educacional brasileiro. A Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) vem desenvolvendo, nos últimos anos, seu trabalho na busca da excelência no ensino de graduação e, para tanto, qualifica cada vez mais seus processos e atividades acadêmicos, compreendendo a importância da formação docente e da sua produção científica. Os autores dos capítulos buscaram, sob diferentes perspectivas, demonstrar a relevância de se repensar e refazer os modos como ensinamos na graduação, de forma a contribuir com a sociedade brasileira contemporânea, formando profissionais mais capacitados e autônomos em seu pensar e agir. A PUC Goiás trabalha na efetivação de ações que têm o conhecimento científico como fundamento indispensável ao enfrentamento e à superação dos inúmeros problemas sociais vivenciados pela maioria dos que vivem do trabalho em nosso país.

ORGANIZADORAS

LILIANE BARROS DE ALMEIDA
Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Professora efetiva na PUC Goiás e na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Coordenadora Central do curso de Pedagogia da UEG. Foi Analista de Políticas Públicas de Assistência Social do Estado de Goiás; professora e gestora na Educação Básica. Atualmente, desenvolve pesquisas sobre: filosofia e educação; a universidade instituição e a universidade operacional; educação escolar e formação de professores, com ênfase nos temas: fundamentos educacionais, políticas educacionais, práticas educativas, planejamento, formação de professores do ensino superior.

LUCIANA ALVES ANTÔNIO MACHADO
Fonoaudióloga e mestre em Genética pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Especialista em Patologias da Comunicação pela UNISAGRADO (USC) e em Audiologia Clínica pelo Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica (CEFAC). Foi Diretora do Departamento de Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da PUC Goiás. Atualmente, na PUC Goiás, é: 1) professora efetiva do curso de Fonoaudiologia, onde ensina e pesquisa sobre deficiência auditiva e voz, e habilitação e reabilitação, com ênfase nos temas: voz profissional, higiene vocal, reabilitação, linguagem oral, dificuldade escolar, encaminhamento precoce-detecção-melhor prognóstico, alterações de musculatura-reabilitação, 2) coordenadora pedagógica da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), 3) pesquisadora em metodologias de ensino participativas e avaliação do processo ensino aprendizagem, 4) gestora do Programa de Formação Continuada, e 5) membro efetivo da Comissão Própria de Avaliação, atuando nos processos de avaliação institucional.

SÔNIA MARGARIDA GOMES SOUSA
Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professora titular da PUC Goiás (Graduação em Psicologia e Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da Escola de Ciências Sociais e da Saúde). Experiência em Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, nos temas: aspectos psicossociais da infância, adolescência, juventude e família; psicologia social crítica; educação infantil; dialética exclusão/inclusão social e teoria sócio-histórica. Pesquisadora dos aspectos psicossociais da infância, adolescência e juventude contemporânea, tais como: trabalho infantil; violência física, psicológica e sexual; abandono; exploração sexual comercial, subjetividade e vínculos familiares. Entre 2005 e 2008, foi Diretora do Instituto Dom Fernando (IDF), especializado nas temáticas da infância, adolescência, juventude e família, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil (PROEX / PUC Goiás), onde foi Pró-reitora entre 2008 e 2010. Desde 2010, é Pró-Reitora de Graduação da PUC Goiás.

Ensino Superior e Inovação

Contextos e Práticas



Grão Chanceler
Dom Washington Cruz, CP

Reitor
Prof. Wolmir Therezio Amado

Editora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Pró-Reitora da Pós-Graduação e Pesquisa
Presidente do Conselho Editorial
Profa. Milca Severino Pereira

Coordenação da Editora da PUC Goiás
Prof. Lauro Eugênio Guimarães Nalini

Conselho Editorial
Milca Severino Pereira | Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Alba Lucínia de Castro Dayrell | Academia Feminina de Letras e Artes de Goiás
Angel Marcos de Dios | Universidade Salamanca, Espanha
Catherine Dumas | Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, França
Edival Lourenço | União Brasileira de Escritores
Francisco Carlos Félix Lana | Universidade Federal de Minas Gerais
Hussam El-Dine Zaher | Universidade de São Paulo
Isabel Ponce de Leão | Universidade Fernando Pessoa, Portugal
Jack Walter Sites Jr. | Brigham Young University, USA
José Alexandre Felizola Diniz-Filho | Universidade Federal de Goiás
José Maria Gutiérrez | Instituto Clodomiro Picado, Costa Rica
Lêda Selma de Alencar | Academia Goiana de Letras
Marcelo Medeiros | Universidade Federal de Goiás
Marcelo Rodrigues de Carvalho | Universidade de São Paulo
Nelson Jorge da Silva Jr. | Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Paulo Petronílio Correia | Universidade de Brasília
Steven Douglas Aird | Okinawa Institute of Science and Technology, Japan

Ensino Superior e Inovação

Contextos e Práticas

Liliane Barros de Almeida Cardoso
Luciana Alves Antônio Machado
Sonia Margarida Gomes Sousa
ORGANIZADORAS

Editora da PUC GOIÁS

Goiânia, Goiás, Brasil | 2021

Ensino Superior e Inovação
Contextos e Práticas

© 2021 by Liliane Barros de Almeida Cardoso, Luciana Alves Antônio Machado, Sonia Margarida Gomes Sousa (Organizadoras)

Editora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Rua Colônia, Qd. 240C, Lt. 26-29, Chácara C2, Jardim Novo Mundo. CEP. 74.713-200
Goiânia - Goiás - Brasil, Coordenação (62) 3946-1816, Secretaria (62) 3946-1814

Comissão Técnica

Biblioteca Central da PUC Goiás
Normatização

Elena de Lourdes Rufino
Juliana Batista Magalhães Rézio
Keila Carvalho de Matos Pires
Revisão

Felix Padua
Editoração Eletrônica e Artefinal de Capa

Laerte Araújo Pereira
Capa e Supervisão Gráfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GO, Brasil

E59 Ensino superior e inovação: contextos e práticas / Liliane Barros de Almeida Cardoso, Luciana Alves Antônio Machado, Sonia Margarida Gomes Sousa, organizadoras. -- Goiânia : Ed. da PUC Goiás, 2021.
1 recurso online (324 p.) : il.

Inclui bibliografias.

ISBN: 978-65-89488-02-6 (E-book). Publicação digital no formato PDF.

1. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Estudo e ensino (Estágio). 2. Ensino superior - Metodologia. 3. Programas de estágio. 4. Avaliação educacionalI.Cardoso, Liliane Barros de Almeida. II.Machado, Luciana Alves Antonio. III.Sousa, Sonia M. Gomes - (Sonia Margarida Gomes). IV. Título.

CDU: 378.147

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida, armazenada em sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio (eletrônico, mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outro) sem a expressa permissão do(s) detentor(es) do copyright, conforme a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

Prefácio — 9

Apresentação — 13

Parte I: **Metodologias de Ensino**

1 Aprendizagem de linguagem jurídica por problematização: relato de experiência com júris simulados — 21
Návia Regina Ribeiro da Costa
Ruzileide Epifânio Nogueira
Sara de Castro Cândido

2 Leitura de artigos científicos internacionais no curso de engenharia de produção: uma questão de conhecimento prévio? uma proposta de pesquisa e estudo orientado — 39
Agenor Sousa Santos Neto
Maria Ximena Vázquez Fernández Lima

3 Metodologias inovadoras de ensino: a relevância do projeto integrador — 59
Návia Regina Ribeiro da Costa
Rodrigo Fideles Fernandes Mohn
Romilson Martins Siqueira
Rosemary Francisca Neves Silva

4 As metodologias ativas no curso de fonoaudiologia: uma experiência vivida na PUC Goiás — 73
Luciana Alves Antônio Machado

5 Psicodrama pedagógico: integrando afetos e cognição na sala de aula — 91
Janille Maria Lima Ribeiro

6 Atividade integradora: vivenciando a nutrição sob a ótica da interdisciplinaridade — 107
Nair Augusta de Araújo Almeida Gomes
Pamela Cristina de Sousa Guardiano Reis

7 Relato de experiência: a utilização da metodologia ativa no curso de enfermagem — 121
Fernanda Guilarducci Pereira

8 Pesquisa jurisprudencial como ferramenta de protagonismo do aluno no processo ensino-aprendizagem no curso de Direito — 137
Claudia Luiz Lourenço
Marina Rúbia Mendonça Lôbo de Carvalho

9 Uma nova perspectiva da expressão gráfica — 153
Rafael José Fleury da Rocha
Maria Filomena Gonçalves Gouveia

Parte II: **Estágio, Tutoria e Trabalho de Conclusão de Curso**

10 Narrativas de trajetórias: interações ensino-pesquisa-vida no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso — 171
Jaqueline Luvisotto Marinho

11 A metodologia da problematização no estágio de nutrição em alimentação coletiva — 191
Ana Clara Martins e Silva Carvalho
Gilciléia Inácio de Deus
Mariana Patrício de Morais

12 Uma experiência do Curso de Fisioterapia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás no PET GRADUA SUS/SMS-GO — 205
Larissa Mariana Veloso de Oliveira

13 Experiência do grupo tutorial de enfermagem da PUC Goiás no PET Saúde GRADUA SUS 2015 — 221
Silvia Rosa de Souza Toledo
Vanusa Claudete Anastásio Usier Leite
Sergiane Bisinoto Alves

Parte III: **Avaliação da Aprendizagem**

14 A avaliação e as metodologias ativas baseadas em projetos no processo de ensino-aprendizagem — 239
Ludmilla Reis Pinheiro dos Santos

15 Avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa — 253
Andréluiz da Silva Fernandes

16 Avaliação por meio do portfólio — 271
Lygianne Batista Vieira

17 Avaliação processual do ensino e da aprendizagem na disciplina planejamento de comunicação — 287
Gabriella Luccianni Morais Souza Calaça

18 Uso da plataforma easy LMS® como ferramenta de avaliação do processo ensino e aprendizagem — 303
Alex Silva da Cruz

PREFÁCIO

O contexto contemporâneo tem sido impactado por inúmeros desafios, em especial, aqueles decorrentes do campo do conhecimento, que dizem respeito fundamentalmente às revoluções nas áreas da microeletrônica, da nanotecnologia, da química, da termodinâmica e da microbiologia, que ocorreram nos últimos quinze anos do século XX, segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2012).

Tais mudanças trouxeram implicações sem precedentes para o mundo do trabalho, por conseguinte, impondo às instituições, de uma maneira geral, a necessidade de elas reestruturarem profundamente tanto os seus processos produtivos como organizacionais.

Essa nova configuração impôs múltiplas exigências ao Ensino Superior, principalmente com referência às estratégias de ensino aprendizagem, visando justamente a dar respostas à sociedade do conhecimento.

> Por meio das estratégias aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios ou formas comportam determinadas dinâmicas, devendo considerar o movimento, as forças e o organismo em atividade. Por isso, o conhecimento do estudante é essencial para a escolha da estratégia, com seu modo de ser, de agir, de estar, além de sua dinâmica pessoal (ANASTASIOU; ALVES, 2010, p. 77).

Tendo em vista essa perspectiva metodológica bem como a concepção de conhecimento científico do qual se reveste o cenário atual, a PUC Goiás vem procurando implementar não apenas a modernização da sua estrutura acadêmico-científica, da infraestrutura física e tecnológica, mas, sobretudo, realizar inovações metodológicas no campo do ensino aprendizagem de uma maneira contínua e sistemática.

> Nas instituições em que os processos de profissionalização já ocorrem como experiências sistemáticas, a adoção de novas maneiras de fazer aula se torna habitual. Isso porque já existe a preocupação com o processo em que o aluno atue de forma significativa, responsável e com crescente autonomia, na busca da construção do conhecimento: supera-se o "assistir" pelo "fazer aulas" (idem, p. 80).

O projeto pedagógico institucional, expresso no Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI, é um convite à novas práticas pedagógicas que estimulam a inovação e a efetivação progressiva da autonomia intelectual. É exatamente este sentido inovador e criativo que a PUC Goiás, por intermédio desta obra, vem procurando atribuir a todos os cursos de suas dez Escolas. Os artigos que o compõe não somente evidenciam esse processo de mudança na prática pedagógica dos professores que os escreveram, porém, acima de tudo, denotam a preocupação e o compromisso com as novas exigências postas pelo contexto contemporâneo. Além disso, em nenhum deles o leitor vislumbrará um modelo pronto para o exercício de seu cotidiano pedagógico, mas tão somente se deparará com uma coletânea de experiências inovadoras que têm como propósito instigá-lo à mudança.

Por fim, convém salientar-se que, se a Universidade configura-se em um espaço de criação e de produção do conhecimento assim como da formação para o exercício da cidadania responsável e democrática, então esta obra, a partir do trabalho competente e inovador de seus professores autores, pode constituir-se em um desses caminhos de busca pela conquista da democratização do conhecimento.

Olga Izilda Ronchi

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças de Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, ANASTASIOU, Léa das Graças de Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade:* pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9. ed. Joinville:Univille, 2010. p. 73-107.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar:* políticas, estrutura e organização. Coord. Selma Garrido Pimenta. 10. ed. ver. E ampl. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

APRESENTAÇÃO

Este livro é uma coletânea de textos que se incluem em um processo amplo de reflexão e ação sobre a inovação no ensino de graduação da educação brasileira. A Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC - vem desenvolvendo, nos últimos anos, seu trabalho na busca pela excelência no ensino de graduação e, para tanto, qualifica cada vez mais seus processos e atividades acadêmicas, compreendendo a importância da formação docente e de sua produção científica.

Em toda a sua trajetória, a PUC Goiás ocupou-se com a integração entre ensino, pesquisa e extensão porque se preocupa com a excelência acadêmica, que se funda no aprimoramento profissional de seus professores e gestores acadêmicos. Para tanto tem se empenhado, por meio de ações e práticas, em desenvolver uma tradição acadêmica assentada na cultura colaborativa, formativa e na busca pela qualificação de seus professores e gestores acadêmicos. As práticas propositivas dessa instituição assentam-se no entendimento de que "se tornar professor é um processo de longa duração, de novas e múltiplas aprendizagens e sem uma data final determinada" (PUC, 2017, 75).

No intuito de qualificar cada vez mais seu projeto acadêmico a, ainda UCG, em 1995, constituiu o Encontro de Planejamento Integrado que visava discutir propostas estratégicas de dinamização da construção coletiva do projeto institucional. Ao longo dos anos o momento dedicado ao planejamento das ações foi se intensificando e tomando proporções cada vez mais importantes na atuação dos professores e funcionários da Universidade. Na continuidade da historicidade desse evento, a PUC Goiás desenvolve a Semana de Integração Acadêmica e Planejamento – SIAP, que compreende atividades de programação geral e específica, a serem coordenadas pela Prograd em parceria com as Escolas e Cursos. Essa

atividade sempre ocorre antecedendo o início das aulas semestrais, são planejadas oficinas didático-pedagógicas e reuniões de natureza acadêmica e pedagógica.

Nesse sentido, o momento do planejamento acadêmico é compreendido como importante recurso de integração pedagógica para que a interdisciplinaridade, de fato, se realize no interior das Escolas e Cursos. No primeiro semestre do ano de 2019, com o objetivo de trocar experiências e conhecer possibilidades e ferramentas pedagógicas essenciais à transformação das práticas de ensino, a Pró-Reitoria de Graduação propôs um espaço, na SIAP, para apresentação de trabalhos. Foram apresentadas 42 experiências de práticas inovadoras e participativas que contribuíram para o debate e à compreensão sobre: a) Metodologias Participativas de Aprendizagem; b) Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem; e c) Atividades Externas da Disciplina. Portanto este livro origina-se dessa experiência acadêmica, compõe-se por 18 artigos que relatam vivências e práticas docentes inovadoras.

Os capítulos foram organizados em três partes: I - Estágio, Tutoria e Trabalho de Conclusão de Curso; II – Avaliação da Aprendizagem; III – Metodologias de Ensino. Na estruturação das partes, influenciaram alguns aspectos em relação ao debate educacional: a necessidade de identificar a natureza das experiências relatadas; a forma como tais experiências interferem no processo de ensinar e de aprender; a maneira como essas experiências se articulam com as diretrizes e estratégias institucionais e oficiais; os fundamentos teóricos e didáticos que embasam os textos. As exposições aqui apresentadas, por gestores e docentes acadêmicos, cumprem a função de subsidiar as discussões que vêm sendo travadas na PUC Goiás sobre *inovação e prática de ensino* comprometida com a formação de profissionais brasileiros, no marco dos seus sessenta anos de existência, atendendo às exigências acima aludidas.

Na primeira parte denominada *Estágio, Tutoria e Trabalho de Conclusão de Curso*, a professora Jaqueline Marinho procura caracterizar e discutir as interações subjetivas e objetivas em relação ao ensino e à pes-

quisa, na construção docente e discente do Trabalho de Conclusão de Curso que é importante meio de formação para a pesquisa. A professora Ana Clara Carvalho reflete sobre a dimensão da vivência e da prática de habilidades e competências, imprescindíveis para a formação do nutricionista no estágio, tendo em vista as múltiplas possibilidades formativas para construção do conhecimento pautadas na observação da realidade, reflexão, análise crítica e resolução de problemas. No texto da professora Larissa de Oliveira há a apresentação de um trabalho desenvolvido no curso de Nutrição que alinha as Diretrizes Curriculares Nacionais com a diversificação dos cenários de práticas e com a qualificação das atividades realizadas pelos estudantes nestes cenários, favorecendo um aprendizado significativo e o desenvolvimento de competências e habilidades para melhorar a formação acadêmica. As professoras Sergiane Alves, Silvia Tolêdo e Vanusa Leite fizeram a exposição de uma estratégia significativa para efetiva integração entre teoria e prática e a reorientação da formação que possibilitaram intervenções em diferentes cenários e necessidades identificadas na comunidade, transformando a realidade local e da formação.

Os textos da segunda parte explicitam experiências que envolvem a *Avaliação da Aprendizagem* e suas perspectivas formativas, como a professora Ludmilla dos Santos faz ao evidenciar em seu texto algumas experiências da utilização de metodologias ativas que promoveram a inserção do estudante no processo de ensino e aprendizagem e fomentaram formas alternativas de avaliação do ensino. O professor André Luiz Fernandes apresenta uma experiência de avaliação da aprendizagem de estudantes do 3º período do curso de Ciências Aeronáuticas, fundada numa concepção de avaliação na perspectiva crítica, formativa e emancipatória. No texto *Avaliação por meio do portfólio* a professora Lygianne Vieira relata um trabalho realizado com alunas do curso de Pedagogia que teve como objetivo utilizar o portfólio como instrumento de avaliação da disciplina ministrada, propiciando às estudantes a compreensão do processo de sua própria aprendizagem e de seus significados. Segundo a

Professora Gabriella Calaça a avaliação trabalhada na dimensão formativa propicia aos acadêmicos a compreensão dos processos comunicativos nas organizações e os elementos necessários para planejar e desenvolver estratégias de comunicação com diferentes públicos, qualificando ainda mais a formação acadêmica. O Professor Alex da Cruz trouxe em seu texto uma experiência com a plataforma *easy-LMS*® como instrumento avaliativo na forma de *Quiz* durante o desenvolvimento da atividade de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, como motivadora da avaliação processual, contínua e criadora de aprendizagens.

Na terceira parte do livro, intitulada *Metodologias de Ensino,* os artigos demonstram possibilidades variadas e diversificadas de caminhos metodológicos que possibilitaram a consolidação de aprendizagens significativas nos cursos de graduação da PUC Goiás. As professoras Návia Costa e Ruzileide Nogueira demonstram, em seu texto, a prática de metodologias inovadoras na proposta educacional de ensino no âmbito da disciplina de Linguagem e Comunicação Jurídica, constante na matriz curricular do 1º período do curso de Direito da Escola de Direito e Relações Internacionais (EDRI). Os professores Agenor Santos e Maria Ximena Fernandes, em seu artigo, consideram a leitura como uma habilidade linguística relevante para o meio acadêmico, inclusive aquelas de composições internacionais, pois estimulam a capacidade de interpretação dos alunos na Pesquisa Operacional Aplicada. O texto dos Professores Návia Costa, Rodrigo Mohn e Rosemary Silva relata uma atividade que conseguiu agregar as experiências vivenciadas no âmbito das Atividades Externas da Disciplina (AED) com novas experiências de implementação das Práticas como Componente Curricular Orientada (PCCO), a partir de uma única ação acadêmica que qualificou o ensino e a formação. A Professora Luciana Machado afirma em seu relato a experiência vivida no curso de Fonoaudiologia, por meio do planejamento diferenciado das aulas, utilizando algumas metodologias participativas, tais como: o estudo de caso, *Peer Instruction*, Aprendizagem Baseada em Times e a Gameficação, o quanto estas metodolo-

gias propiciaram maior envolvimento, desempenho e crescimento dos docentes e discentes do curso.

Discutindo, ainda, a questão das Metodologias de Ensino a Professora Janile Ribeiro põe em perspectiva a importância dos afetos e da cognição em sala de aula. As Professoras Nair Gomes e Pamela Reis, apresentaram a interdisciplinaridade como condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea. A professora Fernanda Pereira apontou em seu relato como as metodologias ativas auxiliaram o processo de aprendizagem em sua sala de aula. As Professoras Claudia Lourenço e Marina Carvalho, trouxeram à tona a pesquisa jurisprudencial, reconhecida e ensinada como habilidade necessária aos estudantes de direito que se encontram em processo de formação. Os Professores Rafael Rocha e Maria Filomena Gouveia apresentaram um relato de experiência significativa ao corpo discente e docente, considerando a motivação e a disposição ao diálogo entre os agentes do ensino-aprendizagem de forma acolhedora.

Em suma, de um modo ou de outro, todos os autores buscaram, sob diferentes perspectivas, demonstrar a relevância de se repensar e refazer os modos como se ensina na graduação de forma a contribuir com a sociedade brasileira contemporânea, formando profissionais mais capacitados e autônomos em seu pensar e agir. A PUC Goiás trabalha na efetivação de ações que têm o conhecimento científico como fundamento indispensável ao enfrentamento e à superação dos inúmeros problemas sociais vivenciados pela maioria dos que vivem do trabalho neste país.

As organizadoras

Liliane Barros de Almeida Cardoso
Luciana Alves Antonio Machado
Sonia Margarida Sousa Gomes

Parte I: **Metodologias de Ensino**

1 Aprendizagem de Linguagem Jurídica por Problematização: relato de Experiência com júris simulados

Návia Regina Ribeiro da Costa[1]
Ruzileide Epifânio Nogueira[2]
Sara de Castro Cândido[3]

Este artigo busca situar a discussão sobre a prática de metodologias inovadoras na proposta educacional de ensino no âmbito da disciplina de Linguagem e Comunicação Jurídica, constante na matriz curricular do 1º período do curso de Direito da Escola de Direito e Relações Internacionais (EDRI) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Tomamos por referência o Júri Simulado como orientação metodológica, tendo-se, como problema a ser solucionado, de modo prático e interdisciplinar, casos extraídos da literatura ou da realidade, o que leva o estudante à autonomia nos estudos, haja vista que, para a resolução deste, ele deve assumir uma responsabilidade significativa sobre o próprio aprendizado, referente ao processo de apreensão concreta do objeto de estudo, à busca da norma jurídica ao caso correlata, à interpretação da norma e à conformação do preceito normativo ao fato, tudo se valendo da linguagem.

1 Professora Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias, lotada no curso de Letras da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás. Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Goiás UFG. *E-mail*: naviacr@gmail.com

2 Professora Mestra em Literatura e Crítica Literária, lotada no curso de Letras da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás. Pós- graduanda em Direito Penal e Processo Penal. *E-mail*: godblessyow@hotmail.com

3 Professora Mestra em Literatura e Crítica Literária, lotada no curso de Letras da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás. *E-mail*: saradecastro@hotmail.com

Constitui-se, também, a representação do vínculo entre a EDRI e Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH), dado o fato de que a disciplina do curso de Direito em que se desenvolve a metodologia ora em apresentação é da área de conhecimento das Letras, campo epistemológico situado na EFPH. Isso porque a disciplina de Linguagem e Comunicação Jurídica objetiva não os conhecimentos procedimentais do processo jurídico, tarefa reservada às disciplinas de cunho específico do curso, mas o desenvolvimento e/ou aprimoramento das habilidades de leitura, escrita e oralidade, focalizando os conhecimentos próprios da hermenêutica e argumentação jurídicas, como importantes instrumentos de trabalho do profissional do Direito, seja para reflexões de natureza teórico-epistemológicas ou técnica. Para, além disso, visa à formação sociopolítica, ética, autônoma, responsável e humana do acadêmico, para além da científica e profissional.

Assim, este trabalho visa a apresentar a proposta da simulação do júri como uma metodologia inovadora de ensino de Linguagem e Comunicação Jurídica, explicitando- se a intersecção das metodologias Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) e Metodologia da Problematização. Para tanto, far-se-á, inicialmente, uma abordagem sobre a necessidade de se pensar práticas metodológicas para o ensino de Linguagem e Comunicação Jurídica, voltadas para a ação e capazes, inclusive, de romper com barreiras contra a educação linguística. Subsequentemente, haverá uma explanação sobre as metodologias inovadoras supracitadas e acerca de como elas se interconectam, buscando-se demonstrar como a atividade de simulação do júri a elas se amolda, nesse sentido sendo qualificada como metodologia inovadora de ensino de Linguagem e Comunicação Jurídica.

UM OLHAR PARA OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI

> O desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender (BEHRENS, 2013, p. 79).

Ancorarmo-nos no pensamento de Behrens (2013) para iniciarmos a reflexão sobre os desafios que nos coloca o Século XXI no campo da docência é-nos propício, dado o fato de que a nova era cultural e midiática exige de nós docentes não só ressignificação de práticas pedagógicas, mas também rompimento com paradigmas quanto ao papel dos atores educativos, que tradicionalmente se colocam no centro do processo de ensino. Libâneo, em 2000, já apontava que o professor, ainda que amparado por materiais didáticos, havia deixado a muito de ser a fonte única do conhecimento. Disso decorre a emergência de um novo modelo de ensino, compreendido não apenas como aquele que incorpora o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos processos educacionais, um entendimento, inclusive, já pacificado, mas, sobretudo, que gere ação de reflexão e criticidade docente quanto ao fazer pedagógico, bem como de constante atualização científica, técnica, cultural. Em outras palavras, urge a necessidade de pensarmos práticas de ensino inovadoras e que estimulem a autonomia dos estudantes, os quais apresentam demandas de aprendizagem correlatas ao seu perfil cognitivo, que, em razão dessa era de que são fruto, exigem também formas significativas de aprendizagem, já que a um clique eles têm acesso à informação a qualquer hora e em qualquer lugar, isto é, de forma ubíqua.

Moran (2013, p. 13) aponta que essa inovação

> se apoia em um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que lhe servem de guia e de base: o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento (valorização de todos); a formação de alunos empreendedores (criativos, com iniciativa) e a construção de alunos-cidadãos (com valores individuais e sociais).

A esse pensamento colocamos em correspondência alguns dos principais objetivos do Curso de Direito da PUC Goiás quanto ao egresso que pretende formar, já que visa a assegurar

> sólida formação geral, humanística e axiológica; capacidade de análise; domínio de conceitos e da terminologia jurídica; capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos sociais e jurídicos, aliada à postura reflexiva; visão crítica e autonomia intelectual indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e da cidadania (PPC – CURSO DE DIREITO, 2014, p. 25).

Nesse sentido, alcançar o que propõe o século XXI para o campo do ensino é tarefa árdua, uma vez que possibilitar a construção do saber em uma época em que o acesso à informação é muito mais rápido e democrático, leva-nos a mediar a construção do conhecimento para além dos conteúdos constantes no currículo das disciplinas, tocando inclusive na orientação quanto ao uso dos aparatos tecnológicos novos para acesso a informações que contribuam para tal fim. Isso porque, como é disseminado pelo discurso corriqueiro, embora de grande valor, informação não necessariamente gera formação: conduzir o estudante à percepção crítica de conteúdos inseridos na Internet exige dele autonomia e autodidatismo. Belluzzo e Feres (*apud* COSTA; EPIFÂNIO; CANDIDO, 2017) se referem a essa percepção crítica como "alfabetização do século XXI", isto é, a ação de tornar o indivíduo competente informacional, possuidor da habilidade de localizar, avaliar e usar bem a infinidade de informações que é disponibilizada pelas tecnologias digitais, sabendo selecionar o que é importante. Essa competência informacional, para Dudziak (*apud* COSTA; EPIFÂNIO; CANDIDO, 2017, p. 37),

> vai além da busca pela informação, uma vez que considera os processos intelectuais superiores tais como a interpretação, avaliação, organização da informação e seu uso, com vistas à interiorização de conhecimentos, habilidades e valores que levem ao aprendizado independente, auto-orientado, ao longo da vida.

Foi nessa visada de buscar a solidificação dos conteúdos consubstanciados nas bibliografias básicas da disciplina de Linguagem e Comunicação Jurídica, agregados à possibilidade infinita de diálogos com outras fontes informativas, cujo acesso é altamente facilitado pela internet, que

Costa, Epifânio e Cândido (2017) registraram em outro trabalho experiência com a atividade de simulação de júris. Refletiram sobre a necessidade imperativa de se descobrirem metodologias de ensino que agregassem sim a inserção das novas tecnologias no contexto educacional ora em discussão, a fim de estimular os jovens que estão muito acostumados com os novos aparatos tecnológicos a deles se utilizarem para a busca de novas formas de conhecimento e de constante aprendizagem, mas também focalizaram outros meios de se buscar tal fim, a exemplo de práticas de leituras contemplativas e de amplo debate no interior dos grupos de estudos sobre a informação buscada. Isso nos leva a refletir que aceitarmos e utilizarmos o 'novo' não pressupõe negar os meios de aprendizagem utilizados antes do advento das novas tecnologias. Nesse sentido, entendemos que metodologias inovadoras não significam necessariamente metodologias que se utilizem de TICs, mas sim que promovam aprendizagem significativa, utilizando-se de todos os meios possíveis para o alcance desta.

É exatamente este o entendimento acerca da atividade com a simulação de júris: desafia o aluno a buscar os conceitos básicos referentes à disciplina e aplicá-los à prática, mas também o inquieta a buscar conhecer modelos, novos olhares, informações outras que agreguem valor ao estudo, o que é possibilitado de maneira facilitada pela Internet. No entanto, essas informações precisam ser compartilhadas com os integrantes dos grupos de estudos, refletidas, avaliadas, ponderadas, para a *posteriori*, serem utilizadas de modo prático. Todo esse movimento é feito sob a orientação e com mediação do professor. Nesse sentido, há a criação de espaço de interação, compartilhamento de ideias e de conhecimentos prévios de que dispõe cada integrante do grupo, o que relega o transmissionismo de saberes a um último plano. É isso o que entendemos por aprendizagem significativa.

Masetto (2010, p. 34-5) afirma que

> aprendizagem significativa é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade,

> profissão). Ela se dá quando: o que se propõe para aprender se relaciona com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz, [...] permite a formulação de perguntas e questões que, de algum modo, o interessem e o envolvam ou lhe digam respeito; lhe permite entrar em confronto experimental com problemas práticos de natureza social, ética, profissional que lhe são relevantes; permite e ajuda a transferir o aprendizado na universidade para outras circunstâncias da vida; suscita modificações no comportamento e até mesmo na responsabilidade do aprendiz.

Ante tal compreensão, uma vez definido o entendimento de formação que deve ter o egresso para atuação como profissional da área jurídica, considerando-se toda a emergência de mudanças cognitivas nas formas de aprendizagem atreladas às também novas demandas, ainda nos sobressalta a dificuldade de atingirmos tal meta. Isso porque o método é imprescindível no processo formativo, haja vista a maioria dos estudantes chegarem à academia com pouca maturidade intelectual, o que lhes dificulta a promoção do entendimento e da compreensão dos conteúdos apartados dos paradigmas teóricos tidos como conclusivos. Nesse sentido, é mister um método que promova a maturidade do estudante para que consiga autonomamente pensar e agir nesse processo de construção do conhecimento.

Em vista de tal dificuldade, a reflexão de Kant (1992) sobre o método que permita ao estudante um pensar próprio garante uma compreensão não só sobre o sujeito que se intui formar, mas também sobre o método que possibilite uma educação eficiente, produtiva e útil. Assim, no dizer de Kant (1992), é esperado que o professor desenvolva em seu aluno primeiro "o homem de entendimento", depois "o homem de razão" e, por fim, "o homem de instrução". Tal método contribui para a emancipação do sujeito, tornando-o habilitado para fazer escolhas e para a tomada de decisões, além de promover seu desenvolvimento intelectual. No entanto, pode-se verificar, ainda segundo Kant (1992), que, se alterarmos a ordem das fases deste método, o aluno imita uma espécie de razão, ainda antes de o seu entendimento ter se desenvolvido. Terá uma ciência empresta-

da que usa não como algo que, por assim dizer, cresceu nele, mas como algo que lhe foi dependurado.

Considerando-se que cada ser humano é múltiplo, "[ser] da busca, e se sua vocação ontológica é humanizar-se" (FREIRE, 2014, p. 86), observar a sala de aula como um espaço que agrega pessoas com as mais diferentes histórias de vida, culturas, condições econômicas, entre outros fatores que constroem a sociodiversidade, significa pensar e atuar pela formação integral, instrumentalizando o corpo discente a atuar para além da mera reprodução de conhecimentos. Sobre isso, ponderou Kant (1992) que o campo epistemológico deve estar a favor do desenvolvimento e não da reprodução inconsciente; a favor do aprender a pensar e não do aprender pensamentos.

E é nesse sentido que importante se faz refletirmos sobre a relação entre a construção dos saberes para se fomentar o protagonismo do estudante, futuro profissional e, acima de tudo, cidadão. A Pontifícia Universidade Católica de Goiás traz como um de seus pilares o 'Conhecimento a serviço da Vida', o que direciona seus docentes à reflexão acerca das aulas teórico-práticas como uma atitude consolidada. Apresentar a linguagem jurídica como um sistema a ser compreendido e praticado significa preocupar-se tanto com o que aprender quanto com o como aprender. E, assim, o Júri Simulado oportuniza ao(à) acadêmico(a) a percepção dessa linguagem para além da sala de aula, mesmo nela estando. Senão, vejamos

> Quando falamos acerca de aprender uma linguagem, estamos falando acerca de dominar as regras de ordenação e de dominar as eventualidades da linguagem que deverão ser ordenadas. Ocorre, além disso, que boa porção do processo de aprendizado da linguagem se dá *depois* de dominada uma parte do sistema. Assim, tanto se está aprendendo a dominar um sistema, suas regras e fatos, quanto se está aprendendo *dentro* do sistema, pois o aprendizado da linguagem se estende por tempo considerável (TERWILLIGER, 1974, p. 59, grifos nosso).

Efetivamente, espera-se do professor uma metodologia que desenvolva no estudante um aprender a pensar, de maneira que ao término do cur-

so saiba agir diante de situações que se lhe apresentarem. Isso porque o profissional da área jurídica não lida apenas com as leis, mas com situações concretas que podem ser amoldadas não apenas a um artigo da norma jurídica, mas a vários, a depender das condições em que se deram as práticas tipificadas no ordenamento jurídico.

Pensando exclusivamente no estudante de Direito da PUC Goiás, o objetivo é de formá-lo com capacidade de pensar por si, não alienado aos conteúdos aprendidos, e sim de, com base nesses conteúdos, ser capaz de valorar os fatos, dando-lhes uma solução que se pretenda justa. Nessa linha de raciocínio, Cortella (2016, p. 27) reflete sobre conhecimento, ressaltando a importância dos variados tipos de conhecimento para a formação do sujeito capaz de pensar por si. Em seu dizer,

> [...] O conhecimento, objeto da atividade educacional, não pode, no entanto, ser reduzido à sua modalidade científica, pois, apesar de ela estar mais direta e extensamente presente em nossas ações profissionais cotidianas, outras modalidades (como o conhecimento estético, o religioso, o afetivo etc.) também o estão.

Coadunam com essa reflexão a de Raths *et al.* (1977), para os quais o pensar não se limita a uma propriedade da inteligência, ao revés é uma ação voluntária resultante dos conhecimentos adquiridos a partir de uma reflexão consciente e ativa, de uma inteligência que possibilita o ato pensante a partir de uma proposição realizada pelo docente. Isso porque,

> pensar é uma forma de aprender. Pensar é uma forma de perguntar pelos fatos, e se o pensamento tem algum objetivo, os fatos assim encontrados serão significativos para esse objetivo. [...] Reconhecemos a importância do pensamento para o crescimento e manutenção de uma sociedade livre, e reconhecemos as contribuições das experiências de pensamento para a maturidade [...] (RATHS *et al.*, 1977, p. 15).

Ademais, ainda segundo os autores retromencionados, "a contribuição mais significativa para o processo de maturação é dada pela expe-

riência" (RATHS *et al*., 1977, p. 5), visto que a experiência promove a prática do conhecimento epistemológico a favor do desenvolvimento e não da reprodução inconsciente; a favor do aprender a pensar em uma ação pensante.

Candau (2003, p. 146) reflete que os saberes emergidos da experiência e legitimados na e por ela, "incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser". Não obstante todo desafio apresentado na prática docente, é imperioso ressaltarmos o prazer de se buscar formar um sujeito capaz de por si caminhar seu caminho, transformando a sociedade da qual faz parte. É a prática pensante que torna possível ao estudante a consciência do seu papel como sujeito, como ser social, como homem de entendimento, de razão e de instrução. Cabe ao estudante a tomada de consciência, a decisão de não mais ser carregado nos ombros, mas conduzido pelos conhecimentos para o desenvolvimento intelectual, em especial nesta Era das TICs.

Determinado o sujeito que se pretende formar no curso de Direito, bem como o método que possibilita a autonomia dele, faz-se necessário delinearmos a metodologia a ser empregada para que a disciplina de Linguagem e Comunicação Jurídica alcance tais objetivos. Para tanto, buscamos apoio na metodologia inovadora, cujo objetivo é o de promover a investigação, a autonomia e a capacidade de raciocínio diante dos problemas a serem enfrentados pelo estudante, cabendo, assim, ao docente a tarefa de provocador do ato pensante, do desenvolvimento da maturidade intelectual diante de situações-problemas que promovam um pensar consciente, lançando mão dos conhecimentos epistemológicos, religiosos, estéticos, emocionais etc. que conduzirão o estudante à tomada de decisões acertadas diante dos fatos pensados. Por isso, a metodologia participativa se adequa perfeitamente para a promoção do processo de ensino e aprendizagem do ato de pensar, haja vista contribuir efetivamente para a construção do sujeito que se busca formar.

SIMULAÇÃO DE JÚRI: METODOLOGIA INOVADORA?

Ainda que afastes a natureza pela força, ela sempre regressará furtivamente e irromperá triunfante em teu insensato desdém (Horácio).

Valer-nos da epígrafe de Horário para refletir que a Educação Jurídica, em específico de Linguagem e Comunicação Jurídica, é extremamente oportuno, uma vez que esta até pode se dar afastada da realidade, todavia seria insensato desligar a teoria do viver prático e real. Nesse sentido, ter como atividade pedagógica a simulação de júris possibilita ao estudante uma experiência em que se sustenta a aquisição do conhecimento de forma ampliada, já que o aplica a situações reais da vida.

Entretanto, surge-nos uma pergunta, inclusive orientadora desta seção do texto: em que medida a atividade de simulação de júri como proposta educacional caracteriza- se como metodologia inovadora, já que há tempos é utilizada nos mais variados campos do conhecimento, em especial no Direito? Então, para delinearmos uma resposta possível, sem a intenção de que essa seja categórica, mas, antes, uma posição assumida, para, inclusive, buscar estabelecer debate teórico e epistemológico com pensadores das áreas acadêmicas que discutem o assunto relacionado às metodologias inovadoras, necessário se faz refletirmos sobre estas, focalizando-se dos tipos: a ABP e a Metodologia da Problematização, dado o fato de que, nesta atividade específica, o entendimento é de que elas se interconectam. Assim, buscaremos apresentar as características de cada uma e discutir o ponto para o qual convergem. Obviamente, isso se dará de forma circunscrita, dado o limite deste trabalho. Outrossim, intentaremos demonstrar como o júri simulado a essas metodologias se amolda.

Autores como Berbel (1998) e Cyrino e Toralles-Pereira (2004) têm por premissa que as metodologias problematizadoras em destaque neste trabalho têm diferentes objetivos, desse modo apresentando cami-

nhos didático-pedagógicos distintos e, portanto, chegando-se a diferentes resultados educacionais. Outros, a exemplo de Batista *et al*. (2005) e Cyrino e Rizzato (2004), apresentam raciocínios de coexistência, integração e imbricação entre tais metodologias, a partir de experiências com planejamento e condução de processos educacionais. Nesse tocante, a experiência com júris simulados assume tanto uma posição quanto a outra demonstrada pelos autores mencionados, como se poderá observar doravante.

É comum observarmos uma teoria sendo tomada pela outra ou a utilização das nomenclaturas Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologia da Problematização como se fossem sinônimas. Todavia, conforme explicitado, são metodologias distintas e, que de algum ponto de vista, se integram. Berbel (1998), inclusive, chama a atenção para o fato de que são comuns as dificuldades daqueles que as utilizam identificarem as diferenças e de fundamentá-las.

É importante asseverarmos que essas metodologias emergiram em diferentes contextos socioeconômicos e culturais. *En passant*, podemos historicizar que a ABP originou-se na década de 1960 para aplicação no campo da Medicina. Já a Metodologia da Problematização não surgiu em contexto acadêmico: na década de 1970, um educador chamado Charlez Manguerez desenvolveu um método em forma de "arco" para aplicar no âmbito das práticas agrícolas, com o fim de que os trabalhadores rurais que resistiam ao uso de novas tecnologias nesse espaço tornassem-se motivados a aprender sobre elas e a incorporá-las em sua prática profissional. Na década de 1980, esse método foi estudado e adaptado por Juan Diaz Bordenave, um educador paraguaio, para utilização no ensino superior no âmbito das Relações Públicas (DECKER; BOUHUIJS, 2009). Sem dúvida, o surgimento de ambas as metodologias se deu ante a inquietação de educadores sobre as práticas tradicionais de ensino.

No Brasil, década de 1990, ambas as metodologias passaram a ser utilizadas. A ABP, segundo Batista *et al.* (2005), foi adotada pelas Universidades de Marília, em São Paulo, e de Londrina, no Paraná, no cam-

po da educação médica. Também a Metodologia da Problematização foi pioneiramente utilizada para as profissões da saúde, sendo esta associada ao modelo de educação freireano. O que observamos é que ambas as metodologias, cuja emergência se deu no âmbito educacional da saúde, vêm sendo adaptadas para o uso em diversos outros contextos educacionais, como no campo das Ciências Humanas. E, de fato, essa prática é de alta relevância, já que "o papel da experiência e do contexto é consistentemente enfatizado como crítico componente para o aprendizado" (DECKER; BOUHUIJS, 2009, p. 184-5). Além disso, tanto na ABP quanto na Metodologia da Problematização, "a utilização de problemas da vida real e das atividades significativas é considerada elemento motivacional e contextual para aprendizagem do aluno, sujeito ativo no processo de construção do conhecimento" (DECKER; BOUHUIJS, 2009, p. 185). É com fundamento nessa perspectiva que o trabalho com a educação linguística jurídica no contexto do curso de Direito da PUC Goiás se desenvolve, ou seja, valem-se de ambas as metodologias, por aproximação, já que coloca o estudante como o centro do processo de ensino e aprendizagem, focalizando problemas extraídos da realidade ou da literatura, sendo que esta também reflete a realidade humana.

Fundamental é pensarmos sobre os ciclos de cada metodologia para também refletir em que ponto elas se interconectam no uso em júris simulados. A ABP tem como desenvolvimento os seguintes passos: (1) apresentação de um problema a um pequeno grupo de estudantes, (2) discussões e análises em grupo, sob orientação do professor, (3) formulação de objetivos de aprendizagem, (4) coleta de informações e estudos individualizados para atendimento dos objetivos, (5) apresentação dos estudos individuais ao grupo e avaliação do grupo sobre o que e como aprenderam. Na Metodologia da Problematização, o ciclo segue esta ordem: (1) observação da realidade (experiências vividas, observação do problema real), (2) pontos-chaves (fatores ou aspectos mais importantes), (3) teorização (análise da estrutura e causas do problema), (4) hipóteses de solução (o que fazer para resolver o problema?),

(5) aplicação na realidade (práticas concretas para resolver o problema).

Seguindo-se os ciclos da ABP, a orientação, sistematização e realização do júri simulado se dá da seguinte forma: (1) o caso[4]4 é definido e, a partir dessa definição, há a apresentação deste ao grupo de estudantes, que já conhecem seu papel social (acusação ou defesa); (2) o grupo discute e analisa o caso, sob orientação do professor; (3) formulam-se os objetivos de aprendizagem, mediante definição de estruturação de sínteses dos elementos juridicamente relevantes para comporem as teses, bem como de fundamentações jurídicas ao caso correlatas, seja para argumentações de acusação, seja de defesa; (4) individualmente, cada componente do grupo realiza as sínteses, bem como a coleta de informações de ordem do conhecimento jurídico para atendimento dos objetivos; (5) os estudos individuais são apresentados ao grupo, que avalia coletivamente o que e como aprenderam.

Após terem vivenciado a primeira experiência adquirida com os passos da ABP, os estudantes são submetidos ao ciclo da Metodologia da Problematização, assim:

1. a partir das experiências adquiridas individualmente e em grupo, tem-se a observação do problema real;
2. levantam-se os pontos-chave, buscando focalizar o que de fato é juridicamente relevante para estruturação das teses nas peças jurídicas e nas sustentações orais;
3. busca-se a teorização pertinente ao problema levantado e à elabo-

4 Têm-se como exemplo casos extraídos do Livro de Luiza Nagib Eluf, *A paixão no banco dos réus: casos passionais célebres – de Pontes Visgueiro a Pimenta Neves* (2007), em razão de esta autora retratar crimes passionais que envolveram pessoas célebres, cujos casos expressam todo o acontecimento, desde o evento propriamente dito até o julgamento final a este relativo. A escolha é em razão de os acadêmicos ainda não estarem habilitados quanto aos conhecimentos sobre o Direito Penal e Processo Penal, visto que são alunos de 1º período do curso de Direito. Todavia, os casos supracitados trazem, inclusive, as teses de acusação e de defesa, com as respectivas fundamentações jurídicas, sendo, portanto, o ponto de partida para o estudante buscar, autonomamente e de forma interdisciplinar, conhecimentos relativos ao Direito para a realização da atividade.

ração das teses, teorias relativas ao Direito propriamente ditas (leis, doutrinas e jurisprudências que possam amoldar-se ao caso) e a Linguagem e Comunicação Jurídica estrutura do discurso forense, bem como estratégias para apresentá-los; retórica e oratória; estrutura da peça jurídica própria para o ato, respeitando-se os padrões estruturais e linguísticos; e estrutura da sustentação oral;

4. elaboram-se as teses de acusação ou defesa, valendo-se de hipóteses de contra argumentação, ante a previsão do que pode ser utilizado como argumento pela parte adversa (utiliza-se para tal reflexão a metáfora do jogo de xadrez);
5. aplica-se na realidade, como prática concretizada no momento efetivo da simulação do júri (divide-se em dois: momento de conhecer as teses estruturadas nas peças jurídicas da contraparte e de sustentação oral no tribunal).

Dessarte, este trabalho, mediante a aplicação da ABP, constitui-se como interdisciplinar, na medida em que alcança os resultados de compreensão dos conceitos e dos mecanismos básicos das disciplinas de Linguagem e Comunicação Jurídica e de Direito Penal, mas também de outras, como Introdução aos Estudos do Direito, História do Direito e Metodologia Científica, para citar apenas as disciplinas presentes na horizontalidade da matriz curricular do curso. Ainda, possibilita a revisão dos processos de aprendizagem.

Já com a aplicação da Metodologia da Problematização, é possível a compreensão da situação global do estudo, situada em uma realidade concreta, com seus conflitos e contradições; a revisão do processo de aprendizagem; a avaliação, por meio da experiência, de graus de compreensão do que fora estudado, de apreensão desses conhecimentos, de atitudes e comportamento no grupo; a construção de consciência crítica; e a superação do domínio do conhecimento.

É dessa forma que percebemos a interconexão entre as metodologias inovadoras aplicadas à atividade de júris simulados para o ensi-

no da Linguagem e da Comunicação Jurídica. De maneira pontual, há que ressaltarmos que, num primeiro momento, quando da apresentação da atividade às turmas, bem como das metodologias para seu desenvolvimento, percebemos um grande receio por parte dos estudantes, que temem, inclusive, pela reprovação. Entretanto, esse mesmo receio os leva a ter foco nos processos de ensino e aprendizagem de maneira mais responsável e assertiva. Também, a atividade propicia um clima de competitividade, outro elemento fundamental, pois leva cada estudante a buscar conhecimentos específicos das áreas de Linguagem e Direito, num processo de interdisciplinaridade horizontal e vertical na matriz curricular, de forma autônoma, dado que nem uma das partes pretende sucumbir ante a outra. Ainda, possibilita o desenvolvimento no que toca às habilidades de leitura e produção de textos, na medida em que os grupos buscam "brechas" no texto-base e nas peças da contraparte e fechamento da textualidade das peças próprias, a fim de que não se visualizem lacunas, as quais podem ser preenchidas no sentido de se desconstruir o argumento intentado. Além disso, proporciona o desenvolvimento e/ou aprimoramento da habilidade com o discurso oral. Por fim, no tocante à formação sociopolítica, ética, responsável e humana, aprendem os estudantes ou aguça neles a questão do respeito mútuo, tanto nas contradições havidas dentro do próprio grupo no momento da elaboração do trabalho, quanto ante a perda da causa para a parte *ex adversa*. Nesse sentido, aprendem, inclusive, a lidar com as frustrações de não alcançar sempre vitórias, no curso natural da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (FREIRE, 1996, p. 45).

Começamos por dizer que, assim como reflete Freire (1996), o que nos move é a certeza do inacabamento e, por isso, estamos diuturnamente em busca do fazer e refazer a rota, de refletir sobre o exercício docente, sobre sua profissionalização, bem como sobre o compromisso com a formação integral do estudante, a fim de auxiliar o estudante a construir um saber significativo. Desse modo, este trabalho é apenas um relato de experiência exitosa nessa incessante busca por sermos eficientes mediadores do processo de ensino e aprendizagem em Linguagem e Comunicação Jurídica. Teve como referência a utilização da atividade de júri simulado como prática metodológica voltada para a ação e capaz, inclusive, de romper com barreiras contra a educação linguística, nesse sentido sendo compreendida como uma metodologia inovadora, interconectando as metodologias Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) e Metodologia da Problematização.

Uma pergunta norteou todo o nosso trabalho com a atividade, bem como este relato, qual seja: em que medida a atividade de simulação de júri como proposta educacional caracteriza-se como metodologia inovadora, já que há tempos é utilizada nos mais variados campos do conhecimento, em especial no Direito? Para responder a esse questionamento, retomamos que o objetivo da atividade foi o de levar o acadêmico a desenvolver as habilidades de leitura, escrita e oralidade como importantes instrumentos de domínio do discurso jurídico, para as reflexões de natureza teórica, epistemológica, prática e técnica das ciências jurídicas. Nessa visada, a metodologia oportunizou aos acadêmicos o desenvolvimento da autonomia nos estudos, ante a necessidade de buscarem conhecimentos próprios da área jurídica, tendo como fundamento os conhecimentos acerca da linguagem, fundamentais à estruturação do discurso forense, bem como estratégias para apresentá-los; da habilidade com a oratória e a argumentação jurídicas, uma vez que exigiu do estudante o enfrentamento de questões humanas que dificultam essas tarefas, como a timidez e a dificuldade de elaboração de raciocínios em público; da capacidade de escrita da peça jurídica, na medida em que o trabalho exigiu a elaboração da peça própria para o ato, textualizando, com respeito aos

padrões estruturais e linguísticos, o discurso sobre o juridicamente relevante para o caso específico.

Desse modo, consideramos finalmente que a simulação de júri é sim uma atividade inovadora, entendendo-se por inovador não o que é 'novo', mas qualquer que seja a metodologia capaz de colocar no centro do processo de ensino e aprendizagem o estudante, levando-o a realização prática daquilo que aprende, dando-lhe a possibilidade de compreender a situação global do estudo, situada na realidade concreta, com seus conflitos e contradições; de revisar seu processo de aprendizagem; de avaliar, por meio da experiência, os graus de compreensão do que fora estudado; de apreender conhecimentos e desenvolver positivamente atitudes e comportamento no grupo; e, por fim, de construir consciência crítica e de superar o domínio do conhecimento.

Ressaltamos, ainda, que o docente teve um papel importante na formação desse estudante, pois alcançou o objetivo de mediar conteúdos e práticas que possibilitaram o desenvolvimento da autonomia, do autodidatismo e, sobretudo, instrumentalizou os discentes para o protagonismo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (orgs.). Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009.

BATISTA, N. et al. O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. Revista de Saúde Pública, v. 39, n. 2, p. 231-237, 2005.

BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa com tecnologia interativa. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2013.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: experiência com questões de ensino superior, ensino médio e clínica. Londrina: Eduel, 1998.

CANDAU, V. M. F. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. F. (Org.). Magistério, construção cotidiana. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

COSTA, N. R. R.; CASTRO, S. C.; NOGUEIRA, R. E. A Literatura como mote para o letramento jurídico: relato de experiência com júris simulados. *In*: Gil César Costa de Paula; José Querino Tavares Neto; Nivaldo dos Santos. (org.). *Direito e Justiça no Século XXI*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2017, v. 1, p. 30-45.

CYRINO, E. G.; RIZZATO, A. B. P. Contribuição à mudança curricular na graduação da Faculdade de Medicina de Botucatu. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, v. 4, n.1, p. 59-69, mar. 2004.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Discovery-based teaching and learning strategies in health: problematization and problem-based-learning. *Cadernos de Saúde* [on line], v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

DECKER, Isonir da Rosa; BOUHUIJS, Peter A. J. Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização: identificando e analisando continuidades e descontinuidades nos processos de ensino-aprendizagem. *In*: ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (orgs.). Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009.

ELUF, Luiza Nagib. *A paixão no banco dos réus*: casos passionais célebres de Pontes Visgueiro a Pimenta Neves. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Pratica Pedagógica. São Paulo, SP. Céu e Terra,1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KANT, Immanuel. Tradução de Desiderio Murcho. Texto retirado de Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766 da colectânea de textos Theoretical Philosophy, 1755-1770 (edição de David Walford e Ralf Merbote, Cambridge University Press, 1992), p. 2:306-7. (Enviado por Rev. Jucelino Souza, em 22 out. 2012. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/3946074. Acesso em: 20 dez. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor na hora da verdade*: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 21. ed. Campinas, SP. Papirus Editora, 2013.

PPC do Curso de Direito da PUC Goiás 2014. Disponível em: http://www.pucgoias.edu.br/ArquivisWordpress/cursos/direito/PPC- VERSAO_FINAL.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

RATHS, Louis E.; ROTHSTEIN, Arnold M.; JONAS, Artur. *Ensinar a pensar*: teoria e aplicação. São Paulo: EPU, 1977.

TERWILLIGER, Robert F. *Psicologia da linguagem*. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

2 Leitura de Artigos Científicos Internacionais no Curso de Engenharia de Produção: uma proposta de pesquisa e estudo orientado

Agenor Sousa Santos Neto[1]
Maria Ximena Vázquez Fernández Lima[2]

É inegável que a ampliação da oferta educacional experimentada no Brasil nas últimas décadas constitui-se como etapa primordial para o desenvolvimento de uma sociedade com menos desigualdade, uma vez que uma parcela considerável dos cidadãos que se encontram socioculturalmente marginalizados começam a ingressar em um processo educativo formal. Diante dessa conjuntura, acentuada por uma ideologia de democratização do ensino, existe de forma disfarçada, uma atividade discriminatória que perdura por longos períodos, uma vez que o acesso à educação não reflete, necessariamente, permanência nem formação sólida do aluno (CAMACHO, 1985).

Sendo assim, a aposta em atividades de ensino que permitam que esses novos indivíduos que têm alcançado o sistema educacional superior

1 Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC GO (2016). Especialista em MBA em Gestão da Qualidade e Engenharia de Produção pelo Instituto de Pós Graduação IPOG (2016). Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Faculdade Araguaia - FARA (2016). Graduado em Engenharia de Produção pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013). Doutorando em Engenharia Elétrica e Computação pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Professor no Curso de Engenharia de Produção da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Experiência na área de Engenharia de Produção, com ênfase principalmente em: Gestão da Qualidade; Educação em Engenharia e Segurança do Trabalho. *E-mail: agenor@pucgoias.edu.br.*

2 Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal de Viçosa - UFV (2001). Graduada em Engenharia de Alimentos pela Universidade Federal de Viçosa - UFV (1997). Professora Assistente da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, desde 2001, nos cursos de Engenharia de Alimentos e Engenharia de produção. Experiência na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos, com ênfase em Gestão da Qualidade, principalmente, em: Controle de Qualidade; Boas Práticas de Fabricação; Segurança Alimentar e Controle de Processos. *E- mail: ximena@pucgoias.edu.br.*

apoderem-se do conhecimento, a fim de uma inclusão educacional satisfatória, torna-se incontestável. E, nessa perspectiva, a leitura desempenha uma função essencial para a apropriação do conhecimento, na medida em que todo processo de ensino e de aprendizagem se ancora nessa prática, seja qual for o curso superior (BRAGANÇA, 2015).

A leitura, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, tem se constituído num dos principais tópicos de pesquisa na área educacional. Em consequência disso, uma vasta literatura tem sido dedicada à discussão de aspectos práticos e teóricos dessa importante habilidade linguística (ZAGO, 1998).

Em pesquisa do IBOPE (2011) foi perguntado aos entrevistados como eles definiriam a capacidade de ler e entender uma notícia simples de jornal em inglês. Os resultados revelaram que 73% desses entrevistados julgam não conhecer o idioma e 13% declaram a sua capacidade de compreensão como baixa ou muito baixa. Outros 10% julgam que possuem capacidade moderada de entendimento sobre a língua inglesa e apenas 3% declaram ter uma aptidão elevada ou muito elevada de leitura. Essa informação é corroborada por Rodrigues (2016) quando é ressaltado que no Brasil, somente 5% dos habitantes comunicam-se em uma segunda língua e menos de 3% desfruta de fluência em inglês.

No ensino superior, por exemplo, a leitura de obras em língua inglesa tem ganhado maior notoriedade. O inglês é considerado a língua franca da comunidade acadêmica, uma vez que uma considerável parcela de publicações científicas da atualidade é produzida nesse idioma. A leitura dessas obras permite ao estudante conduzir estudos nas mais variadas áreas do conhecimento. As ideias compartilhadas por Alderson e Urquhart (1984) ainda são perfeitamente aplicadas atualmente, sendo asseverado em seu estudo que "em muitas partes do mundo, o conhecimento de leitura em uma língua estrangeira é geralmente importante para os estudos acadêmicos, sucesso profissional e desenvolvimento pessoal".

Sob essa perspectiva, as metodologias ativas aparecem como uma maneira de desenvolvimento para o processo de aprendizagem, valendo-se

de experiências reais ou simuladas, com o propósito de resolver efetivamente, desafios decorrentes de atividades substanciais da prática social em circunstâncias diversas (BERBEL, 2011). Sendo assim, Bulgraen (2010) destaca que o professor não deve atuar como um mero transmissor de conhecimento, mas sim, adotar uma postura mediadora, estimulando a reflexão dos estudantes mediante apresentação de experiências presentes em seu cotidiano. Dessa forma, o docente assume um comportamento mais humanizador em sua prática docente.

Diante disso, o objetivo dessa pesquisa é avaliar o processo de construção de conhecimentos dos alunos de Pesquisa Operacional do curso de Engenharia de Produção da PUC GO obtido por meio da adoção de metodologias ativas, mais especificamente, sobre o desenvolvimento de *short papers* a partir de um tema fornecido pelo docente. Frequentemente a leitura é empregada apenas como forma de compreender melhor os textos, no entanto, para que o leitor consulte um texto e compreenda o que está redigido, não é necessária somente a decodificação das palavras, pois a compreensão de seu significado e de seu contexto torna-se fundamentais. Freire (1996) argumenta ainda que a "leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo", portanto, a possibilidade de associar a leitura com o mundo real se constrói pelo exercício do letramento[3].

A ideia de realizar o presente estudo surgiu com base na importância que a adoção de metodologias ativas apresenta sobre a formação dos acadêmicos de Engenharia de Produção, proporcionando a esses alunos visão crítica a partir da leitura de artigos internacionais que abordam questões inerentes a área de atuação profissional. Para tanto, teve como questão de pesquisa: A motivação a interpretação de artigos internacionais contribui para formação de estudantes mais proficientes?

Assim, a exposição foi organizada da seguinte forma: a) inicialmente, foi apresentada a utilização das metodologias ativas no cenário aca-

3 Letramento vai além da alfabetização, é o processo de ensino da leitura e escrita dentro de um contexto que tenha sentido e faça parte da vida do aluno (SOARES, 2004).

dêmico; b) em seguida, foi delimitada a necessidade da leitura para o desenvolvimento do aprendizado discente; c) na sequência, foi destacada a Metodologia utilizada para construção da prática pedagógica; d) após isso, foram apresentados os resultados com uma breve discussão; e) por fim, encerra-se o estudo expondo algumas considerações relevantes.

METODOLOGIAS ATIVAS NO CENÁRIO ACADÊMICO

Aprendizagem ativa e aprendizagem colaborativa são conhecidas como estratégias alternativas aos modelos de ensino convencional (KAUFMAN; SUTOW; DUNN, 1997; PRINCE, 2004). Em particular, as práticas ativas e colaborativas em salas de aula que utilizam tecnologias da informação e comunicação (TIC) são um ramo emergente das Ciências da Aprendizagem, que se preocupa com o estudo de como as pessoas podem aprender em conjunto com a ajuda de computadores. As práticas pedagógicas levaram as instituições de ensino superior a adotar as TIC no ensino e na aprendizagem fizeram com que as universidades readequassem seu modelo de transmissão de conhecimento (SIFE; LWOGA; SANGA, 2007). No entanto, como destacado por Silva et al. (2003), ainda há muito a ser feito dentro da cultura das universidades para superar a matriz individualista e alcançar uma cultura de aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem ativa tem recebido atenção considerável nos últimos anos. Muitas vezes apresentada como uma mudança radical da instrução tradicional, a aprendizagem ativa tem fortes defensores entre aqueles que procuram alternativas aos métodos tradicionais de ensino, por outro lado, outros estudiosos a veem apenas como uma tendência de moda (PRINCE, 2004). Geralmente, aprendizagem ativa é definida como um método instrucional que envolve os alunos no processo de aprendizado. Em suma, o aprendizado ativo exige que os alunos façam atividades de aprendizado significativas e pensem no que estão fazendo, sendo que os elementos do núcleo de aprendizagem constituem-se pela atividade estudantil e engajamento no processo de aprendizagem.

Enquanto, Kaufman, Sutow e Dunn (1997) definem a aprendizagem colaborativa como um método instrucional que envolve pequenos grupos de alunos que possuem um objetivo acadêmico, Prince (2004) define aprendizagem cooperativa como uma forma estruturada de grupo de trabalho em que os alunos buscam por objetivos comuns enquanto são avaliados individualmente. Panitz (1999) e Prince (2004) ressaltam que a aprendizagem colaborativa engloba a aprendizagem cooperativa, sendo que o elemento central é a ênfase em interações do aluno em vez de aprendizagem como uma atividade individual.

Para atingir este objetivo de forma eficiente, a universidade deve enfatizar sua missão e desenvolver seu próprio projeto de educação. Esteve Mon e Gisbert Cervera (2011) acreditam que o aluno é o centro de todo o processo de educação; sendo assim, a adoção de metodologias de ensino ativas pode favorecer a formação de pessoas que se adaptam mais facilmente às demandas do mundo do trabalho na contemporaneidade.

Finalmente, os professores devem gerar situações problematizadoras, contextualizadas, com nível de complexidade para que os estudantes aprendam, mas não qualquer tipo de aprendizagem. Deve ser uma aprendizagem que seja capaz de construir um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes flexíveis, auto estruturantes; o que permite que o aluno continue aprendendo autonomamente em toda a sua vida (MARCH, 2006). Para fazer isso, o professor deve configurar o processo de ensino-aprendizagem em torno de propostas que incorporem o significado de ações, da forma de que um problema seja visto pelo estudante como um caso complexo que tenha possibilidades diferentes e nenhuma resposta claramente definida.

Moya (2017) pontua que esta transição de um modelo de educação centrado no ensino para uma centrada na aprendizagem significa uma grande mudança cultural para a Universidade como instituição de ensino. Entre os pilares fundamentais desta mudança está a chamada 'renovação metodológica'. As metodologias ativas são capazes de gerar essa mudança, pois: i) concede ao aluno um papel mais importante na sua educa-

ção; ii) fomenta o trabalho colaborativo; iii) organiza o ensino baseado em competências a serem adquiridas; iv) estimula a aquisição de aprendizagem autónoma, permanente.

O principal propósito das metodologias ativas de aprendizagem é fazer o aluno alcançar os objetivos propostos nas aulas, ao mesmo tempo em que adquire uma série de competências, habilidades e valores, como o trabalho em equipe, capacidade para comunicação e reflexão. Para atingir este intento o professor deve procurar, escolher e organizar atividades que promovam a aprendizagem significativa pelo aluno. Embora a participação de bons professores de metodologias ativas seja uma preocupação fundamental no ensino superior, parece que a melhor opção é a diversificação metodológica, com diferentes sequências e combinações com base nas diferentes circunstâncias do ensino universitário, particularmente, combinando aulas com metodologias tradicionais com aulas que desenvolvam metodologias ativas (LEÓN et al., 2010).

A Leitura como Elemento do Aprendizado Discente

Cagliari (2002) explicita que a leitura e a escrita ocorrem de forma simultânea em grande parte das instituições de ensino, no entanto, percebe-se um foco maior da escrita sobre as atividades escolares, devido à facilidade que o professor tem para verificar os acertos e erros da escrita do estudante. Por outro lado, com a leitura não é possível estabelecer essa supervisão, uma vez que o docente em nenhum momento saberá o que se passa nos pensamentos de um acadêmico que lê.

A formação de leitores tem origem na compreensão sobre a temática a ser investigada, momento em que o indivíduo utiliza sua capacidade de ler determinado texto e desenvolve seu conhecimento sobre o assunto, de forma a descontruir o que admitia ser uma verdade incontestável. Não obstante, para que o leitor possa ser formado pela escola, é necessário conceder-lhe ensejo a novas leituras, a fim de expandir seu conjunto de conhecimentos e, então, perceber o mundo de forma mais

abrangente, agindo sobre a realidade conscientemente. Sob esse ponto de vista, é necessário ajustar as formas tradicionais de ensino, inserindo metodologias ativas de aprendizagem que sustentem a prática docente contemporânea (PRADO, 2017).

O êxito no âmbito universitário relaciona-se a competências acadêmicas fundamentais. Estas competências compreendem leitura, redação, pensamento crítico, exposição oral e alfabetização midiática. Ainda que essas competências sejam primordiais para o êxito acadêmico, o docente pouco orienta os estudantes para alcançar essas habilidades (BEAN, 1996).

Assimilar um conteúdo implica no desenvolvimento de vínculo com as formas de ser, pensar, escrever e perceber o mundo dos especialistas daquele assunto. A leitura de obras acadêmicas publicadas por esses especialistas possibilita que discentes vivenciem a cultura da disciplina e aprendam seus preceitos, argumentos, competências e saberes mais facilmente (ERICKSON; PETERS; STROMMER, 2006). No entanto, isso só será possível se os estudantes adotarem uma postura que seja realmente focada na leitura.

Existem duas abordagens de leitura. Uma é superficial e diz respeito à aceitação tácita das informações presentes no texto. Discentes que fazem uso dessa abordagem superficial de leitura muitas vezes julgam informações como acontecimentos isolados e desassociados. Esse fato conduz a uma retenção pouco significativa do conteúdo e não permite a sua assimilação. Em contrapartida, uma abordagem focada à leitura oportuniza ao leitor utilizar habilidades cognitivas de ordem superior como, por exemplo, competência para análise, sintetização e solução de problemas, permitindo ainda, encontrar de forma meta-cognitiva, significados junto ao autor da obra, além de construir novos significados para o texto. O leitor focado direciona sua atenção para os relatos transmitidos pelo autor da obra, bem como, para o arranjo do argumento, o estilo de argumentação e as ideias que esse autor está empenhando-se em difundir, fazendo conexões com teorias e opiniões já conhecidas e utiliza este saber para solucionar problemas em circunstâncias variadas. Sendo assim,

os leitores superficiais focam no texto em si, enquanto leitores focados concentram-se no significado do texto (BOWDEN; MARTON, 2000).

Na fase de leitura, frequentemente, os estudantes não exercitam a escrita acabam por copiar trechos da obra, com a intenção de encontrarem uma razão para aquilo que estão redigindo. Dessa forma, o estudo transforma-se em algo inconsciente e que não gera qualquer tipo de conhecimento, não existindo aprendizagem do discente. Essa abstração foi também exteriorizada por Santos (2007) que reitera:

> (...) a leitura dos textos também é utilizada para a realização de resumos, sendo que, muitas vezes, não há explicitação de um objetivo para essa atividade, bem como não há o retorno para o aluno sobre o texto que produziu. O problema se agrava quando o professor solicita uma resenha. Não há como o aluno posicionar-se criticamente diante de um texto quando ele sequer compreendeu as ideias apresentadas. O texto do aluno, geralmente, revela a sua incompreensão e se caracteriza como uma colagem do texto original, isto é, revela que ainda não se constituiu como um leitor proficiente.

Ademais, Oliveira (2007) enfatiza a necessidade de o professor realizar discussões iniciais com os acadêmicos para avaliação dos conteúdos lidos. Grande parte dos estudantes possui clareza para expor suas ideias, porém a maioria apresenta dificuldades para adequá-las sob a forma de redação, particularmente quando um texto acadêmico precisa ser desenvolvido.

METODOLOGIA

Classificação da Pesquisa

Jung (2010) declara que as tipologias de pesquisa científica podem ser categorizadas de acordo com:

1. Natureza;
2. Forma de abordagem do problema;
3. Objetivos;

4. Procedimentos;
5. Local de realização.

A natureza dos resultados é básica uma vez que existe uma busca por conhecimentos que sirvam de apoio para formulação de hipóteses de acordo com o problema de pesquisa, no caso, a oferta de leitura de artigos internacionais para promoção do conhecimento a alunos de graduação (SONODA, 2008).

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, uma vez que tem como princípio, a análise e interpretação de elementos mais profundos, pois preocupa-se com a descrição do comportamento humano que é algo considerado complexo e ainda fornece análises mais pormenorizadas sobre as atitudes e tendências desse comportamento (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Quanto aos objetivos a pesquisa é exploratória, pois de acordo Jung (2010), possui como propósito o aprimoramento de ideias por intermédio de informações relativas ao tema abordado, o que é demonstrado pelo propósito do estudo que é avaliar o aprendizado do aluno diante da leitura e análise de obras internacionais.

Quanto aos procedimentos a pesquisa é do tipo fenomenológica, pois tem como propósito analisar, criticar e refletir sobre determinado fenômeno, considerando mais as atitudes dos sujeitos do que as relações lineares determinísticas (MERLEAU-PONTY, 1975). Este tipo de pesquisa é adequado para assuntos relativos à educação, uma vez que esta área tem enfoque sobre procedimentos didático-pedagógicos, contemplando aqui as possibilidades de seu sujeito, o estudante, perante a leitura de artigos científicos em língua estrangeira.

Desenvolvimento da Prática Pedagógica

Considerando que leitura é uma prática cultural e que a imersão ou as experiências de interlocução em práticas específicas de leitura cons-

tituem o ambiente mais favorável para seu ensino sistemático, a metodologia de trabalho apresentou como objetivo criar contextos de leitura a partir da interpretação e análise de artigos científicos internacionais.

A prática da leitura científica foi realizada com 14 estudantes de Pesquisa Operacional Aplicada (ENG 4211), graduandos do quarto período de Engenharia de Produção da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO) no dia 23 de novembro de 2018.

Para análise da compreensão dos alunos sobre o conteúdo dos artigos internacionais, foi proposto o desenvolvimento de *short papers*. O *short paper* é um trabalho acadêmico que visa contribuir para o desenvolvimento da criatividade do aluno, levando o mesmo a refletir e interpretar um texto ou situações vividas, limitando-se a uma ideia central. O *short paper* deve apresentar conteúdo com no mínimo 1 página completa, não excedendo a 2 páginas, contemplando a seguinte estrutura:

a. Dados de identificação no cabeçalho da folha;
b. Título original da obra, nome do periódico, Qualis do periódico para Engenharias III e ano de publicação;
c. O objetivo do estudo;
d. Posicionamento e questionamento dos alunos em relação ao conteúdo da obra;
e. Síntese concisa das principais ideias defendidas no desenvolvimento do estudo;
f. Bibliografia, citar referência do artigo consultado. Caso outras obras sejam mencionadas, também devem ser referenciadas.

Dessa forma, a experiência se organizou em torno de três momentos, distribuídos ao longo de duas semanas que antecederam a entrega da atividade. Para o primeiro momento, foi indicado um tema relativo à Pesquisa Operacional para que os alunos buscassem pelo artigo internacional. O tema escolhido foi *Cadeia de Markov*, no entanto, como a busca é por obras internacionais, recomendou-se inserir o termo *Markov Chain* nos portais de busca. Para que o artigo fosse validado pelo professor, o

grupo deveria escolher um artigo internacional que discutisse especificamente o tema indicado e aconselhou-se, também, que o periódico tivesse Qualis em Engenharias III, pois Engenharia de Produção se enquadra dentro dessa estratificação de produção intelectual.

Feito isso, cada grupo enviou o título do artigo escolhido para o e-mail do docente a fim de que fosse certificado que cada um desses grupos escolheu uma obra diferente, a intenção era que fossem apresentadas diferentes ideias na fase de apresentação das atividades.

Para a busca dos artigos internacionais, dois sites foram sugeridos:

1. www.periodicos.capes.gov.br/
2. https://www.sciencedirect.com/

Para a verificação do Qualis dos artigos internacionais consultou-se o site: https: //sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf.

No momento em que a temática do 4º Estudo Inovador da disciplina de Pesquisa Operacional foi apresentada aos alunos, haviam 4 grupos formados. Esses grupos se integravam desde o início do semestre para a realização de atividades diversas. Ressalta-se que a composição dos grupos foi definida pelo professor com base em avaliação de personalidade dos estudantes gerada pelo 16Personalities®[4].O Grupo 1 era composto por 3 alunos, o Grupo 2 por 4 alunos, o Grupo 3 por 3 alunos e o Grupo 4 formado por 4 alunos.

Posteriormente, no segundo momento, os estudantes tinham a tarefa de ler os artigos e produzir *short papers*, respeitando a estrutura de desenvolvimento proposta pelo professor. Essa tarefa tinha como objetivo levar os estudantes a identificar as porções textuais mais relevantes dos artigos internacionais, além de explorar seu pensamento críti-

4 16Personalities® é um instrumento utilizado para identificar características e preferências pessoais. São 16 tipos psicológicos que podem ser divididos em 4 grupos de temperamentos. O questionário pode ser acessado em: https://www.16personalities.com/br/teste-de-personalidade.

co e habilidade com escrita ao levar para o papel suas opiniões sobre o que não concordavam em relação a obra e trazer sugestões sobre oportunidades de melhoria no estudo pesquisado. O *short paper* deveria ser entregue impresso na data estipulada, 23/11/2018 a fim de que o docente fizesse as correções e indicasse possíveis melhorias na análise do grupo.

Por fim, no terceiro momento, os estudantes apresentam suas análises sobre o estudo que desenvolveram com tempo médio de 10 minutos por grupo, também no dia 23/11/2018. Ao final da apresentação de cada um dos grupos, foi perguntado se alguém tinha alguma indagação ou contribuição. Caso nenhum aluno tivesse dúvidas sobre a apresentação de seus colegas, o professor realizava perguntas para o grupo a fim de esclarecer dúvidas e despertar nos estudantes reflexões sobre questões relevantes da disciplina.

Após o encerramento da atividade, o docente realizou a correção da tarefa, cujo valor foi de até 1 ponto. Para composição da nota, fez-se uma média simples relativa a três quesitos:

1. *Qualis* do artigo;
2. Escrita do *short paper*;
3. Apresentação da análise.

O *Qualis* do artigo deveria atender as Engenharias III e quanto mais elevado, melhor seria a avaliação para esse quesito. Deve-se ressaltar que o Qualis varia de A1 (nível mais alto) até C (nível mais baixo). Para a Escrita do *short paper* foi avaliada a habilidade do aluno em expressar suas ideias e ser crítico de forma objetiva e com coerência, pautando-se por um vocabulário adequado que trouxesse compreensão de suas exposições. Por fim, a Apresentação da análise foi o momento em que cada grupo expressou oralmente suas opiniões aos colegas e professor e, ainda, foi possível realizar debates para enriquecimento do conteúdo. Na Apresentação da análise foi avaliada a desenvoltura dos grupos para explicação do tema do artigo escolhido, bem como, o posicionamento crítico individual de cada um dos membros desse grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No dia da entrega da atividade, 23/11/2018, dos quatro grupos formados na disciplina de Pesquisa Operacional Aplicada, três desenvolveram o *short paper* relativo ao tema proposto pelo professor.

O Grupo 1 realizou seu estudo sobre o artigo *A grid-merging operation to accelerate the Markov chain model in predicting steady-state and transient transmission of airborne particles* que possui classificação A1 para Engenharias III, publicado no periódico *Building and Environment*, em 2017. Neste estudo foi desenvolvida uma operação de mesclagem de grade, por meio de aplicação do sistema computacional Fluid Dynamics (CFD), combinado com o modelo de cadeia de *Markov* com o propósito de acelerar o processo de obtenção de informações sobre transmissão de partículas em estado estacionário e transiente em ambiente interno ou local atmosférico de forma mais rápida do que em tempo real.

O Grupo 2 realizou seu estudo sobre o artigo *Optimization of hospital ward resources with patient relocation using Markov chain modeling*. Esse artigo tem classificação A1 para Engenharias III e foi publicado em 2017 no periódico *European Journal of Operational Research*. Aqui a Cadeia de *Markov* é utilizada para resolver o problema de garantir leitos suficientes às enfermarias, redistribuindo leitos que já estão disponíveis para o hospital.

O Grupo 3 realizou seu estudo sobre o artigo *Markov Chain model for the stochastic behaviors of wind-direction data*. Esse artigo tem classificação A1 para Engenharias III, foi publicado em 2015 no periódico *Energy Conversion and Management*. Essa pesquisa utiliza as Cadeias de *Markov* para analisar como o comportamento de direção do vento pode complementar o conhecimento sobre sua velocidade e ajudar os pesquisadores a tirar conclusões sobre o potencial de energia eólica. O conhecimento da direção do vento permite que a turbina eólica seja posicionada de forma a maximizar a quantidade total de energia capturada e otimizar o desempenho do parque eólico.

O Grupo 4 não conseguiu desenvolver a atividade para entregá-la no dia determinado.

A fim de ilustrar o processo de pesquisa, tem-se na figura 1 a representação da busca do artigo estudado pelo Grupo 3 *Markov Chain model for the stochastic behaviors of wind-direction data*.

Por meio da figura 1 é possível perceber algumas informações relevantes sobre o artigo pesquisado. A primeira é o logotipo da editora científica Elsevier, que opera a plataforma *ScienceDirect* que é o site indicado aos alunos para realizarem a busca pelos artigos. Em seguida o nome do periódico *Energy Conversion and Management*, abaixo o volume 92, data de publicação 1 março de 201, o intervalo de paginação 266-274, o título da obra *Markov Chain model for the stochastic behaviors of wind-direction data* e o autor Nurulkamal Masseran. Por fim, um link onde se encontra um identificador exclusivo para artigos, anais ou *proceedings* publicados, denominado *Digital Object Identifier* DOI, que concede acesso a informações parciais ou completas sobre a obra que se deseja pesquisar.



Figura 1: Informações científicas de um artigo no ScienceDirect
Fonte: https: //doi.org/10.1016/j.enconman.2014.12.045.

Outro aspecto para avaliação do *short paper* é o Qualis do artigo pesquisado. Todas as atividades apresentaram estudos com Qualis A1 em Engenharias III, o nível mais alto em qualidade para a área de estudo.

Para a verificação do Qualis dos artigos internacionais foi indicada a busca na Plataforma Sucupira pelo link: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf.

A figura 2 exemplifica a pesquisa de obtenção do Qualis de um artigo mostrando os campos a serem preenchidos, alguns deles de fundamental importância, para o êxito da busca. O primeiro campo, Evento de Classificação, escolhe-se o período mais recente, ou seja, Classificações de Periódicos Quadriênio 2013-2016.

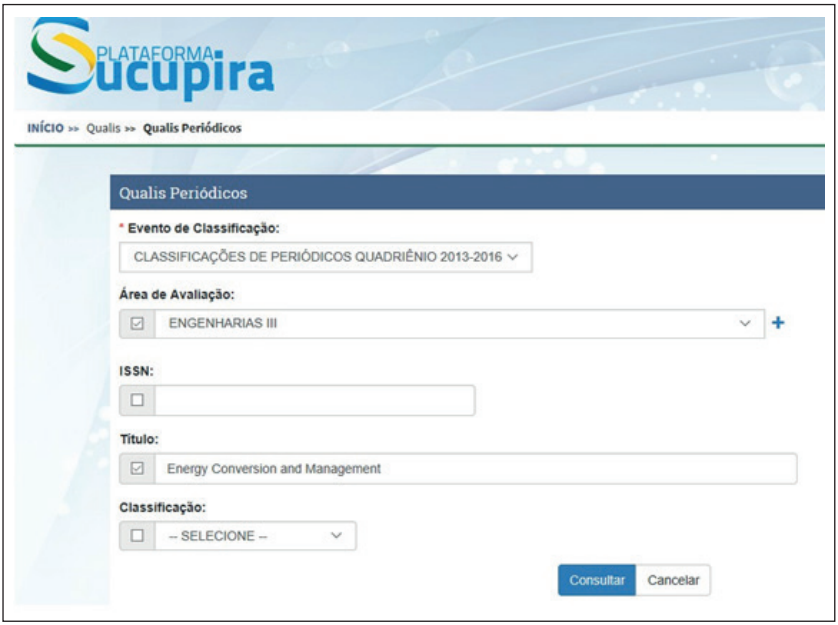


Figura 2: Busca o Qualis de um artigo na Plataforma Sucupira
Fonte: CAPES (2019)

Em Área de Avaliação escolhe-se a área de estudo, nesse caso, Engenharia de Produção classifica-se como Engenharias III. Após isso é necessário inserir alguma informação sobre o periódico, sendo assim, pode-se escolher entre ISSN ou Título, aqui foi indicado o título do periódico *Energy Conversion and Management*. Finalmente, o campo Classifica-

ção utilizado quando deseja-se buscar periódicos de um Qualis específico, para essa situação, como o interesse dos acadêmicos é conhecer o Qualis da revista, então o campo fica sem preenchimento. Ao preencher todos os campos é necessário clicar no botão Consultar, então é retornado o Qualis do periódico.

Os Grupos que entregaram suas atividades escolheram periódicos Qualis A1 para Engenharia de Produção. Portanto, no quesito Qualis do artigo a pontuação foi igual a 1 (um) ponto concedida aos Grupos 1, 2 e 3. Diante dessa pontuação percebe-se relativa facilidade dos discentes em buscar periódicos com Qualis elevado para a área de estudo.

No entanto, em algumas situações, ao buscar um artigo que apresente Qualis elevado, o estudante se depara com obras complexas, e isso reflete negativamente sobre os quesitos Escrita do *short paper* e Apresentação da análise.

O Grupo 1 se deparou com essa dificuldade e apesar de utilizar um artigo de Qualis A1, não conseguiu desenvolver suas ideias a respeito da obra e tampouco construir críticas que levassem a um debate consistente, resultando em uma média igual a 0,5.

O Grupo 2 baseou-se em um estudo mais acessível sobre Cadeia de *Markov*, pois a pesquisa apresentava conteúdo que se relacionava diretamente a Engenharia de Produção, como Teoria de Filas e Gestão de Serviços. Dessa forma, o debate foi mais claro e o grupo conseguiu expor suas ideias abertamente, inclusive tecendo críticas a obra. Devido, a boa argumentação, obtiveram uma média igual a 0,8 para essa atividade.

O Grupo 3 também teve bom desempenho, pois mostrou conhecimento sobre a obra e o grupo se mostrou inteirado sobre o assunto. Escolheram um tema desintrincado que trata sobre velocidade do vento, assunto relacionado a sustentabilidade e as possibilidades que a energia eólica pode trazer para geração de energia. Como o tema relaciona-se a Engenharia de Produção, foi percebida boa desenvoltura dos estudantes ao discutir suas ideias. Sendo assim, alcançaram uma pontuação média igual a 0,7.

O Grupo 4 não pontuou, pois não entregaram a atividade.

Considerando, os quatro grupos, registrou-se uma nota média igual a 0,5 para essa atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de metodologias ativas nas aulas é uma prática fundamental para que os discentes realmente sejam o elemento central do processo de ensino e aprendizagem. Quando o professor adota essa abordagem em suas exposições, os acadêmicos alcançam autonomia, independência e discernimento para composição de seu próprio conhecimento.

Quando as metodologias ativas se associam a leitura de obras em língua estrangeira, torna-se ainda mais desafiador para o professor construir uma aula que seja significativa a todos os estudantes, pois a maioria dos discentes percebe a língua estrangeira como algo muito complexo e que torna difícil o entendimento de um texto. Essa situação foi vivenciada pelos acadêmicos de Pesquisa Operacional da PUC GO, momento em que desenvolveram um s*hort paper* sobre Cadeia de *Markov*. Três dos quatro grupos formados na disciplina entregaram a atividade, o que resultou em uma média geral igual a 0,5 pontos.

Cabe ao professor mobilizar os estudantes para as possibilidades que a leitura e interpretação de obras, textos de gêneros variados, artigos científicos internacionais poderão gerar a seu futuro profissional e em sua vida pessoal.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. Z.; URQUHART, A. H. *Reading in a foreign language*. Londres: Longman, 1984.

BEAN, J. C. *Engaging ideas*: the professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom. São Francisco: Jossey-Bass, 1996.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. DOI: http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25

BOWDEN, J.; MARTON, F. *The university of learning*. Londres: Kogan Page, 2000.

BRAGANÇA, M. L. L. Práticas de leitura crítica no ensino superior: o gênero artigo acadêmico. *Domínios de Lingu@gem*, v. 9, n. 1, p. 25-48, 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.14393/DL17-v9n1a2015-

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, v. 1, n. 4, 2010.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2002.

CAMACHO, R. G. *O sistema escolar e o ensino da língua portuguesa*. Alfa, São Paulo, v. 29, p. 01-07, 1985.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. *Plataforma Sucupira*, c2016. *Qualis* Periódicos. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

ERICKSON, B. L.; PETERS, C. B.; STROMMER, D. W. *Teaching first-year college students*. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006.

ESTEVE MON, F. M.; GISBERT CERVERA, M. El nuevo paradigma de aprendizaje y nuevas tecnologías. *REDU Revista de Docencia Universitária*, v. 9, n. 3, p. 55-73. DOI: https://doi.org/10.4995/redu.2011.6149.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA-IBOPE. 73% dos brasileiros não sabem ler textos em inglês. 2011. Disponível em: http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/73-dos-brasileiros-nao-sabem-ler-textos-em-ingles.aspx. Acesso em: 07 jan. 2019.

JUNG, C. F. Elaboração de projetos de pesquisa aplicados a engenharia de produção. Taquara: FACCAT, 2010. Disponível em: http://www.metodologia.net.br. Acesso em: 07 jan. 2019.

KAUFMAN, D.; SUTOW, E.; DUNN, K. Three approaches to cooperative learning in higher education. *The Canadian Journal of Higher Education*, v. 27, n. 2, 3, p. 37-66, 1997. Disponível em: http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/183303/183261. Acesso em: 7 jan. 2019.

LEÓN, M. J. *et al*. Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria. Proyecto de estudios y análisis: innovación docente, Ministerio de Educación, 2010.

MARCH, A. F. Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, v. 24, p. 35-56, 2006. Disponível em: http://revistas.um.es/educatio/article/download/152/135. Acesso em: 7 jan. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. *A estrutura do comportamento*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

MOYA, E. C. Using Active Methodologies: the students´view. Procedia - Social and Behavioral Sciences, v. 237, n. 21, p. 672-677, 2017. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.040.

OLIVEIRA, L. N. Leitura e produção de textos na graduação: um espaço inter e transdisciplinar. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL-COLE. 16, *Anais*... Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss07_05.pdf. Acesso em: 7 jan. 2019.

PANITZ, T. Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. Cape Cod Community College, Massachusetts: USA, 1999. Disponível em: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf. Acesso em: 7 jan. 2019.

PRADO, L. H. O. As metodologias ativas na formação de leitores no ensino básico. CONGRESSO DE PESQUISA DO ENSINO, 6. São Paulo, 2017.

PRINCE, M. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.

RODRIGUES, A. C. Por que ainda não somos fluentes em inglês? *Revista Você S/A*, 2016. Disponível em: https://exame.abril.com.br/carreira/por-que-ainda-nao-somos-fluentes--em-ingles/. Acesso em: 7 jan. 2019.

SANTOS, S, J. B. A importância da leitura no ensino superior. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL-COLE. 16, *Anais* ... Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/viewFile/2176/2072. Acesso em: 7 jan. 2019.

SIFE, A. S.; LWOGA, E. T.; SANGA, C. New technologies for teaching and learning: challenges for higher learning institutions in developing countries. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, v. 3, n. 2, p. 57-67, 2007.

SILVA, B. D.; GOMES, M. J.; OLIVEIRA, L. R.; BLANCO, E. The use of ICT in higher education: work in progress at the University of Minho. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Disponível em: http://www.uoc.edu/dt/20137/index.html. Acesso em: 7 jan. 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002.

SONODA, A. V. Pesquisa básica e aplicada. 2008. Disponível em: http://sonodapesquisas.blogspot.com/2008/05/pesquisa-bsica-e-plicada.html. Acesso em: 7 jan. 2019.

ZAGO, N. Leitura de textos acadêmicos em inglês: uma questão de léxico ou de conhecimento prévio? Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1998.

3 Metodologias Inovadoras de Ensino: a relevância do Projeto Integrador

Návia Regina Ribeiro da costa[1]
Rodrigo Fideles Fernandes Mohn[2]
Romilson Martins Siqueira[3]
Rosemary Francisca Neves Silva[4]

Este artigo busca situar a discussão sobre a prática de metodologias inovadoras nas propostas educacionais de ensino no âmbito dos cursos de graduação que compõem a Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Tem como ponto de referência o Projeto Integrador (PI) constante nas matrizes curriculares de todos os cursos de graduação dessa Escola, como um componente curricular de seu Projeto Pedagógico.

O PI se trata de uma atividade que visa a agregar experiências vivenciadas no âmbito das Atividades Externas da Disciplina (AED) com as novas experiências de implementação das Práticas como Componente Curricular Orientada (PCCO), em uma única ação acadêmica e que qualifique o

1 Professora Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias, lotada no Curso de Letras da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Goiás (UFG). *E-mail*: naviacr@gmail.com.

2 Professor Doutor em Educação, lotado no Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). *E-mail*: rodrigo.fideles@hotmail.com.

3 Professor Doutor em Educação, lotado no Curso de Pedagogia e Diretor da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). *E-mail*: romilsonmartinsiqueira@hotmail.com.

4 Professora Doutora em Ciências da Religião, lotada no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Humanidades da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). *E-mail*: rosemarynf@gmail.com.

ensino e a formação. A implementação deste PI é de responsabilidade de dois Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE), que são instâncias organizacionais da EFPH: o de Linguagem, Comunicação, Estética e Arte (NEPE-LCEA) e o de Humanidades (NEPE-H), no primeiro e segundo períodos e/ou módulos dos cursos, respectivamente. O primeiro NEPE propõe como atividade integradora o Projeto Leitura Interdisciplinar, com o propósito de despertar a importância da leitura e da escrita nas práticas acadêmicas e sociais das diferentes áreas, associando-se o conteúdo apreendido nas disciplinas ao conteúdo extraído da obra objeto de leitura. O segundo NEPE propõe o Projeto de Ação Social (PAS), que busca envolver os acadêmicos no trabalho com as temáticas das ações extencionistas, numa relação entre conhecimento construído e prática social.

Assim, este texto visa a apresentar as propostas do PI, em sentido *lato*, considerando-o uma metodologia inovadora de ensino, haja vista ser instrumento propiciador ao estudante da busca da autonomia nos processos de estudo e investigação e também do exercício do pensamento interdisciplinar. Para tanto, faremos, inicialmente, uma abordagem sobre o PI, com vistas a oferecer maior compreensão sobre ele, marcando sua importância no processo de ensino e aprendizagem, e, em sequência, apresentaremos as propostas específicas do PI desenvolvidas pelos NEPE- LCEA e NEPE-H, com reflexões ancoradas nas discussões sobre as metodologias inovadoras de ensino.

PROJETO INTEGRADOR: NATUREZA, PREMISSAS E COMPONENTES

A fim de garantir a articulação entre a estrutura horizontal da Matriz Curricular, ou seja, as disciplinas que deverão compor cada semestre (período e/ou módulo); a estrutura vertical, que diz respeito à articulação entre os diferentes anos; e a estrutura transversal, tendo em vista uma formação de professores com sólida formação teórica, científica, política e social, todos os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) da EFPH deverão propor o PI como forma de articulação interdisciplinar.

O que deve orientar essa organização é a ênfase dos estudos no PI, a fim de possibilitar a construção do perfil profissional constante das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de Professores (2015) e suas mediações com as DCN específicas de cada curso.

Nos PPC da EFPH, as AED e suas articulações deverão atender aos seguintes objetivos:

a. constituir-se como componente curricular obrigatório, que prima pelos processos de estudo e investigação;
b. garantir o exercício da Prática como Componente Curricular Orientada;
c. propiciar o exercício do pensamento interdisciplinar, tendo como premissa o diálogo entre as disciplinas do período/módulo.

A primeira premissa do PI refere-se a processos de orientação acadêmica, com metodologias que implicam colaborar com os acadêmicos no processo de compreensão dos objetos de estudo a partir de um conjunto de orientações (roteiros, diagnósticos, debates, tutorias, dentre outras) que favoreçam a atividade acadêmica na definição, no recorte, na coleta de dados, na análise, no registro e na produção escrita sobre os estudos empreendidos.

A segunda diz respeito à construção de atitude de investigação científica, que requer dos acadêmicos o desenvolvimento de metodologias de investigação da realidade e das habilidades do pensamento (análise, comparação, julgamento, inferência, síntese, compreensão, crítica, problematização, dentre outros), o que não se trata de pesquisas científicas, mas, acima de tudo, de oportunizar aos acadêmicos a possibilidade de articular um conjunto de saberes e práticas de investigação que contribuam para o desenvolvimento da atitude científica.

A terceira premissa visa a estabelecer atitude do pensamento e da ação interdisciplinar, que deve ser orientada pelos professores do período/módulo, de forma interdisciplinar. Para tanto, em cada período/módulo, deve-se orientar a investigação com base em um eixo ou tema central para o qual convirja a natureza epistemológica das disciplinas.

Como quarta premissa do PI, temos a ação de possibilitar aos acadêmicos a relação teoria-prática na formação profissional, buscando uma conexão que requer rigoroso processo de diálogo com a ciência e com o exercício profissional. Isso implica a clara definição do ponto central daquilo que se deseja conhecer/investigar na formação profissional em cada período/módulo, ao mesmo tempo em que se propõe o desafio de ter, na(s) Ciência(s), o rigor com o método de estudo e reflexão.

A quinta premissa refere-se a construir ampliação da identidade profissional e seus campos de atuação para que o acadêmico possa perceber seu desenvolvimento acadêmico e profissional a partir de uma verticalidade no reconhecimento do objeto, do campo, da profissão, dos saberes, dos fazeres e das Ciências que elucidam a formação profissional. E, ainda, possibilitar ao acadêmico o entendimento que o conhecimento não é algo isolado, mas sim conhecimento a serviço da vida, sendo esta a concepção que fundamenta o trabalho, a fim de garantir que os processos de ensino–aprendizagem, nas diferentes ações investigativas e educativas, estreitem o vínculo universidade–escola–comunidade.

A partir do PI, essas duas ações devem, assim, configurar-se: as Atividades Externas da Disciplina (AED) assumem um caráter interdisciplinar e passam a ser produzidas coletivamente, a partir de um único roteiro de estudo/investigação, tendo por base uma categoria de estudo (eixo/tema/assunto/objeto) para o qual convirjam as epistemes da formação disciplinar; e as Práticas[5] como Componente Curricular Orientada (PCCO) não se atrelam ao praticismo, pragmatismo ou aprender fazendo. O sentido de prática aqui defendido implica reconhecer, em cada campo da formação, os elementos imprescindíveis para que os acadêmicos da Escola consigam, ao longo do processo formativo, reconhecerem sua profissão: identidade, saberes e fazeres. Portanto, as PCCO devem oportunizar a

5 Nos cursos de Licenciatura, esta ação acadêmica cumpre as exigências legais das DCN de formação de professores, que prevê 400 horas de Práticas ao longo do curso e, nos cursos de Bacharelado, esta ação passa a compor o processo formativo dos acadêmicos.

participação em atividades voltadas à pesquisa em situações-problema na escola ou em outros espaços educativos não formais. Assim, a prática aqui anunciada é diferente de estágio e de atividades em laboratórios. Essas, por natureza epistêmica, já articulam teoria-prática e devem propiciar o estudo e a vivência de uma prática pautada na reflexão crítica. Assim, o sentido de prática implica o reconhecimento do exercício da profissão no diálogo com a sociedade, com os diferentes sujeitos do processo formativo e do mundo do trabalho, dos limites e das possibilidades da ação profissional em contextos históricos e sociais, dos espaços públicos e privados nos quais a profissão pode ser exercida, dentre outros.

LEITURA INTERDISCIPLINAR: METODOLOGIA INOVADORA?

Esta seção do texto é orientada pela seguinte pergunta: o estabelecimento da leitura interdisciplinar como proposta educacional caracteriza-se como metodologia inovadora? Para delinear uma possível resposta, sem a intenção de que esta seja determinante, mas, antes, um *partis pris* para, inclusive, buscar estabelecer debate teórico e epistemológico com pensadores das áreas acadêmicas de que tratam o assunto, necessário se faz refletirmos sobre as categorias analíticas leitura, interdisciplinaridade e 'metodologia inovadora', neste último caso, referindo-se mais especificamente à metodologia da problematização. Obviamente, isso se dará de forma circunscrita, dado o limite deste trabalho.

Câmara Júnior (2009, p. 192), conceitua leitura como "a interpretação da escrita. Consiste, essencialmente, na transposição dos elementos da grafia em elementos de fonação [...]", ainda que a leitura seja silenciosa, em razão da evocação mental dos elementos do aparelho fonador. A atenção aqui se fixa no termo interpretação, valendo-nos da metáfora trazer à luz o que estava escondido.

Para Koch e Elias (2011), existem enfoques de leituras diferentes: enfoque no autor do texto; enfoque no texto; e enfoque no autor-texto-leitor. Este último é o que interessa à discussão aqui aventada, dado que é

uma atividade interativa, altamente complexa, uma vez que visa à busca do sentido, o qual se constrói com base nos elementos linguísticos dispostos na superfície textual e na forma com que foram organizados sintaticamente, entretanto requer do leitor a ativação de um sistema de conhecimentos organizados na atividade de processamento textual. São os conhecimentos linguísticos, que diz respeito à competência textual do usuário da língua, em sentido amplo; o enciclopédico, que se refere ao conhecimento de mundo de que dispõe o usuário da língua; e o conhecimento interacional, que diz respeito às interações sociais. Dentro deste último conhecimento, têm-se o ilocucional, que possibilita compreender os propósitos do autor do texto; o superestrutural, que se refere à forma do texto adequada à situação sociocomunicativa; o metacomunicativo, que busca evitar distúrbios na comunicação; e o comunicacional, que se destina à possibilidade de reconstrução dos objetivos do texto pelo interlocutor.

Dessarte, o foco na concepção de leitura autor-texto-leitor se dá porque existe, de um lado, um autor, com suas intenções; de outro, um leitor que coopera com a reconstrução de sentidos, na busca das intenções daquele, mas, entre ambos, existe um texto, que também tem seus direitos, apropriando-nos das expressões de Umberto Eco, e que, a depender de sua textualidade, pode possibilitar diferentes interpretações, como é o caso dos textos literários.

No tocante à interdisciplinaridade, Rojo (2007, p.1763), entende que

> [...] práticas de investigação interdisciplinares enfocam o objeto a partir de múltiplos pontos de vista disciplinares, com ou sem interação entre esses pontos de vista, [...] constituindo-os como [um] complexo, isto é, como 'um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação'.

Essa é a compreensão de interdisciplinaridade sobre a qual se sustenta a posição assumida nesta discussão para se trabalhar a leitura.

Por fim, no que é pertinente à metodologia inovadora, esta proposta educacional assume como base a Metodologia da Problematização, numa aproximação[6], a qual, segundo Berbel (1998, p. 7) tem como propósito.

> [...] a mobilização do potencial social, político e ético dos alunos, que estudam cientificamente para agir politicamente, como cidadãos e profissionais em formação, como agentes sociais que participam da construção da história de seu tempo, mesmo que em pequena dimensão.

Neste sentido, a Metodologia da Problematização como raciocínio norteador para o processo de leitura interdisciplinar é consistente com as proposições da pedagogia crítica, na medida em que professores e estudantes são "mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa realidade, possibilitando a transformação social" (VILA; VILA *apud* DECKER; BOUHUIJS, 2009, p. 186).

As fases de aplicação da Metodologia da Problematização são:

1. observação da realidade (experiências vividas, problema real;
2. levantamento dos pontos-chaves (fatores e aspectos mais importantes);
3. teorização (análise da estrutura e causas do problema);
4. hipóteses de solução (adota-se a pergunta o que fazer para resolver o problema?);
5. aplicação na realidade (práticas concretas para resolver o problema).

É valendo-nos da compreensão que articula essas categorias analíticas brevemente apresentadas que se sustenta a proposta da leitura interdisciplinar como PI da EFPH da PUC Goiás, no âmbito do NEPE-LCEA, como se verá a seguir.

6 O termo 'aproximação' utilizado é para refletir que as fases da metodologia da problematização serão seguidas, todavia, é uma adaptação para o campo das Ciências humanas, já que, no Brasil, essa metodologia foi adotada pioneiramente para a área da saúde.

O tema do PI a ser trabalhado com estudantes do primeiro módulo e/ou período da matriz curricular dos cursos de graduação da EFPH da PUC Goiás é leitura interdisciplinar. Registra como objeto do PI a leitura crítica como prática científica e sociocultural, em caráter interdisciplinar.

Nessa ótica, tem como objetivo geral desenvolver competências de leitura crítica e de analogias, seja para as reflexões acadêmicas de natureza teórica e epistemológica das áreas de conhecimento das licenciaturas, seja para as práticas sociais e de caráter técnico. Especificamente, visa a levar os acadêmicos a dominarem mecanismos indispensáveis ao desenvolvimento da habilidade de ler com compreensão e criticidade; oportunizar situações para que o acadêmico possa interpretar o objeto de leitura com base em diferentes enfoques teórico-epistemológicos; possibilitar relações intertextuais entre os conteúdos apreendidos nas disciplinas que integram o 1º período/módulo do curso e a leitura da obra indicada; desenvolver a capacidade de percepção interdiscursiva nas leituras realizadas; provocar reflexões sobre questões de ordem da natureza humana; e, numa compreensão dialética, aprimorar a escrita e estimular a produção científica, entre outras atitudes emancipatórias, de conscientização e transformação social.

O delineamento dessa atividade segue a seguinte orientação. A obra a ser indicada para leitura no PI é eleita pelo coordenador do curso de licenciatura ou pelos coordenadores dos cursos que compõem a EFPH, respalda a eleição pela direção dessa Escola. A indicação é levada aos colegiados dos cursos para votação, cujo resultado é validado pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) respectivos. A partir daí, cada curso organiza um momento para apresentação da obra aos estudantes, a fim de que todos a identifiquem e conheçam as possibilidades de acesso à sua leitura.

Da leitura, como observação da realidade, extrai-se o objeto de estudo (ou problema, numa associação com a fase (1) da Metodologia da Problematização), que deverá ser identificado conjuntamente pelos professores das disciplinas de núcleo comum e específico que integram a matriz curricular do curso e pelos estudantes. Desse modo, cada disciplina desenvolverá estudos

que possibilitem a relação entre suas epistemes e o objeto de estudo extraído da obra em leitura, podendo, para tanto, valerem-se os professores de materiais de apoio, além das referências básicas e complementares próprias de suas disciplinas para dirigirem as reflexões. Aqui se encontram as fases 2 e 3 da Metodologia da Problematização: levantamento dos pontos-chaves ou de fatores mais importantes e teorização ou análise da estrutura e causas do problema. Quanto ao estudante, este deverá realizar atividades, sob a orientação de seus professores, que contemplem processos de investigação, análise, compreensão, interpretação e síntese, cujo resultado seja a relação crítica da leitura concretizada com os conteúdos apreendidos nas disciplinas do período e/ou módulo que integram a matriz curricular de seu curso. Esse procedimento representa a fase (4) da Metodologia da Problematização. Como última fase, o resultado compreende a materialização das conclusões em trabalho final, cujo registro pode se dar por meio de diferentes linguagens, e socializado em eventos próprio de cada curso, a exemplo das Semanas Científicas, traduzindo-se na prática concreta de aplicação na realidade proposta pela Metodologia da Problematização.

Numa compreensão dialética, na busca de aprimorar a escrita dos estudantes e de estimular a produção científica no âmbito da graduação, os trabalhos registrados mediante a forma verbal escrita poderão ser indicados, após avaliação por banca, para publicação no Portal de Publicações do NEPE-LCEA.

Como se trata de um único trabalho a ser realizado pelo estudante e que contemple, de forma integrada, conhecimentos adquiridos em todas as disciplinas de seu módulo ou período, o roteiro de estudos a ser a ele orientado deverá ser, conjuntamente, elaborado pelos professores titulares de todas as disciplinas, o que possibilitará a análise, a reanálise e a reorientação, caso necessária. Com base nesse roteiro, os professores das disciplinas desenvolverão orientações de caráter teórico/epistemológico próprias de suas áreas de conhecimento e de leitura e estratégias de leitura, bem como de elaboração de sínteses, ao longo do semestre, para registro dos resultados no Trabalho Final.

PROJETO DE AÇÃO SOCIAL (PAS): UM OLHAR HUMANÍSTICO

Todas as dimensões da formação humana são trabalhadas numa perspectiva de diálogo interdisciplinar e epistemologicamente plural, conforme as demandas da nossa época. O PAS do NEPE-H possibilita aos acadêmicos de graduação autoconhecimento dos seus valores pessoais e transpessoais, da realidade que os cerca e o seu papel na sociedade. A proposta é viabilizar aos acadêmicos o encontro com novas perspectivas, realidades e desafios, possibilitando a qualificação para a cidadania, promovendo a responsabilidade social, além de aprofundar o conhecimento (MORAN, 2015).

Isso porque entendemos que

> O maior desafio do docente no Ensino Superior é fazer com que o acadêmico tenha uma participação efetiva nas discussões de sala de aula. A prática pedagógica no Ensino Superior deve ser encarada com muita seriedade. Requer posturas e comprometimentos com um processo que eduque para a autonomia do acadêmico, mediado pelo professor. Somente uma educação que tenha como princípio a liberdade, poderá auxiliar na construção de uma sociedade mais humanizada (DEBALD, 2003, p.1).

O PAS oportuniza aos acadêmicos vivências solidárias, além de despertar a atitude científica/investigativa e extensionista. Ao vivenciarem a realidade dinâmica da sociedade, dentro de instituições comprometidas com a proteção, promoção e valorização dos direitos humanos, os acadêmicos podem construir sentidos e ações que promovam uma sociedade mais justa, democrática e digna. Isso promove o olhar investigativo e multidisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa, extensão, a partir do arcabouço teológico-cristão, filosófico e sociológico, o qual contribui para a autonomia intelectual do acadêmico.

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Luck (2001, p. 64) de que a

> [...] interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade.

De forma orientada, a imersão no campo possibilita que os acadêmicos realizem investigações, despertando o senso para a investigação e para a produção de conhecimento científico. Por outro lado, por meio de intervenções propostas pelos acadêmicos, permite a inserção da Universidade na comunidade e possibilita a troca de saberes entre universitários e a comunidade, delineando-se, assim, como de caráter extensionista. Acreditamos que a extensão auxilia na formação integral do estudante, na medida em que

> Formar profissionais competentes para atuar em situações complexas, produzir conhecimento científico, elaborar materiais instrucionais para socializar conhecimentos, são desafios que nos propomos a encarar a partir do ensino-pesquisa-extensão, tendo como princípio articulador o trabalho pedagógico (CHAVES; GAMBOA, 2000, p. 164).

O PAS inicia-se no primeiro período dos cursos de licenciaturas da EFPH, onde o acadêmico é orientado a escolher uma temática[7] para estudo e análise sociológica que resultará em uma síntese analítica. Entendemos que essa atividade

> [...] nessa perspectiva, forma-se um ciclo dinâmico e interativo em que a pesquisa aprimora e produz novos conhecimentos, os quais são difundidos por meio do ensino e da extensão, fazendo com que esses três pilares balizadores da formação universitária tornem-se complementares e interdependentes, atuando de forma sistêmica (PIVETTA *et al.*, 2010, p. 378).

7 Meio ambiente, questão da mulher, questões étnico-raciais, educação popular, questão da gerontologia, inclusão, juventude, infância e a drogadição.

Pensando na riqueza da interação que o ensino, pesquisa e extensão no segundo período do curso de licenciatura, sob orientação do docente, o acadêmico de acordo com a temática escolhida no primeiro período faz a escolha de um programa ou projeto de extensão da PUC Goiás para conhecer e fazer o levantamento de dados das atividades que são desenvolvidas e a relevância para a sociedade. As observações, bem como a coleta de dados que o acadêmico faz no programa ou projeto são instrumentos que resultará na elaboração de um portfólio e exposição.

O processo para realização dessa atividade passa pelos seguintes passos: a) preparação (orientação e estudo); b) escolha da temática que realizará no PAS; c) escolha do Programa, Projeto da PUC Goiás ou outra instituição para a realização do PAS (notificação do responsável pela instituição e agendamento das ações); d) realização da ação interdisciplinar; e) avaliação e socialização das ações.

Por ser uma AED e PCCO, os professores orientarão a realização das atividades. Porém, não os acompanharão fora de sala de aula. Da mesma forma, os acadêmicos não necessariamente precisam executá-la em sua área específica de formação. Assim, não pode ser confundida com estágio supervisionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto integrador tem como objetivo possibilitar aos acadêmicos dos cursos de graduação da EFPH atitude de pesquisadores, por meio da orientação à investigação científica centrada diretamente em uma situação ou em um problema, o qual deverá ser resolvido coletivamente, fazendo com que os participantes estejam envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Esse projeto tem como potencial a possibilidade de abrir espaço para a indagação sistemática e de promover a autocrítica, impulsionando a inovação intelectual.

Como uma Escola de Formação de Professores e Humanidades, o PI tem como uma de suas finalidades fortalecer as humanidades, pois perce-

bemos que as humanidades têm enfrentado desafios para encontrar seus espaços e caminhos, e um trabalho da natureza do PI fortalece sua epistemе constitutiva, amplia suas fronteiras, possibilita avaliar e inovar os seus modos de ensinar, construindo possibilidades analíticas e interpretativas.

Ante a discussão colocada pela pergunta 'o estabelecimento da leitura interdisciplinar como proposta educacional caracteriza-se como metodologia inovadora?', é possível de se chegar a uma consideração final de que a leitura interdisciplinar é sim uma proposta inovadora de ensino, na medida em possibilita uma compreensão da situação global de estudo, em uma realidade concreta, com seus conflitos e contradições; revisão do processo de aprendizagem, avaliação, por meio da experiência, de graus de compreensão, apreensão e de atitudes; e construção de consciência crítica, superação do domínio do conhecimento, autonomia e emancipação, como resultados possibilitados pela Metodologia da Problematização.

O Projeto de Ação Social visa a articular as diferentes áreas de formação humana num trabalho coeso no processo de formação integral do acadêmico, bem como promover reflexões e ações em conformidade com a missão identitária e a natureza teológica-cristã da PUC Goiás, no sentido de contribuir para uma sociedade mais justa, solidária, fraterna e promotora da vida. Contribui com o acadêmico na formação de sua autonomia pessoal e intelectual, na compreensão do sentido de sua profissão e no compromisso com o ser humano em uma sociedade plural e democrática.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. *Metodologia da problematização*: experiência com questões de ensino superior, ensino médio e clínica. Londrina: Eduel, 1998.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*: referente à Língua Portuguesa. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. *Prática de ensino:* formação profissional e emancipação. Maceió: EDVFAL, 2000.

DEBALD, Blausius Silvano. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL. Cascavel-Pr, 2003.

DECKER, Isonir da Rosa; BOUHUIJS, Peter A. J. Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização: identificando e analisando continuidades e descontinuidades nos processos de ensino-aprendizagem. *In*: ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (Orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade na formação de professores:* da teoria à prática. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar*: fundamentos teórico-metodológicos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, Jose. Mudanças necessárias na educação, hoje. Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, Jose. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 21. Ed. Campinas: Papirus, 2015.

PIVETTA, H. M. F. et al. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. *Linhas Críticas*, Brasília, v.16, n.31, p.377-390, jul./dez. 2010.

PUC Goiás. *Projeto Pedagógico da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH).* Goiânia, 2018.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: ANAIS DO IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E GÊNEROS TEXTUAIS. Tubarão, SC: [s.n.], agosto de 2007. p. 1761-1775.

4 As Metodologias Ativas no Curso de Fonoaudiologia: uma experiência vivida na PUC Goiás

Luciana Alves Antônio Machado[1]
Marília Rabelo Holanda Camarano[2]

Desde que a humanidade encontrou formas de se comunicar para além da emissão de grunhidos, gritos e gestos apareceu também a necessidade de comunicação clara para cumprir com o objetivo maior de aperfeiçoar as inter-relações pessoais. Estabelece-se aí a necessidade de um campo de conhecimento profissional que se comprometa com a comunicação humana, que é a Fonoaudiologia, profissão que no Brasil tem uma história muito recente.

A prática da Fonoaudiologia pelos, então, Terapeutas da Fala eram exercidas por educadores, psicólogos, médicos entre outros que se dedicavam a tratar os problemas de comunicação, antes ainda de uma formação acadêmica específica. Com a instituição dos primeiros cursos superiores de Fonoaudiologia, os professores assumem um papel importantíssimo em educação e pesquisa que vem sendo repensado, atualizado e modificado segundo as características atuais da sociedade.

Este estudo pretende refletir sobre as mudanças necessárias ao processo de formação dos profissionais para o atual contexto social, em especial na formação dos fonoaudiólogos. As mudanças devem considerar o contexto do surgimento da profissão, o reconhecimento, a ampliação das suas práticas e a importância da atualização docente com vistas ao perfil do egresso esperado na sociedade, bem como as condições que o

1 Mestre em Genética. Professora e Coordenadora Pedagógica na PUC Goiás. Fonoaudióloga. Diretora do Departamento de Fonoaudiologia da PUC Goiás entre 2007 a 2016.

2 Mestre em Ciências da Saúde pela UnB. Coordenadora de apoio ao estágio, monitoria, egressos e empresas juniores da PUC Goiás. Docente do curso de Fonoaudiologia da PUC Goiás.

educando chega ao Ensino Superior, suas vivências, expectativas e condições socioculturais.

O uso da tecnologia e da internet é um marco da geração contemporânea. Com apenas um *click* as pessoas podem se conectar quebrando barreiras de tempo e de lugar. Essas possibilidades impactam totalmente as relações de convivência, deslocamento, alimentação, estudo e trabalho. Novos desafios são postos a partir desta realidade.

Neste contexto, propõe-se discorrer sobre a Fonoaudiologia e os processos de aprendizagem no Ensino Superior a partir de uma experiência exitosa do uso de Metodologias Ativas na disciplina Introdução à Fonoaudiologia do curso da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

A FONOAUDIOLOGIA E SEU ENSINO NO BRASIL E EM GOIÁS

No Brasil a prática fonoaudiológica iniciou muito antes da regulamentação da profissão, inicialmente em caráter de correção dos desvios da língua. Um dos marcos do trabalho fonoaudiológico aconteceu em 1854, época do Brasil Império, com a criação de instituições que funcionavam como internatos e que tinham o objetivo de inserir seus estudantes na sociedade. Foi criado o Imperial Colégio, destinado ao ensino de crianças cegas. Em 1856, dois anos depois e por iniciativa particular de um professor francês surdo, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, para crianças surdas. Após a Proclamação da República, em 1889, acontece a modificação dos nomes: respectivamente, em 1891, Instituto Benjamin Constant (IBC) e, em 1957, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (LANNA JÚNIOR, 2010)

A profissão estruturou-se melhor no período pós Primeira Guerra Mundial com a chegada ao Brasil de imigrantes e da Revolução Industrial que acelerou o processo de urbanização, constituída de várias culturas. Na década de 1930, profissionais com boa formação realizavam trabalhos de correção de problemas de linguagem oral e da escrita dentro das escolas. Já a figura do professor especializado concretiza-se nas déca-

das de 1940 e 1950. Esses professores recebiam uma formação técnica, não formal, que durava em média três meses para um trabalho limitado de correção de problemas de fala e escrita. Esses técnicos eram conhecidos como Terapeutas da Fala ou Logopedistas (AARÃO *et al.*, 2009).

O técnico em Logopedia ou Terapeuta da Fala começou a expandir sua atuação a partir do suporte científico da Medicina e Psicologia que determinavam normalidade e patologia, saindo do ambiente, exclusivamente, escolar para a realização de atividades clínicas que tratavam também gagueiras, problemas da voz, audição entre outros. A partir da ampliação da atuação deste profissional foi observada a necessidade de criação de cursos de formação superior e um órgão de classe para formar, representar e normatizar as ações e os interesses dos profissionais.

Meira (*apud* NASCIMENTO, 2004) registra que, na década de 1960, houve o marco do ensino formal da Fonoaudiologia. A vinda dos foniatras argentinos Dr. Júlio Bernaldo de Quirós, Mauro Spinelli e Américo Morgante da Argentina e depois a ida dos Drs. Mauro Spinelli e Américo Morgante à Argentina para realizarem um estágio na área despertaram a ideia de implementar o curso no Brasil, antes mesmo da profissão ser reconhecida oficialmente no País.

Foram criados dois cursos visando à formação desses profissionais com ênfase em aspectos relacionados à Educação, Psicologia e Medicina: em 1961, na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, vinculado à Clínica de Otorrinolaringologia do Hospital das Clínicas; e, em 1962, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ligado ao Instituto de Psicologia. No mesmo ano é fundada a Associação Brasileira de Fonoaudiologia. Os cursos ainda eram de formação de tecnólogos com duração de dois anos, que subsidiaram a reabilitação de variados grupos e em diferentes locais (CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, 2017).

Nos anos 1970, iniciou-se um movimento para o reconhecimento da profissão e de seus cursos. Em 1977, a Universidade de São Paulo foi a primeira a ter reconhecido o curso de bacharelado. Os esforços para a regu-

lamentação da profissão iniciaram com o Projeto de Lei de André Franco Montoro, em 1971, que nomeou a profissão de Fonoaudiólogo também para Logopedista ou Terapeuta da Fala. Várias outras tentativas de regulamentar a profissão aconteceram, ainda na década de 1970. Enfim a regulamentação da profissão do Fonoaudiólogo aconteceu em 09 de dezembro de 1981, com a Lei nº 6965, sancionada pelo Presidente à época João Batista Figueiredo (CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, 1981).

Aproximando de quatro décadas de reconhecimento da profissão, temos 43.841 profissionais regularmente inscritos no Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa), distribuídos em nove Regiões, sendo que o maior número de profissionais se encontra na 2ª Região, que comporta o estado de São Paulo, com 12.540 fonoaudiólogos inscritos, seguido pela 1ª Região, Rio de Janeiro, com 5.818 profissionais. A mais nova e com menor número de profissionais inscritos é a 9ª Região, que abarca os estados do Acre, Rondônia, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá, com 2.248 Fonoaudiólogos atuando (BRASIL, 2019).

No Brasil encontramos setenta e duas Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de graduação em Fonoaudiologia, sendo que a grande maioria está concentrada na região Sudeste e a menor quantidade encontra-se na região Centro-Oeste com apenas quatro, sendo duas no Distrito Federal, uma no Mato Grosso e uma em Goiás (BRASIL, 2019).

O primeiro e, atualmente, o único curso de Fonoaudiologia em Goiás foi criado pela Universidade Católica de Goiás, hoje, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), em 1986. Teve a sua primeira turma formada em 1990. Desde essa época muitas mudanças aconteceram na atuação do fonoaudiólogo, nas exigências do mundo do trabalho em âmbito nacional e internacional e, principalmente, na formação pedagógica desses profissionais. Em 2002, o Ministério da Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecendo que todos os cursos de graduação na área de saúde deveriam incentivar a formação com foco no Sistema Único de Saúde (SUS). Com isso os projetos pedagógicos voltaram-se mais às políticas públicas de saúde e educação (BRASIL, 2002).

Sendo uma Política Pública de Estado definida na Constituição brasileira de 1988, o SUS é a formalização da conquista do direito de todos à saúde, com princípios fundantes de universalidade, integralidade, equidade, controle social e conceito ampliado de saúde. As estratégias de organização e fundamentação passaram a demandar um novo perfil profissional com competências e habilidades que possam responder a essas exigências cada vez mais complexas.

O Art. 200 no inciso III da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabelece que "ao SUS compete, além de outras atribuições, nos termos da lei, ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde", o que impulsionou que todos os cursos da área de saúde, inclusive Fonoaudiologia, pensassem na capacitação de um profissional com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva para atuar pautado em princípios éticos, no campo clínico-terapêutico e preventivo das práticas fonoaudiológicas, conhecedor dos fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos da Fonoaudiologia e seus diferentes modelos de intervenção e atuação com base no rigor científico e intelectual (BRASIL, 1988).

Trazer à tona o percurso histórico da Fonoaudiologia no Brasil é necessário à compreensão e reflexão sobre a formação desse profissional, pois demonstra a origem e desvela possibilidades de conhecer e reconhecer, nesse fazer, os avanços e necessidades sobre a profissão. Esse movimento é de grande importância para que se possa refletir e propor a partir dele novos caminhos, outras condições, outros paradigmas. É fundamental avaliar continuamente a formação inicial desse profissional apresentando novas possibilidades formativas que ressignifiquem paradigmas e sejam identificados os desafios presentes.

A Docência no Ensino Superior

Temos vivenciado mudanças profundas nas relações sociais, políticas, econômicas e principalmente culturais. Essas mudanças impactam a vida humana nos mais variados aspectos, especialmente, nas rela-

ções educacionais. Assim, diferentes desafios se colocam ao professor do Ensino Superior. A superação de obstáculos do processo formador do docente à compreensão do aprendizado, as novas formas de aprender, o uso de tecnologias e os relacionamentos favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem são alguns desses desafios.

A docência universitária tem sido objeto de muitos estudos e vários dos aspectos encontrados nos levam a perceber lacunas neste processo. Aspectos didático-pedagógicos inter-relacionais e metodológicos que convergem, na sua maioria em um problema: a falta de formação pedagógica dos professores que, competentes em suas áreas de conhecimento específico, assumem a docência sem preparo prévio para o exercício docente. Isso implica em desgaste profissional, insatisfação de professores e estudantes, desmotivação, evasão, baixo desempenho acadêmico, que reverbera nas fragilidades dos futuros profissionais (SLOMSKI, 2007).

Por muitos anos, o processo educacional colocou o professor como centralizador do conhecimento e o estudante como uma tábula rasa que deveria ser preenchida com informações transmitidas pelos docentes, sem considerar as experiências antes vividas por este sujeito que chega à escola (FREIRE, 1993). Para que a educação adote o papel transformador do ser humano e da sociedade é preciso que o professor seja um mediador em contínuo processo de formação, renove sua prática e desprenda-se de antigas ideias, ressignificando seu papel, estimulando os estudantes a serem pensadores e construtores de seu conhecimento, não mais meros repetidores de informações recebidas.

A velocidade das transformações e da produção de conhecimento e a facilidade de acesso às informações demonstram que o saber não se baseia unicamente na transmissão de conhecimento. Informação não quer dizer conhecimento, pois é preciso saber transformar e elaborar a informação, com capacidade reflexiva e crítica. Por isso são necessárias mudanças no paradigma de como acontece o aprendizado (CRUZ, 2008).

Com tantas mudanças no mundo contemporâneo, as novas propostas revisitam muitas situações, antes consolidadas e repetidas por anos.

Novas possibilidades se abrem para uma prática construída coletivamente, muitas vezes apoiada pelo uso de tecnologias e técnicas que vão ao encontro do novo comportamento da sociedade.

As Metodologias Ativas surgem neste contexto, buscando a participação dos atores envolvidos, contextualizando conteúdos e tornando o estudante protagonista de sua formação, em que os saberes vão se completando ao longo da vida com a perspectiva de intervir e transformar sua trajetória, com autonomia e criticidade. Desta forma, grandes desafios estão postos ao Ensino Superior, entre eles, o de formar egressos capazes de buscar continuamente adaptações para as novas formas de trabalho e de relacionamentos na sociedade, levando em consideração o novo perfil de estudantes que chegam ao ensino superior (SCHRAM; CARVALHO, 2007).

Desta forma, exige-se a compreensão da sociedade em que se está inserido, buscando a permanente análise da estrutura social, política e econômica, assim como a compreensão da educação no contexto de crianças, adolescentes, jovens e adultos trabalhadores, por uma educação de qualidade, exigindo a intencionalidade de uma educação democrática, séria, comprometida com as expectativas da educação popular. A educação democrática é capaz de permitir, antes da leitura da palavra, a leitura do mundo pelo reconhecimento crítico da realidade. Ler o mundo é, segundo Freire (1989), a possibilidade de decifração, interpretação crítica e analítica das situações limites, a partir da percepção do indivíduo e da maneira como este aprendeu a se relacionar no mundo e com o mundo.

As Instituições de Ensino Superior (IESs) vêm traçando novos caminhos. Algumas delas com profundas e agressivas mudanças, com totais redesenhos de seus Projetos Pedagógicos. Outras, de maneira progressiva, vêm levando à sua comunidade oportunidades de reflexão, discussão e práticas inovadoras e adaptando seus currículos para permitirem maior inter e transdisciplinaridade, flexibilidade e autonomia do estudante. Todos os caminhos consideram as competências cognitivas, pessoais e sociais de cada indivíduo, exigindo colaboração, empreendedorismo, criticidade, criatividade, ética, autonomia e proatividade.

Com a chegada nas IESs de jovens que utilizam com destreza as tecnologias digitais em seu dia a dia, temos que repensar as novas metodologias. O uso destas, por si só, não resolverão de uma única vez todos os problemas da educação. Cada Instituição, escola, professor, curso deve buscar sua própria identidade, isto é, características que proporcionem o conhecer, recriar, compartilhar, fazer, investigar, considerando os diferentes ritmos, saberes e contextos socioculturais no processo de aprendizagem.

As Metodologias de Ensino e a Formação Acadêmica

Metodologia advém do grego e é composta de três termos: *metá* (atrás, em seguida, através), *hodós* (caminho) e *logos* (ciências, arte, tratado, exposição cabal, tratamento sistemático de um tema) (HOUAISS, 2001). "De acordo com essas significações metodologia pode ser compreendida como tratado, disposição ou ordenamento sobre o caminho através do qual se busca, por exemplo, um dado objetivo de ensino ou mesmo uma finalidade educativa" (ARAÚJO, 2017, p. 19). É importante ressaltar que os professores são orientados em suas práticas pedagógicas por uma metodologia definida.

Assim, a Metodologia de Ensino envolve a totalidade do processo de ensino, articulando objetivos, finalidades educativas, conteúdos cognitivos, relação docentes e discentes, Projetos Pedagógicos dos Curso (PPC), métodos e técnicas de ensino, avaliação, tecnologias educativas, conhecimento próprio do estudante, sua situação socioeconômica e cultural, entre outros. "Dessa forma, a metodologia de ensino guarda em si uma orientação filosófica fundada em concepções de homem, de mundo, de sociedade, de história, de existência, de educação entre outros aspectos" (ARAÚJO, 2017, p. 20)

Segundo Nérice (*apud* BRIGHENTI; BIAVATTI; SOUZA, 2015), a metodologia do ensino pode ser compreendida como um "conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino". Esse conjunto de métodos são utilizados com o intuito de alcan-

çar objetivos do ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia e, por sua vez, obter o máximo de rendimento.

Os currículos e os planos de ensino são construídos e orientados por diferentes metodologias. A partir das escolhas feitas pelas instituições são definidos os conteúdos, habilidades e competências, de acordo com as DCNs de cada curso. Também são definidas de maneira individual as formas de ensino e avaliação do aprendizado dos estudantes, baseadas nas diferentes abordagens pedagógicas.

Da Rosa e Kalhil *et al.* (2019) apresentam cinco abordagens do processo de ensino:

- Tradicional - Conduz o estudante ao conhecimento de informações selecionadas como as mais importantes. É instrucionista, ou seja, caracterizada pela transmissão de conhecimento.
- Comportamentalista - O conhecimento é resultante das experiências do estudante. Há uma transmissão cultural de conhecimentos e comportamentos, que são controlados e manipulados por meio de recompensas.
- Humanista - Centrada no estudante, em que o sujeito é o elaborador de seu conhecimento. Nela não existem modelos prontos. Há uma ênfase nas relações interpessoais integradas ao ser humano. É centrada no estudante, criando condições facilitadoras para sua aprendizagem.
- Cognitivista - O estudante deve aprender por si próprio desenvolvendo sua autonomia, em que intelectual e moral são indissociáveis.
- Sociocultural - Possibilita a participação do sujeito no contexto social. O processo educativo se dá a partir da reflexão do ser humano no meio social em que está inserido.

Os estudos das metodologias pedagógicas têm se construído desde as tradicionais, com a hegemonia do professor, às humanistas, hegemonia no estudante ou nas técnicas centradas para além dos professores e estudantes com ênfase nas tecnologias educativas.

As teorias educacionais mais atuais buscam uma visão menos polarizada, priorizando a interlocução entre estudantes e professores, problematizando a realidade com vistas à educação para a sociedade. Representam a vontade do novo, ou seja, o uso de metodologias ativas/participativas (ARAÚJO, 2017). Mesmo com diferenças entre esses métodos, observa-se que buscam promover uma formação de qualidade por meio de conhecimentos consistentes, claros e concisos que transformam os indivíduos. A mudança da metodologia tradicional para a ativa vem transformando a passividade do estudante em sala de aula, para uma relação construída por participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

As Metodologias Ativas[2] têm sido buscadas como formas de despertar a curiosidade do estudante, favorecer sua autonomia, estimular posicionamentos individuais e coletivos e desenvolver senso crítico. As Metodologias Ativas propõem uma mudança nos papéis dos educandos e professores, na qual o primeiro passa a ser protagonista e o segundo um mediador e orientador do processo de aprendizagem. O estudante passa a ter uma participação mais atuante e interativa com seu aprendizado, acontece, então, uma quebra do conceito tradicional sobre o ensinar. O professor ministra menos aulas prontas, expositivas e faz com que o estudante busque seus conhecimentos em fontes científicas, seguras, e nas próprias experiências pessoais, que agora passam a ser consideradas. O estudante é levado a encontrar diferentes formas de alcançar seus objetivos de aprendizagem (MOURA; MACHADO, 2016).

Com o avanço das tecnologias e advento da internet, a divulgação de cursos, materiais, pesquisas e práticas, por meio de textos, vídeos e até aulas, o aprendizado ocorre em qualquer lugar e hora, por muitas pessoas ao mesmo tempo. Com isso os métodos tradicionais que anteriormente privilegiavam o papel do professor como transmissor de conhecimento se tornam desnecessários. O mundo digital interliga e amplia a sala de

2 Neste texto não nos deteremos na diferenciação conceitual entre Metodologias Ativas e Participativas. Para facilitar na construção do texto será utilizado apenas o termo Metodologias Ativas.

aula, diversificando as oportunidades de conhecimentos e práticas, permitindo que a instituição educativa se abra para a realidade da sociedade.

A exigência de profissionais proativos, colaborativos, críticos, humanos, com capacidade de liderança, trabalho em equipe e éticos determinam a necessidade de metodologias que os façam se engajar em atividades que necessitem tomar decisões, buscar soluções, cooperar, partilhar, avaliar ações e repensar novas rotas, experimentando novas possibilidades.

Encontra-se na literatura diversas estratégias que podem ser usadas nas práticas ativas. Entre as mais conhecidas estão o Estudo de Caso, Simulações, Problematização, Sala de Aula Invertida, Estudo em Pares, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Times. A escolha por uma metodologia ativa deve acontecer de forma consciente observando o contexto e envolvendo a relação entre estudantes e professores, objetivos pedagógicos, faixa etária, característica individual e coletiva da turma.

O Relato da Experiência no Curso de Fonoaudiologia

Com todas as mudanças relacionadas às atitudes e oportunidades acontecendo na sociedade, as IESs começaram a discutir a inclusão, nos projetos pedagógicos dos cursos, das Metodologias Ativas de ensino e aprendizagem (GRANZOTT *et al.*, 2015). No universo da Fonoaudiologia, não foi diferente. Observando a necessidade de atender ao perfil do egresso proposto pelas DCNs, vários cursos, em todo o Brasil, começaram a adotar diferentes práticas pedagógicas. A aproximação da teoria à prática, o foco no estudante como figura central responsável por sua formação, a busca por conhecimentos para além da sala de aula, o trabalho em equipe, entre outros, são os pilares dessas práticas.

Assim, no curso de Fonoaudiologia da PUC Goiás, foi feita uma experiência inicial, na turma de Introdução à Fonoaudiologia, com ingressantes do primeiro período do curso. Nessa disciplina é apresentado o histórico da Fonoaudiologia no mundo, no Brasil e em Goiás, as especialidades

do Conselho Federal de Fonoaudiologia, as entidades de classe, sociedades, símbolos, principais pareceres e resoluções que norteiam a profissão e as grandes áreas de atuação. Nessa turma observava-se um grande número de estudantes desmotivados, apáticos, com baixo desempenho e alto índice de evasão. Com isso um houve um planejamento diferenciado em busca de maior envolvimento, desempenho e crescimento coletivo. As metodologias escolhidas para esse propósito foram o estudo de caso, *Peer Instruction*, Aprendizagem Baseada em Times e a Gamificação.

No estudo de caso os conteúdos são abordados mediante situações de contexto real. Nesse método é fundamental a participação dos estudantes na resolução das questões postas. Normalmente envolve um estudo prévio em casa, e no grupo são levantados os problemas, as ideias que permeiam a resolução do caso e, por fim, a resolução do problema. Ele permite uma atuação colaborativa que desenvolve a autonomia e a metacognição. Os objetivos de aprendizagem (habilidades e competências) orientam a construção dos casos e das questões propostas. O trabalho deve ser finalizado no grupo expandido onde o professor deve retomar pontos importantes, não contemplados ou colocados de maneira equivocada pelos estudantes (SPRICIGO, 2014).

Peer Instruction, conhecido também por Instrução de Pares, tem como objetivo principal tornar as aulas mais interativas e motivadoras, contrapondo a postura passiva dos estudantes no ensino tradicional. É um método que envolve os estudantes e o estudo fora da sala de aula. Foi criado em 1991 pelo professor Eric Manzur, da Universidade de Harvard. O maior ganho desse método é despertar o interesse dos educandos a partir de discussões em que eles explicam os conteúdos aos colegas, o que comprovadamente assume um papel de maior compatibilidade (CHICON; QUARESMA; GARCÊS, 2018).

Team Based Learning (TBL) ou Aprendizagem Baseada em Times é um método de ensino colaborativo aplicado em equipes. Começou a ser difundido a partir dos cursos de graduação em Administração e depois se expandiu para outros cursos e em formações empresariais. Exige um

estudo anterior à sala de aula, e na sala são realizadas atividades colaborativas que reforçam o aprendizado individual. É uma estratégia que pode ser aplicada em grandes grupos de estudantes. Com esse método pode se ver o desempenho individual dos estudantes e na sua equipe, e oportuniza também a avaliação pelos pares, o que aumenta a responsabilidade do trabalho individual e coletivo, possibilitando caráter formativo e somativo.

O TBL é composto por três etapas: preparação individual (pré-classe), fundamental que o estudante se responsabilize pelo preparo dos conteúdos antes da aula, pois vai impactar no seu desempenho individual e no grupo; garantia de preparo, em que se realiza um teste contemplando o assunto abordado no preparo para aferir se o estudante realizou a atividade proposta; aplicação dos conceitos, em que o professor deve elaborar problemas desafiadores que envolvam cenários trabalhados. Nesta etapa deve-se seguir a estrutura de um problema significativo, sempre o mesmo problema para todas as equipes.

Michaelsen (2002) apresenta quatro princípios básicos:

1. Grupos devem ser devidamente formados e gerenciados com 5 a 7 integrantes.
2. Os alunos são responsáveis pelo preparo pré-sala de aula e pelo trabalho em equipe.
3. Deve haver atribuição de tarefas que promovam aprendizado, interação e desenvolvimento da equipe.
4. *Feedback* frequente e imediato fornecido mediante avaliações individuais e em grupo.

Gamificação é um sistema híbrido entre a educação e o entretenimento, ou seja, uma oportunidade de se criar um ambiente de aprendizagem diferenciado, no qual o lúdico não atrapalha a atividade de aprendizagem do aluno. É uma adaptação das ideias e conceitos de jogos com o objetivo de incentivar a aprendizagem de conceitos, realização de tarefas ou desafios. Aplicar um processo de gamificação exige cuidadoso planejamento. As atividades estão sempre envolvidas em processos de recom-

pensas, ganhos, perdas, diálogos e interações (MUNHOZ; MARTINS, 2014). Elas impactam positivamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, aumentando a motivação e o envolvimento nas atividades propostas. Foram usadas várias ferramentas como *Mentimeter*, *Kahoot* e a estratégia do *Quizz Show*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar que as práticas pedagógicas ativas aplicadas durante todo o semestre foram permeadas por aulas expositivas em várias situações, principalmente quando eram encontradas questões mais complexas, recentes atuações fonoaudiológicas, necessidade de diferenciar abordagens e que, após aplicação dos conteúdos, observou-se fragilidades na conceituação. Essa diversificação entre os métodos de ensino ancorados nas diferentes abordagens possibilitou uma relação tranquila e prazerosa, tanto para os estudantes quanto para a docente.

A experiência com os acadêmicos de Fonoaudiologia corroborou com o que afirma Maia (2010): "A proposta de uma prática pedagógica inovadora, por meio das Metodologias Ativas, abre novos horizontes e possibilidades de transformação do discente, tornando-o mais apto a se integrar à sociedade em constante mudança e a desempenhar efetivamente o seu papel social".

Ao final do semestre, os estudantes tiveram a oportunidade de responderem uma avaliação sobre a experiência vivida.

Essa avaliação foi realizada após o fechamento de notas. Mesmo assim houve participação voluntária, ou seja, todos os estudantes presentes quiseram responder ao questionário. Foi mantido o anonimato dos respondentes. As questões envolviam aspectos sobre as metodologias utilizadas, motivação, desenvolvimento de habilidades, empenho e aprendizado.

Quanto à motivação, todos relataram que se sentiram motivados a participar das atividades propostas. Em relação ao desenvolvimento de habilidades, sentiram que melhoraram a capacidade de participar, de

falar em público e também de compreender o que era lido. Sobre o empenho das atividades acadêmicas, relataram que se engajaram nas pesquisas e buscas de conhecimentos. Sentiram que o aprendizado aconteceu de forma leve e consistente. Alguns depoimentos dos estudantes estão descritos a seguir:

[...] sentia prazer em vir para as aulas.

[...] transformei meu medo de falar em público.

[...] nas suas aulas a gente aprende sem ver.

[...] era nessa aula que eu mais pensava... cansava muito, mas aprendi muito.

[...] me senti confiante ao poder estudar em casa antes das aulas.

[...] nem parecia aula.

Durante todo o semestre foi possível observar que os estudantes se tornaram sujeitos responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem. Ficaram extremamente motivados e participativos. O desempenho de todo o grupo melhorou significativamente, elevando a autoestima individual e coletiva. Os relacionamentos interpessoais se fortaleceram. Algumas fragilidades dos estudantes, que emergiram durante o semestre, foram conversadas e trabalhadas, sendo muitas delas superadas no decorrer da programação letiva. Apenas um acadêmico não deu continuidade aos estudos, e ao ser questionado pelo motivo da desistência alegou problema no horário de aula com o do novo trabalho.

Foi observado aumento no poder argumentativo e crítico do grupo. O processo de avaliação por pares demonstrou conquista de maturidade. O poder de negociação, respeito à diversidade de opiniões, a autogestão dos estudos, senso colaborativo e ético também apresentaram um impacto crescente.

Todos os benefícios observados nesta experiência com os estudantes de graduação em Fonoaudiologia nos levam a refletir sobre nossas práticas pedagógicas e a experimentar novas formas de favorecer o ensino-aprendizado dos graduandos. Outros estudos devem ser realiza-

dos com diferentes turmas e períodos, visando novas oportunidades e estratégias a serem oferecidas.

Assim, conclui-se que é fundamental desenvolver no ensino-aprendizagem um contexto participativo, em que o saber seja construído coletivamente, de forma autônoma, envolvendo os participantes nas relações biopsicossociais, éticas e profissionais. Isso possibilita a formação de futuros Fonoaudiólogos em pessoas resolutivas, críticas, humanas, colaborativas e capazes de transformar a sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. S. Da metodologia ativa à metodologia participativa. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Metodologia participativa e as técnicas de ensino e aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2017, p. 17-55.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº. 6965, de 9 de dezembro de 181. Presidência da República. *Diário Oficial da União*, 1981.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 5*, de 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL, B. C; GOMES, E.; TEIXEIRA, M. R. F. O ensino de fonoaudiologia no Brasil: retrato dos cursos de graduação. *Trabalho, Educação e Saúde,* v. 17, n. 3, 2019.

BRIGHENTI, J.; BIAVATTI, V. T.; SOUZA, T. R. de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, 2015.

CHICON, P. M. M.; QUARESMA, S. B. B.; GARCÊS S. B. B. Aplicação do método de ensino: *Peer instruction* para o ensino da lógica de programação com acadêmicos do curso de Ciências da Computação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL SENID, 5., 2008, *Anais*... 2018. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/179081.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. Resolução nº 408 de 03 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o registro profissional, principal e secundário, transferência por alteração de endereço profissional, baixa, reintegração e revalidação da Cédula de Identidade Profissional no âmbito dos Conselhos Regionais de Fonoaudiologia. *Diário Oficial [da] União*, nº 105, Seção 1, p. 150, 31 maio 2012.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. *Resolução CFFa* nº 508, de 20 de outubro de 2017.

CRUZ, J. M. O. De. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008.

DA ROSA, J. E. B; KALHIL, J.B. Metodologias Ativas no ensino de física: um panorama da pesquisa *Stricto Sensu* brasileira. *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207. 2019.

FREIRE, P. *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler.* São Paulo: Cortez, 1989.

GRANZOTTI, R. B. G. Métodos de avaliação discente em um curso de graduação baseado em metodologias ativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 2, p.1005-1019, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202989. Acesso em: 05 mar. 2019.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico*. São Paulo: Objetiva, 2001.

LANNA JUNIOR, M. C. M. (comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAIA, M. C. de. Entendendo a necessidade de renovação no processo de ensino e aprendizagem. *RAE Electronica*, São Paulo, v. 9, n. 1, jun. 2010. Disponível em: http://www.fvs.edu.br/riec/index.php/riec/article/view/7. Acesso em: 25 mar. 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983- 4535.2018v11n1p208. Acesso em: 01 abr. 2019.

MOURA, A. S.; MACHADO, D. M. A utilização de metodologias ativas no ensino do cuidar em saúde. *In*. FRANÇA, F. C de V.; MELO, M. C.; MONTEIRO, S.; GUILHEM, D. (org.). *Processo de ensino e aprendizagem de profissionais de saúde*: a metodologia da problematização por meio do Arco de Maguerez. Brasília, Distrito Federal, 2016. p. 64-74. (Coleção Metodologias Ativas).

MUNHOZ, A. S.; MARTINS, D. R. M. Gamificação: perspectiva de utilização no ensino superior. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2014.

NASCIMENTO, E. N.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R. Análise das matrizes curriculares e dos programas das disciplinas e estágios de cursos de fonoaudiologia do estado de São Paulo. *Distúrbios da Comunicação*, v. 20, n. 1, 2004.

SCHRAMM, J. M. A. de; CARVALHO, M. S. O pensar educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 22. p. 1855-1864, 2006.

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações,* v. 1, n. 1, p. 87-103, 2007.

SPRICIGO, C. B. *Estudo de caso como abordagem*. Curitiba: Ed. da PUCPR, 2014.

STRONDA, L. *Aprendizagem baseada em times*. Team-based Learning TBL. Metodologias Ativas Blog, 2016. Disponível em: https://metodologiasativasblog.wordpress.com/2016/08/25/aprendizagembaseada-em- times-team-based-learning-tbl/. Acesso em: 25 maio 2018.

5 Psicodrama Pedagógico: integrando afetos e cognição na sala de aula

Janille Maria Lima Ribeiro[1]

Aquela parecia mais uma cotidiana noite, mais uma rotineira aula em meu trabalho ao longo dos quinze anos de profissão como psicóloga, dez destes como professora de Psicologia. No entanto, haveria naquela noite uma aula diferente, prevista em Plano de Ensino desde o começo do semestre, Nomeada de Psicodrama Pedagógico, aquela aula deveria ser uma revisão de todo o conteúdo da disciplina Psicologia do Desenvolvimento I, vista durante o semestre de 2018.1. Os alunos estavam curiosos, mas com razão, pois não sabiam do que se tratava aquele nome diferente e porque esperavam do lado de fora da sala, ansiosos, pela autorização para entrar naquele espaço que estava sendo preparado para aquele momento. Quando a porta foi aberta por mim, a sala estava totalmente diferente do que tradicionalmente esperava-se encontrar. Havia livros no centro da sala, em cima da mesa do professor, as carteiras estavam dispostas em círculo e em algumas delas havia brinquedos, lápis de cor e papel em branco. Este foi o cenário para uma aula utilizando o Psicodrama Pedagógico.

Jacob Levi Moreno (2003) inaugurou em 1º de abril de 1921, em Viena, uma proposta psicoterapêutica para o tratamento e cura das fragilidades e dores humanas chamadas Psicodrama.

> O Psicodrama nasceu no Dia das Mentiras, 1º de abril de 1921, entre as 7 e as 10 da noite. (...) Foi uma tentativa de tratar e curar o público de

1 Mestre em Psicologia. Psicóloga. Psicodramatista. Professora do curso de Psicologia da PUC GO. Realiza atendimento clínico, especialmente, a crianças e suas famílias; ministra disciplinas na área da Psicologia do Desenvolvimento e realiza palestras e vivências com base no Psicodrama, na Disciplina Positiva e na Comunicação Empática. *E-mail*: nille_psicologia@yahoo.com.br.

> uma doença, uma síndrome cultural patológico de que os participantes compartilhavam. A Viena do pós-guerra fervia em revolta (MORENO, 2003, p. 49).

Bustos (2005) esclarece que Moreno criou uma metodologia da ação, cujo *locus* foi o teatro. Extrapola os limites do verbal porque, em alguns momentos, as pessoas necessitam viver seus dramas de forma mais ativa, intensa. "Psicodrama pode daí ser definido como o método que penetra a verdade da alma através da ação" (MORENO, 1959, p. 106). A verdade de cada sujeito é buscada em uma única ou em várias sessões de Psicodrama para tentar resgatar a espontaneidade e a criatividade que ficaram pouco acessíveis às pessoas devido à vivência de seus dramas.

Espontaneidade, segundo Moreno (2003), é um estado de produção e princípio essencial da vida. Não se trata de um fator orgânico é adquirido no ambiente, mas situa-se em um estado entre as duas dimensões, orgânico e ambiente. Está disponível ao sujeito apenas no aqui-agora de cada situação da vida. É fluente, aparece e desaparece como atos da vida; não está conservada, mas as situações novas tendem a produzir mais espontaneidade em uma pessoa. "A essa resposta do indivíduo a uma nova situação, e à nova resposta a uma antiga situação, chamamos espontaneidade" (MORENO, 2003, p. 101).

Criatividade e espontaneidade são fenômenos primários e positivos no ser humano, se correlacionam. A criatividade é algo tão importante no indivíduo que Moreno (2003) a compara como um aspecto divino, porém pouco valorizado socialmente. É um fator que contribui para que as pessoas mudem suas realidades, adaptem-se e sejam mais saudáveis emocionalmente.

Moreno (2003) concebia que o ser humano nasce espontâneo e criativo, tinha uma perspectiva muito positiva da humanidade. No entanto, aos poucos, as pessoas vão perdendo esta capacidade de criar, de se adaptar, de serem flexíveis diante dos desafios e limites da vida. Passam a repetir respostas existenciais que, por mais sofridas que sejam, garantem uma forma de viver com certo controle e previsibilidade. Criar, sair des-

te universo de repetições e, muitas vezes, de sofrimento, é um dos desafios lançado pelo Psicodrama.

Com o ideal de contribuir para fragilizar bloqueios e paralisações produzidas pelos dramas humanos, Moreno (1994) estruturou uma complexa teoria para o tratamento dos agrupamentos humanos. Segundo Bustos (2005), o enfoque moreniano foi um trabalho psicoterapêutico grupal. O chamado protagonista pode ser o grupo como um todo ou uma única pessoa que dramatiza uma cena conflituosa, com a condução do diretor e dos denominados egos-auxiliar, para ressignificá-la ou modificá-la, conduzindo o grupo ou indivíduo a uma experiência de vida mais plena, criativa e espontânea. Protagonista, Diretor, ego-auxiliar, cenário e público são, conforme descreve Moreno (1959), os instrumentos de uma sessão de Psicodrama.

O Psicodrama Pedagógico possui os mesmos fundamentos teóricos, instrumentos e etapas (aquecimento, dramatização e o compartilhar) do Psicodrama de cunho psicoterapêutico, mas se diferencia por buscar a aprendizagem por meio da ação. Noseda (2005, p. 121) define Psicodrama Pedagógico como "método educacional psicodramático que se refere a dramatizações didáticas". Foi desenvolvido em momento posterior ao construído por Moreno, em 1969, como relata Romaña (1987), e, atualmente, há formações (pós-graduações) para professores que querem aplicá-lo em contextos educativos.

ALGUNS DOS FUNDAMENTOS DO PSICODRAMA

O método psicodramático, de acordo com Moreno (1959), possui cinco instrumentos: cenário, protagonista, público, diretor e ego-auxiliar. O cenário é o lugar da ação dramática, é uma ampliação da vida para além da vida real, onde realidade e fantasia não entram em contradição, mas compõem o mundo psicodramático, afetivo das pessoas. Sonhos, ilusões e fantasias ganham forma no cenário e são colocadas em igualdade de condições com o que é real. Porém, Noseda (2007) adverte que é preci-

so delimitar nitidamente este lugar especial para que todos saibam onde começa e termina o espaço psicodramático. No âmbito psicoterapêutico, uma pessoa pode dar vida a uma falecida para fazer uma despedida, um desabafo em um cenário montado apenas com duas cadeiras ou almofadas. No Psicodrama Pedagógico, o cenário é a própria sala de aula, afirma Noseda (2007), e pode ser incrementado com materiais gráficos, papeis de diversos formatos e cores, uso de lenços, jalecos, livros, além das carteiras e quadro branco. Um aluno pode, por exemplo, ser Pedro Álvares Cabral e falar como se fosse ele sobre como foi o início da colonização do Brasil. O como se é a chave para a liberdade de viver e aprender por meio do Psicodrama.

O protagonista é o ator principal da tragédia grega. "Exige-se dele que se apresente a si mesmo no cenário, que se esboce o seu próprio mundo" (MORENO, 1959, p. 107). O protagonista fala sobre si mesmo, pois é a sua maior autoridade. Fala e mostra, na ação dramática, no cenário, como é seu mundo interno, seus conflitos. Ele é um porta-voz do grupo, pois expressa, por meio de suas vivências, um pouco das outras pessoas (o público) que o assistem no cenário.

Como Moreno trabalhou maciçamente com agrupamentos, então, o protagonista será alguém do grupo ou o grupo como um todo. Nos exemplos dados anteriormente, a pessoa que faz a despedida do ente falecido e o aluno que desempenha o papel de Pedro Álvares Cabral são os protagonistas, respectivamente, do Psicodrama com objetivo psicoterapêutico e do Pedagógico. Caso todas as pessoas destes grupos exemplificados fossem trabalhadas, seria possível elaborar temas comuns a todos como a morte e, no caso Pedagógico, o que os alunos aprenderem sobre o princípio da colonização do Brasil.

O público se constitui por pessoas que assistem ao trabalho psicodramático quando o protagonista é só um indivíduo e está dramatizando no cenário. Moreno (1959) esclarece que o público funciona como uma caixa de ressonância da opinião coletiva; pode ter reações e observações tão espontâneas como as do protagonista. Assiste, envolvendo-se afeti-

va e cognitivamente, à ação dramática, ocorrida no cenário, e alguém do público pode, por vezes, entrar nas dramatizações como ego-auxiliar. Em um trabalho psicoterapêutico, o público é formado pelos outros pacientes e, no contexto educativo, o público são os alunos.

O ego-auxiliar representa dramaticamente as figuras reais ou simbólicas do protagonista. Moreno (1959) define que o ego-auxiliar é um reforço, para o diretor, na compreensão e no tratamento dos dramas do protagonista. Ele dramatiza, no cenário, junto ao protagonista, papéis que este necessita. Ainda utilizando os exemplos dados, tem-se como ego-auxiliar alguém que dramatiza o ente falecido para dialogar e se comportar com o protagonista que trouxe essa situação como conflituosa para seu processo ou ato psicoterapêutico. No contexto educativo, o ego-auxiliar poderia exercer o papel de índio que recebe um branco colonizador em suas terras.

Por fim, para coordenar todo o trabalho, seja de cunho psicoterapêutico ou pedagógico, existe o diretor. De acordo com Moreno (1959), o diretor contribui para identificar o protagonista, pois o grupo como um todo é quem deve eleger quem irá protagonizar; organiza o cenário e a(s) cena(s) a ser(em) trabalhada(s); maneja as técnicas psicodramáticas elaborando os conflitos e sentimentos do protagonista e rege todo o trabalho até a etapa final. O diretor no contexto psicoterapêutico é o(a) psicólogo(a) ou psiquiatra e, no contexto educativo, é o(a) professor(a).

Bustos (2005) esclarece que o diretor dirige o trabalho psicodramático em três etapas: aquecimento, dramatização e o compartilhar. Como no Psicodrama psicoterapêutico, o Psicodrama Pedagógico inicia-se com um aquecimento (levantar-se, espreguiçar-se, falar como estão, que dúvidas tem sobre um conteúdo) para identificar se o protagonista será um só aluno ou o grupo. A etapa seguinte é a dramatização que pode se dar com uso de slides com imagens e os alunos darão vozes e movimento a elas. Pode-se trabalhar com gravuras de revistas, pedir que escolham uma, deem vida a ela e a correlacionem com o conteúdo da aula. É possível realizar treino de papeis de estagiários em trabalho de campo; os alunos podem concretizar conceitos por meio do corpo e de breves cenas,

etc. A última etapa é o compartilhar. Fala-se sobre como cada um se sentiu e o que aprendeu durante toda a sessão psicodramática.

No Psicodrama ainda existe uma rica variedade de técnicas, aplicadas, principalmente, na etapa da dramatização. As técnicas mais utilizadas são: duplo, espelho, inversão, solilóquio e concretização. Segundo Cukier (1992), o objetivo do duplo é entrar em contato com uma emoção não verbalizada do paciente (ou aluno) a fim de auxiliá-lo a expressar-se . O professor-diretor pode colocar-se ao lado do aluno que desempenha o papel de Pedro Álvares Cabral e dizer, como se fosse uma duplicação desse aluno, que ele está falando conteúdo de forma decorada mas, na verdade, não o entendeu bem.

A técnica do espelho consiste em facilitar que o paciente ou aluno olhe, de fora da cena, o que ele mesmo construiu na dramatização para tentar perceber aspectos da cena por outro ângulo, mais distante e menos envolvido no conflito ou dúvida. O distanciamento nessa técnica esclarece Cukier (1992), favorece uma tomada de consciência que a proximidade emocional dificulta.

A inversão de papéis propicia a vivência da perspectiva do outro e a tomada de consciência de muitos aspectos do próprio papel. "Basicamente pede-se ao paciente que, inicialmente, tome o lugar do outro, ou seja, represente o papel de alguém, sobre quem esteja falando, em vez de apenas falar sobre essa pessoa." (CUKIER, 1992, p. 44). Essa é uma técnica básica na prática psicodramática. No contexto educativo, o aluno pode desempenhar, por exemplo, papéis de autores, conceitos, sentimentos sempre com o intuito da integralização da cognição com os sentimentos despertados no processo de aprender.

Para uma melhor compreensão da técnica de inversão de papéis, é preciso conhecer, minimamente, a Teoria de papéis. Bustos (1990) esclarece que os papéis compõem os vínculos entre as pessoas. Cada indivíduo para construir seu eu, constitui- se, primeiramente, por papéis. Cada papel possui elementos individuais e outros coletivos. A riqueza da técnica de inversão de papéis fundamenta-se em se colocar no lugar do outro, expe-

rimentar os sentimentos e vivências da outra pessoa para compreendê-la melhor. Um aluno, por exemplo, pode se colocar no papel do professor e entrar em contato com os desafios e alegrias que este enfrenta. O professor pode desempenhar o papel de um aluno que tem dificuldades em se relacionar ou em aprender um conteúdo. Para treinar um estagiário ou pesquisador, pode-se pedir que o aluno desempenhe esse papel em um atendimento a um paciente ou entrevistando-o e depois inverta os papéis para tentar apreender como o outro recebe seu trabalho.

Romaña (1987) defende que técnicas como a inversão de papéis e o solilóquio são adaptáveis sem maiores problemas às metodologias escolares cotidianas. O solilóquio consiste em pedir que o paciente ou estudante pense alto, ou seja, expresse em voz alta seus pensamentos. Pode ser usada quando o indivíduo mostra-se inquieto ou dá sinais de estar atento, pensativo face às condutas construídas na dramatização. O que é expresso no solilóquio dá boas dicas ao diretor de como prosseguir com a dramatização, pois podem aparecer sentimentos ou pensamentos não evidenciados ainda na sessão ou aula e que indiquem nova condução do trabalho psicodramático.

Por fim, a técnica da concretização, segundo Cukier (1992), objetiva materializar objetos inanimados, emoções, conflitos, partes do corpo ou doenças, por meio de imagens, movimentos, desempenho de papéis e falas dramáticas. Um aluno pode, por exemplo, concretizar o medo em seu corpo para expressar o que sente uma gestante diante da possibilidade de um parto normal. Outro aluno desempenha o papel da gestante que conversa com seu medo e tenta transformá-lo em algo mais potencializador.

O arcabouço teórico do Psicodrama é extenso e complexo, mas, aqui, houve a tentativa de esclarecer boa parte dos conceitos morenianos para um melhor entendimento da proposta do Psicodrama nos contextos educativos. Assim como o Psicodrama, com objetivo psicoterapêutico, propõe-se a revitalizar a espontaneidade e a criatividade do indivíduo diante de suas dificuldades, o Psicodrama Pedagógico propõe- se a con-

tribuir na construção do conhecimento das pessoas de forma mais integradora, dialogada, ativa e humanizadora. De acordo com Canel e Pelicioni (2007), o trabalho do Psicodrama Pedagógico se dá no nível da ação para chegar ao do conhecimento, permitindo que uma estrutura mental correlacione-se com outra, possibilitando, assim, que o sujeito participe ativamente da construção de seu conhecimento.

Psicodrama Pedagógico e Educação

Quando comecei a trabalhar com o Psicodrama no contexto educativo fui muito inspirada por Noseda (2007), que defende uma educação integradora em que afetos e cognição possam ter espaço nas salas de aula. Esse tipo de prática pedagógica não é nada comum nos contextos educativos. O que se percebe são práticas em que os sentimentos, seja de alunos ou professores, são excluídos das salas de aula. O corpo é uma espécie de "carcaça" em que nela só interessa a cabeça, enquanto suposta sede da inteligência, e o restante do corpo deve ser anulado, disciplinado e não expressar nada que não contribua diretamente com o processo de aprendizado.

Foucalt (2011) denuncia práticas opressoras e disciplinadoras de sujeitos em instituições escolares que objetivavam um corpo controlado e obediência às regras.

O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silencio total, que só seria interrompido por sinais, sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o "Sinal" e devia significar obediência em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência (FOUCAULT, 2011, p. 160, grifos nosso).

A proposta psicodramática para a Educação consiste, justamente, no inverso do que Foucault denunciou em suas pesquisas. De acordo com

Romaña (1987), o aluno deve perguntar diante de um desequilíbrio causado por um conhecimento novo ou pela vontade de compreender melhor o mundo que o rodeia.

Através da metodologia psicodramática contribuímos para que o aluno coloque para fora o conhecimento que "sabe" e o compreenda como algo próprio, como algo seu. E isto acontece porque o aluno descobre as conotações que dão sentido ao conhecimento e que têm valor para ele e para os outros, dentro de um mesmo contexto cultural (ROMAÑA, 1987, p. 44, grifo nosso)

Noseda (2007) afirma que, para Moreno, toda instituição educativa deveria contar com um cenário de Psicodrama como verdadeiro laboratório de trabalho para todos os problemas comuns aos alunos.

O Psicodrama Pedagógico permite e estimula a participação e a conscientização de todos os envolvidos no processo da aprendizagem, além de integrar corpo e mente, razão e emoção, acolhe o movimento, a espontaneidade e a criatividade como elementos importantes no aprender. "Como método didático, o Psicodrama garante a aquisição do conhecimento a nível intuitivo e a nível intelectual, mas também leva a uma participação maior do aluno e à utilização do seu corpo, permitindo ao professor, ao mesmo tempo, o manejo do grupo como unidade" (ROMAÑA, 1987, p. 26).

Gomes, Albuquerque, Moura e Vieira (2006) esclarecem que há integração, afetividade, criatividade, descontração, motivação, participação, integração da teoria com a prática e a possibilidade de colocar-se no lugar do outro. Nesse sentido, compreende-se que todos esses aspectos foram favoráveis à aprendizagem, sendo potencializados pelo uso do Psicodrama.

O Psicodrama Pedagógico, de acordo com Romaña (1987), pode ser aplicado nas seguintes situações: fixar e exemplificar o conteúdo; encontrar soluções para problemáticas disciplinares; desenvolver novos papéis, como de estagiário(a), por exemplo; prevenir situações ansiogênicas, como a realização de provas; sensibilizar grupos; elaborar mudanças, como de professores, saída ou entrada de colegas; e avaliar o trabalho em equipe.

Noseda (2007) ainda acrescenta outras aplicações como compreender conhecimentos já adquiridos mediante métodos tradicionais; avaliar um assunto e revisar conteúdos já trabalhados, sempre tentando integrar a cognição com a afetividade.

Relatos de experiência

Tenho utilizado o Psicodrama Pedagógico em várias disciplinas no curso de Psicologia da PUC Goiás desde 2017 de forma mais sistematizada. Psicologia Escolar, Psicologia do Desenvolvimento e supervisões de estágio clínico são as matérias em que tenho experimentado a riqueza de aprender e de ensinar com o Psicodrama. Em Psicologia Escolar, por exemplo, gosto de expor slides de cenas de sala de aula ou somente rostos expressivos e peço que a turma faça solilóquios ou tome os papéis das pessoas que aparecem nas imagens projetadas. Essa prática obtive lendo a experiência de Noseda (2007). Proponho essas técnicas em uma aula tradicional expositiva dialogada. Tento romper o silêncio ou incitar ainda mais a fala em algumas turmas com essa proposta e, em geral, a receptividade é muito boa. Tenho percebido que quanto menos mobilizo o corpo e os afetos nas turmas, menos tenho indisposição por parte dos estudantes para que participem. É como se fazer um solilóquio sentado em sua carteira fosse mais fácil do que estar dramatizando, em pé, em uma cena. A depender do que quero trabalhar na aula, este tipo de proposta psicodramática é o suficiente. Outras vezes, o grupo recebe este tipo de intervenção como um aquecimento e logo é possível montar o cenário e dramatizar algo mais elaborado.

Ainda na disciplina de Psicologia Escolar, certa vez, realizei uma aula com o Psicodrama Pedagógico iniciando-a por meio de um aquecimento pedindo que, do lugar onde estavam, os alunos fechassem os olhos e imaginassem uma escola. Pedi que dessem liberdade a esses pensamentos e construíssem toda a estrutura da escola desde a parte física até a composição dos atores sociais que a compunham: alunos, professores,

direção e psicólogo(a) escolar. Solicitei que cada estudante identificasse qual papel gostaria de exercer nessa escola imaginária e abrisse os olhos quando se sentisse pronto em seu papel. Dividi o grupo em quem queria desempenhar o papel de estudante, de professor, diretor(a) e psicólogo(a). Nessa experiência houve mais alunos do que os demais papéis e logo pedi que delimitassem o cenário da sala de aula e que a professora começasse a exercer suas atividades. O grupo estava bem aquecido e as sucessivas cenas com os problemas dessa escola começaram a aparecer na dramatização. O psicólogo conversou com o diretor sobre as dificuldades da instituição e foi para a sala de aula observar a dinâmica entre alunos e professora.

Eu, como professora-diretora, dava algumas consignas aos alunos para que se comportassem de uma maneira determinada, de forma que gerassem nos outros alunos, na professora e no psicólogo, reações. Orientei, por exemplo, que uma aluna pedisse para ir ao banheiro; outra que fosse agressiva com um colega, etc. Essas comandas eram dadas com o intuito de manter o grupo aquecido na cena e suscitassem conteúdos a serem trabalhados por todos. Após algumas intervenções como a descrita, solicitei que trocassem de papéis. A aluna que fazia a professora foi a primeira a querer realizar a troca, pois disse que era muito difícil estar naquele lugar, mas, rapidamente, outro estudante se propôs a desempenhar o papel de professor. Também houve troca espontânea entre que fazia o psicólogo e o diretor. A cena voltou a ganhar movimento e o grupo optou pelo final da etapa da dramatização com o toque para o recreio das crianças.

No momento do compartilhar, apareceram relatos de quão desafiador é o papel do psicólogo escolar, principalmente no contexto criado pelo grupo de estudantes da disciplina onde existiam muitos problemas psicossociais no entorno da escola e dentro dela. Houve a reflexão sobre como os alunos viveram a etapa escolar e suas dificuldades. Por fim, os alunos relataram estar um tanto perplexos sobre como o Psicodrama Pedagógico enriqueceu uma aula sobre práticas de Psicologia escolar iniciada pelo método expositivo dialogado.

Há uma outra experiência que quero compartilhar e sobre a qual comecei a relatar no início deste artigo. Expus sobre uma aula da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento I (que trata do processo de desenvolvimento físico, emocional, sócio- cultural do período gestacional até os 3 anos de vida do ser humano) quando também apliquei em aula toda a estrutura do Psicodrama Pedagógico com as etapas do aquecimento, dramatização e o compartilhar.

O aquecimento já se iniciou com uma parte da turma me auxiliando a colocar as carteiras ao redor das paredes para deixar um espaço vazio no meio da sala. Após esse auxilio, agradeci e pedi que todos esperassem do lado de fora para que eu preparasse o espaço para a aula. Já com o grupo completo, todos entraram e se depararam com uma sala de aula bastante diferente. Havia livros no centro da sala, em cima da mesa do professor, as carteiras estavam em círculo e em algumas delas havia brinquedos, lápis de cor e papel em branco. Os alunos podiam olhar os livros, desenhar ou brincar com os brinquedos. Esse foi o cenário e a proposta era que todo o grupo fosse trabalhado. O objetivo dessa aula utilizando o Psicodrama Pedagógico era revisar o conteúdo visto em toda a disciplina.

Ainda na etapa do aquecimento, foi pedido ao grupo que escrevesse palavras em uma folha de papel que se relacionassem com o conteúdo da disciplina. Poderiam ser palavras contendo conceitos, autores, assuntos, descobertas e aprendizagens que a disciplina proporcionou. Após todos escreverem, orientei que mostrassem uns aos outros as palavras escritas. Ao lerem, eles deveriam se aproximar de quem teria palavras que se vinculassem umas as outras. Esse critério de palavras que se relacionassem foi dos próprios alunos, não havia certo ou errado. Com essa orientação, a turma ficou subdividida em pequenos grupos. Uma vez formados os subgrupos, eles deveriam pensar em uma cena onde aparecessem as palavras que compunham o pequeno grupo e que tivessem pertinência com a disciplina. Dei um tempo de, aproximadamente, dez minutos e começamos a etapa da dramatização.

Na dramatização apareceram cenas de famílias, de creches, do vínculo mãe-bebê, etc. Pude explorar as técnicas do solilóquio, duplo, espelho e inversão de papéis. Na etapa do compartilhar, as falas foram de feliz surpresa pelo que o método pode explicitar e pelo que puderam fazer e aprender.

Nessa experiência pude verificar o quão enriquecedor é o método psicodramático no contexto pedagógico tanto para mim como docente, quanto para os estudantes. Com as dramatizações pude, inclusive, corrigir alguns equívocos de aprendizado ou mesmo de ensino.

Não há dúvida de que é necessário uma formação especial, para que seja possível uma utilização responsável e feliz das técnicas dramáticas; por outro lado, poucos são os elementos didáticos que poderão, como elas, fazer o professor sentir-se tão realizado e tão enriquecido (ROMAÑA, 1987, p. 27).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA APLICAÇÃO DO PSICODRAMA PEDAGÓGICO

A metodologia psicodramática, de acordo com Romaña (1987), permite ao professor verificar, numa situação viva, a validade do conhecimento que foi incorporado pela rotina educativa por meio das aulas expositivas dialogadas, de trabalho de pesquisas em grupo, mediante técnicas de laboratório, por meio de leituras, recursos audiovisuais, entre outras, e retificar os erros ou distorções que tenham se produzido. A espontaneidade do aluno é estimulada e procura-se libertá-lo, ao máximo, durante as dramatizações para que ele integre novos conhecimentos.

É preciso advertir que a metodologia psicodramática não é uma proposta de trabalho exclusiva, pois tem suas limitações "derivadas do fato de atuar em apenas um dos sentidos da dinâmica do ensino, ou seja, de dentro para fora do aluno" (ROMAÑA, 1987, p. 47). O que se propõe é a utilização dessa metodologia combinada com outras que operem de fora para dentro do indivíduo.

Em minha experiência docente e na de outros professores, como Romaña (1987), há alunos que resistem à mudança metodológica, que

acham incômodo dramatizar, mas com a aplicação adequada e responsável da metodologia psicodramática, as pessoas vão dando maior seriedade ao trabalho e vão percebendo a eficácia do método.

Noseda (2007) compartilha que quando propõe aos seus alunos trabalhar com o Psicodrama Pedagógico, por meio da ação e da palavra, muitos alunos aceitam a ideia com desconfiança e esperança, com muita timidez, mas, quase sempre, com uma entrega final.

O professor-diretor precisa ter liberdade na aplicação do Psicodrama Pedagógico para não se preocupar em cumprir, à risca, sua programação do plano de ensino ou plano de aula. É igualmente importante que o docente não sofra pressões para "correr" com o conteúdo, que as turmas não sejam muito numerosas, que tenha, por parte da direção da instituição educativa, liberdade para criar em suas aulas, pois esses aspectos podem ser dificultadores na aplicação do Psicodrama Pedagógico.

Um pensamento ou preocupação de que dramatizar seja perda de tempo, algo que os professores não desejam, dada a necessidade de cumprir com os programas previstos, pode passar pelo pensamento de algumas pessoas. No entanto, Romaña (1987) esclarece que uma intervenção pedagógica em campo relaxado, que possa parecer perda de tempo ou mera diversão, implica em uma significativa economia, pois o conhecimento assim construído dificilmente cai no esquecimento e os frutos desse tipo de trabalho podem, em geral, ser vislumbrados mais adiante quando sobre eles se apoiarão novos conhecimentos.

Sigo em um contínuo processo de aprendizado como professora e como psicodramatista. As experiências que vivi até hoje com o Psicodrama, seja no campo pedagógico, seja no psicoterapêutico, ensinaram-me a olhar mais profundamente o ser humano. No campo educacional, considero que esse olhar é mais difícil, pois tem-se construído uma educação basicamente pautada no conteúdo e em ferramentas tecnológicas, e o lado humano, sensível, tem sido negligenciado, foi expulso do contexto escolar e pouco se tem feito para recuperá-lo novamente.

REFERÊNCIAS

BUSTOS, Dalmiro M. *Perigo... amor à vista!* Drama e psicodrama de casais. Tradução Norberto de Paula Lima. São Paulo: Aleph, 1990.

BUSTOS, Dalmiro M. O psicodrama: aplicações da técnica psicodramática. Tradução de Lúcia Neves e Ruth Rejtman. 3. ed. rev. E ampl. São Paulo: Ágora, 2005.

BUSTOS, Dalmiro M.; NOSEDA, Elena. Manual de Psicodrama em la Psicoterapia y em la Educación. Buenos Aires: RV Ediciones, 2007.

CANEL, Regina Célia; PELICIONI, Maria C. Focesi. Psicodrama Pedagógico: uma técnica participativa para estratégias de promoção de saúde. O Mundo da Saúde, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 426-433, jul./set. 2007.

CUKIER, Rosa. Psicodrama bipessoal: sua técnica, seu terapeuta e seu paciente. São Paulo: Ágora, 1992.

GOMES, Annatália Meneses de Amorim; ALBUQUERQUE, Conceição de Maria de; MOURA, Escolástica Rejane Ferreira; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza. Aplicação do psicodrama pedagógico na compreensão do sistema único de saúde: relato de experiência. *Psicologia para América Latina* [online]. n. 6. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-350X2006000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em:

MORENO, Jacob Levi. Psicoterapia de grupo e Psicodrama. São Paulo: Mestre Jou, 1959.

MORENO, Jacob Levi. Quem sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de grupo e Sociodrama. v. 1-3, Goiânia: Dimensão, 1993.

MORENO, Jacob Levi. Psicodrama. São Paulo: Cultrix, 2003.

ROMAÑA, Maria Alicia. Psicodrama Pedagógico: método educacional psicodramático. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1987.

6 Atividade Integradora: vivenciando a nutrição sob a ótica da interdisciplinaridade

Nair Augusta de Araújo Almeida Gomes[1]
Pamela Cristina de Sousa Guardiano Reis[2]

Nas últimas décadas, o perfil do aluno do ensino superior modificou-se bastante, sendo vivenciada, a cada dia pelo docente, uma diversidade maior de especificidades com relação a esse sujeito. Além da escola, que está inserida em uma sociedade que impõe a necessidade de um desempenho cada vez mais elevado, baseado principalmente numa política de condutas que gerem resultados (BARBOSA; MOURA, 2013).

No Brasil, há uma grande diversidade de contextos educacionais, que vão desde escolas que utilizam recursos metodológicos tradicionais, como o quadro-negro e o giz, até professores que adotam os recursos mais modernos de informação e comunicação. Os avanços tecnológicos vivenciados nos últimos 20 anos vêm trazendo uma pluralidade enorme de opções com relação aos recursos a serem utilizados na sala de aula (BARBOSA; MOURA, 2013).

Segundo Barbosa e Moura (2013) entre os extremos da diversidade, encontram- se escolas que estão no século XIX, com professores do século XX, formando alunos para o mundo do século XXI. É preciso repensar a contextualização das instituições educacionais e do processo de ensino-aprendizagem para atender a esse aluno e suas especificidades, para que assim, o conhecimento se torne mais significativo e efetivo.

1 Nutricionista da Secretaria Municipal de Educação e Professora Horista Assistente I/ Curso de Nutrição da PUC GO. Especialista em Consultoria Alimentar e Nutricional e Administração Educacional e Mestre em Nutrição e Saúde. *E-mail:* nairnut@gmail.com.

2 Nutricionista, Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos e Doutora em Ciências da Saúde. Experiência docente universitária desde 2013, com prática em diversas disciplinas, como Técnica Dietética, Nutrição Materno-Infantil, Bromatologia e Saneamento Ambiental. *E-mail*: pamela.nut@hotmail.com.

De acordo com Libâneo (2016, p. 21):

> assume-se que as práticas socioculturais vividas pelos alunos em seu cotidiano devem emergir no processo de ensino-aprendizagem de modo a se estabelecer interconexões entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos formados em âmbito comunitário e local. Presume-se, assim, que é possível pensar um tipo de ensino que assegure a todos os alunos aprenderem aquilo que é necessário aprender como condição da igualdade entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, considerar, no processo de ensino-aprendizagem, a diversidade sociocultural desses alunos e suas diferentes experiências cotidianas.

As práticas socioculturais devem ser inseridas na construção do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para tal, se faz necessário que o professor conheça a realidade social, local, familiar e cultural desse sujeito. Sobre isso Libâneo (2014, p.18) acrescenta que:

> [...] As práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos são integrantes das práticas pedagógicas e inseparáveis delas. Com efeito, as práticas socioculturais e institucionais que crianças e jovens compartilham na família, na comunidade e nas várias instâncias da vida cotidiana são, também, determinantes na formação de capacidades e habilidades, na apropriação do conhecimento e na identidade pessoal. Dessa forma, as práticas socioculturais aparecem na escola tanto como contexto de aprendizagem como conteúdo, influenciando nas mudanças na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. A integração entre práticas socioculturais e práticas pedagógicas significa um movimento de ida e volta entre os conceitos cotidianos trazidos pelos alunos e conceitos científicos presentes na matéria, de modo que o professor, ao propor tarefas de aprendizagem aos alunos, faz integrar os conhecimentos científicos e as práticas socioculturais de que os alunos participam e vivenciam.

Libâneo (2014) contextualiza como devem ser inseridas as práticas socioculturais no processo de ensino-aprendizagem do aluno e a relação que é estabelecida entre esses dois conhecimentos, assim, há uma troca e

complementação, enriquecendo a aprendizagem do sujeito e tornando-a mais significativa.

As metodologias tradicionais privilegiam a simples transmissão de conhecimento. A utilização dessas metodologias tem como centro do processo de ensino-aprendizagem o professor e por essa razão não favorecem a construção do conhecimento visto que, o aluno adota uma posição passiva no processo (MORAIS, 2009).

As metodologias participativas são métodos de planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades que promovem a participação ativa dos sujeitos, assim os mesmos se sentem parte do processo de aprendizagem, e não mero receptor de informação, pois participa de forma atuante da construção do conhecimento (FERNANDEZ; RECINE, 2016). São instrumentos educativos e pedagógicos que levam em consideração os saberes dos indivíduos pautando-se na relação dialógica de construção coletiva do conhecimento. Nestes termos, os atores sociais tornam-se protagonistas de suas histórias e vivências, construindo uma rede de contatos e saberes (BEZERRA *et al*., 2017).

Nesse processo, destaca-se o papel dos moderadores em facilitar a construção do conhecimento, de modo que contribua para a transformação social e política de uma dada realidade (XAVIER *et al*., 2014). Essas metodologias envolvem a auto iniciativa para o alcance das dimensões afetivas e intelectuais, resultando em algo mais duradouro e consistente, abordagens fundamentais para o processo de aprendizagem significativa (MITRE *et al*., 2008).

O ensino para a compreensão é uma lógica do ensinar e do aprender, do pensar e agir, do processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito (FERNANDEZ; RECINE, 2016). Assim, a partir do ensino para a compreensão, os sujeitos são capazes de contextualizar, discutir e elaborar argumentos, que facilitem a compreensão dos desafios que cercam a realidade, e propor soluções (GEMIGNANI, 2012).

A escola, lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, deve constituir-se como processo de vivência e, para

isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas e de interesses. As novas demandas sociais, sobretudo as mediadas pela tecnologia, indicam que a escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar. Nessa direção, emergem novas formas de ensinar e aprender alterando os modelos cristalizados pela escola tradicional (THIESEN, 2008).

A escola possui papel fundamental na formação do aluno, pois é nesse ambiente que o mesmo pode desenvolver suas capacidades intelectuais, quando proporcionadas condições concretas para esse desenvolvimento. O aprendizado possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, o que não ocorreria caso não houvesse contato do indivíduo com esse ambiente cultural (OLIVEIRA, 2010).

A construção do conhecimento pelo sujeito se dá por meio da sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada (FREIRE, 1987). Segundo Pedro Demo (2001), a aprendizagem é sempre um fenômeno reconstrutivo e político, nunca apenas reprodutivo. Para Gadotti (2004), a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas, é preciso analisar o conhecimento numa perspectiva ampla, é preciso ir além dos conteúdos trabalhados de forma isolada, pois os conhecimentos precisam se interligar no processo de aprendizagem.

A interdisciplinaridade é entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea. Quanto mais interdisciplinar for a prática docente, maiores e melhores forem as relações conceituais estabelecidas entre os diferentes saberes, e quanto mais problematizadores, estimuladores, e desafiantes forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem (THIESEN, 2008).

As metodologias participativas por seu caráter interdisciplinar são utilizadas com objetivo de avaliar o pensamento crítico, promover o pensa-

mento reflexivo, auxiliar na resolução de problemas e síntese de conceitos e possibilitam a produção colaborativa de saberes e contribuem para a tomada de decisões compartilhadas (MELO *et al.,* 2015).

A estrutura do Curso de Graduação em Nutrição deverá assegurar a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve à construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido; as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Nutricionista, de forma integrada e interdisciplinar; os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo; a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender; a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Nutricionista (BRASIL, 2001).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição este deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo descrever a experiência de alunos graduandos de Nutrição que utilizaram de uma atividade integradora como recurso para a aprendizagem em atividade de disciplinas da matriz curricular.

Trata-se de um relato de experiência de atividade interdisciplinar realizada pelos acadêmicos do segundo período do curso de Nutrição da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, durante atividade proposta nas disciplinas Saneamento Ambiental e Fundamentos de Técnica Dietética (FTD) no segundo semestre do ano de 2018.

A estrutura curricular do curso de Nutrição da PUC-GO prioriza a utilização de estratégias de ensino inovadoras visando formar profissionais com um pensamento crítico e reflexivo. Nesse sentido, os docentes nas respectivas disciplinas utilizam-se de recursos metodológicos inovadores para promover a imersão dos discentes nas temáticas abordadas. Semestralmente consta no plano de ensino das disciplinas a realização de uma atividade interdisciplinar para cada período do curso. Em se considerando que o Currículo do Curso de Graduação em Nutrição deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural (BRASIL, 2001), foi proposta a atividade integradora para os alunos do segundo período.

Levando-se em conta a importância do bioma cerrado, segundo maior bioma do país, que representa cerca de 25,0 % do território nacional, com intuito de resgatar e despertar o interesse para a vasta quantidade de alimentos presentes nesse bioma, de forma a contribuir para a melhoria da alimentação da população, solicitou-se a produção de um material educativo que contemplasse as características gerais, composição nutricional e aproveitamento alimentar de alimentos do cerrado. E também a utilização do alimento escolhido na produção de uma receita culinária.

Inicialmente o facilitador, na disciplina de Saneamento Ambiental, explicou o objetivo da atividade integradora que consistiria na produção de um material técnico e de receita de uma preparação contendo alimentos do cerrado como o principal ingrediente. Para a disciplina de Fundamentos de Técnica Dietética, foi solicitado que realizassem a ficha técnica da receita elaborada, conforme modelo trabalhado em sala de aula.

No primeiro momento, foi realizada uma exposição dialogada sobre os alimentos do cerrado e propôs-se aos alunos que se dividissem em grupos. Cada um dos grupos escolheu um alimento do cerrado para realizar o estudo e a partir da análise de artigos científicos e outras publicações que tratavam do tema elaborasse material técnico informativo.

O material informativo deveria conter a descrição botânica do alimento selecionado, composição nutricional, utilização (alimentação e/ou na indústria farmacêutica e de cosméticos); compostos bioativos, caso haja, benefícios para saúde no seu consumo, principais nutrientes presentes no alimento e respectivos benefícios, características de compra, técnica correta de armazenamento, forma de consumo e técnica dietética de preparo, e outras informações que os alunos julgarem importantes.

Em um segundo momento, a sala foi organizada em grupos, de acordo com os alimentos selecionados, para socialização dos materiais pesquisados para a fundamentação teórica. Foi solicitado, então, que discutissem a literatura consultada e definissem o formato do material a ser produzido. Do mesmo modo foi definida a receita que seria produzida, considerando todas as orientações sobre métodos e técnicas de preparo, trabalhadas na disciplina de FTD e, de alimentação saudável, segundo o Guia Alimentar para a População Brasileira apresentadas na disciplina de Saneamento Ambiental.

O desfecho da atividade consistiu em cada um dos grupos apresentar o alimento do cerrado estudado por meio de vídeos/slides ou vlogs e entrega do material informativo e da ficha técnica de preparo. Em seguida, explicar o método de preparo das receitas e finalmente a realização da degustação das preparações por todos e analise sensorial dos mesmos.

No momento da apresentação da proposta metodológica houve uma série de questionamentos por parte dos alunos. Eles incialmente não conseguiram interligar a temática proposta com os conteúdos das duas disciplinas. Na discussão com os facilitadores, porém, essa ideia foi se materializando e foram surgindo inúmeras possibilidades.

A decisão de desenvolver a atividade em grupos se deu para possibilitar movimentos e trocas que segundo Freire (2005) envolve encontro e compromisso, ou seja, todos os integrantes direcionarem seus esforços na meta; busca de objetivos mútuos; participação na atividade do grupo; coesão; liderança, vínculo. Portanto, dentro do grupo cada compo-

nente, considerando a individualidade e identidade própria, assumiu o seu papel na busca de atingir o objetivo proposto. Cabe destaque para a importância da socialização na efetivação da aprendizagem. Segundo Paulo Freire (1994, p. 134):

> Ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor, a aprendizagem não se dá por transferência de conteúdo, mas por interação que é o caminho da construção.

Com a atividade estabeleceu-se interação e trocas entre os integrantes dos grupos. Por meio de uma relação dialógica e mediação do professor possibilitou-se a aprendizagem. Para Pichon- Rivière (1972), citado no texto de Milton Bicalho (2006), os objetivos propostos num grupo têm por finalidade fazer com que os integrantes aprendam a pensar sobre o objeto de conhecimento em coparticipação, uma vez que pensamento e conhecimento não ocorrem individualmente, mas em produções coletivas. Ainda, Freire (1996), fala que a ação, a interação e a troca movem o processo de aprendizagem. A função do educador é interagir com seus educandos para coordenar a troca na busca do conhecimento.

Na etapa da revisão bibliografia sobre o assunto, os discentes buscaram, selecionaram e organizaram informações com vistas a aprimorar o conhecimento sobre o assunto. O que possibilitou para além de uma fundamentação teórica sobre o tema o desenvolvimento de critérios para a seleção de informações científicas. Conforme esclarece Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. E ainda, Pizzani *et al*. (2012), destacam dentre os vários objetivos da revisão da literatura, proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento; facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador; oferecer subsídios para a redação da introdução e revisão da literatura e redação da discussão do trabalho científico.

Quanto a trabalhar o mesmo tema com abordagens em duas disciplinas, na perspectiva de encontro entre as disciplinas e interação entre os saberes, os alunos conseguiram estabelecer interações e conexões o que possibilitou uma compreensão mais abrangente da temática, produzindo novos conhecimentos. Para Piaget (1973), o termo interdisciplinaridade deve ser utilizado quando existir uma colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a interações propriamente ditas.

O fato dos alunos enquanto autores produzirem o próprio material instrucional (slides, vídeos, vlogs), os deixou bastante motivados. Refletindo sobre esta perspectiva, Tavares (2006) cita Freire (2003) que diz que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. Para o autor o ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e nessa dinâmica, os educandos se modificam continuamente em sujeitos autores e construtores dos seus saberes. Tavares (2006) concorda com esse novo papel do aluno e ressalta que o trabalho do professor se dá com os alunos e não sobre eles ou do professor consigo mesmo.

Conforme Belloni (2003), adotar estratégias tecnológicas sinalizam para alunos mais autônomos, maduros e sempre prontos a aprender. E o que determina a interatividade são os atores que fazem parte desse cenário, objetivando a construção do conhecimento, de forma colaborativa. Pois estamos na era da tecnologia e segundo Kenski (2007, p.19 e 21):

> As tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano. Somos muito diferentes dos nossos antepassados e nos acostumamos com alguns confortos tecnológicos [...] que nem podemos imaginar como seria viver sem eles. [...]. A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. [...]. O homem

> transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir.

Porém, a tecnologia somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto (MASETTO, 2000). De acordo com Cavalcante (2012), trabalhar com as tecnologias (novas ou não) de forma interativa nas salas de aula requer a responsabilidade de aperfeiçoar as compreensões de alunos sobre o mundo natural e cultural em que vivem.

No contexto atual, há a necessidade de estratégias diversificadas para motivar o aluno a se inteirar das tecnologias, no seu ritmo e modo, para que o mesmo saiba como realizar e fazer as devolutivas das atividades. As tecnologias oferecem ferramentas que geram maneiras diferentes de ensinar. Assim, exige-se uma mudança significativa no modo de se pensar a organização do ensino e da aprendizagem na educação.

Com a realização da atividade interdisciplinar, constatamos a necessidade da unidade em termos de prática docente e a importância de garantir associação temática entre diferentes disciplinas. Do mesmo modo, a motivação dos discentes depende da metodologia ministrada em sala de aula, requerendo do docente, utilizar-se de práticas metodológicas e estratégias que possam dinamizar o trabalho pedagógico. Sobre a utilização de grupos em sala de aula, consideramos uma ferramenta didático-pedagógica apropriada para compreensão da temática proposta.

A atividade interdisciplinar foi positiva por propiciar uma maior interação entre os pares e para repensá-lo da prática docente; os discentes pelas vivências grupais, como instrumento de ensino-aprendizagem, com a participação ativa de todos os envolvidos, tendo o ensino voltado para compreensão do mundo onde estão inseridos, composto de vários fatores, que a soma de todos formam uma complexidade.

Concluímos pela atividade integradora realizada, que os alunos iniciaram a percepção da importância desse recurso na construção do conhecimento e no pensar criticamente a possibilidade de se tornarem autores

dos seus próprios conceitos, se afastando da ideia tradicional de memorização dos conteúdos.

O primeiro passo para uma ressignificação do trabalho pedagógico em termos de métodos, de conteúdos e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem foi dado, coadunando com essa perspectiva Rubem Alves nos diz: "Todo jardim começa com um sonho de amor. Antes que qualquer árvore seja plantada, ou qualquer lago seja construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma".

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BELLONI, M. L. Educação à distância. 3. ed. Campinas-SP. Autores Associados, 2003.

BEZERRA, H. C. J. *et al*. Entre diálogos e cuidados: vivenciando o curso interprofissional de metodologias participativas. RSC *online*, v. 6, n. 3, p. 38-46, 2017.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia da Universidade de São Paulo*, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES Nº 5, de 7 de novembro de 2001*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: República Federativa do Brasil; 2001.

CAVALCANTE, M. B. A educação frente às novas tecnologias: perspectivas e desafios. 2012. Disponível em: http://www.profala.com/arteducesp149.htm. Acesso em: 16 jan. 2019.

DEMO, P. *Educação & Conhecimento*: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERNANDEZ, P. M.; RECINE, E. Metodologias participativas para ações de educação alimentar e nutricional. Universidade de Brasília (OPSAN/UnB), 2016. 52p. FREIRE, M. Observação, registro e reflexão: instrumento metodológico. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, M. *O que é um grupo*. 2005. Disponível em: http://subsidiospj.blogspot.com/2011/03/o-que-e-grupo.html. Acesso em: 15 jan. 2019.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GEMIGNANI, E.Y. M.Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino- aprendizagem: ensinar para a compreensão. Revista Fronteiras da Educação, v. 1, n. 2, p. 2-27, 2012.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Didática e docência: formação e trabalho de professores da educação básica. *In*: CRUZ, G. B.; OLIVEIRA, A.T. C. C.; NASCIMENTO, M. B.C.A.; NOGUEIRA, M. A (orgs.). *Ensino de didática*: entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Bases e formas de organização do ensino para a diversidade sociocultural na escola e sala de aula. Projeto de pesquisa registrado na Pro-Reitoria de Pós-gradruação e Pesquisa da PUC GO, 2016.

MELO, L. A.; BEZERRA, M.V. M.; MELO, L. A.; MARTINS, C. M. A.; CORREIA, M. S.; ALBUQUERQUE, R. S. D. diálogo sobre a construção de um mapa Conceitual como recurso para aprendizagem: Relato de experiência. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, v. 5, n. 4, p. 50-8, 2015.

MITRE, S. M. *et al*. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, Supl. 2, p. 2.133-144, 2008.

MORAIS, M. F. A. Utilização de métodos participativos no ensino de engenharia de produção: o caso do curso de engenharia de produção agroindustrial da FECILCAM. ANAIS DO IV ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA - EPCT, Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão - FECILCAM, Paraná, 2009.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

OTTO, P. A. A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas series iniciais do ensino fundamental 1. 2016. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação na Cultura Digital) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PIAGET, J. "L'epistemologie des relations interdisciplinaires". *In*: APOSTEL, Leo e col. (orgs). *L'interdisciplinarité : problemes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Rapport du Séminaraire sur l'Interdisciplinarite, Nice, 1970. Paris: CERI - Centre pour da Recherche et l'Innovations das l'Enseignement/OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Économiques, p.131-144, 1973.

PICHON- RIVIÈRE, E. O *processo grupal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência de Informação*, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012.

TAVARES, V. R. C. *O ambiente inovador da EAD nas práticas pedagógicas*. Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/o-ambiente-inovador-da--ead-nas-praticas-pedagogicas/1781. Acesso em: 18 jan. 2019.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 39, p.545-598, 2008.

XAVIER, L. N. *et al*. Analisando as metodologias ativas na formação de profissionais de saúde: uma revisão integrativa. *Sanare*, v. 13, n. 1, p. 76-83, 2014.

7 Relato de Experiência: a utilização da metodologia ativa no curso de enfermagem

Fernanda Guilarducci Pereira[1]

Em 2006, fui aprovada no concurso para exercer a função de professora no Curso de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Desde então, venho procurando aperfeiçoar minha atuação como docente, uma vez que aprofundar o conhecimento é uma demanda emergente no contexto educacional, pois novas metodologias para ensinar e aprender surgiu na atualidade.

Sendo uma delas, a Metodologia Ativa (MA) que se tornou uma alternativa a ser utilizada na formação de profissionais nas diversas áreas, uma vez que envolve uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação. Assim, a Especialização em Processos Educacionais na Saúde (EPES) configurou uma nova etapa para o aprimoramento do meu conhecimento, de aprofundar o estudo nas novas estratégias educacionais e fortalecer a minha prática profissional como docente, tendo em vista que tenho a educação como um projeto de vida.

Na EPES, apreendi e reaprendi a atuar como docente, utilizando as MAs para incentivar o discente a ser autor de seu próprio aprendizado de forma ativa e reflexiva. Além disso, vivenciei desafios, aprendizados, trocas de experiências e também o efeito surpresa a cada aula ministrada no Curso de Enfermagem.

Neste processo experimentei inúmeras estratégias educacionais que me permitiram tornar uma mediadora do processo de ensino-aprendizagem. E em seguida, algumas foram aplicadas em sala

1 Mestre em Enfermagem pela UFMG. Especialista em Processos Educacionais na Saúde com Ênfase em Tecnologias Contrutivistas pelo IEP-Sírio Libanês. Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela PUC Goiás. Professora efetiva no Curso de Enfermagem da ECISS/PUC Goiás. *E-mail*: fernandaguilarduccip72@gmail.com.

de aula para alcançar as competências requeridas na Unidade ENF.1073 Atividade Integradora II e Unidade ENF.1078 Atividade Integradora IV.

Para tanto, foram desenvolvidos diversos temas previstos no plano com o apoio de algumas estratégias educacionais, sendo elas: Cine Viagem, Aprendizagem Baseada em Equipe ou *Team Based Learning* (TBL), oficinas de *feedback*, Aprendizagem Autodirigida (ADD) e o Arco de Maguerez.

Este trabalho foi organizado em três partes. A primeira descreve a metodologia, a segunda elucida minha experiência como aluna da EPES e a sua importância para minha qualificação profissional e, finalmente a terceira apresenta os caminhos trilhados em sala de aula com o apoio da MA para fortalecer a aprendizagem dos acadêmicos de enfermagem do segundo e quarto módulos do Curso.

Portanto, essa pesquisa tem como objetivo descrever a experiência docente vivenciada no Curso de Enfermagem da PUC Goiás por meio da utilização das Metodologias Ativas de aprendizagem.

Este estudo caracteriza-se como descritivo e relato de experiência, acerca da vivência da autora como especializanda na EPES e como docente do Curso de Enfermagem da PUC Goiás. A pesquisa foi realizada a partir do portfólio crítico e reflexivo no qual é desvelada a trajetória do meu processo de aprendizagem ocorrido na *EPES*, e que posteriormente foi desenvolvido com os acadêmicos de enfermagem da PUC Goiás. Todo o percurso em sala de aula considerou o perfil de competência desejado para a Unidade ENF.1073 Atividade Integradora II e Unidade ENF.1078 Atividade Integradora IV e, a partir dele, estabeleceu-se o diálogo com a literatura disponível.

(Re)visitando o processo de formação docente permeado pela Metodologia Ativa de Aprendizagem

O movimento pelo aprimoramento profissional na arte de ser docente percorreu inúmeros caminhos em busca de conhecimentos a serem articulados e fundamentados na troca de experiência individual e em gru-

po, pois estava aberta a aprender novas metodologias que pudessem fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta formação vivenciei diversas estratégias educacionais e, várias vezes fui estimulada a refletir sobre o meu papel como educadora e a minha influência na vida profissional dos discentes. A reflexão sobre a prática educacional possibilitou, o exercício de ser docente. No meu ponto de vista, a citada atividade foi necessária e oportuna para o crescimento profissional, pois permitiu de modo genuíno o aprendizado sem medo de errar.

Silva (2001) destaca a importância do papel docente para permitir aos discentes maior segurança e para criar um espaço tranquilo para aprendizagem. Descreve ainda, que só por meio da afetividade é possível fortalecer a relação professor/aluno, pois o ato de ensinar e de aprender envolve certa cumplicidade para construir os novos conhecimentos. E, é nessa cumplicidade, que incluo a minha atuação como docente, ou seja, os pequenos gestos como: sorrir, escutar, refletir e respeitar serve de verdadeiro combustível nesse processo de ensino e aprendizagem.

Sem dúvida, que os aspectos afetivos e cognitivos formam um par inseparável para fortalecimento das relações no ambiente escolar. Nos dias atuais, é necessário promover discussões que contribuam com a formação humana, que valorizem as emoções e a experiência individual, pois necessitamos vivenciar momentos que potencialmente geram crescimento.

Nesta perspectiva, destaco os denominados Cines Viagens que estimulam emoções que jamais pensamos em vivenciar com os filmes ou documentários. Inicialmente, nesta formação, para fortalecer a atuação como docente assisti os filmes: *Origami*, *Habilidades* e *Alaike*. Estes foram um convite para a reflexão da diversidade, da conquista, do respeito, da solidariedade e da importância da escuta para o processo de aprendizagem.

Ainda, tive a oportunidade de assistir e compartilhar no Cine Viagem *Personagens* que apresentava uma entrevista com o Rubem Alves. Para o citado autor, a missão do professor não é dar respostas prontas e sim provocar a inteligência e a curiosidade no aluno. Essa colocação levou-me a refletir sobre o meu papel como educadora, pois venho estimulando os

discentes a serem os protagonistas do seu aprendizado. Mas, não tem sido uma tarefa fácil, pois, infelizmente, a grande maioria dos docentes não pensa assim e reafirmam no ambiente educacional postura tradicional.

No meio de tantas discussões, surgiu no grupo o questionamento: *um facilitador pode interferir no processo de ensino-aprendizagem do educando?* E a partir do mesmo, comecei a fazer uma autoanálise da minha postura como docente. Passei a refletir se tenho realizado uma interferência adequada na condução da aprendizagem.

— Ai, que dúvida!

Acredito que a relação facilitador/docente/discente vem se tornando muito mais dinâmica nos últimos anos. Não somos meros transmissores de conhecimentos, mas orientadores de todos os processos que levam os educandos a construir seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como pessoas, como cidadãos participativos e reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres. Portanto, essa relação deve ser coerente e democrática, priorizando sempre o melhor para os educados, a fim de que possam adquirir novos conhecimentos.

Segundo Freire (1996, p. 23) [...] "ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos". Inclusive, precisamos conhecer a realidade do discente e valorizar suas experiências. Nesse sentido, o professor deve ser responsável por esse processo, contextualizando conhecimentos que possam ser aplicados em novas situações de aprendizagem.

O Cine Viagem *Les-chorites A voz do Coração* trouxe-me sabedoria, pois o mesmo enfoca que o comportamento humano pode ser recuperado por meio de uma aprendizagem centrada nas necessidades do aprendiz, seja pela bondade, seja com estratégias simples, no referido exemplo do filme foi utilizada a música. A Escola exemplificada em *A voz do Coração* tem como lema uma educação repressora e uma política egocêntrica, cuja ênfase era ação/reação. Claro que o método não era o mais eficaz e o que se via era um ambiente cruel, em que alunos e professores travavam diariamente uma guerra em que os dois lados só tinham a perder. Foi diante dessa situação precária que o personagem Mathieu chegou ao

internato e levou um pouco da música a vida àquelas crianças. Com seu método simples, aliado ao respeito e observação da individualidade dos sonhos, conquistou os meninos. E, é nessa perspectiva, que um educador deve desenvolver o processo de ensino-aprendizado para alcançar uma educação efetiva e que co-responsabilize os discentes para sua conquista.

Dando seguimento ao curso de formação EPES, outra estratégia educacional utilizada foi a narrativa, cujo objetivo era descrever a nossa experiência na prática de facilitadores em pequenos grupos. Muitos dos meus colegas já tinham vivenciado essa estratégia que estimula o discente a refletir sobre sua experiência anterior para aprofundar seu aprendizado. Após o levantamento das diferentes percepções sobre os problemas sugeridos pelas narrativas, nossos relatos funcionaram como disparadores e ajudaram a formular hipóteses para elaboração das questões de aprendizagem, sendo elas: "como construir a grupalidade para potencializar o processo de ensino-aprendizagem? Como envolver o discente como co-responsável no processo de formação? Como trabalhar as emoções reveladas dos discentes no processo de ensino-aprendizagem para transformar a realidade?" Em meu ponto de vista, essa forma de trabalho pedagógico, com base nas narrativas da prática, valoriza o pensamento reflexivo, norteia e constrói novos significados a partir de experiências reais vivenciadas por cada integrante do grupo.

Segundo Mosquera e Stobäus (2004, p. 106) "um professor que busca uma educação para a afetividade deve, antes de qualquer coisa, desenvolver uma personalidade mais saudável, estabelecer melhores relações interpessoais". Sem dúvidas, que o relacionamento construído com nossa Gestora de Aprendizagem (GA) foi o alicerce para o efetivo trabalho desta caminhada de ensinar, pois conseguimos proporcionar meios para o aprendizado, especialmente quando há respeito mútuo entre discente e docente, quando convivemos em ambiente harmonioso, em que as pessoas se respeitam e trocam afetos.

Para Souza (2005), o facilitador tem a tarefa de compreender os sentimentos do grupo com o qual trabalha, istem-los e construir, a partir

deles, possibilidades para istemat-los de forma segura para manter um relacionamento equilibrado e focado no trabalho em equipe. Portanto, a articulação de um grupo exige habilidades operativas que permitam aluno/discente trabalhar as relações e os conflitos, de modo a auxiliar na formação da identidade individual e grupal.

Tive, ainda, a oportunidade de assistir e compartilhar o Cine-Viagem "Mulheres da Terra". O documentário mostra as especificidades, perspectivas futuras e as alternativas pedagógicas a partir de uma experiência familiar. A forma como tudo isso acontece remete a vários princípios da MA, uma vez que é possível identificar, ao longo do filme, inúmeros elementos dessa proposta inovadora de ensinar. Percebi que na MA o aluno é autor de seu próprio aprendizado, é ativo e participante com trocas das experiências vividas ao longo da sua vida.

Após vivenciar o Cine-Viagem *"Mulheres da Terra"*, muitas indagações surgiram, como por exemplo, "o bom professor faz a diferença"? Ao refletir sobre este professor que faz a diferença, é importante salientar a importância da dedicação, amor e harmonia. Além disso, ele tem que desenvolver a autonomia e o raciocínio crítico reflexivo. Considero que o modo de aprender e ensinar, valorizando o saber anteriormente produzido é a grande diferença para alcançar o processo ensino-aprendizagem de modo significativo para o educando.

Como bem destacado no documentário: "a transformação vem através da semente. A semente que a gente resgata é a semente das organizações e das atitudes. Tudo tem que ser pela semente, porque nós somos uma semente". Aliás, as reflexões desveladas por este filme estão diretamente vinculadas ao processo de transformação educacional que vivenciamos atualmente. Há várias maneiras de alcançar os objetivos e as metas no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto estudado na formação foi a avaliação. Para tanto, em todos os encontros realizamos a avaliação individual, do grupo e da atuação da GA. Neste curso, aprendi que palavras têm poder para confirmar posições de forma positiva ou denegri- las, para construir e destruir

não somente referente a nós mesmos, mas também aos outros. Assim, na prática da avaliação devemos ouvir mais, falar menos e julgar pouco, pois a mesma não deve servir como acerto de contas, como processo de julgamento.

As formas de avaliar são certamente consequências e constituem indicadores dos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com Hoffmann (2014), a avaliação está a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, a serviço da melhoria da situação avaliada. "A avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria." (HOFFMANN, 2014, p.19). Deve-se avaliar para promover, incentivar e melhorar.

De acordo com Brasil (2002), a avaliação deve ser entendida como prática social, solidária ao processo educativo visando acompanhar a construção do conhecimento individual e coletivo. Nessa direção, Tozoni-Reis (2006, p.104) afirma que: A avaliação é um processo coletivo cujo foco não é o "rendimento" individual, mas o próprio processo de conscientização. O diálogo é, portanto, o método básico, realizado pelos temas geradores de forma radicalmente democrática e participativa.

Agregado a essa perspectiva, Luckesi (2008) afirmou que a avaliação permite acompanhar e reorientar a aprendizagem do ponto de vista processual, ao se compreender a forma como o educando articula os conhecimentos prévios com os novos, garantindo a qualidade do resultado daquilo que se está construindo, os modos de ser e de viver. Assim, ficou claro que a avaliação é um processo ativo e dinâmico, que está sempre em construção e elaboração.

Diante do exposto, a difícil tarefa de avaliar e ser avaliado foram reveladas na trajetória deste curso e nos foi apresentada a avaliação formativa e somativa. Ambas necessárias para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em ações educacionais, bem como para avaliar a aquisição das competências esperadas para o estudante.

Avaliação, momento complicado, com situações difíceis. Tivemos a oportunidade de receber as nossas avaliações para uma análise e reflexão das nossas potências e fragilidades. Este processo foi, sem dúvida,

uma etapa que valeu a pena ser percorrido. Foi um novo, rico e oportuno aprendizado, o qual permitiu o reconhecimento de alguns pontos que devem ser mais bem trabalhados para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

As relações com o aprender e o saber, exigem tempo. São consequências de investimento, vivência e experiência. Se o processo de aprendizagem é lento e contínuo, a avaliação também deve ir pelo mesmo caminho. Ela deve ter uma percepção de reconstrução da aprendizagem e não um fim em si mesma. Não deveria ser classificatória ou eliminatória, mas inclusiva e individual. É importante caminhar com o aprendiz, considerando-o como sujeito e protagonista da sua própria história e produtor do seu conhecimento.

E nessa perspectiva, vivenciamos a próxima etapa do curso que foram as oficinas de *feedback*. Para mim, a citada estratégia é uma excelente ferramenta para o aprimoramento do trabalho como educador, pois, por meio dela, podemos buscar novos caminhos para fortalecer o aprendizado. O *feedback* deve ser conduzido com respeito e ética para minimizar incertezas e ansiedades provocadas por esse tipo de atividade.

Pode-se afirmar que há várias teorias sobre os tipos ideais e classificações de *feedback*. As duas categorizações de Willians (2005) estão alinhadas com reflexão elucidada no parágrafo acima. O citado autor destaca que o mesmo deve ser positivo e corretivo. O primeiro tem a função de reforçar um comportamento que desejamos e deve ser utilizado sempre pelo educador para evitar que os sujeitos que estão participando deixem de agir adequadamente por falta de motivação. Já o segundo tem por objetivo modificar um comportamento, mas para emitir o *feedback* corretivo deve-se tomar os devidos cuidados para não dar um *feedback* ofensivo.

Acredito que essa postura diferenciada é um grande desafio para o docente, pois deve sempre estar alinhada com os aspectos éticos e com a experiência vivenciada por cada educando individualmente. Hoje, compreendo que o trabalho do facilitador ou docente conduzido pela MA

tem funções mais amplas e complexas do que nos métodos convencionais de ensino, pois deve-se desenvolver atitudes ativas que articulem com a prática interdisciplinar e que promovam rupturas de paradigmas.

Portanto, os novos métodos de ensino são um desafio, pois exigem do professor a seleção de estratégias pedagógicas que possibilitem a participação ativa do aluno na aprendizagem, por isso é importante que os docentes conheçam uma grande variedade de atividades pedagógicas, ou estejam sempre criando novas situações de ensino, pois não há um método melhor do que outro para abordar todos os conteúdos (WALL; PRADO; CARRARO, 2008).

Nos dias atuais, vivemos em realidades diversificadas com transformações positivas na arte de ensinar e aprender. Contudo, é inegável a transformação do mundo, o acesso às informações e a utilização da tecnologia nas nossas vidas. Daí o modelo precisa de adaptar e reintegrar as novas estruturas sociais. Acredito que as metodologias tradicional e ativa coexistam. Nenhuma mudança se faz instantaneamente.

Assim, reafirmo que, em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor deve atuar como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento.

(Re)significando a atuação como docente no Curso de Enfermagem da PUC Goiás conduzida pela metodologia ativa

A minha experiência como docente foi prazerosa, gratificante e resiliente sendo revigorada a cada aula mediada entre as estratégias educacionais e MA. Todo encontro com os acadêmicos durante o semestre letivo, provocava em mim a capacidade de enfrentar os problemas e vencer obstáculos desencadeados em cada temática trabalhada. Para tanto, desafiei meus limites para buscar o conhecimento e aprimoramento das habilidades com o intuito de construir novos saberes com a participação ativa dos acadêmicos de enfermagem.

A caminhada não é fácil, mas no meio das dificuldades nasceu o prazer, o companheirismo e a vontade de aprender este novo modelo de ensinar utilizando como proposta as atividades educacionais mediadas pela MA. Nesse sentido, as aulas teóricas e práticas durante cada semestre letivo foram permeadas por estratégias de ação ativa, partindo da realidade de cada acadêmico e na troca de experiências em grupo com a valorização dos conhecimentos já construídos.

Em cada aula era desvelada uma nova concepção de ser docente, pois não estava ali apenas para ser transmissor do conhecimento, mas um mediador e estimulador do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, foi necessário proporcionar um ambiente de aprendizagem que ajudasse o discente na construção de novos significados a partir de cada temática trabalhada e em consonância com a prática profissional do enfermeiro.

Compreendo que as expectativas dos acadêmicos de enfermagem que têm como perspectiva o aprimoramento profissional, pois muitos tiveram uma experiência não muito acolhedora, sofrida e solitária em suas formações no Ensino Fundamental e Médio, devem prosseguir com o aprofundamento de sua formação acadêmica e participar de formações continuadas ao longo do desenvolvimento profissional. É possível analisar, em virtude do que foi mencionado, que os acadêmicos de enfermagem, procuram uma orientação pedagógica para conseguir uma qualificação ética, humanizada e de excelência.

Hoje, consigo perceber a importância das relações interpessoais entre o docente e discente para atingir a intencionalidade educacional, pois o equilíbrio, o respeito, a ética e a perseverança são as doses necessárias para obtermos excelentes resultados em tudo que fazemos. É bem verdade que no ambiente de trabalho não é diferente.

Inicialmente, as turmas eram bem heterogêneas, mas todos demonstravam estar engajados no movimento de aprender para conquistar as competências esperadas de um profissional enfermeiro. E, no decorrer das atividades realizadas em sala de aula ou na prática, notei que os grupos estavam deixando de lado as diferenças individuais e produzindo a

grupalidade para compreensão das inquietações e das questões geradas pelo processo de aprendizagem.

Nesse processo de formação norteado pela MA a grupalidade é imprescindível para promover o ensino ativo que visa a troca e à produção de conhecimento, e não somente difusão de informações. Para tanto, deve-se otimizar o ambiente de sala de aula, deixando-o aberto à reflexão, discussão e participação de todos.

Fernandes (2003) destaca a importância dos grupos atualmente para aprender a viver com o outro, já que ninguém vive ou se desenvolve socialmente de forma isolada. Para o citado autor, o grupo é composto quando existe um conjunto de pessoas que compartilham do mesmo espaço e com objetivos comuns.

Neste contexto, a formação do profissional deve ser ampla e significativa para desenvolver habilidades no aprendiz que possa levá-lo a facilitar/mediar e para ajudá-lo a compreender a complexidade do comportamento do grupo e fortalecer seu aprendizado (SOUZA, 2004). É através das trocas de experiências em grupo que serão propiciadas condições de participação como sujeito ativo do processo ensino e aprendizagem. Por conseguinte, uma das características de um grupo é oferecer um espaço de acolhimento, troca e de provocar reflexões: boas ou ruins.

Neste sentido, o educador deve promover a participação efetiva dos alunos/discentes por meio de um processo harmônico e reflexivo. Desse modo, a intervenção deve contribuir para o crescimento pessoal, grupal e para a autoestima, favorecendo o desenvolvimento de valores como autonomia, democracia, igualdade, equidade e solidariedade. Através de um trabalho em equipe, com os princípios que constituem a base ideológica do cooperativismo (FREITAS, 2003).

Para isso, primeiramente, devemos vencer os desafios impostos pelas novas metodologias de ensino para ensinar, aprender e aprender a ensinar, com vistas a introduzir as novas estratégias recomendadas para a MA. Desse modo, é imprescindível a quebra de paradigmas arraigados no método tradicional da transmissão de conhecimentos.

No mundo do trabalho sempre ocorre uma troca legítima de aprendizado, mas para que a mesma aconteça é necessário reconhecer os objetivos das pessoas para encontrar neles os pontos em comuns, as potencialidades individuais e as fragilidades. Assim, é importante perceber as necessidades do outro e fazer com que cada indivíduo entenda os pontos que precisa melhorar para fortalecer a sua prática, seja na vida profissional ou familiar. Para atingir esta competência, utilizei o exercício de fazer e receber críticas como ferramenta para realizar o acompanhamento do crescimento pessoal e do grupo durante as atividades desenvolvidas. O citado exercício foi uma atividade muito marcante para mim como docente, pois cada vez mais me certifico que é importante colocar-se no lugar do outro e entender a sua realidade.

Segundo Freire (2007), a ação docente é base de uma boa formação e contribui para a construção de uma sociedade pensante. A ideia de um professor com formação reflexiva, e que siga as bases de ensino reflexivo, nos remete ao conceito de John Dewey (*apud* ROMANOWSKY; DORIGON, 2008). Para os autores, o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações.

Nas últimas décadas, diversas estratégias permeadas pela MA vêm sendo utilizadas para o desenvolvimento do raciocínio e das capacidades para intervenção na própria realidade, por exemplo, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em grupos e, além disso, estudos de caso (LIMA, 2017). Nesse contexto, o Curso de Enfermagem adotou, principalmente, a ABP por meio do Arco de Maguerez. A referida metodologia é composta por cinco etapas: observação, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação da realidade (BERBEL, 2008).

Nesta vivência, percebei que o Arco de Maguerez é uma ferramenta inovadora e muito potente para desencadear o raciocínio crítico reflexivo com base na experiência prévia e da prática profissional para pro-

porcionar uma aprendizagem significativa e transformadora, principalmente na área da saúde.

Em cada aula, trabalhei a construção do conhecimento de forma individual e em equipe para desencadear nos acadêmicos a importância do trabalho coletivo para intervir nos problemas e dificuldades encontradas. O resultado dessa aprendizagem permitiu a construção do Arco de Maguerez, instrumento valioso para intervir de forma concreta e resolutiva em cada realidade obervada.

Essa atividade foi construída em pequenos grupos que foram formados a partir das afinidades identificadas pelos discentes em sala de aula. Pessoalmente, achei o acompanhamento do grupo difícil, pois as afinidades viraram diferenças quase intransponíveis.

Para mim, realizar a orientação e condução desta atividade foi desafiadora, pois a insegurança e a falta de experiência dos discentes com a escrita científica me deixava incomodada, inquieta e preocupada com o resultado final. No entanto, com a interdisciplinaridade com a Unidade LET 4101 Língua Portuguesa I os grupos foram se tornando potentes e articulados, o que permitiu o resultado importante.

Oportunamente, destaco o Team Based Learning (TBL) como outra ferramenta educacional eficaz para motivar para o trabalho e o aprendizado em equipe, pois o mesmo permite utilizar as experiências e os conhecimentos dos alunos na busca da aprendizagem significativa, bem como o diálogo e a interação para contemplar o trabalho colaborativo.

Nesta atividade, foi possível entender que o conhecimento coletivo é mais sábio que o individual e como nos diz Zimerman (2007): o grupo deve ser uma unidade que se comporta como uma totalidade e é inerente ao grupo, a existência entre os seus membros de interação afetiva. Hoje, percebo que trabalhar em grupo não é uma tarefa fácil, contudo, pequenos momentos se tornam importantes quando bem compartilhados.

Outra técnica utilizada no processo de aprendizagem em sala de aula foi o Cine Viagem, pois como bem descreve Oliveira *et al.,* (2012) através desta estratégia as imagens tornam-se poderosas como instrumen-

to de aproximação do mundo real e o mundo sonhado. Para tanto, utilizei os filmes: A caminho da escola, Para sempre Alice, Sabor da vida e The Doctor – Um golpe do destino. E, realmente, foram significativos momentos de reflexão e aprendizado pessoal, pois os filmes trabalhavam o processo saúde doença, a transformação da pratica profissional, os desafios da vida, o amor como algo transformador e a realidade do Sistema Único de Saúde (SUS).

Creio ainda que, para ocorrer o processo de aprendizagem satisfatório em qualquer tática utilizada, é necessário que o estudante tenha certo interesse pela estratégia educacional e pela temática a ser trabalhada em sala de aula. Nesse contexto, Marim (2010) ressalta que os métodos de aprendizagem ativos estão ancorados em estratégias educacionais que valorizarem o aprender a aprender. Desse modo, para trabalhar com MA, o professor deve refletir diariamente sobre sua prática educativa para ressignificá-la a partir da necessidade dos discentes e oportunizar a construção de novos saberes (GEMIGNANI, 2012).

Tudo isso vem confirmar que as metodologias utilizadas contribuíram para a formação dos acadêmicos, assim como, da pesquisadora. A radiografia do processo ensino-aprendizagem elencados nesta minha experiência ratificam o desafio que é investir continuamente na formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar enfermeiros para atuar na área da saúde utilizando as MA não é uma simples tarefa, pois exige uma mudança de paradigma sobre o uso de metodologias que resultam das concepções formativas do docente e discente. Além disso, é necessário respeitar o saber de cada um para propiciar aprendizagem significativa.

A minha atuação como docente me conduziu a questionamentos diários sobre a forma de ensinar e aprender e sobre as relações humanas que se estabelecem nesse processo tão estimulante. A cada encontro realizado, seja em sala de aula ou no campo reafirmou a necessidade de inserir

no planejamento semestral as metodologias inovadoras para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A troca de experiência desencadeada com os discentes do Curso de Enfermagem ou com meus colegas da EPES propiciou uma interação significativa para o alinhamento da prática docente sem desfavorecer as particularidades individuais ou coletivas. Por meio das metodologias e estratégias educacionais utilizadas nas aulas, novos conceitos e princípios para ensinar e aprender foram internalizados em minha vida.

Neste ano, aprendi que é importante criar, nos processos de formação, oportunidades de observar as situações e sistematiza-las para favorecer uma reflexão crítica e reflexiva da atuação como docente. Aprendi também, que o acompanhamento e avaliação do aprendizado são elementos que precisam ser desenvolvidos nas práticas docentes e nas práticas dos estudantes. Hoje, entendo que a valorização das experiências e das práticas é importante para o desenvolvimento de uma aprendizagem consistente e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem*. Fundação Oswaldo Cruz. 2. ed. rev. E ampl. Brasília, 2002.

BERBEL N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface Comunicação, Saúde, Educação*, UNESP Botucatu, São Paulo, v. 2, n. 2, p.139-154, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf. Acesso em: dez. 2018.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino- aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Caderno de Saúde Pública*, v. 20, n. 3, p. 780-8, 2004.

GEMIGNANI, E. Y. M. Formação de professores e metodologias ativas de ensino- aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Revista Fronteiras da Educação*. Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: htpp//www.fronteirasdaeducação.org/index.php/fornteiras/article/view/14. Acesso em: jan. 2019.

HOFFMAN, J. *Avaliar para promover*: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FERNANDES, W. J. A importância dos grupos hoje. *Revista SPAGESP*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 4, p. 83-91, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677- 29702003000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: dez. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

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

FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação*: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface Comunicação, Saúde, Educação*, UNESP Botucatu, São Paulo, v. 61, p. 421-434, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n61/1807-5762-icse-1807-576220160316.pdf. Acesso em: dez. 2018.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MARIN, M. J. S *et al* . Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação* médica, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 13-20. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100- 55022010000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: jan. 2019.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. *In*: ENRICONE, D. (org.). *Ser professor*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G,; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais. *Revista Medicina USP*, Ribeirão Preto, v.47, n. 3, p. 284 -292. 2014. Disponível em: http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/6_Estrategias-inovadoras-para-metodos-de- ensino-tradicionais-aspectos-gerais.pdf. Acesso em: dezembro, 2018.

SOUZA, R. P. *O papel do facilitador em processos de desenvolvimento social*, 2005. Disponível em: http://www.fonte.org.br/node/150. Acesso em: dez. 2018.

SOUZA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de ensino fundamental. *In*: SOUZA, S. Z. L. *Avaliação do rendimento escolar*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 83-108.

SILVA, M.L.F.S. *Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno*. Campinas, Unicamp: FE, 2001.

WALL, M. L; PRADO, M. L; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 21, n. 3, 2008.

ZIMERMAM, D. A importância dos grupos na saúde, cultura e diversidade. *Revista Vínculo*, São Paulo, v. 4, n. 4, 2007.

WILLIAMS, R. L. *Preciso saber se estou indo bem*: uma história sobre a importância de dar e receber feedback. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

8 Pesquisa Jurisprudencial como Ferramenta de Protagonismo do Aluno no Processo Ensino-Aprendizagem no Curso de Direito

Claudia Luiz Lourenço[1]
Marina Rúbia Mendonça Lôbo de Carvalho[2]

O contexto do presente trabalho envolve a prática de uma docência inovadora em cursos de Direito como o aflorar do desassossego que orienta esta pesquisa. Observa-se um cenário controverso em que o aluno de Direito se desenvolve em um ambiente formatado para acesso à informação na pessoa do docente em confronto direto com a realidade social, em uma infinidade de informações, materiais, conteúdos e compartilhamento de informações que possibilita o uso e acesso de tecnologias em prol do aprendizado.

Sob este aspecto evidencia-se a necessidade de novas práticas, para que o aluno tenha autonomia no processo de conhecimento, segurança nos conteúdos abordados e respostas eficazes e solúveis aos problemas reais da sociedade que circundam a prática jurídica. Nessa medida, o foco do presente artigo está em discutir as potencialidades que a pesquisa jurisprudencial pode trazer ao estudo, compreensão e formulação do direito desde os primeiros semestres da faculdade como metodologia participativa aplicada ao curso de Direito.

1 Pós Doutora em Direito Constitucional pela Università degli Studi di Messina. Doutora em Psicologia pela PUC Goiás. Mestre em Direito pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Docência Universitária pela PUC Goiás. Professora Adjunta na Universidade Federal de Goiás. Professora Titular na PUC Goiás. Advogada. *E-mail*: profaclaudialuizlourenço@gmail.com

2 Pós Doutora em Direito Constitucional pela Università degli Studi di Messina. Doutora em Psicologia pela PUC Goiás, Mestre em Direto, Relações Internacionais e Desenvolvimento pela PUC Goiás. Professora titular na Graduação e Pós-graduação da PUC Goiás. Professora na Faculdade Cambury e Faculdade Atame. Advogada. *E-mail*: marinarml@hotmail.com

Trata-se de explorar a importância de se fazer acompanhar o saber normativo do saber empírico, trazendo a análise, a interpretação e a produção do direito esta outra dimensão, que é a pesquisa empírica em Direito, especialmente aquela que realça a jurisprudência colocando o aluno para protagonizar o processo de aprendizagem orientado pelo professor fazendo com que a pesquisa e análise ocupem lugar de destaque.

DA NECESSIDADE DA MODIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ATUALIDADE

O Direito, enquanto curso da área de Ciências Sociais aplicadas, tem o poder de transformar a realidade, descomplicando a vida das pessoas, na medida em que atua na promoção da justiça, da verdade e da equidade. Neste sentido, o objetivo do curso de Direito consiste em desenvolver no aluno a consciência de seu papel social, dotando-lhe do conhecimento necessário para assim proceder.

As escolas de Direito estão enfrentando um processo de mudanças em suas responsabilidades educacionais, de acordo com Valentine (2010) com chamadas para, além de ensinar doutrina e análise legal, incutir desenvolvimento de habilidades, e análise jurisprudencial. Ademais, o acesso crescente às informações assola os estudantes de Direito opressivamente, erodindo suas habilidades de pesquisa e enfraquecendo sua capacidade de aprendizado e de análise legal, já que não é mais necessário o aluno se debruçar por horas em livros e enciclopédias para que a resposta do problema imposto, em sala de aula, pelo professor seja resolvido. O uso da internet, por exemplo, encurta o processo de pesquisa, diminuindo o tempo, a dificuldade e o esforço em se pesquisar.

A pesquisa jurisprudencial, reconhecida e ensinada como habilidade, pode ser uma possibilidade para as escolas e estudantes de Direito que se encontram nesta tempestade. Os vertiginosos avanços na era da informação atingem todas as áreas, especialmente no que concerne à comunicação e à informação. Desta feita tem-se exigido aos professores e aos alunos atenção à demanda desse novo contexto.

Nesta senda, Santos, B. (2007) menciona a ocorrência de uma crise institucional, segundo a qual as universidades não têm conseguido compatibilizar o oferecimento de uma formação humanística, exigida inclusive no Artigo 3° da Portaria n° 09/2004 (BRASIL, 2004) com as exigências de produtividade do mercado.

A metodologia para o ensino das disciplinas profissionalizantes enfrenta, assim, um severo embate: de um lado temos uma minoria de docentes conscientes da importância da pesquisa para a formação completa e integral do Bacharel em Direito e de outro lado temos uma expressiva quantidade de alunos cujo principal interesse é obter aprovação em concursos públicos, compostos por provas que selecionam "indivíduos capazes de memorizar informações e conceitos, mas não necessariamente aptos a aplicar os conceitos no momento decisório" (SILVA; FREITAS FILHO, 2012, p. 200).

Dessa forma, seguindo-se a lógica da lei de mercado da oferta e da procura, as instituições de ensino se adaptam aos pretensos interesses e expectativas dos alunos.

> A transformação do ensino jurídico em mercadoria, considerando a necessidade de atendimento da demanda de alunos desprovidos de vocação, e ao mesmo tempo interessados em assumir cargo público, fica demonstrada pela análise das grades curriculares, e verificando o grande número de disciplinas dogmáticas propostas, em contraposição ao número de disciplinas propedêuticas existentes. Assim, o Direito que se escolheu ensinar hoje é apenas o legalista, positivado na lei (GOULART; ELIAS, 2010, p. 5301).

O Direito ainda forma profissionais herméticos, adeptos ao legalismo, isto é, preocupados com o império das leis e um tanto distanciados da realidade social que os envolve. Tal ensino é, comumente, pautado na concepção acumulativa do conteúdo ministrado, estabelecida a partir de dois sujeitos: o professor e o aluno. O primeiro narra e o segundo, escuta. Várias vezes, a narração desenvolvida está limitada a uma simples leitura de códigos e leis como se a dinâmica advinda da vida social e o Direito neles se encerrassem.

A educação e o ensino jurídico, de forma geral, sofrem com a narração, na qual, uma vez enunciados, conteúdos se petrificam, permanecendo alheios à realidade. Neste sentido, Orsini; Silva (2013) explicam que o ensino jurídico, alicerçado apenas na sala de aula e que valoriza uma concepção bancária da educação, fomenta uma formação fundada na realização do depósito, pelo professor, de conteúdos estanques e compartimentados nos discentes, que se reduzem a meros receptáculos deste conhecimento, promovendo lacunas no processo de sensibilização social dos discentes e os alienando, por vezes, do contexto no qual estão inseridos.

Unicamente com um ensino jurídico preocupado em associar teoria e prática, doutrina e realidade, é que será viável a formação de profissionais da área jurídica conscientes do papel que devem desempenhar na sociedade. Deve ser reconhecido que, para a materialização do protagonismo discente, no processo de ensino-aprendizagem, o modelo tradicional estruturado, pautado em aula expositiva, requer uma reestruturação. Demanda ainda, uma busca pela reaproximação do aluno no processo de construção do conhecimento.

METODOLOGIAS ATIVAS

Um novo perfil tem sido buscado nas escolas e universidades no Brasil em que o professor deixa de ser o transmissor do saber e passa a ser o facilitador e mediador do conhecimento e os alunos deixam de serem receptores passivos de informações e atuam como colaboradores e participantes na construção coletiva do conhecimento. É nesse contexto que as tecnologias e as Metodologias Ativas (MAs) têm crescido e se destacado no processo da construção do conhecimento.

E o que seriam Metodologias Ativas? "Um processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema" (Bastos, 2006). Por esse ângulo, a utilização de MAs propõe uma modificação no papel tradicionalmente desempenhado por professores e alunos.

Nesse cenário metodológico, o docente age como facilitador, permitindo que o discente possa pesquisar, analisar e refletir subjetivamente o que fazer para atingir seus objetivos.

Freire (1996) já defendia o uso das MAs na educação, asseverando que na educação de adultos, o que mobiliza a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir dos já existentes e, principalmente, as experiências dos indivíduos.

Várias são as metodologias de ensino, em que o aluno é posicionado em uma situação de protagonista na produção do saber, as quais não demandam um aumento dos gastos pela Universidade para serem implantados, tais como: seminários, debates socráticos, exposição de um filme seguida de discussão, método do estudo de caso, substituição das avaliações tradicionais pela produção de artigos científicos, em que o professor orientará aos alunos na produção do trabalho, dentre outras.

A era digital claramente propiciou um aumento na utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em diversos setores da sociedade bem como voltadas para as práticas pedagógicas. Seu uso promove o aprendizado, facilita a interação e estimula os alunos a uma aprendizagem significativa. De acordo com Papert (1986) o conhecimento é construído quando o indivíduo está engajado na construção de algo externo, quando ele põe a mão na massa, além da aprendizagem ocorrer na interação entre indivíduo e o mundo. Por fim, a interação é observada quando a habilidade de realizar distinções entre a informação importante e não importante resulta ser vital (SIEMENS, 2004), tendo como ponto de partida o indivíduo, explicando como ele se comunica e como aprende.

Uma solução de problemas fluida e intrincada não pode ser ensinada com técnicas que a conceituam como tarefas rotineiras e repetitivas. Longe disso, a aprendizagem da investigação jurídica requer adaptação situacional de princípios básicos para problemas específicos. A capacidade de um aluno de empregar habilidades que aprendeu em um contexto

para um contexto diferente é denominada transferência, sendo fundamental na pesquisa legal e exige que os professores adotem pedagogias de aprendizagem de adultos (LEITE, 2018).

Um importante princípio da aprendizagem é que as pessoas aprendem melhor quando estão ativamente envolvidas no processo de aprendizagem (DALE, 1969). O psiquiatra americano Glasser (1925-2013) aplicou sua *Teoria da escolha* para a educação. De acordo com esta teoria, o professor é um guia para o aluno e não um chefe. Glasser (1999) explica que não se deve trabalhar apenas com memorização, porque a maioria dos alunos simplesmente esquecem os conceitos após a aula. Em vez disso, o psiquiatra sugere que os alunos aprendam efetivamente com o professor, fazendo. Além disso, ele explica o grau de aprendizagem de acordo com a técnica utilizada. Segundo a teoria, nós aprendemos: 10% quando lemos; 20% quando ouvimos; 30% quando observamos; 50% quando vemos e ouvimos; 70% quando discutimos com outros; 80% quando fazemos;95% quando ensinamos aos outros.

Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem. O ato de pensar por parte do aluno, mobilizado diante de um problema, ocorreria em cinco etapas: a percepção de uma dificuldade, a análise dessa dificuldade, as alternativas para sua solução, a experimentação de várias tentativas até a aprovação mental de uma delas e a ação como a prova final para a ação proposta, sendo verificada de maneira científica (GADOTTI, 2005).

Tornar os alunos responsáveis pela própria aprendizagem implica que eles deverão desempenhar uma série de tarefas. Woods (1994) elenca as seguintes: a) explorar o problema, levantar hipóteses, identificar e elaborar as questões de investigação; b) tentar solucionar o problema com o que se sabe; c) identificar o que não se sabe e o que é preciso saber para solucionar o problema; d) priorizar as necessidades de aprendizagem, estabelecer metas e objetivos de aprendizagem e alocar recursos de modo, a saber, o que, quanto e quando é esperado e, para a equipe, determinar

as tarefas individuais; e) planejar, delegar responsabilidades para o estudo autônomo da equipe; f) compartilhar o novo conhecimento para que todos os membros aprendam os conhecimentos pesquisados pela equipe; f) aplicar o conhecimento para solucionar o problema; e g) avaliar o novo conhecimento, a solução do problema e a eficácia do processo utilizado, refletindo sobre o processo.

Será exigido o domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio e capacidades de análise e abstração (MICOTTI, 1999). Ao longo dos anos foram sendo elaboradas diversas formas de MAs, as quais muitas vezes são confundidas devido às suas similaridades. No decorrer desta pesquisa, deparamo-nos com a falta de uma classificação que conseguisse situar claramente estas metodologias em relação à categorização de aprendizagens colaborativas e aprendizagens cooperativas. De acordo com os estudos bibliográficos em relação aos tipos de aprendizagem temos, na

- Aprendizagem Colaborativa: Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning - PBL); Problematização Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning); Aprendizagem Baseada em Times (Team-Based Learning - TBL); Instrução por Pares (Peer-Instruction); Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom).
- Aprendizagem Cooperativa: Jigsaw; Divisão dos Alunos em Equipes para o Sucesso (Student-Teams-Achievement Divisions - STAD); Torneios de Jogos em Equipes (Teams-Games-Tournament - TGT) (LOVATTO; MICHELOTTI; SILVA; LORETTO, 2018).

Modelo de Ensino no Direito: Aprendizagem Tradicional

O modelo de ensino jurídico no Brasil e nos países que seguem o sistema jurídico da *Civil Law*, ou seja, a estrutura de normas jurídicas e o modo de conhecer e interpretar o Direito, cuja fonte principal de normas jurídicas é a lei criada pelo Estado, tem priorizado o estudo exaustivo em perspectiva metodológica dogmática e formal do Direito positivo. Isto é,

partindo-se do pressuposto de que o Direito é norma jurídica legal originária do monopólio estatal de formação do Direito, deve ser estudado através de seus códigos e diplomas legais. Essas leis em geral são escritas de modo abstrato, autônomo e genérico, por vezes muito distantes da realidade de vários alunos. A principal dinâmica empregada nas aulas se dá por meio da exposição pelo professor que elege os temas e as respectivas doutrinas de seu interesse e formação. Os alunos são meros coadjuvantes nesse processo, passivos ouvintes que apenas participam.

Leite (2005) ao discorrer sobre a aula expositiva nos cursos de Direito traz interessantes considerações: O papel do aluno é o de receptor da informação, numa posição de total passividade. Entretanto, deve ser lembrado que existem dois modelos antagônicos de aula expositiva, a saber: a exposição pode ser dogmática e, nesse cenário, a mensagem emitida pelo docente deve ser aceita pelo discente, sem contestação e para ser repetida de maneira automática por ocasião das avaliações, ou a exposição pode ser aberta e dialogada, sendo que, nessa situação, o discurso apresentado pelo docente servirá como ponto de apoio para desencadear a participação dos discentes (WACHOWICZ, 2001).

Em sede de ensino jurídico, os maiores inconvenientes das aulas expositivas advêm das exposições meramente dogmáticas, nas quais as mensagens transmitidas não comportam contestação e são aceitas como verdades absolutas. Assim, a exposição dogmática é aquela alocada no modelo clássico do ensino bancário (ORSINI; SILVA, 2013), caracterizada pela docilidade do discente. Por seu turno, a aula dialogada é aquela inserta no contexto contemporâneo da moderna ciência da comunicação, na qual o processo de comunicação está vinculado a habilidades na transmissão e com as características da mensagem, com a conveniência do canal de veiculação e com a disposição do receptor (DUARTE, 2003; MACHADO, 2006; GHIRARDI, 2012).

A mudança para a ação docente dialógica está na adoção do princípio de cooperação em sala de aula, na qual o professor deixa o seu papel de propagandista de regras jurídicas e passa a desempenhar, lado a lado

com seus alunos, uma parceria transformadora da sociedade, na revisão do sentido de suas regras. Nesse processo, a interação (cooperação) entre professor e alunos é fundamental para o desenvolvimento das atividades de ensino dialógicas. Se, na abordagem tradicional ou "educação bancária", o professor se coloca em um pedestal de autoridade, afastando-se do contado direto com os alunos, na pedagógica crítica esse contato não pode mais ser evitado (MARTÍNEZ, 2005).

Nesse contexto, a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas está cada vez mais emergente. Se estas práticas não são renovadas, os métodos, processos e conteúdos educacionais que conhecemos (e admiramos) se tornarão irrelevantes porque deixarão de atender a demanda do seu contexto. Acredita-se que a manutenção de práticas consideradas obsoletas tem contribuído para um ensino centrado no professor, o qual tem distanciado os alunos do processo de construção de seu conhecimento.

Não se propõe a completa abolição da aula expositiva, afinal ela apresenta seu valor pedagógico. O que se recomenda é a reformulação das aulas expositivas, com a alteração dos papeis assumidos por aluno e professor, em que o docente passará a ser um facilitador da aprendizagem e o aluno será estimulado a pesquisar, a socorrer-se aos livros para encontrar as respostas dos casos formulados pelo professor, a preparar-se com a antecedência para a aula, uma vez que esse também participará da exposição do conteúdo por meio de debates e seminários. O professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções (GIL, 2009).

Conhecer o Direito a Partir de sua Aplicação

Ensinar, embora seja prazeroso, não é tarefa fácil e cabe aos professores enfrentar os desafios de lecionar, e se disporem a proporcionar um

ambiente afável e atrativo para os estudantes, despertando o interesse e o desenvolvimento daqueles. Nesse sentido, propõe-se que a pesquisa jurisprudencial seja reconhecida como uma habilidade fundamental. Para tanto, a pesquisa jurisprudencial deve ser ensinada a todos os estudantes, incluindo aqueles que estejam no primeiro ano da faculdade de Direito (SPOSATO, 2013).

Como a pesquisa jurisprudencial se torna cada vez mais difícil de apreender, ela deve ser ensinada usando as metodologias que proporcionam a melhor chance para o sucesso do aluno. Estas são as metodologias ativas já utilizadas em algumas partes do currículo da escola de Direito. Quando a pesquisa jurisprudencial é integrada ao currículo do primeiro ano, utiliza os casos ensinados em classes doutrinais, constrói sobre as autoridades utilizadas na escrita legal, e faz referência às questões que outros cursos estão discutindo, cria uma sinergia que apoia os alunos no aprendizado, como um processo iterativo e analítico de resolução de problemas (VALENTINE, 2010).

Podem ser conduzidas, a cada aula, discussões com tempestade de ideias e levantamento de hipóteses baseadas na formulação de questionamentos, os quais serão respondidos de acordo com pesquisa em doutrina, legislação e jurisprudência adequadas às hipóteses de solução dos problemas identificados. A partir disso, cada aluno apresenta em texto escrito sua resposta, bem como elabora um mapa conceitual estabelecendo relações entre os elementos fáticos e teóricos que compõem sua respectiva solução do caso proposto, ou interagem com a permissão dos professores para perguntas ou considerações a respeito do que eles já expuseram (MELO, 2018).

A jurisprudência pode ser tratada não apenas como fonte hermenêutica ou cânone de interpretação, que atende às necessidades e interesses em tempos normais, quando o legislador, o julgador e o doutrinador compartilham responsabilidades pela fixação dos sentidos dos textos jurídicos, bem como os riscos latentes de oligarquização da aplicação do Direito, vulneração do trabalho do legislador e alargamento da moldura

normativa. Também pode ser tratada como paradigma ou proposta para atender às necessidades e interesses em tempos de crise, o que demanda uma transição de ordem epistemológica (considerar a jurisprudência como síntese histórica momentânea, ou hipótese a ser verificada permanentemente, confirmada ou refutada mediante procedimentos comunicativos competentes e como exercício de uma democracia deliberativa processualista, em que as decisões são tomadas com base na correção dos argumentos trazidos ao embate processual público) e societal "compartilhar responsabilidades entre os participantes do discurso jurídico na esfera pública e promover o empoderamento democrático dos atores jurídicos, com vistas a adequar o Direito às necessidades sociais locais e globais, de modo contextualizado" (VEIGA; FERREIRA; RANGEL, 2017; SANTOS; SPOSATO, 2016).

A pesquisa jurisprudencial se apresenta como uma forma de interpretação e estudo do Direito, proporcionando, de acordo com Sposato (2013), conhecer o Direito cabível, justo, efetivamente aplicado, e expandindo as possibilidades de compreensão da ciência jurídica para além de preocupações estritamente forenses. Oferece, também, vieses para leitura ou compreensão jurídica do Direito e na mesma intensidade para uma interpretação do mundo com olhar jurídico, ou seja, o minucioso trabalho de conhecer o Direito a partir de sua aplicação, o que, em casos de normas programáticas ou de sentido, reveste-se ainda de maior potencialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há inúmeras possibilidades através da pesquisa jurisprudencial, como: indicar caminhos para alterações legislativas, evidenciar padrões decisórios, analisar a recorrência de termos imprecisos, vagos, valorativos nas decisões os quais são espaço à discricionariedade judicial; promover o aperfeiçoamento do Direito e de todo o ordenamento jurídico, alargando seu campo de estudo, compreensão e formulação do Direito ao considerar, além das normas positivas; desmascarar o papel totalizador da

lei, ao mesmo tempo em que pode oferecer ao legislador pistas para uma adequada reorientação legislativa, se necessário for.

Podem ser encontrados muitos aspectos interessantes por quem se der ao trabalho de ler os casos com cuidado e descobrir os enigmas apresentados. Daí surgem questões como: o que fazer com precedentes antagônicos de tribunais de mesmo nível; uma câmara/turma de um tribunal tem de seguir o precedente estabelecido por outro tribunal, ou por outra turma/câmara do mesmo tribunal; um tribunal de apelação está vinculado a seu próprio precedente (WHISNER, 2015). E inúmeras outras, considerando que o ordenamento jurídico brasileiro tem se aproximado cada vez mais da *Common Law.*

De acordo com Reale (1999), o Direito é uma experiência cultural, isto é, uma realidade que resulta da natureza social e histórica do homem, o que exige que nele se considere, concomitantemente, tanto o que é natural como o que é construído, as contribuições criadoras, que consciente e voluntariamente se integraram e continuam se integrando nos sistemas jurídico-políticos. Daí se apresentar sempre como síntese ou integração de ser e dever-ser, de fatos e valores, quer em experiências particulares, quer na experiência global dos ordenamentos objetivados na história. Observa-se o quanto a vivência do aluno do conteúdo e sua relação com a pesquisa torna-se imprescindível à sua formação.

Dewey (1950) já destacava a importância do aluno ativo na construção de seu conhecimento e da necessidade em superar a tradicional aula expositiva, cuja finalidade é a reprodução e a memorização do conteúdo de ensino. Esse protagonismo do aluno é também descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e mais especificamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e corrobora para a consolidação dos quatro pilares essenciais da educação: o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a viver e a conviver e o aprender a ser (BRASIL, 2002).

Nesta oportunidade, deve se reconhecer que o modelo tradicional de aula expositiva dogmática não se suporta na contemporaneidade, sen-

do imprescindível o fortalecimento de uma metodologia dialógica, pautada no fortalecimento do processo de autonomia, de visão crítica e de emancipação intelectual dos discentes do curso de Direito. Desta feita, o ensino jurídico não mais está confinado nas salas de aula, porém se encontra no meio social, campo fértil para a formação integral dos futuros juristas (VEIGA; FERREIRA; RANGEL, 2017).

Consequentemente, e pensando exclusivamente num aspecto mais amplo de currículo, práticas didáticas e envolvimento dos sujeitos nesses processos, voltados para a resposta aos questionamentos da sociedade, permanentemente com vistas ao momento histórico de mudanças e transformações que hodiernamente tem lançado constantes desafios na formação dos sujeitos e sua adequação à realidade do trabalho e do mercado, é possível estabelecer uma proposta adequada de ensino e formação profissional para estudantes de Direito.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Celso de Cunha. *Metodologias Ativas*. Disponível em: http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza e suas Tecnologias.* Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. *Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 18 jan. 2018.

DALE, Edgard. *Audiovisiual methods in teaching*. 3. ed. New York: Holt, Reinhart & Winston, 1969.

DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

DUARTE, José B. Participação ou tédio na universidade. Um modelo crítico versus um modelo dogmático. *In*: THEODORO, A; VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior*: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia como autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo, SP. Editora Ática, 2005.

GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro*: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GLASSER, William. *Choice Theory*: a new psychology of personal freedom. Harper Perinneal/HarperCollins Publisher: New York, 1999.

GOULART, Barbara Valentim; ELIAS, Debora Nitz Ferreira. *Ausência de vocação e as necessárias adaptações mercadológicas*: a derrocada do ensino jurídico. XIX Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito: CONPEDI, Fortaleza. 2010.

LEITE, Bruno Silva. Aprendizagem tecnológica ativa. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 4, n. 3, p. 580-609, set./dez. 2018.

LEITE, Eduardo de Oliveira. A aula em direito. *In*: Getulino do Espírito Santo Maciel; João Bosco da Encarnação (org.). *Seis temas sobre o ensino jurídico*. São Paulo: Cabral, 2005.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; SILVA, Cristiane Brandão da; LORETTO, Elgion Lucio da Silva. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 20 n. 2 p. 154-171, mar./abr. 2018.

MACHADO, Ana Maria Ortiz. *Ensino jurídico*: aprender para ensinar, ensinar para aprender. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *Reflexões sobre o ensino jurídico*: aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de direito. 2005. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29073-290911-PB.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.

MELO, Celso Eduardo Santos de. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem no curso de direito: breves relatos das experiências na faculdade Ages. *Grad + Revista de Graduação da USP*, v. 3, n. 2, jul. 2018. Disponível em: http://gradmais.usp.br/wp-content/uploads/2018/07/Gradmais7_R07_CelsodeMelo.pdf. Acesso em: 16 jan. 2019.

MICOTTI, M. C. O. O ensino e as propostas pedagógicas. *In*: Bicudo, M. A. V. (org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas. São Paulo, SP. Editora UNESP, 1999.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; SILVA, Nathane. Ensino jurídico, pesquisa e extensão: a experiência do programa RECAJ UFMG. *Universistas/JUS*, v. 24, n. 2, p. 11-21, 2013. Disponível em: http: //www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/jus/article/view/2364/2059. Acesso em: 18 jan. 2019.

PAPERT, Seymour. *Constructionism: a new opportunity for elementary science education*. Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group, 1986.

REALE, Miguel. *O direito como experiência: introdução à epistemologia jurídica*. São Paulo: Saraiva, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La universidad en el siglo XXI*. Para una reforma democrática y emancipatória de la universidad. La Paz: Plural Editores, 2007.

SANTOS, Hermano de Oliveira; SPOSATO, Karyna Batista. Repensando as leituras da jurisprudência. *Revista de Argumentação e Hermenêutica Jurídica*. ISSN: 2526- 0103. Brasília. v. 2. n. 1. p. 128-149. Jan./jun. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322596511_Repensando_as_Leituras_da_Juri sprudencia. Acesso em: 20 jan. 2019

SIEMENS, George. Connectivism: a learning theory for the digital age. *Instructional Technology and Distance Education*, v. 2, n.1, p. 3-10, 2004.

SILVA, F. A. B.; FREITAS FILHO, Roberto. Ensino superior do direito, concursos e a monografia jurídica. *In*: Gretha Leite Maia Correia Lima & Zaneir Gonçalves Teixeira. (org.). *Ensino Jurídico: os desafios da compreensão do Direito*. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012, v. único, p. 199-218.

SPOSATO, Karyna Batista. Pensar o direito através da lente da jurisprudência: a pesquisa jurisprudencial como metainterpretação do direito. *In*: BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Assuntos Legislativos. *O papel da pesquisa política legislativa*: metodologia e relato de experiências do Projeto Pensando o Direito. Brasília: Ministério da Justiça, p. 63-72, 2013.

VALENTINE, Sarah E., Legal Research as a Fundamental Skill: A Lifeboat for Students and Law Schools (January 10, 2010). *University of Baltimore Law Review*, v. 39, n. 2, p. 175-227, Winter 2010. Disponível em: https://ssrn.com/abstract=1537871. Acessado em 17 jan. 2019.

VEIGA, Edyala Oliveira Brandão; FERREIRA, Oswaldo Moreira; RANGEL, Tauã Lima Verdan. O discente como protagonista na relação de ensino-aprendizagem: uma reflexão à luz da superação das aulas expositivas tradicionais no curso de direito. Rio de Janeiro: CiFEFiL, *Revista Philologus*, ano 23, n. 69, set./dez. 2017.

WACHOWICZ, Lilian Anna. O método dialético na didática da educação superior. *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugenia (orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

WHISNER, Mary, Exploring Precedent. Law Library Journal, v. 107, n. 4, p. 605-17, dez. 1, 2015. University of Washington School of Law Research Paper. Disponível em: https://ssrn.com/abstract=2718719. Acesso em: 16 jan. 2019.

WOODS, D. *Problem-Based Learning*: how to get the most out of PBL. Hamilton: W. L. Griffen Printing Limited, 1994.

9 Uma Nova Perspectiva da Expressão Gráfica

Rafael José Fleury da Rocha[1]
Maria Filomena Gonçalves Gouveia[2]

A concepção pedagógica tradicional de acordo com Smole (2002) em seu artigo sobre Aprendizagem Significativa, de forma consensual se propõe a ensinar uma grande quantidade de informações, geralmente, tendo como base única e exclusivamente, o programa do livro didático que servirão momentaneamente e serão descartadas após a prova. Nesse sentido, os conteúdos de Expressão Gráfica I descendem de uma tradição na atual Escola de Artes e Arquitetura da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), como aponta Morais (2018) em sua tese de Doutorado:

> embora a Faculdade de Arquitetura da Universidade Católica de Goiás tenha iniciado suas aulas em 1968, é correto considerar que a prática do desenho à mão livre nesse lugar seja anterior a essa data, pois, na origem de tudo, está a absorção da Escola Goiana de Belas Artes pela Universidade no ano de 1959 (2018, p. 50)

Fabíola aponta também que, durante o processo de absorção da Escola, docentes, discentes e as metodologias também foram absorvidas pelo

1 Pós-graduado em Publicidade e Audiovisual pela Universidade Estadual de Goiás e Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás (2008). Graduação em Design de Produtos pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2007). Professor na PUC Goiás nos cursos de Design e Arquitetura.

2 Doutora em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Mestra em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002). Especialista em Filosofia da Arte pela Universidade Estadual de Goiás - UEG e Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás - IFITEG (2008). Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO (1994). Graduada em Artes Visuais no Instituto de Artes pela Universidade Federal de Goiás-UFG (1984). Licenciada em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Goiás-UFG (1985).

curso de Design. Mesmo diante das mudanças curriculares e tecnológicas, o valor atribuído ao desenho na Universidade e na sua própria carreira artística de Fabíola ainda se mostra relevante. "Esse dado coloca o antigo Departamento e atual Escola como um dos únicos lugares no Estado em que existe uma prática contínua de desenho por um período maior que 50 anos" sentencia Morais, (2018, p. 51).

Inseridos neste contexto, procuramos ao longo da nossa trajetória, e com mais de dez anos ministrando a disciplina, fazer pequenas adequações que não ferissem o modelo tradicional, uma preocupação que nos era constante. Um discurso bastante recorrente nos corredores sempre foi pauta das nossas discussões nas quais temos focado os nossos esforços no sentido contrário, que é o das classes não serem mais heterogêneas, da imaturidade dos alunos e do no meu tempo que era bom. Essa autorreferência mnemônica ainda se faz presente nos discursos de muitos.

Contudo, a ideia de uma aprendizagem significativa, pautada na autonomia do aluno, na execução e escolhas de tarefas, apresentadas com objetivos claros, mesmo em conteúdos considerados tradicionais foram nosso foco para dar início a uma inovação significativa à disciplina cuja pauta maior é o desenho à mão livre.

A PUC Goiás todos os anos tem incentivado os docentes durante a SIAP[3] nas palestras de abertura a debaterem novas metodologias e práticas, a exemplo da oferecida no início de 2018, cujo tema era *Inovações e metodologias ativas na educação superior*. Nesse caso, foi apresentado pelo diretor acadêmico da Faculdade de Informática e Administração Paulista (Fiap), prof. dr. Wagner Sanchez. A PUC Goiás também oferece oficinas e workshops com intuito de reavaliar as condutas e atualizar o corpo de professores.

O desenho na Escola de Artes e Arquitetura esteve historicamente muito presente, e a Prof. Doutora Fabíola Morais, pertencente ao cor-

3 Semana de Integração Acadêmica e Planejamento.

po docente da escola, nos transporta em sua tese de doutorado para essa história apresentando alguns personagens importantes, como o Prof. Tai Hsuan-na que foi um dos fundadores do Curso de Design e a Prof. Sáida Cunha, que esteve envolvida nas disciplinas desde o início do Curso de Arquitetura e Urbanismo nas partes de sensibilização e criatividade.

Confrontados com o tema Metodologias Ativas durante a SIAP, e com as mudanças curriculares se dirigindo cada vez mais para uma estrutura modular, nossas inquietações se tornaram mais urgentes, pois, insatisfeitos com os resultados e acreditando que poderíamos potencializar o trabalho, além de torná-lo mais prazeroso para nós e para os alunos, decidimos ressignificar nossa atuação em sala de aula.

Recentemente, dois outros episódios influenciaram nossa motivação. O primeiro foi a baixa procura de alunos em decorrência da crise financeira, o que acabou impactando na carga horária e assinalando para a urgência do modelo modular e não mais linear. O segundo foi o nascimento do filho do prof. Rafael Fleury, fato que trouxe muitas inspirações relativas à aprendizagem. Na época, os professores da disciplina discutiam muito sobre como a criança desenvolve e aprendem diversas habilidades como falar, andar, comer etc., todas ao mesmo tempo, e entendemos que subestimamos muito as capacidades de aprendizagem dos nossos estudantes, especialmente quando assumimos uma postura muito paternalista e cuidadosa, sendo muito melindrosos na indicação para que ele consiga subir cada degrau iluminado por nós vez a vez, impedindo que ele visse o todo da escada.

Tradicionalmente, a disciplina era composta por cinco conteúdos:

1. Gesto Contínuo - Exercícios de desenho de observação com objetivo de deixar o traço mais fluido;
2. Figura Humana - Exercícios de desenho de observação e análise da ocupação da figura humana no espaço;
3. Perspectiva e Paisagem - Teoria e prática da perspectiva, os tipos e a aplicação deles;

4. Composição de Figuras Geométricas Planas - Construções de padronagens a partir de estudos das formas geométricas básicas para obtenção de módulos que, posteriormente, constituirão malhas;
5. Método de Análise Estrutural - Observação de modelo natural, análise e síntese dos elementos formais e reordenação/transformação da forma.

Mesmo com outros colegas trabalhando esses temas ainda de forma bastante tradicional em outras turmas, decidimos já há algum tempo modernizar a abordagem redistribuindo esse conteúdo de diversas formas diferentes ao longo dos anos. Dessa forma, compreendemos, por exemplo, que Gesto Contínuo, que era entendido como um tema introdutório, na verdade permeava os demais temas e deveria ser diluído entre eles.

Pensados os conteúdos, devemos situar também a disciplina dentro do espaço que ela ocupa no Projeto Pedagógico de 2008, que assim a compreende:

Duas Sequências de disciplinas compõem esse Ramo: Representação e Expressão, e Projeto e Planejamento.

A primeira delas, Representação e Expressão, tem por objetivo:

- capacitar os estudantes para o domínio das linguagens de expressão e representação;
- assegurar o conhecimento dos fundamentos teóricos de criação plástica, e estimular a criatividade e a sensibilidade estética; e,
- propiciar ao estudante o desenvolvimento da capacidade de representação técnica da arquitetura e do urbanismo, por meio da produção de documentos gráficos, modelos e maquetes, visando a comunicação com os demais intervenientes do processo de produção das edificações e do espaço urbano.

Compõe essa sequência as disciplinas de Expressão Gráfica 1 a 3 (EG 1 a 3) e Maquete MQ, Desenho Projetivo 1 a 3 (DP 1 a 3), Topografia (TP) e Informática Avançada (IA). (2007, p.18)

Inicialmente, pretendíamos deixar os estudantes livres para decidirem a ordem dos conteúdos para que pudessem optar pela ordem em que seriam apreciados. No entanto, decidimos que nossa atuação era ainda muito experimental e a inflexibilidade institucional também criava alguns obstáculos. Procuramos apoio junto à coordenação e aos colegas que sucederiam nosso trabalho, mas encontramos uma desarticulação também citada por Smole da comum organização escolar formada por um conjunto de disciplinas nitidamente diferenciadas, dominadas por uma ritualização de procedimentos escolares muitas vezes obsoletos, cujos conteúdos, em suas palavras, "se apoiam numa organização rigidamente estabelecida, desconectada das experiências dos próprios alunos e na qual uma etapa é preparação para a seguinte" (SMOLE, 2002). Essa desarticulação já vinha sendo sentida por nós há algum tempo, e como o desenho é um objeto central na trajetória do estudante dentro do curso, quando frustradas as expectativas do seu domínio, as disciplinas sucessoras sempre delegavam a culpa à condescendência das disciplinas antecessoras que não cumpriram seu papel. O desenho é um campo de estudo extremamente complexo e de difícil domínio, já que os conteúdos são muito subjetivos. Como se sabe, um bom desenhista se ocupa por anos, horas a fio de dedicação, e naquele momento nos eram oferecidas seis horas semanais divididas em dois encontros, tendo um semestre apenas para preparar o estudante, que, quando muito, tinha trazido de casa um curso preparatório para a prova de habilidade específica.

Neste cenário, julgamos mais importante do que o exercício mecânico da prática, negociar com os significados que o aluno já possuía, dando a oportunidade de novas formas de leitura do desenho, uma espécie de alfabetização visual, promovendo uma interpretação e reflexão sobre os elementos básicos: ponto, linha, plano, textura, cor, movimento, proporção, volumetria, modularidade e dimensão. Através de um mapa mental (figura 1), levantamos um objetivo central da nossa busca: a sensibilização visual.

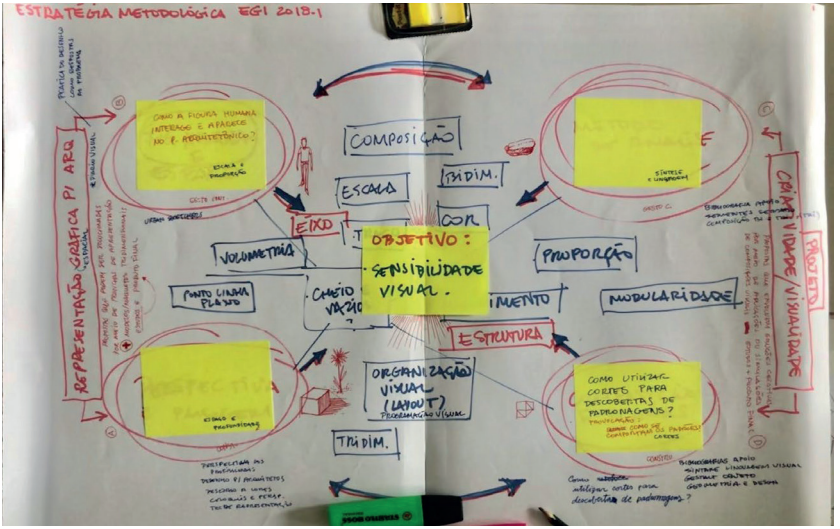


Figura 1: Mapa mental inicial do modelo proposto.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Assim, separamos dois grupos com 15 alunos sobre os quais ficaria responsável cada orientador. A professora Filomena Gouvêa ficou responsável pelos temas: Figura Humana; perspectiva e paisagem, que classificamos como Representação. E o professor Rafael Fleury por estes: método de análise estrutural; composição de figuras geométricas planas, classificado como Criatividade. O diagrama (Figura 2) a seguir demonstra a forma como ficou organizado:

No diagrama apresentamos os dois guias centrais: gesto contínuo (1), que é a base da maneira tradicional de desenho proposto pela escola, e construção (2), que são os elementos estruturais do desenho. O estudante poderia escolher 1 qual tema gostaria de fazer primeiro, sendo os dois apresentados. Feito o primeiro, ele deveria trocar de tema compondo assim sua N1. Depois lhe eram oferecidos os temas do campo 2, podendo ele decidir a ordem também.

Observando a figura 2, vemos que cada tema carrega seu título na primeira linha, o conteúdo a ser explorado na segunda, e na terceira a pro-

vocação em forma de pergunta que servirá como linha-guia para o tema e para as pesquisas do estudante.

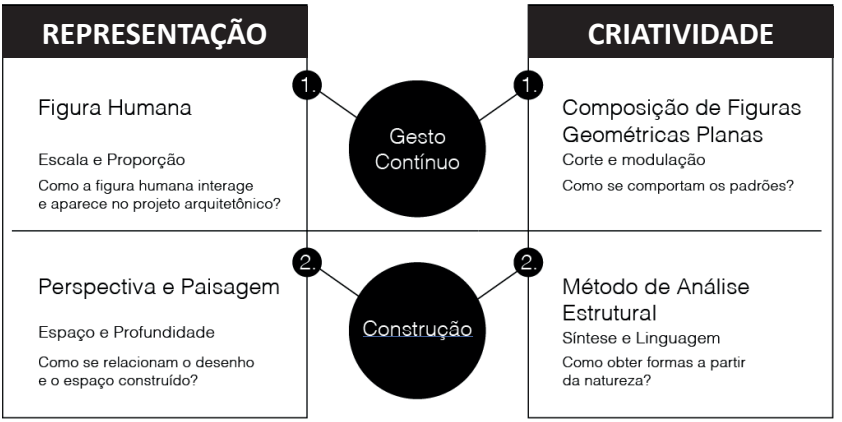


Figura 2: Diagrama da distribuição dos conteúdos.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Durante o semestre, os dois temas eram apresentados no início, e assim que o estudante escolhia o tema, direcionava-se ao professor responsável, sendo a única limitação de escolha a quantidade de 15 alunos por orientador. Dividimos a sala em duas partes, sentando em círculo em grandes mesas. De um lado, como exemplo, o grupo que escolheu Figura Humana; e de outro, o que escolheu Composição de Figuras Geométricas Planas. Ao final, quando concluídos os trabalhos, os alunos trocavam pelo outro tema.

Os trabalhos eram feitos quase que exclusivamente em sala de aula, e algumas leituras complementares ou outras poucas atividades eram deixadas para fazer em casa. Tudo foi registrado em um caderno de artista (figura 3) em que os alunos deveriam documentar os processos, ordenar de forma visualmente agradável tendo apenas uma orientação de base, mas podendo extrapolar.



Figura 3: Caderno de artista, meio no qual os alunos registravam os processos.
Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

As avaliações também eram feitas de forma expositiva, o estudante deveria mostrar o seu trabalho para todo o grupo o que era muito positivo, já que alguns dos seus colegas ainda iriam fazer aquele tema e isso tornava o trabalho mais colaborativo, explicar o caminho que percorreu e o porquê de suas escolhas. Eram distribuídas fichas (figura 4) e os estudantes preenchiam os critérios de forma visual. Depois, em uma segunda avaliação feita pelos orientadores, era levado em consideração e justificado caso a nota fosse aumentada ou diminuída de forma individual.

Outra estratégia que adotamos foi a de deixar constantemente assinalado o objetivo de cada atividade e tentar mostrar que cada uma tinha uma relação com aquilo que eles estavam produzindo em outras disciplinas.

Ao longo do semestre tivemos muitas surpresas e aprendemos bastante ao longo do processo. No semestre seguinte, não estivemos mais em equipe na disciplina e o processo se dissipou, mas estivemos juntos em outra disciplina do Design a qual permitiu que fizéssemos algo semelhante, o que julgamos ter sido uma boa experiência também.

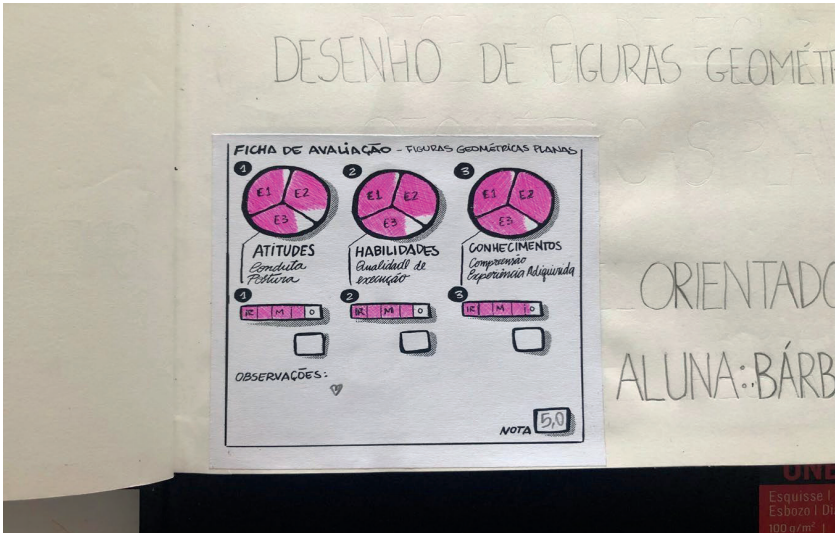


Figura 4: Ficha de avaliação participativa.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Algo que nos surpreendeu logo no início foi a aceitação dos alunos ao novo modelo, adaptaram-se rapidamente. Houve alguns momentos confusos, mas logo restabelecemos o eixo, já que todas as decisões eram debatidas em conjunto. Como tínhamos agido de forma ilegal, visto que inicialmente a direção não havia dado aval para alterarmos a conduta metodológica em apenas uma das turmas, acabamos não documentando corretamente o processo no plano de ensino (Anexo 1). No semestre seguinte, também se deflagrou a implementação do novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo e houve redução da carga horária, além de alterações de conteúdo.

No entanto, fora esses percalços, um dos pontos mais positivos do processo foi a agilidade em mudar de estratégia caso algo não ocorresse de forma satisfatória. Um conteúdo visto por um grupo de alunos no decorrer do processo poderia trazer novidades, e às vezes uma condução que não foi tão clara poderia ser reconduzida no próximo grupo, sendo que o primeiro teria contato com as mudanças não levando o pre-

juízo para frente sem ser corrigido. Outro ponto importante foi a colaboração, pois alunos que já tinham passado por um tema auxiliavam os colegas de sala ao mesmo tempo em que os materiais específicos também eram compartilhados.

Notamos uma clara mudança na qualidade dos trabalhos. Isso se deve ao fato de os alunos trabalharem de forma coletiva em seus trabalhos individuais, aumentando o espírito de colaboração e a comparação não através da competição. Como o sistema era autoavaliativo e os alunos conheciam os trabalhos dos colegas, na maioria das vezes reconheciam seus pontos fortes e fracos e nossas revisões sempre se aproximavam das notas que eles mesmos se davam.

Sob o ponto de vista do conhecimento adquirido, julgamos que os resultados não foram tão surpreendentes no que diz respeito à qualidade técnica (habilidades), visto o pouco tempo para a prática. No entanto, a autonomia foi muito estimulada e percebemos uma postura diferente em relação à participação, ao pensamento crítico e à capacidade de propor soluções.

Para os orientadores, além da motivação de um novo desafio, também destacamos que diminuir a quantidade de temas que temos que estudar ao longo do semestre nos permite trabalhar sem sobrecarga, podendo trazer mais materiais relacionados aos temas que assumimos. Sem contar que a percepção do estudante em relação ao orientador fica mais clara. Trabalhando em conjunto, muitas vezes, enfrentamos problemas em relação à condução e ao protagonismo. Cada orientador traz uma carga e enfoque diferentes, e durante o mesmo semestre o estudante pôde ter contato com diferentes pontos de vista, o que resulta no amadurecimento de sua compreensão global da disciplina.

Smole (2002) critica a organização das escolas sob um enfoque metodológico em que predomina a exposição, exercitação e comprovação. Ela sugere que isso causa abandono, desmotivação e rebeldia. Temos observado constantemente no dia a dia grande insatisfação do corpo docente e discente, muitas vezes manifestada em críticas relacionadas à estrutura

física da escola, à falta de material específico, à qualificação etc. Levando em consideração todas as transformações tecnológicas e conceituais pelas quais estamos passando, não observar nossos posicionamentos metodológicos também contribui para esse afastamento que ela observa, talvez de forma mais contundente, pois impacta nas relações interpessoais.

Percebemos ao longo do semestre que, tendo mais de 10 anos de experiência de trabalho, os resultados plásticos mantiveram o mesmo nível dos semestres anteriores, já que esse processo exige prática e muito tempo de dedicação. Se pudéssemos fazer tal comparação de maneira mais precisa, essa seria uma possível análise. No entanto, no estudo da arte/desenho, os conteúdos são extremamente subjetivos. Há anos vimos debatendo sobre qual a real importância do desenho dentro da arquitetura, já que muitos arquitetos profissionais praticamente abandonaram a prática manual em detrimento do uso de softwares como CAD[4], REVIT[5]entre outros. Nesse debate, entendemos que os conteúdos de desenho são necessários como ferramenta que amplia as possibilidades do raciocínio espacial e estrutura o pensamento criativo. Entendemos hoje que nosso compromisso não é com a formação de exímios desenhistas, mas sim com a formação de um olhar maduro da linguagem visual.

A comparação que pode ser diferenciada nesse caso é a do diálogo crítico, da percepção de elementos que antes ficavam muito distantes da discussão devido ao foco intensivo na prática. Por vezes fomos questionados e levados a discussões espontâneas que surgiram das necessidades dos próprios estudantes ao refletirem sobre o seu trabalho. Claro que a profundidade desses questionamentos acompanha o ritmo de cada um, e esse salto para fora da homogeneidade foi visto com grande valor por nós. Recebemos ao longo do semestre a visita de colegas curiosos, e uma delas me chamou muito a atenção, pois se preocupava constantemente com o controle, perguntando sobre como mantínhamos a ordem, além

4 *Computer aided design* - Nome genérico utilizado para classificar softwares de desenho técnico.

5 Software que permite a projetação de edifícios em diferentes etapas de projeto.

de preocupada em como essa liberdade exagerada poderia comprometer o aprendizado, já que nós éramos muito soltos. Essa falsa sensação de controle sobre o ensino/aprendizado é algo que acompanha nossas estruturas, ensinar é para nós como bater em uma porta fechada, que precisa ser aberta por quem está lá dentro.

REFERÊNCIAS

MORAIS, Fabíola. *Lugares do desenho na história sintomal da Escola de Artes e arquitetura (UCG), transformações disciplinares e institucionais e a arte como recalque.* 2018. p. 131. Universidade Federal de Goiás - Faculdade de História Programa de Pós-Graduação em História Doutorado. Goiânia, 2018.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Artes e Arquitetura. p. 77. Goiânia, 2007.

SANCHEZ, Wagner. *Inovações e metodologias ativas na educação superior. In*: SEMANA DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA E PLANEJAMENTO, 42., 2018, Goiânia, 2018.

SMOLE, Kátia Cristina S. *Aprendizagem significativa*: o lugar do conhecimento e da inteligência. Revista Aprender Online, ano 1, n. 1, 2002. Editora Hoper. Disponível em: http://www.construirnoticias.com.br/aprendizagem-significativa-o-lugar- do-conhecimento--e-da-inteligencia. Acesso em: 20 jan. 2019.

ANEXOS

Anexo 1- Plano de Ensino 2018-1 Expressão Gráfica 1 - Resumido

Detalhes da Disciplina

Código	**ARQ1041**
Nome da Disciplina	EXPRESSÃO GRÁFICA I
Carga Horária	90
Créditos	6
Ementa	Teoria e prática da concepção e expressão da forma bidimensional através do desenho de observação, do desenho da paisagem, da análise estrutural da forma e do estudo de figuras geométricas planas.

Objetivos Gerais

Desenvolver a sensibilidade para o fenômeno artístico com a consequente formação de valores estéticos.

Objetivos Específicos

Desenvolver a coordenação viso-motora, a percepção e a memória visual. Desenvolver a criatividade na solução de exercícios de composição bidimensional. Experimentar materiais e técnicas de expressão gráfica. Conteúdo Programático Base Conceitual e Instrumental. Fundamentos do desenho. Teoria da forma e da composição bidimensional. Interpretação, representação e síntese da forma. Proporção da figura humana. Noções de perspectiva e paisagem. Materiais e técnicas de expressão gráfica.

Conteúdo Programático

N1A - Figuras Geométricas planas
Raciocínio bidimensional a partir do estudo de padronagens obtidas através da composição de figuras geométricas planas.

N1B - Figura Humana
Estudo da figura humana e sua inserção no espaço natural e construído.

N2A - Método de Análise estrutural
Método de criatividade aplicado para a obtenção de produto final baseado em modelo natural.

N2B - Perspectiva e paisagem
Estudo prático da perspectiva, observação e análise do ambiente natural e construído.

Metodologia

Técnicas de ensino:
- exercícios de desenhos orientados em sala de aula;

- representação gráfica de espaços fora do ambiente da Universidade;
- exercícios que estimulam o processo criativo;
- exercícios de interpretação formal e construção plástica;
- exercícios de síntese, construção espacial e volumetria Recursos
- aulas expositivas;
- aulas práticas com orientação individual;
- aulas extra sala

Avaliação

A avaliação e frequência seguem as normas do regimento da PUC GOIáS. Os alunos serão avaliados de acordo com os trabalhos aplicados em sala de aula e algumas atividades direcionadas para casa (AEDs). Não serão aceitos trabalhos que NÃO FORAM ORIENTADOS em nenhum momento, seja pelo orientador ou por outro professor da disciplina. Os trabalhos deverão ser entregues no prazo estipulado dentro do formato previamente combinado.

Critérios Gerais de Avaliação participativa e processual de todos os trabalhos executados em planilha simplificada com os itens: Desenho, Processo e Produto Final:

- Conhecimento dos fundamentos do desenho;
- Gesto contínuo;
- Habilidade técnica de expressão e representação gráfica;
- Qualidade estética visual do trabalho: layout; caligrafia; limpeza; organização; expressividade gráfica e comunicação geral do trabalho;
- Assimilação dos conteúdos abordados;
- Capacidade criativa;
- Coerência no processo de desenvolvimento do trabalho;
- Participação e assiduidade;
- Atividades a distância - Leitura dos temas propostos e execução do AED;
- Questionários e provas;
- Autonomia frente ao ensino-aprendizagem em desenho.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira, 1980.

FONTOURA, Ivens. De-composição da forma. Curitiba: Itaipu, 1982.

HSUAN-AN, Tai. Desenho e organização bi e tridimensional da forma. Goiânia: UCG.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DONDIS, Donis A . Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES FILHO, João. Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma. São Paulo: Escrituras, 2000.

HALLAWELL, Philip. A mão livre, A linguagem do desenho. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

MUNARI, Bruno. Design e comunicação visual. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SCOTT, Robert Gillan. Fundamentos del diseño. México: Limusa, 2000.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de fazer um agradecimento especial ao diretor do Curso de Artes e Arquitetura professor Marcelo Granato, que mesmo com as limitações e dificuldades que enfrentamos e mesmo depois de termos desafiado sua orientação de não implementar em apenas uma turma a metodologia continuou nos apoiando e forneceu material de leitura e boas orientações, além de ter insistido para que fizéssemos nossa inscrição para a apresentação deste material.

À professora Thelma Perini, que vem sempre acompanhando de perto nosso trabalho e trazendo motivação constante. Ela também nos apresentou a professora Luciana Antônio Machado, que nos fez uma visita durante o processo, pôde conhecer um pouco do nosso trabalho e deu muita força para continuarmos e para que nos inscrevêssemos.

Em especial, à professora Filomena Gouvêa, parceira de trabalho que apostou na ideia e se jogou de alma e coração doando, como sempre, toda a sua energia com muito carinho e dedicação, além de ser coautora deste trabalho.

Parte II: **Estágio, Tutoria e Trabalho de Conclusão de Curso**

10 Narrativas de Trajetórias: interações ensino-pesquisa-vida no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso

Jaqueline Luvisotto Marinho [1]

EXPERIÊNCIAS (RE)CRIANDO EXPERIÊNCIAS

A partir de experiências construídas por minhas trajetórias de educanda e educadora, estive a desenvolver perspectivas de percepção e interação subjetivas e objetivas em relação ao ensino e à pesquisa, que me fizeram buscar estratégias diferentes para lidar com os processos de desenvolvimento de pesquisas atrelados à formação profissional, permeados por sofrimentos, dificuldades, resistências, mas com possibilidades de encantamentos e engajamentos, buscando conseguir dissociar as barreiras para suas expressões (MARINHO, 2013).

O Trabalho de Conclusão de Curso se constitui como caminho de formação por meio do processo de pesquisa, no entanto, intensamente exposto, por estudantes e professores, como dificultoso, complicado, problemático, gerando manifestações de sofrimento e resistência, sobretudo por parte do educando em formação profissional em saúde, mas também refletindo no educador orientador do trabalho, ao tentar lidar com a relação entre formação e pesquisa e com a construção de significados para essa relação na formação para determinada profissão.

No entanto, as dificuldades e resistências refletem a dissociação exercida entre trajetórias de vida, de formação, de ensino e de pesquisa. Pois as interligações entre estes contextos se tornam silenciadas ao se anular

1 Doutora em Educação. Médica Especialista em Medicina Preventiva e Social. Licenciada em Artes Visuais. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: jackluvismar@gmail.com

a construção interdisciplinar e interdimensional do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem.

Com a promoção da expressão das trajetórias de vida, formação, ensino e pesquisa e do desenvolvimento de diálogos e interlocuções entre essas trajetórias, permite-se o entrelaçamento em tramas e urdiduras, tecendo uma narrativa, em que se permitam diversos olhares, saberes e fazeres, não restritos ao curso de formação e à matriz curricular.

Neste sentido, articulando com minhas experiências e conhecimentos relacionados à pesquisa narrativa e autobiográfica, desenvolvi estratégias de interação da elaboração de narrativas autobiográficas, pelos estudantes de graduação em Medicina, e também de pós-graduação *lato sensu* na área médica, com o caminho e caminhar de construção da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, igualmente nas pesquisas de iniciação científica, pelos estudantes de graduação, por meio da ressignificação narrativa de suas trajetórias de vida, de formação profissional em saúde e em pesquisa, criando e experiênciando interlocuções entre essas trajetórias na formulação da pesquisa de TCC.

Como dito por Bondía (2002, p. 21), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Com a construção narrativa autobiográfica na formulação do TCC, (re)elaboram-se experiências, pelo educando, pelo educador, e na interação educando-educador, gerando implicações e engajamentos com o processo de pesquisa.

A Narrativa Autobiográfica e os Processos de Formação

A narrativa compreende tanto o processo de (re)construção de experiências como o resultado estruturado deste processo, em que as recordações e recriações das vivências se estabelecem por cursos temporais, não necessariamente cronológicos, a partir das memórias e significações estabelecidas durante o caminho do recordar e narrar, interagindo passado, presente e futuro pela linguagem, articulando os contextos histó-

ricos, sociais e culturais (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; RABELO, 2011).

A tridimensionalidade temporal da narrativa, relacionando dialeticamente passado, presente e futuro, estabelece elaborações singulares e dinâmicas, que se constituem em processos de ensino-aprendizado e pesquisa, em articulação com a trajetória de vida, pois a narrativa "promove a rememoração do passado com olhos e questionamentos do presente e permite prospectar o futuro como possibilidade de transformação e autotransformação do próprio sujeito", sendo que "não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial, porque a vida não tem essa natureza" (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 121-122).

Na narrativa autobiográfica são relatados os fatos, ações, interpretações e sentimentos, saberes e fazeres, pela pessoa sobre sua própria vida, apresentando-se as identidades de autor, narrador e personagem de modo coincidente, elaborando-se interpretações de si mesmo (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; BOLÍVAR, 2012).

Distintamente do registro de fatos de modo cronológico e de suas tentativas de comprovação de realidade, a narrativa autobiográfica se torna uma construção por meio da memória, cuja temporalidade não se estabelece por datas, sequências e encadeamentos padronizados, mas por instantes de recordações, por fragmentos de acontecimentos, por alterações da imaginação, por interpretações a partir das experiências do narrador-personagem e seu contexto histórico-social (BOLÌVAR, 2012; MARINHO, 2013; BRUNER, 1990).

O relato se constrói em contínua elaboração a partir das singularidades de quem realiza a narrativa e do momento e situação em que a elabora, tornando-se multiplicidades de possibilidades singulares, em interação com o contexto e a situação históricos, sociais e culturais (RABELO, 2011). Neste sentido,

> a narrativa não é uma construção livre, ela conta os significados que a pessoa constrói para o 'si mesmo'. [...] a autobiografia não é um regis-

> tro, mas uma narração do que se pensa que se fez, em que circunstâncias, de que formas, por que razões. É um relato feito no presente por um narrador, sobre o processo de construção de um protagonista que tem o seu nome e existiu num passado, desembocando a história no presente, onde o protagonista se une com o narrador (RABELO, 2011, p. 176).

Segundo Oliveira (2011, p. 180) na narrativa autobiográfica estamos a narrar nosso próprio eu, "falamos das nossas experiências historicamente constituídas a partir do lugar que ocupamos. E são estas histórias que produzem identidades peculiares, que serão diferentes de qualquer experiência narrada por outra pessoa".

Entretanto, Oliveira (2011, p. 181) enfatiza que as experiências se tornam iluminações no caminho de narrar a partir de nosso contexto social e cultural e que "escrever sobre as próprias vivências é muito mais do que contar os acontecimentos", pois "a experiência convoca o debate para o campo da complexidade, dos atravessamentos, daquilo que nos escapa, que foge ao nosso controle, do que não estava programado, das ideias que não chegam inteiras".

Pela narrativa autobiográfica o autor se cria e se inventa, por e a si mesmo, elaborando um si que não se evidenciaria ou não se produziria sem a construção narrativa, se transformando pela elaboração de (auto) interpretações, significações e experiências (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

Essa construção narrativa possibilita que a fragmentação do eu, entre sujeito pessoal, sujeito familiar, sujeito social, sujeito de ensino, sujeito de formação, sujeito de pesquisa, seja minimizada, ao possibilitar o diálogo, criar pontes e tecer relações entre as diversas dimensões do sujeito, criando eixos que possibilitem fios-guia para o caminhar pelo processo de pesquisa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; MARINHO, 2013).

Com o elaborar de experiências pelo processo narrativo autobiográfico, e segundo Bondía (2002), nos passando e nos tocando, se possibilitam formações e transformações, (re)criando saberes, formando e transformando conhecimentos, dimensões, relações e sujeitos, expressando constitui-

ções do e constituindo o sujeito enquanto ser singular e histórico-social (DELORY-MOMBERGER, 2012; FREITAS; GHEDIN, 2015).

O Eu como narrador se torna o Eu que conta suas experiências enquanto Eu participante da história e da sociedade, em interações entre o individual, o social, o cultural e o histórico de modo transdimensional (BRUNER, 1990). Isto se relacionaria a

> compreender como 'o caminhante constrói a paisagem', mas da mesma forma também [...] como 'a paisagem constrói o caminhante', em outras palavras, como o indivíduo, no decurso de suas experiências no tempo, ao mesmo tempo que produz em si mesmo e fora de si mesmo o espaço do social, se constitui a si mesmo como indivíduo singular (DELORY- MOMBERGER, 2012, p. 73).

A narrativa autobiográfica, por suas configurações de interpretações e significações das vivências e experiências, se constitui como processos de ensino-aprendizagem, produzindo efeitos de formação e transformação, pois na elaboração e constituição da narrativa o sujeito reflete, reconstrói, ressignifica, suspende memórias, interpreta, organiza e estrutura pensamentos e sentimentos, propiciando autoanálises, autocríticas, autointerpretações e autocompreensões (DELORY-MOMBERGER, 2011; FREITAS; GHEDIN, 2015).

A formação profissional em saúde não envolve, estritamente, os saberes e fazeres técnicos específicos padronizados, mas abrange diversas outras dimensões da vida (familiar, social, cultural, comunitária e pessoal), se articulando dinamicamente as trajetórias dimensionais da vida, de formação profissional, de ensino-aprendizagem e de pesquisa, o que se constitui de modo singular e em contínua mutabilidade (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Assim, considerando como experiência a formação profissional, os processos ensino-aprendizado e de pesquisa, conforme a compreensão de Hernández (2005) inclui-se conceber de modo relevante e significativo a compreensão da própria experiência.

A interação de trajetórias de vida, de formação e de pesquisa por meio da construção narrativa autobiográfica se fundamenta na concepção de ciência de Boaventura de Souza Santos (2009) como autobiográfica, configurando-se o conhecimento científico como autoconhecimento, com a necessidade de rompimento com configurações disciplinares e dimensionais e de transgressão de seus limites, imbricando as trajetórias de vida, em suas múltiplas dimensões, à pesquisa (SANTOS, 2009), e também se fundamenta na concepção de Benjamin (2002) sobre conhecimento como alicerçado e atrelado ao autoconhecimento e do pensar através de si mesmo (COLI, 2014; MARINHO, 2016).

Convergências Teóricas Educacionais na Experiência

As concepções de Benjamin (2000a, 2000b, 2008) se apresentaram de expressiva importância para a fundamentação da experiência proposta, diante do pensamento de se considerar a educação a contrapelo, concebendo o processo narrativo como possibilidade de elaboração de experiências, singulares e transformativas, por meio do revolver de memórias, do sujeito em interação com sua família, comunidade, sociedade e ambiente (MARINHO, 2016). Como explica Kramer (2009, p. 299-300),

> [...] pensar a educação com Benjamin é pensar o mundo e os acontecimentos ao contrário, compreender a história e a educação a contrapelo, ou seja, na direção contrária à esperada. É manter-se crítico, entendendo que a história passada poderia ter sido diferente e o futuro pode ser diverso do que o presente sugere ou do que se deduz. Pensar a educação e a prática educativa à luz dos ensaios e fragmentos de Benjamin exige indagar sobre o tempo em que vivemos e sobre o papel da escola; exige reverter a posição da escola que, com frequência, quer transmitir o passado para preparar um suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudança, muitas vezes sem sentido. [...]
>
> Pensar a educação com Benjamin requer pensar alternativas pedagógicas em que professores e alunos são incentivados a recuperar a capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas e ser autores. Sig-

> nifica a possibilidade de ver em cada adulto, jovem ou criança, a sua história. A escola necessita encontrar a identidade narrativa, o que requer abrir espaço (na formação e nas diversas modalidades de gestão) para as experiências dos sujeitos que fazem a prática, para que re-signifiquem a história contada e atribuam ou encontrem outros sentidos. Pensar a educação, a partir da obra de Benjamin, supõe ainda repensar as relações de professores e alunos com o conhecimento e (re)encontrar a dimensão de arte.

As concepções de Dewey (2010) também se encontram relacionadas ao propiciado pela experiência de construção narrativa autobiográfica no processo de pesquisa do TCC, visto que esta proposta estimula e permite a elaboração a partir das trajetórias e implicações do estudante, em conjunção com a professora orientadora, atuando com empatia e compreensão dos contextos, concepções e saberes do estudante, e não de modo imposto e estabelecido unilateral e hierarquicamente, além de possibilitar a interação das diversas dimensões e trajetórias de vida no processo de pesquisa, assim como dos saberes e conhecimentos de outros campos e contextos.

Afinal, pelas concepções de Dewey (2010), a educação deveria ter como princípio a expressão e cultivo da individualidade no sentido de promoção da liberdade do estudante, em contraposição a imposições hierárquicas, a disciplinas e atividades estabelecidas externamente, sem participação do estudante, e a materiais e objetivos estáticos, distantes da dinamicidade e mutabilidade contínua do mundo.

Outro princípio da educação seria, para esse teórico, a conexão do processo educativo com a experiência pessoal, concebendo a educação como "de, por e para a experiência" (DEWEY, 2010, p. 30), e também de que a educação deveria se voltar para o mundo de modo ampliado, em suas diversas dimensões, conhecendo e conectando as condições pessoais, comunitárias, sociais, culturais e ambientais (DEWEY, 2010).

> Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente. Se esse ambiente consiste em pessoas com as quais ele esteja con-

> versando sobre algum tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também faz parte da situação; ou [...] o livro que esteja lendo [...]; ou o material de um experimento que estiver testando. O ambiente é, em outras palavras, quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando. Mesmo quando uma pessoa constrói um castelo no ar, ela está interagindo com os objetos que constrói em sua fantasia (DEWEY, 2010, p. 45).

Além disso, Dewey (2010) revela a necessidade da interação na educação entre as condições internas, ou seja, "ao que ocorre no interior dos indivíduos que passam pela experiência" (DEWEY, 2010, p. 42) e as condições objetivas, as efetuadas, exercidas e ou reguladas pelo educador (incluindo o professor orientador de pesquisa), que abrangem "o que é feito e como é feito pelo educador: não só as palavras faladas, mas o tom de voz em que são faladas; equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos; materiais com os quais os indivíduos interagem e, acima de tudo, a ampla organização social na qual uma pessoa está envolvida" (DEWEY, 2010, p. 46), e logicamente também as estruturações, legitimações, hierarquizações e hegemonizações estabelecidas pelos campos e conhecimentos acadêmicos, científicos e disciplinares.

> O problema da educação tradicional não foi o fato de os educadores serem responsáveis por proporcionar o ambiente, mas o de não levarem em consideração a capacidade e os propósitos de seus alunos. Partiam da pressuposição de que certas condições eram intrinsecamente desejáveis, independente de serem capazes de estimular certa qualidade de resposta nos indivíduos. Esta falta de adaptação mútua tornava o processo de ensino- aprendizagem acidental. Aqueles que se ajustavam às condições oferecidas conseguiam aprender. Os demais se viravam da melhor forma que podiam (DEWEY, 2010, p. 46-47).

A experiência proposta apresentada, possibilitando a participação dos saberes, vontades e implicações do estudante e a promoção de sua autonomia e autoria no processo de pesquisa do TCC, também se articula às concepções de Freire, segundo o qual o processo de ensinar exige

respeito à autonomia e aos saberes e contextos dos educandos, estabelecendo interações entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências sociais dos estudantes, produzindo relações dialógicas, propiciando o exercício da curiosidade do educando, pois "sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino" (2007, p. 85), e igualmente não pesquiso, porque os processos ensino-aprendizagem e de pesquisa se interconectam, se constroem, se enredam e se confluem, sendo que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (2007, p. 29).

Considerando a formação acadêmica do profissional em saúde e a formação de/em/para pesquisa, a experiência proposta corrobora com o pensamento de Freire (2007). Segundo este teórico, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (p. 22), sendo que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (p. 14), e não deve ser "ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado" (p. 14).

Assim, o sentido do desenvolvimento de uma pesquisa de TCC no curso de uma formação acadêmico-profissional consiste, não em gerar marionetes reprodutoras de técnicas padronizadas e legitimadas, mas em promover a constituição de sujeitos e profissionais com autonomia, criadores de conhecimento, transformadores do mundo, sentido este que se relaciona à interação da narrativa autobiográfica no processo de construção da pesquisa de TCC.

Dentre os saberes necessários à educação explanados por Morin (2004), cabe destacar a relação da experiência proposta com os princípios do conhecimento pertinente, que incluem criar vínculos entre as partes, a totalidade e a globalidade dos conhecimentos – fragmentados por áreas, campos, disciplinas –, apreendendo os assuntos, objetos, questões em seu contexto, conjunto e complexidade, além de considerar o ser humano, a sociedade e o conhecimento em sua multidimensionalidade, enfrentando os desafios de sua complexidade.

Outro saber necessário à educação, estabelecido por Morin (2004), o de ensinar a condição humana, se articula à experiência proposta, visto que neste saber considera-se o ser humano em sua identidade, unidade e diversidade complexas, com seus múltiplos circuitos, esferas, condições e facetas interagindo-os na construção do conhecimento, em vez de desintegrá-los como nas disciplinas.

A experiência proposta, com a interação da construção narrativa autobiográfica no percurso de pesquisa de TCC, articulando trajetórias de vida, ensino e pesquisa, por olhares, saberes e caminhos interdisciplinares, propicia processos de ensino-aprendizagem e de pesquisa pautados na complexidade do ser humano e do conhecimento, considerando sua transdimensionalidade, diversidade, singularidade e globalidade.

O Processo de Experiências e Elaborações de Caminhos

O caminho experienciado de interação da construção de narrativas autobiográficas pelos estudantes no processo de elaboração da pesquisa de TCC exige que sejam descontruídas e reconstruídas concepções estabelecidas de modo naturalizado.

Contrariamente ao sentido de a pesquisa relacionada ao TCC ser estabelecida como um recorte, um fazer técnico, um produto hierarquicamente menos importante ou proveniente de uma escolha unilateral no exercício de poder, para caminhar pela experiência da interação da narrativa autobiográfica, a pesquisa de TCC precisa ser concebida, na relação educando-educador, como um processo de construção, que envolve subjetividades e objetividades, que precisa lidar com transposição de barreiras, sofrimentos e limitações e com a necessidade de mobilização para uma posição ativa na construção do conhecimento, que precisa promover o sentido de equipe, com construção conjunta do objeto e do caminho de pesquisa e com engajamento para a criação da pesquisa e do pesquisar no sentido de autoria e de produção de autonomia.

A narrativa autobiográfica propicia o exercício de autoria e autonomia em relação à (re)construção dos próprios relatos, memórias, interpretações e (re)(des)estruturações, o que se torna estímulo, engajamento e implicação para esses sentidos também na pesquisa e nos processos de ensino-aprendizagem, visto que na construção narrativa autobiográfica,

> el sujeto transforma los hechos que elige en acontecimientos, organiza y articula – mediante su enunciación – en una historia singular en la que se recrea, al tiempo que le permiten comprender el curso que han tomado las cosas y acontecimientos en su vida. En el relato el sujeto repiensa y reinventa su vida, tomando autoría de los hechos, y – por tanto – pudiendo imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 32-33).

Portanto, depende de formações e transformações das concepções e ações do educando, do educador e na relação educando-educador, desconstruindo e (re)elaborando experiências, criando e fortalecendo vínculos, pois os processos de formação, de ensino-aprendizagem, de pesquisa e de elaboração do TCC envolvem dificuldades e resistências a serem consideradas, valorizadas, (re)interpretadas, ressignificadas e reelaboradas (FREITAS; GHEDIN, 2015; MARINHO, 2013, 2016).

Estas dificuldades, revoltas, receios e resistências por parte dos estudantes foram experienciadas durante o exercício das propostas de construção da narrativa autobiográfica na pesquisa do TCC, mas isto faz parte da requisição do suspender e do revolver de significados para trajetórias muitas vezes carregadas de incertezas, sofrimentos, medos e ou anulação de vontades e de autonomia.

A trajetória escolar frequentemente se estabelece embotando a habilidade de narrar e de desenvolver autonomia, o que costuma permanecer na trajetória acadêmica e profissional, ao que se adiciona o distanciamento do conhecimento científico em relação aos saberes e fazeres cotidianos, subjetivos e singulares, aos percursos e experiências de vida. A atual sociedade vem enfatizando individualismos, competições e enquadramentos, que

cerceiam o vínculo cooperativo em equipe e a valorização das singularidades e subjetividades (FREITAS; GHEDIN, 2015; MARINHO, 2013, 2016).

Assim, a proposição de construção de narrativa autobiográfica se encontra com a necessidade e importância de promoção de processos de autonomização, ao gerar reflexões sobre as trajetórias de formação acadêmica, profissional e de pesquisa, em interlocução com a trajetória de vida em suas outras dimensões (FREITAS; GHEDIN, 2015). Afinal,

> Na escrita da narrativa, a arte de evocar e de lembrar vai remetendo o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre suas identidades, sobre as práticas formativas que viveu de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em suas histórias e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 126).

Nos processos de formação e de pesquisa, assim como nas trajetórias de vida, precisamos continuamente refletir, repensar, reelaborar, atualizar, modificar. Nesse sentido, a narrativa autobiográfica precisa estar em constante movimento, interagindo na dinamicidade da vida e dos processos de formação e pesquisa, sendo então, na experiência apresentada, retomada e colocada em suspensão por diversos momentos durante o percurso de construção da pesquisa de TCC.

Pois, assim como o pesquisar e o ensinar e aprender precisariam ser compreendidos, o narrar se transforma de acordo com o tempo, o espaço, a situação, o contexto em que estamos a vivenciar, e que o repertório de "*nuestras experiencias pasadas puede destacarse de distintas maneras cuando le pasamos revista reflexivamente, o podemos cambiarlo mediante una reconceptualización*" (BRUNER, 1990, p. 109).

Nesse sentido, faz-se importante a compreensão, conforme Connelly e Clandinin (1995, p. 40), "*de que una narración está siempre inacabada, de que las historias serán re-contadas una y otra vez, y de que las vidas*

serán re-vividas de formas nuevas". Muitas transformações poderiam ocorrer, amplificando os olhares científicos e educacionais, se a pesquisa e o ensino fossem compreendidos e estruturados considerando a concepção de eterno inacabamento da narrativa autobiográfica, assim como de dinamicidade em constante possibilidade de transitoriedade e devir.

Foi construída e realizada a proposta de experiência estruturada na sequência de etapas apresentada na figura 1, salientando a importância dos retornos periódicos às etapas iniciais e anteriores de modo a alinhavar os eixos para o processo de pesquisa de TCC:

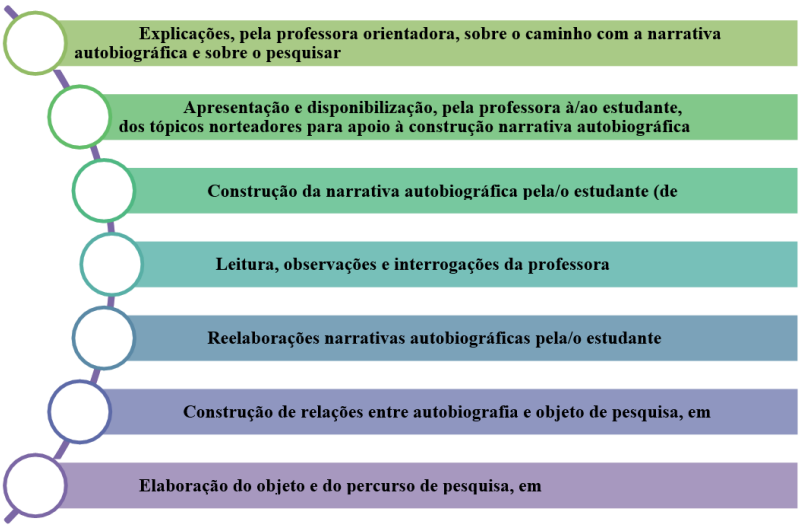


Figura 1: Etapas da experiência proposta

Fonte: Elaborado pela autora

Explanando mais detalhadamente sobre a organização da experiência, inicialmente realizo as explicações, enquanto professora orientadora, acerca das possibilidades de caminhos de pesquisa, da proposta de caminhar com a narrativa autobiográfica e das motivações para a interação desta proposta com o processo de pesquisa do TCC, apresento e

disponibilizo os tópicos norteadores para apoio à construção narrativa autobiográfica.

A partir disto, o/a estudante elabora de modo escrito, sua narrativa autobiográfica, tendo como fundamento a articulação e interlocução das trajetórias de vida em suas diversas dimensões, incluindo a de formação, de processo ensino- aprendizagem e de pesquisa.

Com a conclusão da narrativa, realizo sua leitura, e exponho ao/à estudante minhas observações, considerações e interrogações, no sentido de compreender de modo mais aprofundado o relato e a trajetória.

Com isto, são apresentadas oralmente pelo/a estudante as reelaborações narrativas autobiográficas, detalhando fatos, explicando ações e interpretações, expondo outros aspectos que demandem maior vínculo e expressividade para descrever e explanar.

Depois, passamos à construção em conjunto das possibilidades de relações entre a autobiografia e objetos de pesquisa, pautando-se também na interação entre trajetórias e saberes dos orientandos e da orientadora, com delimitações de áreas e campos de conhecimento e com direcionamentos articulados com a experiência e conhecimento acadêmico-profissional da orientadora.

E com estas articulações, elaboramos e delimitamos em conjunto o objeto e o percurso de pesquisa, retomando as construções narrativas e as interações de experiências e saberes, durante todo o caminhar pelo processo de pesquisa.

Apesar de a narrativa autobiográfica se constituir como possibilidade metodológica de pesquisa de modalidade qualitativa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; BOLÍVAR, 2012), na escolha e definição das estratégias metodológicas de pesquisa de TCC, caminhamos também por percursos de pesquisa quantitativa, e com objetos de pesquisa voltados para o campo médico e de saúde pública, mas salientando a importância, nestes caminhares, dos olhares e saberes propiciados pela pesquisa qualitativa, incluindo a narrativa e autobiográfica, considerando-se "o teor autobiográfico de toda construção de saber" (DIDI- HUBER-

MAN, 2013, p. 334), e também pela fundamentação teórica interdisciplinar, não se restringindo ao campo das ciências da saúde, interagindo conhecimentos das áreas de Educação, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Artes (literárias e visuais) (MARINHO, 2013, 2016), pois como dito por Morin (2004, p. 48),

> [...] para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes [...].

Considerando os contextos expostos, e diante da verificação de dificuldades de construção narrativa autobiográfica pelos estudantes na proposta de forma livre para o relato da trajetória de vida, formação e pesquisa, inseri na orientação para esta construção tópicos norteadores que funcionam como questões instigadoras para as lembranças e reflexões sobre dimensões das trajetórias do estudante da área de medicina, mas não de forma limitante às possibilidades de relatos e ampliações de fatos, assuntos e lembranças.

Os tópicos norteadores disponibilizados aos estudantes de graduação em medicina se encontram apresentados na figura 2, ressaltando que, conforme a particularidade de cada estudante e contexto prévio de relação educando-educador, os tópicos são modificados para contemplar as especificidades (como no caso de estudantes da pós-graduação da área médica, em que são incluídos tópicos referentes também à escolha da e trajetória na pós-graduação, ou no caso de estudantes de graduação em iniciação científica):

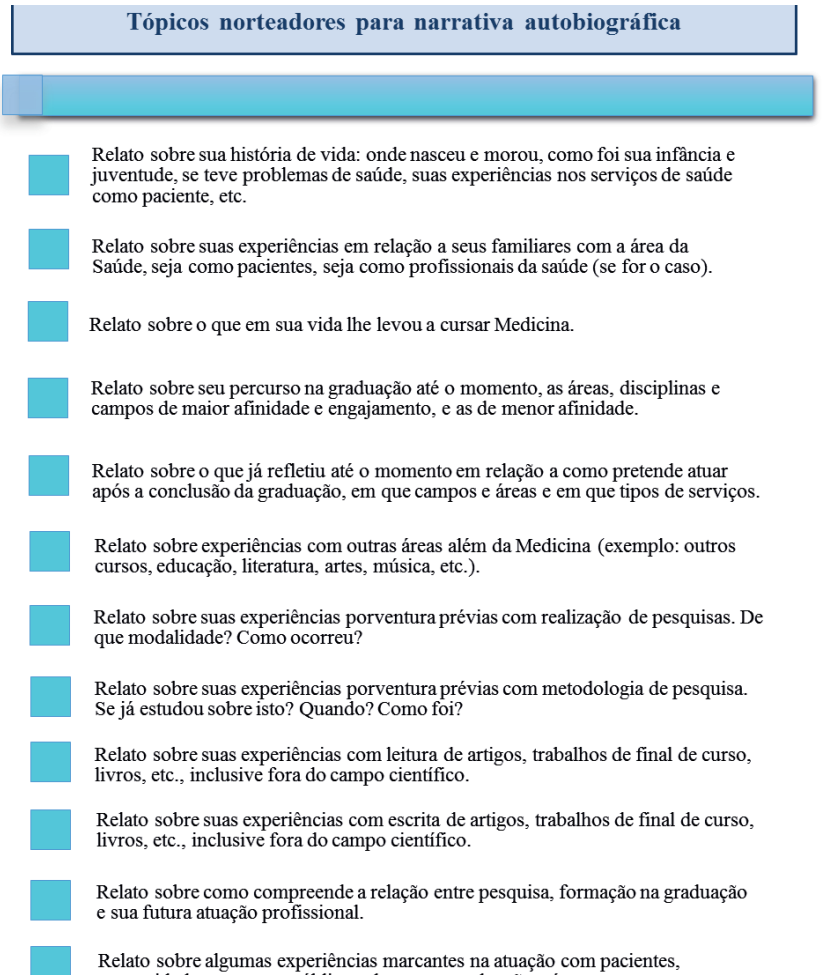


Figura: 2: Roteiro de tópicos norteadores para a construção narrativa autobiográfica

Fonte: Elaborado pela autora

POR FIM... EM CONTÍNUO DEVIR

A experiência de construção de narrativa autobiográfica no processo de pesquisa de TCC possibilitou a promoção do vínculo em equipe, da autonomia e do engajamento do estudante no processo de pesquisa, assim como a (re)criação, (re)significação e (re)interpretação de interações ensino-pesquisa-vida, com (re)estruturação de trajetórias, (re)articulação de dimensões e (re)constituição do sujeito.

A experiência também tem revelado a magnitude das dimensões e questões psíquicas, familiares e sociais na trajetória de formação acadêmica e de pesquisa, interferindo na implicação do estudante com o processo de ensino-aprendizagem e de pesquisa, o que por vezes acaba por cercear ou prejudicar a participação até na própria construção narrativa.

A narrativa autobiográfica propicia então elaboração dessas questões e a revelação da autoria e autonomia do estudante em suas trajetórias de vida, ensino e pesquisa, criando e transformando caminhos e caminhares.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. *In*: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. 3. ed. 2. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2000a. p. 103-149. (Obras Escolhidas III).

BENJAMIN, Walter. Imagens do pensamento. *In*: *Rua de mão única*: 5. ed. 3. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2000b. p. 143-277. (Obras Escolhidas II).

BENJAMIN, Walter. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust (1929). *In*: *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura: 7. ed. 11. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 36-49. (Obras escolhidas I).

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza (1933). *In*: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura: 7. ed. 11. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 114-119.(Obras escolhidas I).

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (1936). *In*: *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura: 7. ed. 11.

reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 197-221. (Obras escolhidas I).

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 27-69. (Tomo I).

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico--narrativa em educación*: Enfoque y metodologia. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, v. 19, p. 20-28, 2002.

BRUNER, Jerome. La Autobiografia del Yo. *In*: *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 1990. p. 101-123.

COLI, Anna Luiza Andrade. A linguagem e a experiência da experiência: Blanchot e Benjamin entre o primeiro romantismo alemão e o surrealismo francês. *Pensando Revista de Filosofia,* v. 5, n. 9, p. 96-123, 2014.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In*: LARROSA, J.; *et al*. *Déjame que te cuente*: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em Educação. *Educação em Revista*, v. 27, n. 01, p. 333-346, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 523-740, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 19, n. 62, p. 695-710, 2014.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A imagem sobrevivente*: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 19, p. 111-131, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. *In*: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005. p. 21-42.

KRAMER, Sonia. Educação a contrapelo. *In*: JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (orgs.). *Política, cidade, educação*: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC Rio, 2009. p. 289-304.

MARINHO, Jaqueline Luvisotto. *Interações entre arte, ciência e educação*: reflexões a partir de uma trajetória. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais). Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

MARINHO, Jaqueline Luvisotto. *Saúde, educação e arte*: narrativas e experiências. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da cultura visual*: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 175-190.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 114, p. 171-188, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

11 A Metodologia da Problematização no Estágio de Nutrição em Alimentação Coletiva

Ana Clara Martins e Silva Carvalho [1]
Gilciléia Inácio de Deus [2]
Mariana Patrício de Morais [3]

A partir do século XX, devido ao desenvolvimento industrial, a sociedade brasileira entrou em um processo de transformação no mercado de trabalho que influenciou em mudanças na alimentação da população (AKUTSU *et al*., 2005).

A urbanização e o crescimento das cidades, extensas jornadas de trabalho, dificuldades de deslocamento entre o local de trabalho e o domicílio, crescimento da mão- de-obra feminina, distanciamento da mulher das atividades do lar, inclusive as ligadas ao preparo de refeições, dificultam o retorno das pessoas para suas casas a fim de prepararem e realizarem suas refeições. Tal realidade faz com que cada vez mais pessoas realizem suas refeições fora de casa (SAVIO, *et. al*., 2008).

Diante destes fatores surge a necessidade de locais para que a população se alimente fora de casa. Este setor é composto por estabelecimentos de porte e tipos de gerenciamentos diferentes como restaurantes institucionais (cozinhas industriais de empresas, escolas, hospitais), restaurantes comerciais em diversas modalidades, *fast food*, comida a quilo, culinárias regionais, bares, lanchonetes e similares (PROENÇA *et al*., 2005).

O setor de alimentação fora de casa pode ser segmentado em alimen-

1 Doutora em Ciências da Saúde. Professora do curso de Nutrição na PUC Goiás. Nutricionista. *E-mail*: anaclaramartins@gmail.com

2 Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos. Professora do curso de Nutrição na PUC Goiás. Nutricionista. *E-mail*: gilcileia@gmail.com

3 Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos. Professora do curso de Nutrição na PUC Goiás. Nutricionista. *E*-mail: mariananutri@gmail.com

tação coletiva e alimentação comercial. Os estabelecimentos do segmento alimentação coletiva são denominados de Unidade de Alimentação e Nutrição (UAN) e do segmento alimentação comercial de Unidade Produtora de Refeições (UPR). A principal diferença entre os dois é referente ao grau de autonomia do consumidor em relação ao estabelecimento e ao objetivo de servir refeições equilibradas como promoção de saúde (PROENÇA, *et al*., 2005).

Na alimentação coletiva os consumidores são indivíduos pertencentes a um mesmo grupo: enfermos em um hospital, estudantes de uma creche ou escola, trabalhadores de uma empresa e a alimentação servida deve manter, melhorar e ou recuperar o estado nutricional da coletividade atendida. Geralmente essa coletividade é dependente da UAN para se alimentar. Destaca-se que nas UAN, há o objetivo da promoção da saúde por meio da produção de refeições saudáveis e seguras (PROENÇA, *et al*., 2005).

Na alimentação comercial, o consumidor é qualquer indivíduo que seja conquistado enquanto cliente. Portanto, nestes locais o cliente possui autonomia e liberdade de escolha entre diversas opções de UPR. Nestas unidades comerciais não há o objetivo de servir refeições saudáveis. Existem diversas modalidades de UPRs desde *fast food* a restaurantes de comida vegetariana, ficando a caracterização de refeição saudável ao tipo de cardápio adotado pelo estabelecimento. Entretanto, assim como nas UAN, as UPR são obrigadas a servir alimentos seguros conforme a legislação sanitária vigente no país (PROENÇA, *et al*., 2005).

Com o crescimento do mercado de alimentação, a competitividade entre as empresas também cresce, surgindo a necessidade de melhorias contínuas na qualidade das refeições oferecidas aos consumidores. Sendo necessário que o setor de alimentação fora de casa faça a implantação de métodos capazes de controlar a qualidade das refeições em suas diversas dimensões tais como: higiênico-sanitária, nutricional e sensorial (AKUTSU *et al.,* 2005; PROENÇA *et al*., 2005).

No contexto da alimentação fora de casa a alimentação coletiva é uma das áreas de atuação do nutricionista. Esta área abrange o atendimento

alimentar e nutricional de coletividade ocasional ou definida, sadia ou enferma, em sistema de produção por gestão própria ou sob a forma terceirizada. As competências do nutricionista, no exercício de suas atribuições em Nutrição em Alimentação Coletiva são: planejar, organizar, dirigir, supervisionar e avaliar os serviços de alimentação e nutrição; realizar assistência e educação alimentar e nutricional à coletividade ou a indivíduos sadios ou enfermos em instituições públicas e privadas (CONSELHO..., 2018). Com o objetivo que a refeição servida em empresas e instituições públicas ou privadas como: hospitais, escolas, restaurantes comerciais e outros contribuam com a promoção da saúde da clientela.

Para a produção de refeições saudáveis, seguras e sustentáveis, é necessária uma série de procedimentos tais como o planejamento de cardápios e fichas técnicas de preparação, elaboração de manual de boas práticas de manipulação e procedimentos operacionais padronizados, dentre outras ações que visam o uso sustentável e a redução do desperdício de recursos humanos, materiais e financeiros (CARVALHO *et al*., 2011).

Neste contexto, o estágio nas Unidades de Alimentação e Nutrição (UAN) permite a vivência e prática para desenvolvimento de habilidades e competências, imprescindíveis para a formação do nutricionista. Trata-se de um campo com múltiplas possibilidades para construção do conhecimento pautadas na observação da realidade, reflexão, análise crítica e resolução de problemas.

Para o desenvolvimento dessas habilidades e competências, há necessidade que os docentes utilizem metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, promovendo a autonomia e a motivação destes. Nesta perspectiva de metodologia ativa, é estimulada a autoaprendizagem do aluno e sua curiosidade para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, tendo o professor como facilitador do processo (BERBEL, 2011).

As metodologias ativas despertam a curiosidade do aluno, à medida que estes se inserem na teorização e pesquisam novos elementos. As decisões dos alunos, ao serem analisadas, devem ser valorizadas, com o

objetivo de estimulá-los ao engajamento, percepção de competência e pertencimento, além de fazer a aproximação entre eles e o estudos, promovendo a autonomia (BERBEL, 2011).

A problematização é utilizada nas metodologias ativas como um método de ensino-aprendizagem, objetivando envolver e motivar o discente, pois diante do problema ele examina, reflete e pesquisa. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção de conhecimento para solucionar impasses, promovendo seu próprio desenvolvimento (MITRE *et al.,* 2008). Essa metodologia rompe com a transmissão passiva de informações, ao construir conhecimento a partir da vivência, dos conteúdos recebidos como problemas, que serão analisados pelos alunos para estabelecer relações conceituais, atribuir significados e resolver os problemas do cenário de prática. Diante disso, desenvolve-se um processo de aprendizado capaz de ressignificar conceitos e criar associações com a concreta resolução de problemas e possibilidades de uma aprendizagem mais complexa (CYRINO; TORALLES- PEREIRA, 2004; BERBEL, 1998).

A metodologia da problematização, baseada no Arco de Maguerez, trabalha problemas de um cenário de prática para desenvolver o processo de ensino- aprendizagem. O Arco de Maguerez, base para aplicação da metodologia da problematização, foi desenvolvido na década de 70, mas pouco utilizado na época. Com o fortalecimento da necessidade de um ensino mais voltado para a construção do conhecimento pelo aluno, o Arco de Maguerez passou a ser considerado nas últimas décadas do século XX. A chave dessa metodologia está em suas características e etapas, que mobilizam as habilidades intelectuais nos sujeitos, demandando assim disposição e esforços pelos discentes para seguir sistematicamente a sua orientação básica, alcançando os resultados educativos pretendidos (COLOMBO; BERBEL, 2007).

A metodologia do Arco de Maguerez inicia com a observação da realidade e definição do problema, denominada como a primeira etapa. Nesta etapa, os próprios discentes observam a realidade, identificando as características para, a partir dos estudos, contribuir para a transfor-

mação da realidade observada. Com o apoio do professor, os alunos selecionam uma das situações e a problematizam. Após definir o problema que deverá ser investigado, inicia-se a segunda etapa, que se baseia em listar pontos-chave, ou seja, pontos para pesquisa e compreensão do problema. A listagem dos pontos-chave ocorre a partir da reflexão sobre os possíveis fatores e determinantes mais relacionados ao problema. A teorização terceira etapa é o momento do estudo e pesquisa, construindo respostas mais elaboradas para o problema. Os dados encontrados são analisados e discutidos. Na quarta etapa hipóteses de solução criam-se soluções a partir do conhecimento da teorização. A criatividade e originalidade devem ser bastante estimuladas para propor as alternativas de solução. Nessa etapa, o aluno aprende com a realidade ao mesmo tempo que se prepara para transformá-la. A quinta etapa, aplicação à realidade, corresponde em por em prática as propostas, para transformar a realidade, possibilitando a intervenção. A aplicação permite fixar as soluções que foram geradas e ratifica o comprometimento do discente para voltar para a mesma realidade, mas agora a transformando (BERBEL, 1998; COLOMBO; BERBEL, 2007). Essa metodologia contribui com a educação, ao possibilitar a aplicação à realidade, pois realiza uma real transformação, acentuando o caráter pedagógico na construção de profissionais críticos e participativos (COLOMBO; BERBEL, 2007).

Nesse sentido, o Estágio de Capacitação Prática Especializada II (disciplina do 6º período do Curso de Nutrição), tem por objetivo propiciar a vivência da realidade de uma Unidade de Alimentação e Nutrição (UAN) para solução de problemas das mesmas, a partir da metodologia da problematização baseada no Arco de Maguerez.

A metodologia da problematização foi empregada na disciplina Estágio de Capacitação Prática Especializada II que é ministrada para o sexto período do curso de Nutrição. Os professores da área de alimentação coletiva aplicaram as cinco etapas do Arco de Maguerez para ensino das temáticas de boas práticas de manipulação, planejamento de refeições saudáveis e sustentabilidade na produção de refeições (Figura 1).



Figura 1: Esquema das etapas do Arco de Maguerez
Fonte: Adaptado de Bordenave e Pereira (1982).

Os acadêmicos foram divididos aleatoriamente em grupos com cerca de quinze alunos por campo de estágio. Todos os campos de estágio possuíam convênio formal e vigente com a Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Os campos de estágio, localizados em Goiânia, são bastante diversificados, tendo, entre eles, Unidades de Alimentação e Nutrição (UAN) que atendem coletividades sadias (trabalhadores de empresas e indústrias) e enfermas (hospital), e Unidades Produtoras de Refeições (UPR) que atendem o público em geral (restaurante comercial modalidade refeição por peso), todos com produção média de 500 a 700 refeições por dia. Em todos os campos de estágio havia o profissional nutricionista como responsável técnico pelo serviço.

Em seguida, para desenvolverem as atividades propostas, os alunos foram subdivididos em subgrupos de dois ou três alunos. Havia, no mínimo, dois professores da área para orientar os alunos dos ciclos de Alimentação Coletiva, sendo que o estágio de capacitação sempre contou com a presença do professor durante todo o período de estágio. Desta forma, os alunos tiveram a presença do professor em tempo integral, que orien-

tou e observou a execução de todas as etapas do Arco de Maguerez. As atividades foram divididas com momentos de vivência na UAN campo de estágio (primeira e quinta etapa do Arco de Maguerez) e momentos de estudo, discussão, e elaboração das propostas em sala de aula (segunda a quarta etapa do Arco de Maguerez).

Para realização da primeira etapa do Arco, os subgrupos de alunos observaram juntos a realidade da UAN conhecendo a rotina, suas práticas de planejamento e execução dos cardápios, o preparo dos alimentos, as práticas de manipulação dos alimentos, as formas de armazenamento de alimentos, as condições do manejo de resíduos, os procedimentos e frequências de higienização do ambiente e dos alimentos, os controles e métodos de qualidade implementados e as ações e práticas relacionadas a sustentabilidade na produção de refeições. Ou seja, para todas as temáticas que foram abordadas no estágio, a primeira etapa do Arco foi pautada na observação da rotina e condutas adotadas pelo campo de estágio a partir da capacidade de diagnóstico, interpretação e análise crítica dos alunos frente às situações e vivências do cenário de prática.

Ressalta-se que para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem da temática de boas práticas de manipulação, foi seguida a legislação sanitária vigente no país, que estabelece os critérios e as condutas de higiene das instalações e dos manipuladores envolvidos, bem como todos os procedimentos aos quais os alimentos serão submetidos durante todas as etapas de produção, desde o recebimento e armazenamento da matéria-prima até a distribuição da refeição preparada ao consumidor (BRASIL, 2002; BRASIL, 2004).

Por isso, a observação da realidade na primeira etapa do Arco, dessa temática, foi guiada pela aplicação de uma lista de verificação construída por cada subgrupo de aluno, baseada nas normas sanitárias da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e na literatura científica que compõe as referências bibliográficas da disciplina.

Na segunda etapa, cada item da lista de verificação foi julgado de modo que o aluno percebesse se o ato observado estava em conformi-

dade ou inconformidade com as normas e a literatura. Os itens considerados não conformes foram discutidos em sala de aula com os acadêmicos que compõem o grupo de estágio. Neste momento, ocorreu a discussão dos itens avaliados entre os subgrupos, permitindo um nivelamento do conhecimento e da análise crítica da realidade. Alguns itens foram definidos como pontos críticos, ou seja, eles eram de maior risco e deveriam compor a lista de itens prioritários para discussão e resolução dos problemas. Para as temáticas de planejamento e execução de cardápios e sustentabilidade, os pontos-chaves também foram definidos a partir de discussão entre os alunos para estabelecimento dos problemas a serem resolvidos.

Na terceira etapa, aconteceu a teorização, que se tratou de uma pesquisa sobre os pontos críticos levantados, buscando porque cada problema ocorreu, suas consequências e a compreensão de suas relações com a vivência. A partir desta busca pelo referencial teórico, na quarta etapa, os subgrupos elaboraram propostas de soluções para resolução dos problemas observados, identificados, priorizados e estudados. Essas propostas de soluções foram elaboradas em diferentes formatos e geraram documentos tais como cardápios, fichas técnicas de preparação, receituários, planilhas de controle de qualidade, panfletos educativos, procedimentos operacionais padronizados, instruções de trabalho, projetos de sustentabilidade diversos (redução do uso de água, reciclagem, coleta seletiva), e planos de ação.

Para conclusão da quinta etapa, que correspondeu a aplicação à realidade, o grupo propôs, planejou e executou um momento de capacitação com os colaboradores da UAN. O tema foi escolhido a partir do diagnóstico realizado e a metodologia proposta para a capacitação é baseada nos conhecimentos de educação nutricional.

Os documentos técnicos gerados na quarta etapa, propostas de solução, fizeram parte das atividades avaliativas. Os subgrupos foram orientados na elaboração destes documentos, que são materiais técnicos de competência do nutricionista como por exemplo, ficha técnica, cardápio

semanal, procedimento operacional padronizado, plano de aula de uma capacitação e o plano de ação de sustentabilidade. Estes materiais foram construídos pelos alunos, ao longo do ciclo de estágio, com orientação do professor, de forma que, os subgrupos tivessem tempo para fazerem novas pesquisas, melhorias e correções.

Ao final de cada ciclo, os grupos promoveram a apresentação oral detalhando as atividades realizadas em cada etapa da metodologia aplicada. Assim, o outro grupo que, durante o ciclo estava simultaneamente em outro campo de estágio, conheceu a vivência dos colegas.

Após as apresentações dos grupos, os professores da disciplina, orientaram para que a turma fizesse uma avaliação oral qualitativa descrevendo a experiência do estágio e da metodologia empregada, estando livres para fazerem elogios, críticas e/ou sugestões.

Essa metodologia tem sido aplicada desde o segundo semestre de 2013 e, até a presente data, e já envolveu em torno de 600 alunos.

A elaboração da lista de verificação por cada subgrupo, logo no início do ciclo de estágio, proporcionou a revisão do conteúdo teórico estudado em semestres anteriores por meio da leitura das normas sanitárias da ANVISA e da literatura científica. No momento da elaboração, os alunos foram capazes de perceber quais conteúdos eles ainda não dominavam e o que era necessário estudar antes do primeiro dia de observação da realidade do campo de estágio. Foi observado o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, que tiveram que usar também as legislações da vigilância sanitária de outros estados juntamente com a nacional para a elaboração da lista de verificação, já que o estado de Goiás ainda não tem uma legislação específica.

Durante o primeiro dia no campo de estágio, no primeiro momento de observação à realidade, os alunos demonstraram dificuldade de associar o conteúdo teórico da lista de verificação com as práticas que observavam, além de, terem dúvidas sobre como se comportar naquele ambiente de trabalho. Após o momento de observação da realidade, os professores convidavam os alunos para a sala de aula e, nestes momen-

tos, discutiam sobre o diagnóstico dos subgrupos e avançavam para etapa de levantamento dos pontos chaves.

Após a discussão em sala de aula, os alunos retornavam ao campo de estágio para que fossem observados os apontamentos que alguns subgrupos fizeram e não foram observados por todos discentes, e mesmo para observar pontos que geraram dúvidas, oriundas do ato de problematizar que gera reflexão e aprofunda a construção do conhecimento. Estes momentos de discussão dos subgrupos na presença do professor em sala de aula foram de grande importância para a compreensão dos problemas levantados, a construção da maturidade profissional, o nivelamento do conhecimento entre os acadêmicos, a ressignificação de conceitos e a construção de associações que permitem a construção de conhecimento.

Durante a teorização, observou-se que o contato com material teórico, na tentativa de entender a realidade observada, levou à construção do aprendizado e à percepção de que a prática precisa da teoria. Ao final do estágio, os alunos reconheceram que esta etapa é um ponto forte da metodologia. Foi observado desenvolvimento do trabalho em equipe e integração entre os grupos, que se organizavam para que todos levassem artigos, livros e referências bibliográficas variadas e necessárias para essa etapa.

A presença dos professores, durante todo o período do estágio, observando a vivência do aluno e, posteriormente orientando as discussões, foi de extrema importância para execução da metodologia de problematização. Os professores, ao longo do estágio, observaram que os alunos ficaram mais à vontade no espaço de trabalho, compreendendo melhor a realidade, fazendo as avaliações do diagnóstico mais rapidamente, com menos erros e propondo soluções mais viáveis para os problemas.

Durante o estágio, são levantados vários problemas. Para cada problema, ocorre a pesquisa e construção da teorização e elaboração de propostas de solução para cada um dos problemas identificados. Toda essa pesquisa é organizada em forma de quadros propostas e documentos técnicos, que são entregues ao nutricionista responsável técnico pela UAN no final do ciclo de estágio. A construção desse material técnico de for-

ma participativa e contínua a cada dia do estágio é de suma importância para que o aluno seja protagonista no processo ensino aprendizagem e possa desenvolver habilidades e competências de diagnóstico e tomada de decisão. As propostas de solução são aplicadas conforme anuência das chefias das empresas campos de estágio. Diante da realidade dos campos e demandas de contrapartida, seleciona-se um problema para aplicação à realidade. Assim, os alunos elaboram e executam um plano de capacitação para os manipuladores do campo de estágio.

A experiência de identificar um problema real estudá-lo, propor uma solução para o mesmo e aplicar essa solução, é efetiva na construção do conhecimento, visto que ao final da execução da capacitação, os relatos dos alunos são de superação das dificuldades, reconhecimento da necessidade da pesquisa e de soluções criativas, e satisfação com a interação com o cenário de prática.

Os professores consideraram que a metodologia da problematização seguindo o Arco de Maguerez é apropriada para o processo ensino-aprendizagem neste estágio, e ainda há a vantagem de não exigir tecnologias ou investimentos financeiros além da estrutura que a Universidade disponibilizou.

Na apresentação oral após o ciclo de estágio, os alunos apresentaram as atividades realizadas em cada etapa da metodologia da problematização, trazendo a realidade de cada campo de estágio. Observou-se o interesse dos alunos para conhecerem os campos distintos e foi visto que, mesmo os campos sendo diferentes, a metodologia aplicada foi a mesma e guiou todos os grupos para a pesquisa, leitura e tomada de decisões.

Durante a avaliação do ciclo de estágio, os alunos relataram que a metodologia contribuiu para o desenvolvimento do senso crítico e construção do conhecimento, por despertar para o ato de pensar e pesquisar para agir, em substituição a reprodução de conteúdo de forma mecânica. Outro relato frequente foi a descoberta de perspectivas diferentes para a área de atuação. Nesse contexto, observou-se que a metodologia permitiu a articulação entre ensino e serviço, contribuindo para a formação de profissionais críticos, reflexivos e criativos.

A metodologia da problematização em campos de estágio permitiu o trabalho das temáticas de forma ativa e inovadora. Todo o trabalho desenvolvido pelo aluno durante o estágio passa pelas etapas do Arco de Maguerez, que exige o pensar na realidade, a pesquisa e embasamento teórico, e permite a elaboração de soluções mais tangíveis e adequadas ao local de prática. A utilização dessa metodologia não exigiu tecnologias ou investimentos financeiros além da estrutura que a Universidade já disponibilizava, no entanto, a etapa de teorização incentivou a procura pela biblioteca para as pesquisas. Este contato com o material teórico durante a teorização, na tentativa de entender a realidade observada, levou à construção do aprendizado e a percepção de que a prática e a teoria não se dissociam.

Vale destacar que a presença dos professores durante todo o período do estágio foi fundamental para o direcionamento dos alunos na execução da metodologia de problematização, através da observação *in loco* das atitudes e dúvidas dos alunos e posterior direcionamento das discussões.

A organização das atividades substituiu a reprodução mecânica de conteúdos e exigiu o envolvimento dos alunos em todas as etapas. Assim, pareceu ser mais efetiva a construção do conhecimento e o desenvolvimento da habilidade de solucionar as demandas dessa área de atuação.

REFERÊNCIAS

AKUTSU, R.T.; BOTELHO, R.A.; CAMARGO, E.B.; SÁVIO, K.E.O.; ARAÚJO,W.C. A ficha técnica de preparação como instrumento de qualidade na produção de refeições. *Revista de Nutrição*, Campinas, v.18, n. 2, p. 277-279, 2005.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, p. 139-154, 1998.

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, 2011.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CARVALHO, A. C. M. S; BÓSCOLO, A. C.; RAMOS, K.; RESENDE, M. C.; CHAVES, P. K. Qualidade e adequação nutricional de cardápios de unidades produtoras de refeições credenciadas ao programa de alimentação do trabalhador. *Nutrição em Pauta*, São Paulo, v.1, n.5, p. 50-54, 2011.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. Resolução CFN nº 600, de 25 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições; indica parâmetros numéricos mínimos de referência, por área de atuação, para a efetividade dos serviços prestados à sociedade e dá outras providências. Brasília, DF: CFN, 2018. Disponível em: http://www.cfn.org.br/wp- content/uploads/resolucoes/Res_600_2018.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

MITRE, S. M. *et al*. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008.

PROENÇA, R. P. C.; SOUSA, A. A.; VEIROS, M. B.; HERING, B. *Qualidade nutricional e sensorial na produção de refeições*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. 221p.

SÁVIO, K. E. O.; BOTELHO, R. B. A.; AKUTSU, R. C.; ARAÚJO, W. M. C. Ficha técnica de preparação: um instrumento de atenção dietética. *Nutrição em Pauta*, São Paulo, v. 16, n. 91, p. 19-24, 2008.

12 Uma Experiência do Curso de Fisioterapia da Pontifícia Universidade Católica Goiás no PET-Saude/Graduasus SMS GO

Larissa Mariana Veloso de Oliveira[1]

BREVE HISTÓRIA DO PET-SAÚDE

O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) foi instituído em 2008 pela Portaria Interministerial MS/MEC nº 1.802/2008 para promover e qualificar a integração ensino-serviço-comunidade, envolvendo docentes/tutores, profissionais de saúde de diferentes unidades da rede pública de saúde/preceptores e estudantes de graduação/bolsistas/voluntários, para que atuem em conjunto, compartilhando conhecimentos e utilizando as carências e necessidades dos serviços de saúde como estímulo para a produção de conhecimento e busca de soluções para as demandas que se apresentam. Desta forma, tem o objetivo de preparar os estudantes de diferentes áreas para que ao ingressar como profissionais no Sistema Único de Saúde (SUS) possam entender a atender às necessidades que se apresentem de forma resolutiva, trabalhando em equipe multiprofissional em benefício dos usuários da rede pública de saúde.

Os participantes do PET-Saúde estão distribuídos em três categorias: Tutoria acadêmica: destinada a professores integrantes do Programa; Preceptoria: destinada a profissionais de saúde do SUS; e Iniciação ao Trabalho: destinada a estudantes de graduação da área da saúde. Para as instituições de ensino participantes, é necessário que sejam Instituições de

1 Mestre em Envelhecimento Humano pela Universitat Internacional de Catalunya. Fisioterapeuta graduada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora e Coordenadora do Curso de Fisioterapia da PUC Goiás. Tutora do PET-Saúde/GraduaSUS (2016). *E-mail:* larissamariana@hotmail.com.

Educação Superior (IES) públicas ou privadas sem fins lucrativos, que atuem em parceria com Secretarias Municipais e/ou Estaduais de Saúde de todas as regiões do país, selecionadas por meio de editais publicados pelo Ministério da Saúde.

O primeiro edital do PET-Saúde, no ano de 2008 (Edital nº 12/208), enfatizou a Estratégia de Saúde da Família, como modelo da reorganização da Atenção Primária em Saúde. Com o lançamento deste edital e início das atividades, houve a manifestação de interesse em participar do Projeto PET por parte de outras áreas do Ministério da Saúde. Para atender a esta nova demanda, a legislação do Programa PET foi revisada e foi instituída uma nova proposta no âmbito dos Ministérios da Saúde e da Educação[2], a partir de então, foram lançadas edições temáticas destinadas a fomentar a formação de grupos de aprendizagem tutorial em áreas estratégicas para o SUS. Até o momento, foram contempladas as áreas de Vigilância em Saúde, Saúde Mental e as Redes de Atenção à Saúde: Rede Cegonha, Rede de Urgência e Emergência, Rede de Atenção Psicossocial, Ações de Prevenção e Qualificação do Diagnóstico e Tratamento do Câncer de Colo de Útero e Mama e Plano de Enfrentamento das Doenças Crônicas não Transmissíveis.

Em outubro de 2015 foi lançado o edital do PET-Saúde/GraduaSUS, 2016/2017 (Edital nº 13/2015), e toda a produção de conhecimento fomentada a partir de 2008 teve sua perspectiva ampliada, já que a ênfase das atividades foi muito além da integração ensino-serviço-comunidade articuladas à educação permanente e inserção precoce dos estudantes nos cenários de prática. Nesta edição o objetivo principal foi promover mudanças curriculares alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação na área da saúde com a finalidade de se alinharem às necessidades apresentadas pela saúde dos municípios.

2 As edições anteriores do PET Saúde foram: PET-Saúde/SF 2009 (Edital nº 12/2008); PET-Saúde/SF 2010/2012 (Edital nº 18/2009); PET- Saúde/VS 2010/2012 (Edital nº 7/2010); PET-Saúde/SM 2011 (Edital nº 27/2010); Pró-Saúde/PET-Saúde (Edital nº 24/2011); PET-Saúde/VS (Edital nº 28/2012); PET- Saúde/Redes (Edital nº 14/2013).

A Pontifícia Universidade Católica de Goiás participou pela primeira vez deste edital do PET-GraduaSUS 2016/2017, configurando o seu projeto entre os 105 aprovados pelo Ministério da Saúde nesta edição. O projeto apresentado pela PUC Goiás contou com a participação dos cursos de graduação em Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina e Nutrição, e foi iniciado em maio de 2016 com o período de execução previsto para dois anos. Os participantes do PET-Saúde desenvolveram atividades nas unidades de saúde do município de Goiânia[3].

A Coordenadora geral do Projeto proposto para o PET Saúde/GraduaSUS pelos cursos da PUC Goiás foi a senhora Márcia Eliane Ramos, Socióloga e Analista em Assuntos Sociais da Secretaria Municipal de Saúde. As tutoras responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do Projeto foram as docentes Larissa Mariana Veloso de Oliveira e Sheila de Medeiros Borges. Este Projeto proposto pelos cursos da PUC Goiás apresentou pontos importantes a serem trabalhados, como:

1. mudanças Curriculares alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs);
2. qualificação dos processos de integração ensino-serviço-comunidade de forma articulada entre o SUS e as instituições de ensino; e
3. articulação com projetos do Ministério da Saúde e da Educação e/ou outros projetos de âmbito local ou regional relacionados à integração ensino-serviço-comunidade.

As ações envolveram atores do SUS e da comunidade acadêmica como professores, estudantes, usuários, gestores e profissionais da saúde. Foram realizadas reuniões de planejamento da equipe, e após alguns encontros, foram propostas as atividades de trabalho dentro do PET-Saúde/GraduaSUS, a fim de atender seus objetivos. Dentre as pro-

3 Projetos de Secretarias de Saúde e Instituições de Educação Superior selecionados para o PET-Saúde/GraduaSUS 2016/2017. ISSN 1677-7042 41 Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico http://www.in.gov.br/autenticidade.html , pelo código 00012016040500041.

posições se configuraram a realização de oficinas de trabalho de acordo com a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, com a participação dos profissionais da educação, da saúde, do ensino superior e da comunidade (conselhos de saúde); elaboração de projetos de extensão e pesquisa vinculados às observações advindas da prática e da realidade observada, integrando ensino, serviço e comunidade; e realização de um fórum temático para discussão das políticas públicas sobre saúde ambiental relacionada às ações realizadas no âmbito do PET-Saúde/GraduaSUS.

Os cinco cursos da área da saúde da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás que participaram dessa proposta trabalharam no sentido de consolidar as mudanças curriculares orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. No início do Projeto, alguns cursos já haviam implantado ou estavam finalizando a consolidação da abordagem pedagógica em metodologias ativas em seus projetos pedagógicos, como os cursos de Enfermagem e Medicina, enquanto os outros utilizavam metodologias tradicionais de ensino.

O curso de Fisioterapia já atendia às DCNs e à estrutura de formação proposta pelo Ministério da Saúde, com disciplinas em saúde da comunidade, saúde da criança e do adolescente, saúde da mulher, saúde do adulto, saúde do idoso e saúde pública. E, naquele momento estávamos iniciando as discussões a respeito da necessidade de mudança curricular, enfatizando a questão metodológica de ensino de modo a evoluir da formação tradicional para uma formação utilizando metodologias ativas e participativas de ensino-aprendizagem.

Dentro do modelo tradicional de ensino, já vinha sendo detectada a necessidade de integração entre o curso e a Rede de Atenção à Saúde, na forma de ações concretas e duradouras, ações estas diferentes do modelo atual de intervenções pontuais e desvinculadas muitas vezes das necessidades dos serviços de saúde, inclusive com a inserção do estudante mais precocemente nos cenários de práticas.

EXPERIÊNCIA DO CURSO DE FISIOTERAPIA NO PET-SAÚDE/GRADUASUS

Para o desenvolvimento das atividades do PET-Saúde/GraduaSUS, o grupo PET, composto por tutores, preceptores e estudantes, foi dividido em cinco grupos tutoriais, cada grupo tutorial recebendo a denominação do curso ao qual tutores e estudantes pertenciam. Neste caso a experiência a ser relatada é a do Grupo Tutorial de Fisioterapia, composto por 11 participantes, sendo dois tutores, três preceptores e seis estudantes do curso.

O papel do tutor, docente vinculado à Instituição de Ensino Superior participante, foi o de apoiar pedagogicamente as ações realizadas durante o projeto, participando de reuniões juntamente com os representantes da Secretaria Municipal de Saúde e demais membros do grupo PET, participar das atividades de formação continuada realizadas para os membros do grupo e comunidade acadêmica externa interessada, discutir, avaliar e analisar as atividades desenvolvidas pelos estudantes na rede de atenção à saúde, juntamente com o preceptor responsável, nos diferentes cenários de prática. E, sobretudo, favorecer as discussões sobre as mudanças curriculares necessárias para uma formação acadêmica que atendesse às necessidades da população.

O papel do preceptor, trabalhador da rede municipal de saúde, além da participação das reuniões e discussões do grupo PET e participação nas atividades de formação continuada, foi o de receber os estudantes em seu local de trabalho (campos de prática) e desenvolver com eles atividades que propiciassem vivências e imersão prática na realidade da saúde do município de Goiânia, detectando problemas, propondo soluções e executando planos de ação para a resolução dos problemas detectados quando plausível e em benefício da saúde das pessoas. Os preceptores destinados ao grupo tutorial de Fisioterapia estavam lotados em locais de prática estratégicos para a aprendizagem dos estudantes, como a Escola Municipal de Saúde Pública vinculada à Secretaria Municipal de Saúde (EMSP/SMS), a Superintendência de Gestão,

Planejamento e Finanças (SGPF) e o Serviço de Atenção Domiciliar (SAD) do município.

Já o papel do estudante, discente regularmente matriculado em um dos cursos da área da saúde participantes do projeto, era o de maior destaque, mostrando suas percepções e sua visão das práticas em saúde relacionadas ao conhecimento do projeto pedagógico do curso, podendo estar vinculado ao projeto como bolsista ou voluntário. Durante as reuniões do grupo PET os estudantes participaram ativamente das discussões em grupo visando a melhoria da relação ensino-serviço-comunidade, nos diferentes serviços de saúde, da gestão em saúde e diferentes programas da Secretaria Municipal de Saúde, oferecendo ainda formação continuada aos membros do grupo e comunidade em diferentes momentos durante a vigência do Projeto PET.

As atividades específicas dos grupos tutorias exigiram uma subdivisão e foram formados três subgrupos, com uma preceptora e duas alunas, estando os três subgrupos sob orientação das duas tutoras. Os subgrupos foram direcionados aos diferentes aos campos de prática: Escola Municipal de Saúde Pública vinculada à Secretaria Municipal de Saúde (EMSP/SMS), a Superintendência de Gestão, Planejamento e Finanças (SGPF) e o Serviço de Atenção Domiciliar (SAD) do município.

Os grupos em seus respectivos locais de prática fizeram observações gerais, realizaram também a observação específica da realidade local através da estimativa rápida participativa, identificando as necessidades de saúde e os problemas que afetavam a população estudada e finalizaram com propostas de intervenção, de acordo com a realidade observada. Periodicamente, após as vivências nos cenários de prática, os grupos tutoriais realizavam encontros presenciais em que estavam presentes as tutoras, as preceptoras e estudantes para discutir e planejar as ações e possíveis intervenções locais, e relacionar o aprendizado com os pontos fortes e frágeis da matriz curricular.

A vivência dos estudantes em cenários de prática diversificados dentro da área da saúde favorece a percepção desses estudantes da realidade

vivida pelos profissionais e outros trabalhadores da rede pública de saúde, bem como da realidade vivenciada pelos usuários que utilizam esse sistema de saúde. Outro ponto de destaque foi a integração e o compartilhamento de conhecimento entre estudantes de diferentes períodos do curso de Fisioterapia, entre estes e preceptores de diferentes áreas da saúde.

Também foi favorecida a troca de conhecimento entre estudantes de diferentes grupos tutoriais dos cursos que compunham o grupo PET e a possibilidade da aprendizagem por pares em que o estudante já protagonista do seu aprendizado auxilia a outros estudantes no caminho do conhecimento fomentando o processo ensino aprendizagem acadêmico/profissional.

No início do ano de 2017, foi realizado um momento de apresentação de resultados e relato de experiência, entre os diferentes grupos tutoriais participantes: Fisioterapia, Enfermagem, Fonoaudiologia, Medicina e Nutrição. Os resultados gerais destes grupos e os resultados específicos do grupo tutorial do curso de Fisioterapia foram apresentados no dia 30 de Janeiro de 2017 na Semana de Integração Acadêmica e Planejamento da PUC Goiás. Desta forma, mais de 300 professores tomaram conhecimento das atividades do PET-Saúde/GraduaSUS e dos resultados obtidos no ano anterior, pelos acadêmicos dos diferentes cursos envolvidos.

Nesta apresentação dos resultados do PET-Saúde/GraduaSUS aos docentes da Escola de Ciências Sociais e da Saúde (ECISS) foram enfatizadas: a fragilidade das metodologias de ensino, metodologias tradicionais, sem o protagonismo do aluno, bem como a necessidade de reformulação das disciplinas relacionadas à área de saúde pública e saúde coletiva, a fim de alcançar os objetivos propostos pelos Ministérios da Educação e Saúde; outro ponto importante foi a necessidade de antecipar a inserção dos alunos nos campos de prática, de acordo com as contribuições a serem oferecidas por estes estudantes à comunidade, coerentes com o conhecimento previamente adquirido.

Estes resultados chamaram a atenção de colegas docentes que se interessaram pelos pelo próprio PET-Saúde/GraduaSUS e incentivaram o

Colegiado docente na busca das soluções mais adequadas para atender a estas necessidades apontadas pelos estudantes, bem como favorecer a qualificação destes futuros profissionais de acordo com as necessidades apresentadas pelo sistema de saúde.

O grupo tutorial da Fisioterapia da PUC Goiás teve diferentes momentos de discussão a respeito das necessidades de mudanças da Matriz Curricular. Todos os membros do grupo estudaram o Projeto Pedagógico do Curso e tomaram conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para que pudessem contribuir durante estes momentos de discussão. Com base nestes documentos, as disciplinas que compõem a matriz curricular foram analisadas a fim de verificar a necessidade de adequações destas disciplinas às demandas observadas pelos estudantes durante as atividades nos campos de prática.

Alguns desafios marcaram o desenvolvimento das atividades do PET-Saúde/GraduaSUS. Era necessário o planejamento conjunto das atividades de ensino e de serviço entre tutores e preceptores para fortalecer a integração ensino-serviço, e os desafios encontrados foram inicialmente a logística e a agenda de horários entre todos os membros do grupo, bem como o deslocamento dos estudantes até os campos de prática. Estas barreiras foram solucionadas por cada subgrupo com criatividade e disponibilidade de um tempo extra para dedicação ao PET, por parte de Tutoras, Preceptoras e Estudantes participantes. A agenda flexível possibilitou a presença dos membros em pelo menos um número mínimo de reuniões e a comunicação virtual também foram utilizados para disseminar informações e manter a coesão do grupo.

Um ponto interessante que pudemos observar durante a realização do PET-Saúde/GraduaSUS foi o envolvimento dos estudantes do curso nas atividades propostas e o interesse provocado por estes em colegas não participantes do PET-Saúde/GraduaSUS e que acabaram por solicitar a participação voluntária em algumas das atividades sugeridas pelos preceptores. Também foram muito produtivas as observações e considerações realizadas pelos próprios estudantes através de suas experiên-

cias, da observação da realidade local e dos estudos da matriz curricular, buscando entender quais mudanças seriam necessárias para a adequação curricular, mostrando o engajamento e maturidade destes estudantes e a sua responsabilidade com o próprio aprendizado.

Entre as diferentes estratégias utilizadas durante o Programa, uma estratégia determinante para os excelentes resultados obtidos durante o PET-Saúde/GraduaSUS foi a realização de atividades no Programa Saúde na Escola (PSE), para promoção da saúde e diminuição das vulnerabilidades sociais. O PSE é uma estratégia para a integração e a articulação permanente entre as políticas e ações de educação e de saúde. Nas ações propostas no PSE, é incentivada a participação da comunidade escolar e das equipes de saúde da família e da educação básica como forma de favorecer a promoção da saúde, aumentando a difusão de conhecimentos e promovendo a cultura de paz nas escolas.

Todas as propostas de ações em saúde previstas no âmbito do PSE vêm de encontro aos objetivos do PET e consideram a atenção, promoção, prevenção e assistência, podendo ser desenvolvidas articuladamente com a rede de educação pública básica e em conformidade com os princípios e diretrizes do SUS. Nas atividades do PSE realizadas durante período de vigência do Programa, os estudantes participantes do PET, dos diferentes grupos tutoriais, realizavam ações conjuntas de promoção da saúde para criança se adolescentes de escolas da rede municipal de ensino. Estas atividades envolveram tutores, preceptores e estudantes e foram momentos de integração e trabalho interprofissional em benefício de uma população-alvo no tocante a saúde ambiental, saúde mental, alimentação saudável e redução da obesidade, desenvolvimento neuropsicomotor saudável, controle de doenças infectocontagiosas, saúde bucal e prevenção do uso de álcool e outras drogas.

Para a divulgação dos resultados obtidos no primeiro ano do PET-Saúde/GraduaSUS (Ano 1/2016) foi realizado um evento dentro da edição do ano de 2017 da Jornada da Cidadania da PUC Goiás. Este evento ocorreu no mês de maio, tendo sido apoiado por preceptores e tutores, e organiza-

do pelos estudantes, que divulgaram o trabalho realizado através de pôsteres, apresentações orais e oficinas temáticas com questões norteadoras para aprofundamento da discussão em saúde. Os resultados obtidos em cada período do Projeto foram apresentados para a população, representantes do controle social, comunidade acadêmica, profissionais de saúde da Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia e gestores acadêmicos e públicos.

No ano seguinte, em 21 de março de 2018, foi realizado pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia, o Encontro Parceria Ensino-Serviço-Comunidade: Integrar para Mudar, evento para apresentação dos resultados dos dois anos de trabalho dos diferentes grupos tutoriais da PUC Goiás no PET-Saúde/GraduaSUS.

O evento ocorreu nas dependências da Instituição proporcionando a troca de experiências e a elaboração de propostas para a manutenção dos pontos positivos alcançados pelo Programa de Educação pelo Trabalho para o SUS, sendo também uma devolutiva das atividades desenvolvidas pelo grupo aos representantes da instância superior da PUC Goiás e aos representantes da Secretária Municipal de Saúde. A realização deste encontro marcou o fim das atividades do Projeto e o compromisso de continuidade de suas ações por parte dos membros do grupo e dos diferentes cursos participantes (Figuras 1 e 2) encontro *Parceria Ensino-Serviço-Comunidade: Integrar para Mudar* promovido pelos integrantes do PET-Saúde/GraduaSUS, PUC GOIáS.

Como já foi mencionado, para esta edição do PET-Saúde/GraduaSUS, as propostas foram desenvolver e/ou implementar mudanças curriculares relacionadas aos três eixos da reorientação na formação dos profissionais da área da saúde: eixo teórico, eixo pedagógico e diversificação dos cenários de prática. Desde o início da participação do curso no PET-Saúde/GraduaSUS houve avanços significativos em relação à conscientização docente quanto à importância da inserção do acadêmico o mais cedo possível nos cenários de prática, e da necessidade de diversificação de tais cenários.



Figura 1: Momento de integração e compartilhamento de experiências. Reunião entre membros do PET GRADUA SUS, tutores, preceptores e estudantes.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).



Figura 2. Mostra de pôsteres dos grupos tutoriais participantes no evento. Evento para socialização do conhecimento e produção dos estudantes do PET GRADUA SUS.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Com as ações e provocações desencadeadas pelo PET o curso de Fisioterapia vem avançando no processo de mudanças, e durante este período os docentes passaram por formações em metodologias ativas tanto oferecidas e compartilhadas entre professores, quanto oferecidas como formação continuada docente pela Instituição. Alguns docentes já estão

aplicando o conceito e as práticas de metodologias ativas em suas aulas e até mesmo na totalidade de suas disciplinas. Houve também a reestruturação da disciplina teórico-prática em Saúde Pública, e os estudantes, durante o momento de estágio, realizam visitas técnicas em cenários de prática vinculados à rede municipal de saúde buscando o entendimento desta rede e os caminhos percorridos pelo usuário em busca da saúde.

Desta forma, o PET-Saúde/GraduaSUS, 2016/2017 tem contribuído para a qualificação do curso de Fisioterapia da PUC Goiás e consequente atualização da matriz curricular, favorecendo atualmente as discussões e posteriormente as implementações de mudanças que promovam a integração do tripé ensino-pesquisa-extensão e contribuam na aprendizagem docente quanto às metodologias de ensino, e discente nas ações de prevenção, promoção e recuperação da saúde da população.

O PET-SAÚDE/GRADUASUS EXTRAPOLA SUAS PERSPECTIVAS

Para além das mudanças curriculares propostas e vinculado aos objetivos do PET, os membros do PET-Saúde/GraduaSUS também participaram do Plano de Desenvolvimento do Processo de Contratualização do Contrato Organizativo de Ação Pública Ensino-Saúde (COAPES), que está sendo uma grande mudança proposta e desencadeada pelo PET, ainda em andamento visto sua robustez. Este contrato organizativo tem por objetivo favorecer a articulação o ensino e o serviço, orientando os novos profissionais para a rede pública de saúde, observando os princípios e diretrizes do SUS para garantir a formação profissional integral, e utilizando os cenários de prática de forma compartilhada, para que se tornem locais de formação integrada e interprofissional. Envolvida neste processo, a PUC Goiás vem participando ativamente do processo de construção do COAPES, juntamente com a Secretaria Municipal de Saúde, estando presente em reuniões, atos e eventos voltados especificamente para este Contrato.

A médio e longo prazo, o Programa de Educação pelo Trabalho (PET) vislumbra a integração entre os diferentes cursos da área da saúde, no senti-

do de desenvolver ações interdisciplinares que contemplem a integralidade da atenção em saúde; uma readequação dos projetos pedagógicos dos cursos da área da saúde que favoreça a que os novos profissionais tenham como alicerce de formação a atuação sobre os determinantes sociais da saúde e na promoção da saúde; a qualificação, através de atualização e formação continuada em saúde, de docentes, preceptores e profissionais do serviço para o modelo de saúde centrado na pessoa e no seu contexto de forma a garantir a humanização das ações em saúde; e sobretudo, o envolvimento e parceria entre as Instituições de Ensino Superior com o serviço e a comunidade, em discussões e ações conjuntas em busca da qualificação da formação e atenção em saúde, para formar profissionais com habilidade para trabalhar em equipe

A CONQUISTA DOS ESTUDANTES

Ao longo dos dois anos do PET-Saúde/GraduaSUS o grupo de estudantes envolvidos pode aprender e vivenciar a saúde de uma forma intensa e muitas vezes surpreendente para eles que diziam não conhecer suas potencialidades. Neste período os estudantes tiveram um grande protagonismo e:

- proporcionaram a formação continuada dos participantes e comunidade externa, em temas relacionados ao SUS, ao PET-Saúde, à formação em saúde e metodologias ativas de aprendizagem;
- desencadearam e participaram de discussões para a qualificação da saúde, como os cuidados com o paciente, as possibilidades de trabalho em equipe, as necessidades em saúde das diferentes realidades das quais foram partícipes;
- fizeram a estimativa rápida e elaboraram instrumentos de avaliação como questionários e *check lists* de atividades;
- confeccionaram relatórios que davam subsídios a discussões e novas propostas de intervenções;
- participaram de ações interprofissionais em diferentes momentos no Programa Saúde na Escola (PSE);

- participaram juntamente com preceptores da construção conjunta de protocolos e propostas de atividades que foram aplicadas e implementadas nos serviços, beneficiando os trabalhadores desses serviços e refletindo em melhoria na atenção ao usuário;
- divulgaram o trabalho realizado através de pôsteres, apresentações orais e oficinas temáticas na edição de 2017 da Jornada da Cidadania da PUC Goiás;
- ajudaram a realizar o Encontro "Parceria ensino-serviço-comunidade: integrar para mudar", em março de 2018;
- responderam ao questionário enviado pelo Ministério da Saúde para o Monitoramento e avaliação das ações de educação na saúde ao final do período de vigência do Projeto PET GRADUASUS.
- apresentaram sugestões de mudanças nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação e suas matrizes curriculares durante a 40ª Semana de Integração e Acadêmica e Planejamento da PUC Goiás, com ênfase na necessidade de aprofundamento das disciplinas relacionadas com a saúde pública para um melhor entendimento da rede de atenção à saúde no âmbito do SUS e da necessidade de atualização da matriz curricular e da capacitação docente para a utilização de metodologias ativas e participativas de aprendizagem.

Os frutos da participação do grupo tutorial de Fisioterapia e dos demais grupos que integraram o PET-Saúde/GraduaSUS da PUC Goiás ainda estão sendo colhidos e podemos concluir que a participação neste Programa tem ajudado a promover a qualificação do processo de integração entre o ensino, os serviços de saúde e a comunidade através da percepção da necessidade uma formação acadêmica integrada com as diversas realidades de saúde que se apresentam.

As percepções obtidas durante os momentos de práticas realizados pelos estudantes têm favorecido as mudanças curriculares do curso de Fisioterapia, alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais, com a diversificação dos cenários de práticas e a qualificação das atividades realizadas pelos estudantes em sua inserção precoce nestes cenários. Os estudantes

do cursos ingressam em ambientes e cenários de prática já no primeiro período do curso e também no terceiro período como momento de observação das diferentes realidades profissionais em um primeiro momento e de saúde em um segundo momento. Essa integração favorece um aprendizado significativo e o desenvolvimento de competências e habilidades para melhorar a formação acadêmica e qualidade dos serviços de saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria Interministerial nº 1.802, de 26 de agosto de 2008. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde PET Saúde. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/pri1802_26_08_2008.html. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 1.127. Institui as diretrizes para a celebração dos Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino-Saúde (COAPES), para o fortalecimento da integração entre ensino, serviços e comunidade no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF, 02 de agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 421, de 03 de março de 2010. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde PET Saúde e dá outras providências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 64 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 6.286, de 05 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Edital nº 13, de 28 de setembro de 2015. Seleção para o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde PET-Saúde/GraduaSUS - 2016/2017. Diário Oficial [da] União seção 3, Brasília, DF, 29 set. 2015. p. 126.

OLIVEIRA, L. M. V. *Mudanças curriculares da Fisioterapia PUC Goiás pelo PET GRADUASUS*. Comunidade de práticas. Disponível em: https://novo.atencaobasica.org. br/relato/12375. Acesso em: 10 mar. 2019.

PET-Saúde. Disponível em: http://portalms.saude.gov.br/component/content/article/674-assuntos/trabalho-e-educacao-na-saude/40522-pet-saude. Acesso em: 11 mar. 2019.

PUC GOIáS. *Formação voltada para trabalho no SUS apresenta resultados*. Disponível em http://noticias.pucgoias.edu.br/?p=57315. Acesso em: 14 mar. 2019.

RAMOS, M. E. PET-Saúde/GraduaSUS: vivência e aprendizado coletivos. Comunidade de práticas. Disponível em: https://novo.atencaobasica.org.br/relato/13433. Acesso em: 10 mar. 2019.

13 Experiência do Grupo Tutorial de Enfermagem da PUC Goiás no PET/Saúde Gradua SUS 2015

Silvia Rosa de Souza Toledo[1]
Vanusa Claudete Anastásio Usier Leite[2]
Sergiane Bisinoto Alves[3]

O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET Saúde), instituído em 2008 pela Portaria Interministerial MS/MEC nº 1.802, visa qualificar ações de integração ensino-serviço-comunidade e apoiar atividades de formação com mudanças das graduações na saúde.

O primeiro edital do PET Saúde (Edital nº 12/2008) teve como foco prioritário a Estratégia Saúde da Família (PSF), uma vez que é reconhecido como modelo da reorganização da Atenção Primária à Saúde e ordenadora das redes de atenção à saúde no Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2010; 2017). Conforme explicitam as informações do Ministério da Saúde e tendo em vista o interesse de outras áreas na estratégia do PET Saúde, a proposta foi revisada, e instituída, no âmbito dos Ministérios da Saúde e da Educação, PET Saúde temáticos, para fomentar a formação de grupos de aprendizagem tutorial em outras áreas estratégicas para o SUS com uma abrangência maior e que inserisse outros níveis de atenção para além da atenção primária à saúde.

1 Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Goiás. Professora e Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Enfermeira na Secretaria Municipal da Saúde de Goiânia. *E-mail*: silviarosatoledo@gmail.com

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da PUC Goiás. Mestre em Ciências Ambientais e Saúde pela PUC Goiás. Professora, Coordenadora do curso de Enfermagem e Colaboradora da PósPUC lato sensu da PUC Goiás. Enfermeira. *E-mail*: vanusaclaudete@gmail.com

3 Doutora em Enfermagem. Professora no curso de Enfermagem da PUC Goiás. Docente no Mestrado em Atenção à Saúde da PUC Goiás. Enfermeira no Hospital das Clínicas da UFG. *E-mail*: enfsergianebisinoto@gmail.com

Essa proposta contemplou a área de Vigilância em Saúde e Saúde Mental e posteriormente as Redes de Atenção à Saúde (Rede Cegonha, Rede de Urgência e Emergência, Rede de Atenção Psicossocial, Ações de Prevenção e Qualificação do Diagnóstico e Tratamento do Câncer de Colo de Útero e Mama, Plano de Enfrentamento das Doenças Crônicas não Transmissíveis). No período de 2009 até 2014 foram apoiados diversos projetos com essas temáticas, até então contemplando principalmente a participação de Universidades Públicas (BRASIL, 2017).

Em outubro de 2015 foi lançado um novo edital do PET Saúde, Edital nº 13/2015, PET- Saúde/GRADUASUS, o qual representou a oportunidade de concretizar a integração ensino-serviço-comunidade como espaço privilegiado para a formação profissional e a educação permanente dos profissionais do ensino e do serviço. O edital se pautou na proposta de mudança curricular alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação na área da saúde e a qualificação dos processos de integração ensino-serviço-comunidade articuladas entre o SUS e as instituições de ensino.

De acordo com o que foi divulgado pelo Ministério da Saúde (2017), o DEGES recebeu 179 projetos aptos a concorrem a esse edital, dos quais 105 foram aprovados. O início dos projetos se deu em maio de 2016 com o período de execução previsto para dois anos. Segundo dados disponibilizados na página *on-line* do Ministério da Saúde, o PET GraduaSUS contou com 5.807 participantes, distribuídos entre estudantes, tutores e preceptores. Os participantes do PET Saúde devem desenvolver atividades nas unidades de saúde do(s) município(s), bem como nas instituições de ensino as quais estão vinculados conforme projetos aprovados pela Comissão de Seleção.

A PUC Goiás participou da edição do PET (2015), com cinco cursos da área da saúde – Enfermagem, Medicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Nutrição –, cujo escopo foi desenvolver mudanças curriculares alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação na área da saúde. O projeto propôs ações para qualificar os processos de

integração ensino-serviço-comunidade de forma articulada entre o SUS, no âmbito da SMS de Goiânia e a PUC Goiás, articular com os Programas de Residência Médica e Multiprofissional e, ainda, com programas dos Ministérios da Saúde e da Educação.

Participaram docentes/tutores, estudantes de enfermagem, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina e nutrição e preceptores dos serviços, comunidade e usuários do Sistema Único de Saúde (SUS).

Esse relato de experiência remete às vivências e percepções do grupo tutorial de enfermagem no PET- Saúde/GRADUASUS composto por discentes e tutores do curso de Enfermagem da PUC Goiás e dos preceptores da Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia (SMS), envolvidos com o PET GRADUA SUS. As experiências podem contribuir para melhorias nos Currículos dos Cursos de Graduação em Saúde envolvidos no PET GRADUA SUS.

Diante do exposto, este trabalho objetiva relatar a experiência do grupo tutorial de enfermagem no PET GRADUA SUS da PUC Goiás.

METODOLOGIA

A experiência relatada refere-se à atuação do grupo tutorial de enfermagem no PET GRADUA SUS da PUC Goiás, ocorrida no período de 2016 a 2017. O projeto foi desenvolvido de forma multidisciplinar por professores dos cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Medicina e Nutrição e Fonoaudiologia da PUC Goiás, em parceria com a Escola de Saúde Pública da Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia e contemplado pelo Edital nº 13/2015, PET- Saúde/GRADUASUS.

A concepção e o desenvolvimento do projeto foram sustentados pela metodologia da problematização (BERBEL, 2011) que permitiu aproximação dos tutores, preceptores e discentes com cada realidade, tomada de consciência sobre as reais necessidades, interlocução com os atores locais, estabelecimento de parcerias, transformação da realidade e construção coletiva de conhecimento.

O desenvolvimento de todas as ações do grupo tutorial da enfermagem foi orientado pelo Arco de Maguerez, conforme demonstrado na Figura 1. A etapa de observação da realidade se caracterizou pelo processo de apropriação de informações, pelos participantes que foram levados a observar a realidade em si, permitindo a eles identificar as características e o(s) problema(s), para que, por meio de estudos, pudessem contribuir para a transformação da realidade observada. Após realizar a observação, foi iniciado um processo de reflexão que resultou na definição dos pontos- chave do estudo, um momento de síntese dos aspetos que precisavam ser conhecidos e mais bem compreendidos pelo pesquisador. A teorização – terceira etapa do Arco – constitui-se em um momento de construir respostas mais elaboradas para o problema, por meio da aquisição de um suporte teórico-científico que fizesse a ponte entre o conhecimento adquirido e a realidade vivida; as hipóteses de solução, as quais consistiram na elaboração de alternativas viáveis para solucionar os problemas identificados, sendo também o momento em que a criatividade e originalidade foram estimuladas a fim de se pensar nas alternativas de solução do problema. Por fim a aplicação à realidade foi colocada como a última etapa, aquela em que se poderia intervir e manejar situações que auxiliassem na solução do problema, isto é, foi o momento em que o pesquisador retornou à realidade vivida e a transformou em algum grau (BERBEL, 1995, 1998, 1999, 2007; COLOMBO, BERBEL, 2007).

As atividades foram divididas em fase de elaboração do projeto, planejamento e trabalho de campo. A etapa da elaboração do projeto contou com a participação de docentes da PUC Goiás, discentes e representantes da Escola de Saúde Pública de Goiânia. O planejamento das atividades ocorreu de forma intensiva no primeiro mês, em que foram definidos os papéis de cada integrante do projeto, estabelecidas as metas e pactuado o plano de ação. Estabeleceu-se também a necessidade de reuniões mensais para avaliação e repactuação das ações desenvolvidas.



Figura 1: Etapas do Arco de Charles Maguerez

Fonte: Berbel (1995).

Nota: adaptado por Bordenave e Pereira (1982, p. 10).

O plano de ação contemplava ações de ensino, pesquisa e extensão. Enquanto ensino, foram alocados grupos de estudos temáticos, com a realização de discussões sobre temas emergentes da prática vivenciada. As atividades de extensão desenvolveram-se no âmbito dos serviços da atenção primária à saúde, em unidades de saúde da família e centros de atenção psicossocial, bem como, em nível central da gestão municipal, em diretorias de atenção à saúde e sistema de regulação. As atividades de pesquisa prosseguiram junto aos outros grupos tutoriais, de forma interdisciplinar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto PET-Saúde/GRADUASUS foi construído e desenvolvido de forma coletiva, assim, apresentamos aqui a experiência do grupo tutorial da Enfermagem. Este experimento foi inovador ao oportunizar

a concepção e elaboração de um projeto multidisciplinar, possibilitou a articulação ensino-serviço com ampliação dos espaços de inserção dos discentes nos serviços de saúde e contribuição da universidade para a educação permanente dos profissionais de saúde.

CONCEPÇÃO DO PROJETO

O desafio de elaborar o projeto de forma multidisciplinar, com docentes dos cursos de Enfermagem, Medicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Nutrição, possibilitou maior aproximação com docentes de outros cursos da Universidade, estabelecimento de parcerias, discussão das diretrizes curriculares e propiciou significativo aprendizado com pares docentes. Conforme escopo do edital do PET-Saúde/GRADUASUS, os docentes do curso de Enfermagem discutiram as mudanças curriculares alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Entre as mudanças curriculares propostas estavam as aproximações precoces dos estudantes aos cenários de práticas, diversificação desses cenários, integração e atuações interdisciplinares voltadas para a emancipação e transformação da realidade. Foram realizadas várias discussões com corpo docente nas reuniões de colegiado. Além disso, elas foram socializadas por meio de oficinas em diversos momentos na Semana de Integração Acadêmica e Planejamento da PUC Goiás. Através da Jornada de Cultura e Cidadania, os trabalhos desenvolvidos no PET foram apresentados à comunidade pelos discentes, preceptores e professores tutores.

Outro ponto de destaque foi o desenvolvimento do projeto pautado em metodologias ativas de ensino-aprendizagem com foco no discente como sujeito ativo deste processo. A utilização da Metodologia da Problematização foi um fator facilitador para a tutoria de Enfermagem, uma vez que o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem (PPC -ENFERMAGEM PUC GOIáS, 2016) já é fundamentado na utilização de metodologias que privilegiam a participação ativa do aluno na

construção do conhecimento e na integração dos conteúdos, bem como estimulam a interação ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, no curso de Enfermagem, os estudantes desde o primeiro semestre de graduação já são inseridos em uma disciplina específica, denominada Atividade Integradora, que utiliza a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez como uma das estratégias pedagógico-didáticas para ser agregada na prática profissional.

Desenvolvimento do grupo tutorial da Enfermagem e articulação ensino-serviço

As atividades desenvolvidas pelo grupo tutorial de Enfermagem integraram ações de ensino, pesquisa e extensão, no contexto da academia e serviços de saúde. A articulação entre ensino e serviço ocorreu de forma sistematizada e contínua em todas as etapas de desenvolvimento do PET GRADUA SUS.

O grupo Tutorial de Enfermagem foi composto por seis discentes, sendo dois bolsistas e quatro voluntários; quatro tutoras, duas bolsistas e duas voluntárias; e três preceptoras, enfermeiras dos serviços de saúde. Essa estrutura organizativa dos grupos possibilitou um melhor entendimento da proposta do PET-Saúde/GRADUASUS, facilitou a condução dos trabalhos e a formulação de propostas mais adequadas às realidades vividas na assistência à saúde do SUS.

As estratégias utilizadas pelo grupo de Enfermagem para o desenvolvimento do projeto PET GRADUA SUS incluíram reuniões semanais de planejamento, grupos de estudos temáticos e momentos de orientação de trabalhos.

Como forma de intensificar a aproximação ensino-serviço e viabilizar o planejamento, foi elaborado um cronograma semanal, intercalando os locais de realização das reuniões, entre os espaços da universidade e dos serviços de saúde. O planejamento das atividades foi realizado de forma participativa por tutores, discentes e preceptores. A periodicidade semanal das reuniões de planejamento permitiu permanente rea-

valiação, retroalimentação, alinhamento de objetivos e repactuação do plano de ação. Permitiu ainda o desenvolvimento de propostas contextualizadas com as necessidades dos serviços e de ensino e a sustentabilidade das ações propostas.

Os grupos de estudos temáticos ocorreram integralmente nas atividades de cada curso, ou seja, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina e Nutrição e Fonoaudiologia da PUC Goiás conforme cronograma e temas pertinentes ao Projeto. Foram realizadas rodas de conversa, com amplas discussões para alinhamento conceitual sobre o SUS, reflexão e articulação com o momento histórico, social, cultural e econômico contemporâneos. A participação nos grupos temáticos propiciou o desenvolvimento cognitivo, crítico, reflexivo, político e autônomo de tutores, preceptores e discentes, voltados para cada tema, mas também para a atuação integral nos sistemas de saúde, no ensino e na sociedade. Estes grupos ocorreram nos espaços da Universidade e foram abertos para toda a comunidade acadêmica e dos serviços.

As atividades desempenhadas pelos estudantes nos cenários de prática contemplaram vivências no cotidiano das equipes da Estratégia Saúde da Família, Centro de Atenção Psicossocial e Gestão Municipal. Nestes espaços foram realizadas assistência de enfermagem aos usuários em todos os ciclos de vida, atividades educativas de promoção da saúde e prevenção de doenças.

O grupo construiu um cronograma de atividades com distribuição dos estudantes em duplas, rodiziando pelos três cenários de prática disponibilizados pela Secretaria Municipal de Saúde (SMS), sendo: gestão, atenção primária à saúde e saúde mental. Inseridos nesses cenários de prática, os discentes puderam experienciar as atividades da rotina dos referidos locais, visando apenas desenvolver um pensamento crítico em diferentes vertentes do Serviço Público de Saúde. Além disso, os estudantes vivenciaram atividades do Controle Social, por meio da participação em reuniões dos Conselhos de Saúde, cursos de capacitação de equipes de estratégia de saúde da família e atividades oferecidas pelas

equipes de saúde como grupo focal e Planejamento Estratégico Situacional. Os discentes aplicaram questionários e entrevistas a servidores e usuários para auxiliar no processo de observação da realidade, construir e elaborar hipóteses de solução para os problemas encontrados e subsidiar as intervenções propostas. O grupo utilizou também o método de Estimativa Rápida para construção do estudo sobre a realidade da prática, diagnóstico situacional de saúde e participação dos sujeitos na atenção em saúde.

Os discentes permaneceram em cada campo de prática por 08 horas/semanais. Dessa forma, o projeto ampliou a vivência em prática clínica e aprimorou as habilidades e competências já previstas no currículo do curso. A atuação em diferentes níveis de atenção à saúde também ampliou a visão dos discentes sobre a estruturação das redes, integralidade da assistência e *locus* de atuação dos profissionais, especialmente, dos enfermeiros.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância da participação efetiva dos preceptores. Segundo Oliveira *et al*. (2014), as competências do preceptor abrangem a capacidade de mobilizar diferentes recursos na solução dos problemas da prática profissional, no contexto das diferentes realidades. O exercício da preceptoria compreende estratégias de articulação das áreas da saúde, gestão e educação, com destaque para a formação profissional e produção de conhecimento na saúde. Os preceptores selecionados para o projeto foram enfermeiros atuantes em unidades da Secretaria Municipal de Saúde que se inscreveram no processo seletivo. Autores referem que a preceptoria necessita ser estimulada por políticas que incentivem e valorizem a formação dos preceptores (AFONSO; SILVEIRA, 2012).

A aproximação dos docentes, discentes e preceptores favoreceu também a educação permanente de todos esses atores em uma lógica de colaboração mútua, na qual todos ensinam e todos aprendem. O espaço do trabalho em saúde é o lócus privilegiado para a adoção das práticas formativas e de Educação Permanente em Saúde (EPS). O conceito

adotado pelo Ministério da Saúde (MS), por meio da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), reafirma que a EPS consiste em uma abordagem educacional que acontece no cotidiano do trabalho e contém em suas bases teóricas estratégias pedagógicas que se utilizam da aprendizagem significativa, com vistas a alcançar a transformação das práticas profissionais, o que pode ser intensificado por meio de práticas colaborativas entre ensino-serviço-comunidade (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

Os tutores acompanharam os discentes durante o planejamento das atividades, orientações dos trabalhos, grupos temáticos e em visitas aos campos de prática. A atuação dos tutores mediou a aproximação entre a universidade e os serviços. A experiência na Tutoria permitiu a reflexão crítica sobre as potencialidades e fragilidades do SUS e da capacidade de propor intervenções para as situações encontradas nos diferentes espaços de saúde.

Além das atividades teórico-práticas, os discentes foram estimulados a desenvolver relatos de experiência sobre as práticas vivenciadas no cotidiano dos serviços e academia. A orientação e mediação pedagógica dos relatos foram conduzidas pelos tutores, levando os discentes a se instrumentalizar teoricamente, realizar reflexão sobre a atuação na prática clínica, identificar lacunas e nós críticos formular e implementar propostas de melhoria.

Diante da perspectiva educacional e formativa abrangente, a experiência no PET GRADUA SUS resultou na apresentação pelos discentes de trabalhos produzidos a partir das vivências, sendo a construção de dois arcos e um diagnóstico situacional por dupla, com as descrições, análises e propostas interventivas nas diferentes realidades práticas. Essas experiências foram socializadas em atividades presenciais de integração com os demais cursos que compuseram o PET GRADUA SUS, assim como com convidados da gestão da Secretaria Municipal de Saúde, Profissionais de Saúde, Comunidade Acadêmica dos cursos da área da saúde e afins, gestores e professores da PUC Goiás, estando disponíveis para a comunidade em geral.

Visando agregar e compartilhar conhecimentos, os encontros dos estudantes, preceptores e tutores do curso de Enfermagem aconteceram principalmente com o intuito de exercitar a compreensão sobre as realidades práticas e de visualizar significados, e não apenas trabalhar com suposições ou situações imaginárias. Os estudantes foram estimulados a desenhar os arcos a partir do que conseguissem visualizar e perceber quanto ao caminho que percorreram nos cenários de prática. Puderam também compreender e perceber a atenção em saúde nos níveis primário, secundário e terciário. Além disso, foram enfatizando pontos importantes, ao passo que nós críticos ressaltávamos lacunas, possibilidades, interferências, fragilidades, ameaças, potencialidades e, especialmente, soluções. Esse caminhar foi apoiado por preceptores e tutores com o intuito de levar os estudantes a identificarem aspectos ligados ao serviço, ao ensino e à comunidade para que os estudantes entendessem o que era da competência de cada um desses sujeitos envolvidos nessa complexa rede de saúde.

Nesse sentido, destaca-se que PET-Saúde/GRADUASUS evidenciou que o trabalho realizado pela equipe multiprofissional pode aproximar o serviço do ensino por meio das participações dos grupos tutoriais, nas discussões promovidas pelos cursos envolvidos no projeto PET, além de possibilitar maior aproximação discente com as equipes dos estabelecimentos onde aconteceram as vivências. Essa experiência ampliou o conhecimento sobre o SUS e as diferentes realidades das instituições de saúde e possibilitou o debate sobre mudanças positivas na grade curricular dos cursos.

A construção dos trabalhos e a participação efetiva dos discentes, preceptores e tutores nas atividades do PET mostraram pontos importantes quanto ao desafio e à necessidade de associação da formação acadêmica à realidade atual de organização e funcionamento do sistema de saúde.

O conhecimento aprendido por meio da prática demonstrou que o currículo do curso de Enfermagem atende aos conteúdos formativos propostos e que pode ser melhorado com a possibilidade de inserção

do acadêmico na realidade prática a partir do primeiro ano de formação. A evidência que ampara essa mudança é a utilização da Metodologia da Problematização, cada dia mais inserida no cotidiano de aulas e rotinas acadêmicas do curso de Enfermagem. Outro apoio a tal assertiva foi apontado pelos discentes, preceptores e tutores e refere-se à importância do fortalecimento da articulação ensino-serviço-comunidade que favoreça a formação de profissionais para atuação na produção de saúde de qualidade com respostas coerentes às necessidades de saúde dos indivíduos e da coletividade.

Os resultados focaram também na compreensão de atividades de aprendizagem social, profissional e cultural em situações reais de vida e trabalho, com vistas a permitir que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações. Nessa perspectiva, com o intuito de propiciar um momento de reflexão crítica conforme proposto no projeto, o grupo PET-Saúde/GRADUASUS se reuniu em um *workshop* realizado na Jornada de Cidadania em maio de 2017, evento promovido pela PUC Goiás com importante alcance social, para realizar a primeira versão local do VerSUS. Tal participação discutiu as atividades promovidas pelo grupo, de acordo com o novo olhar dos acadêmicos em relação à organização e ao funcionamento do SUS. Possibilitando uma reflexão sobre as habilidades e competências necessárias ao profissional de saúde, que presta serviços no SUS e o papel da parceria ensino-serviço-comunidade na formação dos acadêmicos.

Quanto às relações entre os tutores/preceptores e outros profissionais do serviço foram fortalecidas pelas experiências construídas pelo e no PET-Saúde. O projeto incorporou a participação dos preceptores no planejamento das atividades de formação previstas pela Instituição de Ensino Superior (IES), inclusive com a presença de estudantes e tutores em reuniões de planejamento ocorridas na Secretaria de Saúde Municipal e na PUC Goiás.

O estudo motivou a participação de trabalhadores e gestores do serviço de saúde nas atividades de ensino e pesquisa organizadas pela IES

com o desenvolvimento de uma pesquisa na abrangência da Atenção Primária que focou em Promoção da Saúde e eventos científicos promovidos na PUC Goiás. EsSa investigação foi discutida e apresentada a proposta para apreciação e aprovação dos grupos que compuseram o PET, cujo tema refere-se à avaliação da qualidade de vida de mães soropositivas para Zika Vírus no município de Goiânia. Trata-se de um estudo de natureza descritivo-exploratória, transversal, a ser conduzido em domicílio, em que as mães participantes do estudo são residentes no município de Goiânia (GO). A realização do estudo segue condicionada à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preceitos estabelecidos pela Resolução CNS 466/12, que está relacionada aos princípios éticos fundamentais que norteiam pesquisas envolvendo seres humanos. A realização dessa pesquisa poderá proporcionar benefícios coletivos, contribuindo para a discussão sobre a prática e o atendimento dessa população e suas reais necessidades clínicas.

O projeto possibilitou ainda a discussão, na IES, sobre as atividades propostas pelo PET-Saúde para que fossem incorporadas aos currículos dos cursos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que a dimensão e abrangência teórica e prática inerentes à realidade de trabalho no SUS compõem-se de um grande desafio para a formação acadêmica. Na nossa experiência, o PET GRADUA SUS representou uma estratégia significativa para efetiva integração entre teoria e prática, na medida em que despertou no discente a capacidade de elaborar críticas e buscar soluções adequadas para os problemas de saúde encontrados para transformar a realidade. Aos profissionais envolvidos o projeto permitiu a reestruturação das atividades a partir do olhar crítico dos discentes. Nesse sentido, vale ressaltar a importância da participação efetiva dos preceptores, sendo imprescindível que esses tenham preparo em preceptoria, apoio da gestão e equipe de saúde para o desenvolvimento de seu papel.

Assim, as propostas do PET-Saúde/GRADUASUS incitaram o debate e a construção de uma política de orientação das práticas formativas, de profissionais de saúde e do desenvolvimento dos recursos humanos, entre discentes e profissionais de saúde, levando-os a compreender criticamente a realidade do SUS e, principalmente, a construir o conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática e suas interfaces com a interdisciplinaridade.

Envolveu a totalidade dos estudantes dos cursos, que se beneficiaram das ações realizadas no PET-Saúde nos espaços da academia e eventos científicos e de extensão. As atividades do Projeto possibilitaram intervenções em diferentes cenários e necessidades identificadas na comunidade, transformando a realidade local. Promoveu também a ampliação dos espaços físicos para Práticas e Estágios Obrigatórios do Curso no âmbito da Saúde Publica a partir das experiências vivenciadas.

O desencadeamento das propostas foi construído de forma coletiva e discutido em seus diferentes aspectos e relevância. Contemplaram a formação ética, humanística, crítica e reflexiva previstas no PPC do curso de Enfermagem no perfil do egresso. Contribuiu para impactar favoravelmente o processo de saúde-doença da população. Assim tanto discente quanto preceptor e professor tutor compuseram ativamente o desenvolvimento das ações, com destaque para Promoção da Saúde e melhoria da qualidade de vida dos participantes na perspectiva da integração do ensino-serviço-comunidade.

Com vistas à ampliação da participação do grupo, bem como o atendimento da proposta do projeto do PET-saúde, as estratégias contemplaram o Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem em todas as Unidades e Eixos-Temáticos. As metodologias ativas obtiveram destaque com ênfase na Metodologia da Problematização, por meio do Arco de Maguerez, utilizada no curso de Enfermagem da PUC Goiás desde 2006.

REFERÊNCIAS

AFONSO, D. H.; SILVEIRA, L. M. C. Os desafios na formação de futuros preceptores no contexto de reorientação da educação médica. 50º Congresso: Avanços tecnológicos em saúde e educação. *Rev. Hupe*, Rio de Janeiro, v. 11, supl. 1, p.82-86, 2012. Disponível em: http://revista.hupe.uerj.br/detalhe_artigo.asp?id=313. Acesso em: 20 jan. 2019.

BERBEL NAN. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. Semina, Ciênc. Soc. Hum. [internet]. 2011. Disponível em: https://bit.ly/3Despuc. Acesso em: 09 jan. 2019.

BERBEL, N. A. N. (org.). A Metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. *Rev. Dialogo Educ*, v. 12, n. 35, p. 103-120, 2012. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5014/14063. Acesso em: 10 nov. 2018.

BERBEL, N. A. N. (org.). *Metodologia da problematização*: fundamentos e aplicações. Londrina: UEL; Comped; Inep, 1999.

BERBEL, N. A. N. *Metodologia da problematização*: experiências com questões de ensino superior. Londrina: UEL, 1998.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, 1995. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/9458/8240> Acesso em 10 de nov de 2018.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem.* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL, Ministério da Saúde. Portal da Saúde. *PET-Saúde*. Publicado: Terça, 30 de Maio de 2017, 18h34. Última atualização em Terça, 30 de Maio de 2017, 18h34. Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: http://portalms.saude.gov.br/component/content/article/674-assuntos/trabalho-e- educacao-na-saude/40522-pet-saude. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Manual Técnico 2018 - Programa para o Fortalecimento das Práticas de Educação Permanente em Saúde no SUS - PRO EPS-SUS / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 39 p.: il. Disponível em: http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/marco/28/Manual-Tecnico--PRO- EPS-SUS-MINUTA17-10.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. *Semina,* Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, 2007.

OLIVEIRA, M. S. *et al*. *Educação na saúde para preceptores do SUS*: caderno do curso 2014. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa; Ministério da Saúde, 2014.

Parte III: **Avaliação da Aprendizagem**

14 A Avaliação e as Metodologias Ativas Baseadas em Projetos no Processo de Ensino-Aprendizagem

Ludmilla Reis Pinheiro dos Santos[1]

Os avanços tecnológicos têm causado uma revolução no processo de ensino- aprendizagem na educação superior. O papel do professor tem-se alterado ao longo dos anos, desde o papel de "mestre" detentor do conhecimento ao mediador na construção do conhecimento, parceiro e orientador no processo de aprendizagem.

O estudante apresenta um perfil diferenciado. Antes recebiam passivamente o conhecimento, com um mínimo de interação, questionamento ou aplicação dos conteúdos ministrados em sala de aula à vida profissional. A facilidade e a velocidade no acesso a informações têm influenciado o modelo educacional tradicional, indicando que algumas estratégias e procedimentos metodológicos são práticas ultrapassadas.

Com as mudanças nas formas de comunicação, nos aspectos psicológicos e nas relações sociais dos estudantes, tornou-se uma necessidade incorporar estratégias pedagógicas de ensino que possua uma abordagem centrada no estudante como promotor da sua própria ação educativa, em que este transite da dependência do professor à autonomia e elabore seu conhecimento no cumprimento das atividades educacionais propostas (MACEDO *et al.*, 2018).

As metodologias ativas têm uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulos no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento (MACE-

1 Possui graduação em Engenharia de Computação pela Universidade Católica de Goiás, mestrado em Engenharia Eletrônica e Computação, área de Sistemas e Controle, pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica. É professora Assistente I da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) desde 2012 e professora Assistente do Centro Universitário de Goiás (Uni-ANHANGUERA) desde 2014. *E-mail*: ludmillareis@pucgoias.edu.br

DO *et al*., 2018). Dentre as vantagens apresentadas no uso de metodologias ativas estão: dinamismo, interação, personalização do ensino. Além disso, trazem como desafios: a segurança *online*, a necessidade de atualizações constantes e envolver os estudantes no processo. Este capítulo visa apresentar algumas técnicas para auxiliar no desenvolvimento das competências cognitivas e pedagógicas necessárias ao desenvolvimento profissional do estudante.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As alterações no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior estão diretamente relacionadas ao perfil do estudante. Cada geração apresenta características, valores, hábitos e modelos relacionais distintos, sendo classificadas em: Geração Tradicionalista, Geração Baby Boomer, Geração X, Geração Y, Geração Z e Geração Alpha (SOARES, 2013).

A Tabela 1 apresenta as gerações, os anos de nascimento correspondentes a cada uma delas, bem como suas principais características e seus valores.

Tabela 1: Características/valores de cada geração

Geração	Ano de nascimento	Características/Valores
Tradicionalistas	1928 -1945	Família, lealdade, moralidade, liderança autoritária, estilo conservador, pensamento lógico, comprometimento.
Baby Boomer	1946 - 1964	Padrão de vida estável, valorização do status e ascensão profissional (*workaholics*), condicionados ao trabalho em equipe, preferência por qualidade e não quantidade e vida toda em uma empresa.

X	1965 - 1980	Também denominada geração "coca-cola", ruptura com as regras e valores das gerações anteriores, educados durante a ditadura, busca por seus direitos, procura de liberdade, emprego duradouro, facilidade com a tecnologia, uso relativo da Internet, flexibilidade, são confiantes (mas céticos – ver para crer), mulheres no mercado.
Y	1981 - 2000	Educados no processo de democratização, estão sempre conectados, preferem computadores a livros, vivem em redes sociais, participação em fóruns e blogs, uso amplo da tecnologia na comunicação, otimismo, aceitam a diversidade, são "multifuncionais", ficam em média 15 anos numa empresa.
Z	2001- 2010	Também conhecida como "geração digital", ligados a alta tecnologia, relações predominantemente virtuais, problemas de interação social, acreditam num mundo de igualdade, amplo senso de responsabilidade social, banda larga e celular com internet são as preferências, mundo sem fronteiras, menos de 5 anos numa empresa.
Alpha	A partir de 2010	A maioria consiste em filhos únicos que estão inseridos em um novo contexto social e familiar. O mundo virtual está mais presente em seu cotidiano, fazendo que a busca por experiências novas e interativas seja maior. Modelo de educação apresentado de forma mais personalizada e flexível, com foco voltado para ao seu perfil. Outra característica é o exibicionismo no mundo virtual, o que as faz gerar cada vez mais conteúdos e ter a privacidade reduzida.

Nota: adaptado de Soares (2013) e Pinto (2019).

Com isso, torna-se uma necessidade conhecer as características dos estudantes a fim de acompanhar as mudanças vivenciadas por eles. As diversidades diante das condições materiais e simbólicas vividas, as diferentes formas de agrupamento e organização, as classes sociais, as dife-

renças étnicas e religiosas e as peculiaridades regionais e de gênero apontam para a necessidade de estudos afastarem-se dos modelos normativos, históricos e abstratos, e enfatizarem os processos de investigação que buscam percorr os principais elementos constituintes do estudante nas sociedades contemporâneas (SOARES, 2013).

Os estudantes das Gerações Y e Z cresceram na era digital e, por isso, têm maneiras diferentes de pensar, comunicar e aprender. Como pertencem a gerações diferentes, observa-se que os métodos de ensino e de aprendizagem entre professores e estudantes muitas vezes são conflitantes, o que exige uma constante atualização na formação e no trabalho do professor.

Vale ressaltar que essas diferenças entre as gerações são importantes para a construção de um ensino de qualidade e que o professor, ao elaborar seu método de ensino, deverá considerar o perfil de cada estudante (SOARES, 2013).

Uma das principais vantagens indicadas pelos professores no uso de tecnologia e metodologias ativas em sala de aula é a possibilidade de captar a atenção dos estudantes nas práticas pedagógicas. Ao transformar uma aula estática e expositiva em uma prática mais dinâmica, o professor cria um ambiente de interação e construção do conhecimento e incentiva o protagonismo dos estudantes.

Cada disciplina e turma apresentam determinadas peculiaridades. O uso de metodologias ativas permite a personalização do ensino de acordo com as particularidades e necessidades reais de cada turma. De acordo com os resultados obtidos nas atividades, o professor pode identificar e traçar estratégias personalizadas para o desenvolvimento do potencial de determinado estudante ou grupo de estudante.

Ao mesmo tempo que a tecnologia oferece inúmeras possibilidades para a aplicação de práticas pedagógica dinâmicas, torna-se papel do professor orientar os estudantes no uso seguro da Internet e dos dispositivos tecnológicos de maneira a zelar pelos seus direitos de privacidade e pela a segurança de seus dados no ambiente virtual (ANDREAZZI, 2018).

Atualmente, o professor tem identificado a tecnologia como um instrumento ou recursos capaz de oferecer suporte para o desenvolvimento

de atividades em sala de aula, sendo primordial a atualização constante não somente à sua área de formação, mas também das práticas pedagógicas, incluindo recursos, linguagens e formas de comunicação utilizadas pelos estudantes nas interações cotidianas (ANDREAZZI, 2018).

Um dos principais desafios no uso de metodologias ativas é envolver o estudante nas práticas pedagógicas e captar sua atenção. Algumas maneiras para a solução deste desafio são: desafiar os estudantes ao despertá-lo a superar limites, estimulando o desenvolvimento de atividades criativas e competições saudáveis; inovar as aulas proporcionando uma aula diferente, criativa e envolvente; contextualizar os conteúdos mostrando situações em que será possível aplicar aquele conhecimento (COC BY PEARSON, 2017).

METODOLOGIAS

Metodologia ativa se refere às formas de alcançar os objetivos metodológicos propostos em que o estudante tenha um papel ativo no desenvolvimento da capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa. Este artigo aborda quatro metodologias: Trezentos, Lista de Exercícios utilizando ferramenta interativas, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL, do inglês *Problem Based Learning*) e visitas técnicas.

Trezentos

Trezentos é um método de ensino-aprendizagem, criado em 2013, que consiste em promover a colaboração entre os estudantes, despertando o olhar do estudante para o colega com dificuldades de aprendizagem e, apesar do seu desenvolvimento ter sido motivado para o enfrentamento do panorama de reprovações no ciclo básico de Engenharia, atualmente é utilizado em diversos cursos (FRAGELLI; FRAGELLI, 2017).

Dentre os principais objetivos explorados com este método estão: demonstrar a dimensão humana nos estudantes; motivar estudantes que tiraram notas baixas; motivar estudantes que tiraram notas medianas e

altas a ajudarem os demais colegas; explorar a comunicação entre os estudantes; promover melhor aprendizado do conteúdo estudado e necessário para a N2; estimular aprendizado em grupo; e despertar o espírito de coletividade/equipe.

Para utilizar esse método o professor cria um *racking* de notas e define três grupos de interesse: estudantes com menores notas, estudantes com notas medianas e estudantes com maiores notas. A partir dos grupos de interesse são criados subgrupos compostos por um ou dois estudantes com menores notas, sendo auxiliados por tutores, que são os estudantes que tiraram notas medianas e altas. O professor deve definir a forma de registro das tutorias (encontros presenciais, fotos, *e- mail*, redes sociais, dentre outros), bem como estipular o período para os estudos, sendo que ao final desse período os estudantes com notas baixas serão avaliados em horário alternativo à aula. Se os estudantes que receberam a tutoria obtiverem os resultados esperados, o grupo de tutores ganham uma pontuação.

Lista de Exercícios utilizando ferramenta interativas

Dentre as várias ferramentas de ensino utilizadas pelos professores, as listas de exercícios se destacam como uma das principais formas de verificação e aplicação dos conteúdos estudados. Entretanto, este tipo de ferramenta em que o estudante recebe uma lista de exercícios, que resolve e entrega ao professor, em geral, não motiva os estudantes, além de o professor ficar sobrecarregado com a quantidade de exercícios para corrigir.

A substituição dos exercícios em papel por um formulário *online* que permite a coleta e organização das respostas automaticamente poupa tempo do professor, dando-lhe melhores condições para fazer análises comparativas entre diferentes estudantes e turmas.

Existem diversos *sites* que permitem a criação de formulários *online* gratuitamente como, por exemplo, o Google Forms, que é um serviço do Google para a edição colaborativa de documentos, tendo como principais vantagens: interface amigável, facilidade de uso, maneira organizada e sim-

ples com que são apresentadas as respostas (G SUITE, 2019). É possível também a configuração da visualização da resposta correta ao final do preenchimento do questionário, bem como em data definida pelo professor.

Geralmente, ao ser adotada a utilização de formulários *online*, a solução de dúvidas dos estudantes é realizada na aula posterior ao desenvolvimento da atividade. Logo, uma alternativa para avaliação e solução de dúvidas em tempo real é a utilização da ferramenta Plickers.

O Plickers é uma ferramenta disponível na versão *web* e aplicativo para dispositivos móveis, de administração de testes rápidos, que permite o professor escanear as respostas e conhecer em tempo real o nível da turma e a compreensão de conceitos de uma aula. O *app* gera e salva automaticamente o desempenho individual dos estudantes, criando gráficos e dados (CUNHA, 2017).

Esses dados são úteis para identificar dificuldades, tendências, estratégias de personalização do ensino, adotar como critérios de avaliação, dentre outros. Além disso, os estudantes têm participação ativa no processo, pois informam suas respostas sabendo instantaneamente como foi o seu desempenho. Isso faz com que interajam com os colegas, argumentando suas respostas entre eles e com o professor (CUNHA, 2017).

Para utilizar a ferramenta, deve-se acessar e efetuar o cadastro no *link* < http://www.plickers.com >. Após efetuar *login*, cria-se a turma com o seu respectivo nome/número e adiciona-se os respectivos estudantes, que serão vinculados um número/*card* (PLICKERS, 2019).

Há a possibilidade de criar questões de múltipla escolha (A, B, C e D) e verdadeiro/falso (A e B). Ao criar a questão o professor deve assinalar a resposta correta. As questões podem ser organizadas e agrupadas por diretórios, por exemplo, em disciplinas ou turmas. Para preparar a lista de exercícios deve-se adicionar as questões à lista de questões (*Question Queue*).

Em sala de aula, um cartão (*card*) (Figura 1) é distribuído a cada estudante da turma de acordo com a ordem definida na criação da turma. Cada cartão tem quatro posições (A, B, C e D), conforme a orientação, o que permitirá a resposta por cada um dos estudantes. Os cartões estão

disponíveis no *site* do Plickers, 63 cartões na versão gratuita, em formato PDF, em diversos tamanhos e prontos para impressão. Sugere-se a plastificação dos cartões para não haver a necessidade de reimpressão a cada uso.

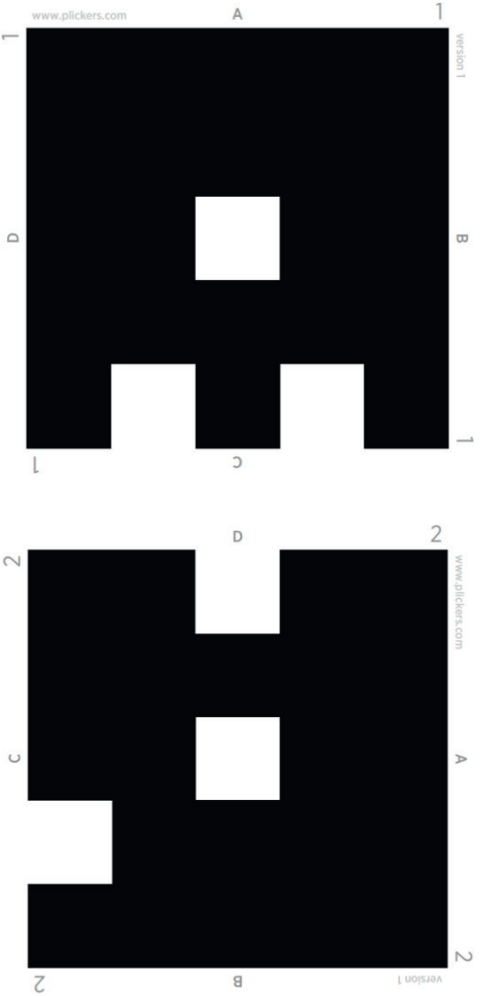


Figura 1: Exemplo de cartões (*cards*) do Plickers

Fonte: PLICKERS (2019).

Para utilizar a ferramenta, além dos cartões, é necessário computador e projetor para que as questões sejam mostradas para os estudantes, e um *tablet* ou *smartphone* para a leitura dos cartões de cada estudante, não sendo necessária a aproximação individual de cada estudante com seu respectivo cartão.

Para cada pergunta aponta-se o *tablet* ou *smartphone* para a turma e a aplicação faz o reconhecimento das respostas dos estudantes, conforme exemplificado na Figura 2. Pode-se verificar as respostas de cada estudante instantaneamente no formato de histograma, conforme Figura 3, enquanto na página *web* projetada aos estudantes apenas pode-se visualizar os estudantes que responderam ou não.



Figura 2: Exemplo de utilização da ferramenta Plickers

Fonte: PLICKERS (2019).

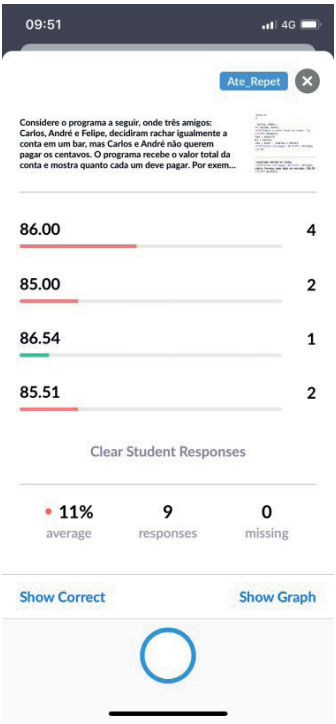


Figura 3: Exemplo de histograma

Fonte: Autoria própria.

Aprendizagem Baseada em Problemas

Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL, do inglês *Problem Based Learning*) é um método de aprendizado em que o estudante tem um problema como elemento motivador do estudo e integrador do conhecimento, sendo o principal objetivo a motivação do estudante à pesquisa de uma temática prática do cotidiano.

Nessa metodologia existe um facilitador, ao invés de um tutor, que orienta o estudante na identificação e aplicação do conhecimento relevante à situação de aprendizagem, que consiste num problema. O conhecimento adquirido é necessário para o desenvolvimento de uma solução

ou uma combinação de soluções desenvolvidas de forma colaborativa (ARCHIMEDES, 2014).

Podem ser citados como características da PBL: desenvolvimento de pensamento crítico; estruturação da solução de problemas; trabalho em equipe; o estudante como elemento ativo da própria aprendizagem; estabelecimento de metas; desenvolvimento de autoconfiança; e desenvolvimento da capacidade de pesquisa e busca de conhecimento para a resolução de problemas (ARCHIMEDES, 2014).

O método de PLB consiste em: definir uma situação de aprendizagem, de maneira que o estudante pode compreender o problema proposto; contextualizar o problema para que o estudante entenda o princípio de funcionamento, em que aqueles conhecimentos podem ser aplicados; dividir o problema em etapas e definir a data de cada etapa e quais os artefatos devem ser entregues.

Visitas técnicas

A visita técnica é um procedimento de interação entre a universidade e o campo de atuação profissional, caracterizado pelo contato *in loco* entre os estudantes e o local visitado, objetivando a complementação didático-pedagógica de disciplinas teórico/práticas específicas de determinado curso, podendo ser realizada em empresas, instituições, organizações, indústrias, espaços de conhecimento, com acompanhamento de um professor (UTFPR, 2019).

Os principais objetivos de uma visita técnica são: permitir que os estudantes possam estabelecer relações entre o conteúdo teórico e a prática; exercitar as habilidades de análise, observação e crítica; interagir criativamente perante os diferentes contextos técnicos e produtivos; aliar o conhecimento sistematizado com a ação profissional; buscar o desenvolvimento da visão sistêmica; interagir com os diferentes profissionais da área, visando ampliar e aprofundar o conhecimento profissional; e estimular o estudante à pesquisa científica e pesquisa de campo (MONEZI; ALMEIDA FILHO, 2005).

RESULTADOS

Este capítulo apresenta um estudo sobre o perfil do estudante na atualidade e os impactos dessa nova geração nas metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas no ensino superior. Apresentou-se algumas metodologias que podem ser utilizadas para facilitar a interação dos estudantes em sala de aula e conclui-se que os recursos tecnológicos e o estímulo à busca pelo conhecimento ajudam a tornar a sala de aula mais dinâmica e atraente para os estudantes.

O método Trezentos foi aplicado em uma turma da disciplina de Controle Avançado, do curso de Engenharia Elétrica, que apresenta elevados índices de desistências após as notas do primeiro bimestre (N1). O método foi aplicado para uma turma de 18 estudantes, sendo que 12 estudantes foram tutores dos outros 6 estudantes. O resultado obtido foi o desenvolvimento do lado humano dos estudantes e a aprovação de 66,67% dos estudantes que receberam a tutoria.

A ferramenta Plickers foi utilizada em uma turma da disciplina Informática e Computação, dos cursos de Engenharias, com 60 estudantes. O resultado foi satisfatório, visto que percebeu-se maior concentração dos estudantes e motivação para participarem da atividade. Além disso, o uso dessa ferramenta permitiu obter um *feedback* instantâneo do aprendizado da turma, revisar e solucionar dúvidas de conceitos durante a atividade e readequar as aulas de acordo com o aprendizado dos estudantes.

O método de Aprendizagem Baseada em Problemas foi aplicado em uma turma da disciplina de Projeto de Componentes e de Circuitos, do curso de Engenharia de Computação, com 15 estudantes. O resultado foi estudantes extremamente motivados para o desenvolvimento do projeto, pesquisando os conceitos necessários para o desenvolvimento da pesquisa. A Figura 4 apresenta algumas etapas do desenvolvimento e testes do projeto de uma matriz de LEDs utilizando o microcontrolador Arduino, que foi a situação de aprendizagem proposta aos estudantes.

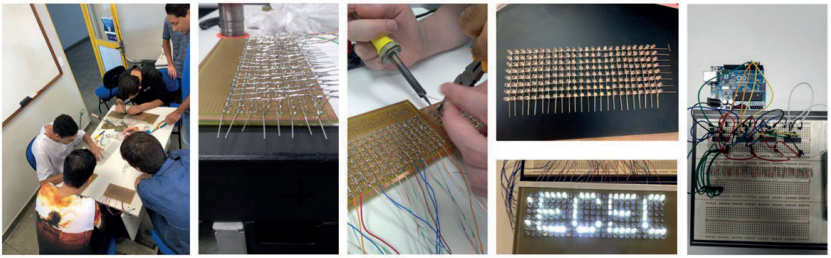


Figura 4: Desenvolvimento de testes de uma matriz de LEDs

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

As visitas técnicas nas empresas foram realizadas com turmas da disciplina de Automação, do curso de Engenharia de Computação, e proporcionaram aos estudantes a complementação do ensino e aprendizagem, além de uma visão técnica da futura profissão. A Figura 5 apresenta algumas imagens das visitas técnicas realizadas.



Figura 5: Visitas técnicas

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

REFERÊNCIAS

ANDREAZZI, Fernanda. *Tecnologia em sala de aula: o que muda no papel do professor?*. 2018. Disponível em: https://blog.sae.digital/conteudo/tecnologia-papel- do-professor/. Acesso em: 13 mar. 2019.

ARCHIMEDES. *O que é a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL).* 2014. Disponível em: http://www.archimedes2014.eu/doc/courses/PT/PBL/Unit1%20what%20is%20PBL_% 20pbl%20learner%20-%20P.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

COC BY PEARSON. *5 Dicas para tornar os alunos mais participativos nas aulas.* 2017. Disponível em: https://www.coc.com.br/blog/soualuno/principal/5-dicas-para- tornar--os-alunos-mais-participativos-nas-aulas. Acesso em: 19 mar. 2019.

CUNHA, Gabriela. *PLICKERS*: uma ferramenta feita para professores que amam ensinar sem enrolar. 2017. Disponível em: http://aulaincrivel.com/plickers/. Acesso em: 28 mar. 2019.

FRAGELLI, Ricardo Ramos; FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira. Trezentos: a dimensão humana do método. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p.253-265, jan./mar. 2017.

G SUITE. *Formulários*. Disponível em: https://gsuite.google.com.br/learning- center/products/forms/#!/. Acesso em: 20 mar. 2019.

MACEDO, Kelly Dandara da Silva et. al. *Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde*. 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20170435.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

MONEZI, Carlos A.; ALMEIDA FILHO, Carlos O. Corrêa de. A visita técnica como recurso metodológico aplicado ao curso de Engenharia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 2005, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande, 2005.

PINTO, Diego de Oliveira. *As instituições de ensino superior e a mudança de comportamento das novas gerações*. 2019. Disponível em:

https://blog.lyceum.com.br/as-ies-e-a-mudanca-de-comportamento-das-novas- geracoes/. Acesso em: 19 mar. 2019.

PLICKERS. *Formative assessment has never been faster*. Disponível em: https://get.plickers.com. Acesso em: 29 mar. 2019.

SOARES, Antonio Augusto dos Santos. *A gestão da qualidade do ensino superior e as expectativas da geração digital*. 2013. Disponível em:

http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/68. Acesso em: 19 mar. 2019.

UTFPR. *Visita técnica*. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/medianeira/estagios-e-empregos/estagios-fora-da-utfpr/visita-tecnica. Acesso em: 28 mar. 2019.

15 Avaliação da Aprendizagem numa Perspectiva Formativa

André Luiz da Silva Fernandes[1]

Há muitos anos li e guardo na minha memória trechos do livro *Memórias de Adriano*, de Marguerite Yourcenar (1951), este especialmente: "Ainda não atingi a idade em que a vida para cada homem é uma derrota consumada. Dizer que meus dias estão contados nada significa! Assim foi sempre. E assim sempre será para todos nós"... Voe, ensine a voar.

Voar em direção ao final da aula nunca foi o meu propósito. Não crio expectativas de fim de voo, fim da aula. Tenho por hábito valorizar todo o trajeto, toda a preparação e o desenrolar da aula. Trabalhar com alunos habilidosos é muito bom, ainda que a habilidade seja tão somente a boa vontade aliada ao bom humor, já vale a pena.

Esse gosto relacionado à docência universitária me mobiliza, a despeito da carência de formação específica para exercer a profissão de professor, a buscar meios para aperfeiçoar as minhas aulas, tornando-as mais atrativas e mobilizadoras do desejo de aprender.

Considero que os conteúdos que fazem parte da formação do profissional de Ciências Aeronáuticas são interessantes e instigantes e procuro demonstrar isso para os estudantes, na expectativa de que estudar se torne uma atividade mais prazerosa e que o curso de graduação seja mais do que uma imposição ou obrigação. Para tanto procuro construir com o estudante um maior comprometimento com o seu processo de formação profissional e uma melhor compreensão e apreensão dos conhecimentos sistematizados.

1 Especialista em Docência Universitária pela PUC-Goiás. Graduado em Direito pelo Centro Universitário de Goiás. Advogado Trabalhista e Previdenciarista. Técnico em Manutenção de Aeronaves. Professor no Curso de Ciências Aeronáuticas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Essa preocupação se estende também à dimensão da avaliação da aprendizagem, foco deste relato. Para melhor compreender o processo que aqui será exposto e estabelecer relação com o campo da aviação, é importante destacar alguns aspectos a esse respeito.

Desde o primeiro voo há pouco mais de um século, a aviação não parou de evoluir tecnologicamente. Êxitos e tragédias humanas marcaram esses primeiros tempos de uma aviação esportiva, de gente destemida, quase circense ao que hoje se tem. Sem dúvida, houve um salto nos saberes, na formação e qualificação de pessoal.

Das manobras arrojadas (no jargão da aviação: "pé e mão") ao uso da automação completa, novos enredos se apresentam como ambiente de trabalho ao jovem aviador, como: *compliance,* relações interpessoais, liderança, gerenciamento de sistemas complexos em detrimento das habilidades motoras, novas habilidades cognitivas e fatores humanos.

Dos anos de 1914, na primeira escola de formação de pilotos no Brasil, com aulas ministradas por instrutores italianos com foco na cultura militar até a atualidade, passando pela criação do Ministério da Aeronáutica e fusões entre as aviações militar do exército e marinha, pouca coisa evoluiu no sistema de ensino mecanicista, tradicional e padronizado. Esse modelo militar ainda sobrevive nas diversas instituições de formação de pilotos (BERCHO; MARINHO, 2016), não só no que diz respeito ao processo de ensino, como também no processo de avaliação, que tem como propósito medir tão somente o desempenho do estudante em manobras pré-determinadas na aviação.

Voar uma aeronave moderna tornou-se um processo que requer múltiplas habilidades. Assim, como avaliar, acompanhar e ou reorientar a aprendizagem do jovem candidato a piloto de linha aérea no decorrer do processo formativo na graduação diante das novas realidades impostas pelo desenvolvimento científico e tecnológico?

Para Luckesi (2005, p. 42),

> o educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra, como todos nós sabemos. Ela se insere num contexto maior e está a serviço dele. Então, o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. Claro e explícito de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica no planejamento, na execução e na avaliação.

Diante disso, buscou-se por meio desse elemento do processo de ensino-aprendizagem estratégias vislumbrando outro encaminhamento para a prática avaliativa, de maneira que tal processo pudesse, efetivamente, contribuir para a formação de profissionais capazes de agir ante as demandas do mundo do trabalho e mais especificamente as demandas postas para o profissional formado pelo curso de Ciências Aeronáuticas na aviação comercial.

Avaliação da Aprendizagem Escolar

A avaliação da aprendizagem do estudante é um dos componentes do processo de ensino que mais se destacam no âmbito da educação formal em todos os níveis. Com certeza isso decorre do valor que é conferido a ela e do papel e função que ocupa nesse processo. Na perspectiva de muitos professores o ato de avaliar nada mais é do que o cumprimento de uma formalidade prevista na legislação da instituição e o seu papel se resume ao cumprimento do que é previsto. Essa postura muitas vezes está ligada ao fato de na maioria dos casos os professores não terem formação para o exercício da docência, característica comum no Ensino Superior. A maior parte deles vai construindo dia a dia a sua profissão de professor e buscando formas de lidar com os desafios da profissão, especialmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem.

Vista de forma isolada, a avaliação teria apenas o papel de verificar o conhecimento adquirido. No entanto, vista de forma integrada aos demais

elementos do processo de ensinar e aprender, a avaliação da aprendizagem do estudante vai para além de verificar o que ele assimilou ou não do conteúdo abordado.

Para Libâneo (1994, p.195),

> a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa.

Com base nessa compreensão, buscou-se alternativas que possibilitassem, para além de avaliar o desempenho dos estudantes, contribuir com o seu processo de apreensão e construção de conhecimentos e, consequentemente, potencializar processos de aprendizagens mais significativos.

Dessa forma, a referência passa a ser o estudante, seus progressos e fracassos em diferentes momentos do processo de ensinar e aprender, comparando-o com o seu próprio desempenho, ou seja, o que ele conseguiu alcançar em relação aos objetivos propostos e o que falta para que ele consiga atingir esses objetivos.

Muitas vezes o estudante não tem a percepção exata das suas dificuldades ou necessita de ajuda em aspectos do conteúdo que ainda não foi capaz de compreender e internalizar por diferentes razões. Essas dificuldades, via de regra, vão se manifestar no processo avaliativo. Um desempenho ruim dos estudantes nas avaliações tradicionais também pode se

dar pelo fato de se desconsiderar as diferenças em sala de aula, as características da aprendizagem do estudante universitário e do processo de avaliação.

Nessa perspectiva, avaliar extrapola o que seria apenas o papel do professor, pois implica em envolver também os estudantes, de forma que eles sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem. Essa postura se baseia no pressuposto da importância do envolvimento e da participação do estudante na sua formação e especialmente no seu processo de avaliação, o que pode conferir a ele maior autonomia e confiança para enfrentar as dificuldades apresentadas em sala de aula e, consequentemente, segurança e competência para agir perante diferentes desafios e situações que serão vivenciadas no exercício da sua profissão.

Para tanto, o primeiro desafio que se apresenta é a desconstrução de concepções arraigadas sobre avaliação, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, que geralmente a veem apenas como um procedimento mecânico em finais de períodos, voltado para o resultado. Construir com os alunos uma outra compreensão sobre avaliação da aprendizagem se coloca então como um desafio maior.

Com base nessa compreensão, a avaliação da aprendizagem assume uma característica formativa, pois, ao mesmo tempo em que fornece informações aos estudantes e ao professor sobre seus desempenhos, contribui para com o processo de aquisição de conhecimentos, propiciando elementos que ajudam os estudantes a estabelecer uma relação mais profícua com os conhecimentos sistematizados, identificando seus erros e superando gradativamente as suas dificuldades. Tal atitude só será mobilizada por meio da mediação do professor e da relação que ele estabelece com os estudantes.

De acordo com Fernandes (2006, p. 43),

> Hoje sabemos que pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar o que se aprende e, mais importante ainda, como se aprende. A avaliação formativa, não sendo a panaceia

> para os males dos sistemas educativos, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social. É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de avaliar para aprender se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea. E isto passa necessariamente pela investigação empírica e pela construção teórica.

Nesse sentido, o desafio a que me propus enfrentar foi o de desenvolver empiricamente e com uma postura investigativa um modelo de avaliação com característica formativa que pudesse, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático, contribuir para com a aprendizagem dos estudantes e, consequentemente, para uma formação de melhor qualidade, visto que a avaliação assim entendida permite redirecionar o processo de ensino em diferentes momentos e, mais continuamente, ao longo de toda a formação.

Tanto o professor quanto os estudantes podem acompanhar os resultados que possibilitam detectar o que foi aprendido e o que falta aprender monitorando as dificuldades e os êxitos em relação aos conhecimentos abordados.

Hadji (2001, p. 38-39) afirma que:

> [...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo: O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Foi com essa expectativa que propus um processo diferente para avaliar as aprendizagens dos estudantes, baseado principalmente na minha prática docente e na relação estabelecida com eles ao longo dos anos. Percebi que, ao me aproximar mais dos estudantes e procurar compre-

ender os seus processos de aprendizagem, tenho chance de contribuir de forma mais efetiva com esse processo. Essa postura vai ao encontro da minha concepção sobre o papel do professor, que não se resume a um mero transmissor de conteúdos, mas de alguém que pode fazer a diferença na mediação da relação do aluno com esses conhecimentos e consequentemente na formação profissional. Uma das formas efetivas de se fazer isso seria por meio da avaliação da aprendizagem. Essa visão coaduna com o que afirma Chaves (2003, p. 30):

> A avaliação do aluno pelo professor passa por um posicionamento teórico filosófico que reflete a visão de homem que se quer formar e expressa os objetivos da educação. Sendo assim, se se almeja um processo educativo que forme indivíduos críticos e autônomos, o processo avaliativo não deve ser um apêndice do processo de formação, mas sim elemento integrante da atividade educativa. Assim, o valor da avaliação está diretamente ligado à sua contribuição para a tomada de posição efetiva sobre o que foi avaliado e implica, dessa forma na correta utilização de aspectos quantitativos e qualitativos, o que não se resume apenas em uma mudança de meios, mas principalmente em se repensar a prática pedagógica em sala de aula, buscando alternativas com vistas a educação que se quer alcançar.

Repensar a prática pedagógica e os processos avaliativos pode ser um caminho promissor para agir perante todas as mudanças vivenciadas numa sociedade que evolui a passos rápidos e aos impactos causados no campo profissional por essa evolução.

A Operacionalização de uma Proposta de Avaliação Formativa

No decorrer da minha prática pedagógica como professor de um curso que forma futuros pilotos, sempre me incomodaram os processos avaliativos tradicionais, por exemplo: as avaliações conhecidas como "banca" da Agência Nacional da Aviação Civil (ANAC) e suas limitações para conseguir expressar os conhecimentos adquiridos ou não pelos estudan-

tes e fornecer informações que me possibilitassem rever e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

Tais inquietações me levaram a buscar alternativas para aperfeiçoar esse processo e buscar procedimentos avaliativos que fossem capazes de retratar os êxitos e as dificuldades dos estudantes, investindo em seu protagonismo por meio da valorização da participação de cada um no processo.

Em pelo menos três períodos do curso, tem-se uma relação direta com a metodologia de avaliação da ANAC, que cobra o desempenho do estudante na habilitação de piloto privado (PP), piloto comercial (PC) e piloto de linha aérea (PLA) num modelo de avaliação de "enunciado com quatro alternativas", com perguntas e respostas diretas totalmente voltadas ao desempenho quantitativo na ordem de 70%.

Nesse modelo de avaliação não se contempla a evolução tecnológica do avião e se excluem novos elementos como a automação e ambientes laborais despersonalizados.

Para Narcizo (2015), o uso da automação na aviação trouxe como desdobramento mudanças na forma de se lidar com as tecnologias. Há no entendimento do autor pouco tempo de adaptação por parte dos pilotos ao novo modelo de pilotagem. Para ele a evolução tecnológica se dá muito rapidamente nas chamadas Aeronaves Altamente Tecnológicas (TAA) e isso trás como consequências alterações na descrição da atividade profissional do piloto. Nesse entendimento, o piloto passa a ser um "gerenciador de sistemas complexos".

Há uma dicotomia na atualidade. Estudos demonstram que o uso da automação e da alta tecnologia na pilotagem pode diminuir as habilidades manuais do piloto em conduzir um voo seguro. Modernamente a impressão que se tem é que o piloto se tornou refém da tecnologia instalada na cabine de commando. A destreza nos controles de voo, o alto grau de consciência situacional, antes tão exigida, se torna obsoleta e lança-se para a própria máquina a solução dos conflitos de voo, principalmente em aproximações com condições meteorológicas adversas. Atitude essa totalmente passiva por parte do aviador com consequências imprevisíveis.

Nos modelos de avaliações ainda aplicados na formação do aviador não se relacionam a evolução e a complexidade de sistemas a bordo do avião. São inúmeras abordagens necessárias como, por exemplo: habilidade manual, gerenciamento, treinamento primário de voo, adaptação à automação e relações interpessoais.

Ciente dessas exigências do ponto de vista da avaliação da ANAC e conhecedor das exigências colocadas na aviação atual para um profissional, buscou-se alternativas no processo de avaliação que pudessem ao mesmo tempo cumprir as exigências legais e contribuir para com a aprendizagem, objetivo maior de qualquer processo de formação professional.

A partir dessas constatações e acreditando nas potencialidades e no protagonismo dos estudantes, desenvolvi com eles uma proposta de avaliação que pudesse cumprir o seu papel, qual seja, fornecer dados sobre o processo de aquisição de conhecimentos pelos estudantes, bem como sobre a minha própria prática.

De acordo com Vasconcelos (1998), o educador deve rever sua prática pedagógica, pois a origem de muitos dos problemas de sala de aula encontra-se aqui. Deve procurar desenvolver conteúdos mais significativos e uma metodologia mais participativa de tal forma que diminua a necessidade de recorrer à nota como instrumento de coerção.

A metodologia de avaliação proposta ocorreu em dois encontros subsequentes, no 3º período do CAER 2018.2, com 25 estudantes, na turma de Conhecimentos Técnicos II (CT II), nas avaliações regulares de 2ª N1 e 1ª N2 previstas no plano de ensino.

CT II é uma disciplina técnica que faz uma abordagem direta do avião, em que se estudam sistemas elétricos, mecânicos, diversos e motores a jato de avião. Essa disciplina faz parte da formação básica do PC e é uma das cinco disciplinas que a ANAC avalia em prova teórica própria para habilitar profissionalmente o jovem piloto. As provas aplicadas pela ANAC são realizadas por agendamento, na sede da agência em Brasília(DF), e tem um custo elevado de taxas.

A proposta avaliativa desenvolvida com os alunos tem a finalidade de apresentar a eles questões mais abertas que permitam a discussão e possam estimular a participação dialogada na construção das respostas, entendendo que dessa maneira os alunos terão a oportunidade de interagir e buscar conhecimentos que possam contribuir com a elaboração das respostas de forma conjunta.

Subjacente a esse procedimento, encontra-se uma concepção de avaliação formativa que vai para além de uma visão estática e mecanicista de ensinar e aprender e consequentemente de avaliar. Formativa porque espera-se que com tal procedimento essa prática avaliativa tenha reflexos positivos na formação dos futuros profissionais, visto que os conteúdos serão abordados e discutidos visando à aprendizagem e não só a nota ou o resultado, o que se configura como um diferencial, se comparado às avaliações tradicionais. Diferentemente do senso comum de que avaliações dessa natureza, podem facilitar para os estudantes e aligeirar o processo de formação. Acredito que essa proposta pode envolvê-los e criar um maior comprometimento com a sua própria formação.

Metodologia Utilizada no Decorrer da Proposta Avaliativa

Para desenvolver a proposta de avaliação foi utilizada a seguinte metodologia:

- Primeiro encontro:
  1. Na aula anterior ao primeiro encontro da avaliação fiz um pedido para que não houvesse atrasos e pactuamos uma conduta ética de adesão à proposta avaliativa.
  2. Distribuição das provas com tempo de 15 minutos exclusivamente para a leitura, não sendo permitido nesse tempo qualquer anotação e resolução.
  3. Após a leitura deu-se o tempo de 30 minutos para a resolução individual da prova. A ideia é que o estudante, após a leitura, tenha um

tempo sozinho para começar a articular as respostas.

4. Durante a resolução da prova distribuiu-se uma folha em branco de prova (padrão PUC Goiás), sendo vedado nesse momento qualquer apontamento ou cópias das questões na folha em branco.
5. Após os 30 minutos de resolução, a prova foi recolhida e a sala organizada em círculo.
6. Escolheu-se um aluno mediador e abriram-se as discussões das questões da prova, sem consulta e com liberdade para o registro na folha em branco de todas as informações e discussões originadas pela abordagem das questões que os estudantes julgassem relevantes.
7. Ao final da aula foi recolhida a folha de estudo produzida individualmente pelo aluno.
8. Juntou-se a prova e a folha de estudo de cada aluno.

- Segundo encontro:
  1. Pactuou-se pela conduta ética de não trazer cola de casa. Os alunos foram para casa conhecendo a avaliação, fizeram uma abordagem individual e coletiva e agora teriam tempo suficiente para o aprofundamento nos conteúdos.
  2. A prova e a folha de estudos foram devolvidas ao aluno para que concluísse a avaliação.
  3. A prova é individual com consulta somente à folha de estudos produzida pelo próprio aluno na aula anterior.
  4. Dá-se a possibilidade de modificar e complementar as respostas já consolidadas. Pede-se que justifiquem as respostas alteradas.
  5. Ao final da aula recolhe- se a prova e a folha de estudos.

A avaliação da Avaliação: impressões dos discentes

Ao findar o desenvolvimento da proposta, promovi uma discussão com os estudantes visando analisar a avaliação, ou seja, o meu objetivo era a meta-avaliação.

Considerando todas as limitações de uma proposta dessa natureza, bem como o fato de ser importante sistematizá-la e incorporá-la ao cotidiano da disciplina, ouvir as impressões dos estudantes pode contribuir para com outro olhar visando o aperfeiçoamento desse processo e consequentemente da formação.

A seguir são transcritas as falas de alguns estudantes que expressaram as suas avaliações sobre o processo desenvolvido:

E1 - Achei interessante e percebi que estudando junto com os meus colegas um complementava o conhecimento do outro.

E2 - Comprovou a importância da leitura. Avalia o conhecimento do aluno. Pouco ansioso. Assustador.

E3 - Método criativo. Foca no aprendizado. É possível entender porque estou errando na prova.

E4 - A conversa em grupo foi muito boa. No segundo dia, mais confiante, a troca de informações com os colegas foi muito boa. A oportunidade de completar ou modificar as respostas traz mais confiança.

E5 - Ajudou muito a procurar e pesquisar os assuntos.

E6 - Não deveria ser feito em uma avaliação de tamanha nota como N1.2 que vale 10. Fica muito fácil para quem não estuda, ajudando demasiadamente em minha opinião e deixando quem realmente se esforça "apagado". Após o estudo em grupo não estudei mais em casa, pois achei que era suficiente.

E7 - Achei o exercício relevante. O método e a didática ajudaram a entender as questões antes complicadas que agora se tornaram fáceis. Dá vontade de estudar assim. Depois da primeira etapa tive oportunidade de estudar e rever os conteúdos de uma maneira mais ampla. Fazer a prova com um número maior de questões.

E8 - Contribuiu muito para o meu conhecimento. Aprendi durante a discussão em aula e em casa e quando revi o conteúdo. Debate produtivo entre os alunos. Auxilia no aprendizado da matéria.

E9 - Após a atividade percebi que poderia ter cometido diversos erros por falta de atenção. Achei a atividade produtiva.

E10 - As discussões em sala me possibilitaram responder a maioria das questões da prova. O debate fez lembrar conceitos importantes.
E11 - Muito bom para exercitar a memória. Com a discussão com a turma e lembrar-se das questões foi possível ver erros e corrigir.
E12- O debate sem consulta favorece o aprendizado e sua sedimentação.
E13 - Todo conteúdo foi explicado em sala pelo professor e a atividade fez com que tenha mais atenção ao ler as atividades. Chance de consertar o erro por desatenção.
E14 - Elimina os excessos de tópicos o elemento surpresa. Cria-se uma possibilidade de aprofundar nos assuntos pertinentes à prova.
E15 - Contribuiu a dinâmica para o debate e as dúvidas tiradas. Fixação melhor. Desperta a curiosidade. Forma legal de o aluno pensar e estudar mais sobre o conteúdo.
E16 - Importante o debate entre os alunos. Boa troca de conhecimentos entre os participantes e também o uso da memória.

Pode-se perceber a partir das falas que os estudantes avaliaram bem a proposta desenvolvida e que perceberam, ainda que de maneira difusa, que uma prática avaliativa numa perspectiva formativa pode contribuir para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados e para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas.

Além disso, os estudantes vão percebendo uma postura diferente em relação à compreensão do erro e a importância do trabalho colaborativo e da discussão entre os pares como forma de aprendizagem, o que contribui para uma mudança de concepção sobre avaliação da aprendizagem.

A Avaliação da Avaliação: o olhar do docente

Ao desenvolver essa proposta de avaliação em sala de aula**,** presenciei no primeiro momento um aumento do espírito de camaradagem entre os alunos e uma postura colaborativa entre eles. Desarmou-se na sala o espírito competitivo, surgindo então o compartilhamento das informações.

Pude observar a dinâmica das discussões e constatar que o aluno mediador foi ouvido e respeitado em sua condução. A turma em nenhum momento ficou numa atitude passiva. Interessante também foi que o aluno "mais calado e quieto no seu canto" trouxe boas contribuições quando percebeu um desvio na interpretação da questão.

Identifiquei na sala um envolvimento geral na superação das dificuldades. Em tão somente responder as questões, os estudantes se debruçaram na possibilidade da compreensão mais ampla do que estava sendo cobrado na avaliação, e isso foi um ponto importante observado. Em várias questões os estudantes identificaram interdisciplinaridade com conteúdos passados, o que permitiu um diálogo mais difuso e sistematizador.

Comparando-se essa atividade avaliativa com as atividades desenvolvidas em um voo, sabe-se que a cooperação de todos os tripulantes no seu decorrer é extremamente relevante, visto que o trabalho em equipe favorece o aumento da segurança do voo. Esse processo avaliativo se assemelha, pois, em algumas fases do voo, há atividades que demandam esforços em conjunto para que se chegue a um resultado satisfatório.

Na avaliação proposta, nas abordagens das questões mais complexas, se exigiu dos estudantes concentração e busca de assertividade num processo mental interno, que quando compartilhado foi facilitado e mais bem compreendido, favorecendo um bom resultado para todos.

No mesmo sentido, durante o voo, são as chamadas fases críticas como, por exemplo, falhas técnicas no avião que exigem do piloto alto índice de concentração e tomadas rápidas de decisões. Todo esse processo decisório quando compartilhado e antecipado dentro da cabine gera eficiência, tornando a atividade menos estressante e mais segura.

O Resultado da Proposta e as Perspectivas para Alunos e Professores

No contexto de um curso de Ciências Aeronáuticas é necessário lembrar que o aviador é um eterno aprendiz. As companhias aéreas anualmente checam as suas habilidades em simuladores, em capacitações práticas e teóricas.

Sabe-se que uma formação de qualidade é desejável em todos os cursos, no entanto, para alguns profissionais e em determinadas áreas, uma falha pode trazer consequências muito graves.

Assim é fundamental o estudante responsabilizar-se pela sua formação e comprometer-se com a sua avaliação sob pena de não fazê-lo e colocar em risco a sua vida, a de outros e a própria existência da empresa.

Ao final do desenvolvimento dessa proposta, percebeu-se que os estudantes se envolveram mais do que em processos avaliativos tradicionais, demonstrando maior interesse pelos conteúdos, com maior participação em sala de aula, discutindo entre si e revendo seus próprios acertos e erros.

Uma avaliação formativa como a apresentada pressupõe o acompanhamento do desempenho dos estudantes e sua realização no decorrer do processo, de forma que ela possa ir fornecendo informações ao professor e aos alunos sobre seus desempenhos, potencializando a capacidade de autocrítica e o interesse em aprender a partir de elementos concretos fornecidos pela própria avaliação.

Outra constatação é o fato de uma avaliação formativa com essas características contribuir para o desenvolvimento de maior autonomia por parte dos estudantes na relação com os colegas e ao lidar com os conhecimentos no decorrer da sua formação, o que contribui para formar profissionais mais seguros e assertivos, capazes de trabalhar em equipe e de tomar boas decisões em situações de emergência, habilidades essenciais para um aviador no contexto atual.

Pode-se concluir ainda que uma prática avaliativa fundada em uma concepção de avaliação formativa, articulada aos objetivos de aprendizagem e a estratégias de ensino mobilizadoras da aprendizagem, pode ser um diferencial nos processos de formação profissional, contribuindo não só para que tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem sejam mais prazerosos e efetivos, como também para que os estudantes tenham uma formação que os habilite efetivamente a exercer a sua profissão com competência técnica e compromisso social.

Em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica em estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam de sua formação, para, a partir daí, auxiliá-los em sua trajetória de estudos e de vida. Para tanto necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida (LUCKESI, 2006).

Lidar com a avaliação da aprendizagem no ensino superior não é tarefa fácil, e requer dos professores compromisso com seus alunos e com o processo de formação, além da compreensão do seu papel nesse processo.

A despeito dos limites postos pelo cotidiano na universidade, a proposta de avaliação aqui apresentada expressa a possibilidade de ensinar, aprender e avaliar de forma articulada, envolvendo os estudantes, dotando-os de maior autonomia e potencializando sua formação.

A minha expectativa é de que essa proposta possa ser socializada e que outros professores sejam "contaminados" com a possibilidade se se fazer diferente ao avaliar a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BERCHO, C. F.; MARINHO, L. M. *O estudo da história da educação militar aeronáutica brasileira e suas fontes de pesquisas*. X Seminário Nacional do HISTEDBR. 2016.

CHAVES, Sandramara Matias. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior:* realidade, complexidade e possibilidades. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2003.

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

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de *Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *A avaliação da aprendizagem escola*r. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *A avaliação da aprendizagem na escola; reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

NARCIZO, R.R. *Automação na cabine de comando e suas consequências na segurança de voo*. 2015. Disponível em: https://riuni.unisul.br.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialético libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1998.

16 Avaliação por Meio do Portfólio

Lygianne Batista Vieira[1]

Este texto é resultado da prática de avaliação realizada com estudantes do curso de Pedagogia da PUC Goiás. Essa prática foi motivada pelo fato de que avaliar a aprendizagem em Matemática tem sido um penoso desafio na atuação docente. Além disso, por ser notório que instrumentos mais usuais, como é o caso da prova escrita, nem sempre têm obtido o sucesso desejado. É preocupante, também, que a avaliação em Matemática se concentre maiormente na modalidade somativa, caracterizada como aquela que é pontual e que ocorre ao fim de um processo como ano, semestre, bimestre, ciclo, curso etc. Pavanello e Nogueira (2006, p. 36-7) sustentam que na prática pedagógica da Matemática

> [...] a avaliação tem, tradicionalmente, se centrado nos conhecimentos específicos e na contagem de erros. É uma avaliação somativa, que não só seleciona os estudantes, mas os compara entre si e os destina a um determinado lugar numérico em função das notas obtidas.

Diante da crítica aos instrumentos mais utilizados na avaliação em Matemática, que centram na exposição e reprodução de conteúdo, ao assumir a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática do curso de Pedagogia, surgiu-me o questionamento de qual forma avaliativa deveria proceder para valorizar os conhecimentos que as estudantes[2] possuíam e, ao mesmo tempo, verificar a mobilização dos processos de aprendizagem dos conteúdos de Matemática.

1 Doutoranda em Educação na Universidade de Brasília. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela UFG. Licenciada e Bacharel em Matemática pela PUC Goiás. Professora na PUC Goiás. *E-mail*: lygivieira@gmail.com

2 Ao me referir aos sujeitos desta experiência, utilizo o feminino por ter tido apenas mulheres na disciplina.

Desta forma, o foco da avaliação não seria o resultado, mas sim o processo para se chegar a tal.

Com este intuito, o caminho escolhido foi o portfólio reflexivo da disciplina, objetivando distanciar-se das atividades que só privilegiavam a memorização e aproximar-se daquelas que pudessem favorecer o desenvolvimento do pensamento, sendo as estudantes protagonistas do processo avaliativo.

Nesse sentido, pretendi reconhecer na avaliação da aprendizagem da disciplina, mediado pelo portfólio, a complexidade desse processo, pois não defendo que a avaliação pontual possa alcançar os objetivos de aprendizagem. Isso seria demasiado simplista em todo processo. Ao contrário, o portfólio é visto como um procedimento de avaliação formativa que se dá pela escrita reflexive. É sobre essa avaliação formativa que aprofundarei no próximo ponto deste texto.

Portfólio Reflexivo como Instrumento de Avaliação Formativa em Matemática

A avaliação formativa é conduzida de forma compreensiva e reflexiva pelo professor; e os alunos exercem um papel de destaque no processo, pois progridem compreendendo suas possibilidades e fragilidades (VIEIRA; DE SORDI, 2012). Desta forma, é prática alicerçada na autonomia do aluno e na sua responsabilidade no processo avaliativo.

É um trabalho de síntese feita pelo estudante durante o desenvolvimento das aulas, que deve ser expressado a partir do que ele entende ser relevante. Bona e Basso (2013) explicam que não é apenas uma pasta onde joga-se tudo lá dentro, mas, sim, um trabalho de compilação após um processo de reflexão e análise crítica, bem como de fundamentação, conforme seu amadurecimento.

Outro aspecto levantado por Bona e Basso (2013, p. 407-8)) é que o portfólio não é o foco, mas sim,

> [...] o que o estudante aprendeu ao produzi-lo, sob os olhos da avaliação reflexiva. Assim, é uma coleção sistematizada intencional de tra-

> balhos dos estudantes que conta um pouco da história do seu esforço, progresso e das suas realizações nas aulas de Matemática, durante certo período de tempo.

Conforme Perrenoud (*apud* RANGEL; NUNES; GARFINKEL, 2006), uma avaliação formativa requer uma abordagem orientada para a autorregulação da aprendizagem, um trabalho em conjunto, aluno e professor que, por meio do diálogo e de um acompanhamento das atividades, busca caminhos para o que ainda não foi aprendido. Nesse sentido, o portfólio atende as expectativas de uma avaliação nessa perspectiva.

O portfólio é definido por Bona e Basso (2013, p. 408) como "instrumento de avaliação reflexiva que evidencia os processos cognitivos dos estudantes, e, direta e/ou indiretamente, as estratégias de aprendizagem dos mesmos". Assim, o portfólio foi proposto na disciplina com o objetivo de promover no estudante a compreensão do processo de sua própria aprendizagem e, principalmente, que sua aprendizagem fosse significativa.

De acordo com Ausubel (*apud* SANDES; MOREIRA, 2018), a aprendizagem significativa pode ser definida como:

> [...] mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento, o que contrapõe a ideia de educação mecânica, que é a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, pois é exigido do aprendiz apenas internalização, sem nenhum significado.

A esse respeito, a escrita tem papel fundamental na elaboração do portfólio e pode levar à aprendizagem significativa do aluno. Lopes (*apud* VIANA, 2017) enfatiza que a escrita amplia a aprendizagem através da descoberta do conhecimento, beneficiando a propensão do estabelecimento de conexões. E que o exercício da escrita possibilita a percepção de forma individual e coletiva dos pontos fortes e fracos nesse processo. Obviamente o papel do professor é fundamental para a construção des-

sas aprendizagens, pois é ator principal no desenvolvimento cognitivo do aluno (SANDES; MOREIRA, 2018).

O Portfólio na Perspectiva da Inclusão nas Aulas de Matemática

Por meio de políticas de incentivo e financiamento do Estado, aumentou-se consideravelmente a oferta de vagas nas faculdades e universidades. Com essa ampliação, teve também maior número de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) ingressando nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Rodovalho, Moreira e Mané (2018) consideram que os professores nem sempre possuem formação necessária para lidar com alunos com NEE e podem não estar preparados para promover a educação inclusiva. Outro aspecto apresentado por esses autores é a necessidade de ações por parte dos professores que recebem alunos que apresentam NEE capazes de melhorar a situação de cada um deles, levando-os a se sentirem confortáveis e acolhidos no meio acadêmico.

Alunos com NEE, Segundo a Declaração de Salamanca (1994), refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais específicas se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. O que amplia muito a quantidade de "estudantes com direito à adequação curricular, incluindo-se aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem em áreas específicas do conhecimento das disciplinas curriculares" (TEIXEIRA; PAIVA; MOREIRA, 2018, p. 390).

Para Correia (*apud* MOREIRA, 2016, p. 744), alunos com NEE é

> Conjunto de alunos cujas características, capacidades e necessidades, obrigam muitas vezes que a escola se organize no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas eficazes que faça com que eles venham a experimentar sucesso. As necessidades especiais dizem respeito a um conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um aluno em atingir seu potencial máximo no que concerne à aprendizagem, acadêmica e socioemocional.

Contextualizando, é certo que as estudantes do curso de Pedagogia necessitam de adequação para as aulas de Matemática e, sobretudo, nos instrumentos avaliativos, visto que é recorrente a problemática em relação às dificuldades com o conteúdo dessa disciplina. Duas alunas com deficiência auditiva estavam na turma que foi utilizado o portfólio da disciplina[3].

Ainda sobre as dificuldades na aprendizagem em Matemática, é fato que o fracasso no ensino e na aprendizagem da Matemática na Educação Básica tem levado professores a pensar em práticas metodológicas que possam alcançar o aluno com dificuldades. A esse respeito, Moreira (2015) fala da necessidade de implantar currículos inovadores com propostas pedagógicas voltadas para a diversidade cultural e, principalmente, fazer com que educadores discutam, reflexionem e encaminhem sugestões para um atendimento educacional especializado capaz de contemplar a todos.

Assim, a avaliação deveria incluir, em seus processos, todos os estudantes, no entanto, "ocorre que as avaliações têm servido menos para incluir e, mais para reproduzir os processos excludentes. Isso pode ser verificado pelo quantitativo de estudantes que não tem acesso aos níveis de aprendizagens da Matemática" (TEIXEIRA; PAIVA; MOREIRA, 2018, p. 395).

Foi nessa direção que a implantação do portfólio como instrumento de avaliação intencionou incluir todas as estudantes da disciplina, pois é livre, autônomo, criativo e subjetivo. Dessa forma, cada aluna poderia externar através da escrita, de acordo com seus desejos, dificuldades, avanços e compreensões dos conteúdos trabalhados. Especialmente, as alunas com deficiência auditiva.

Verifica-se, portanto, que práticas que promovem a confiança do aluno e que são depositadas por seus professores são fundamentais para sua autoestima e para criar confiança em si mesmo, bem como desenvolver relativa autonomia em relação aos estudos e à sua aprendizagem. (RODOVALHO; MOREIRA; MANÉ, 2018).

3 O relato desta experiência será feito mais adiante.

No ponto seguinte, será apresentado o relato da experiência com as alunas do curso de Pedagogia no uso do portfólio reflexivo como instrumento de avaliação.

Experiência com Acadêmicas do Curso de Pedagogia

Quando assumi a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática no curso de Pedagogia da PUC Goiás, deparei-me com alunas inseguras e com certa rejeição à disciplina de Matemática. Foi difícil lidar com a resistência de muitas alunas diante dos conteúdos ministrados. Além disso, um fato que me chamou a atenção foi a apreensão em relação a forma como elas seriam avaliadas na disciplina. Era evidente a insegurança que tinham sobre a prova escrita como instrumento de avaliação, a tal "prova de Matemática".

Para o reconhecimento dessas fragilidades, pedi nas primeiras aulas que escrevessem sobre suas experiências nas aulas de Matemáticas e de seus professores durante a Educação Básica. Esta atividade, que foi socializada, permitiu compreender os motivos das resistências e das crenças que essas estudantes adquiriram ao longo do tempo. Nos diálogos proporcionados, percebi que a avaliação era um dos pontos mais difíceis para elas. E que sem dúvida alguma foi razão excludente do processo de ensino-aprendizagem da Matemática e que, chegando ao Ensino Superior, ainda carregavam sentimentos negativos em relação aos fatos vividos.

Os baixos resultados em relação às aprendizagens da Matemática, apontados por avaliações externas, evidenciaram dificuldades gerais de aprendizagem resultando na "exclusão dos estudantes, ou por provocar sua evasão, ou por conta da retenção escolar, ou ainda por causar sentimentos negativos em relação à autoestima e capacidade de aprender" (TEIXEIRA; PAIVA; MOREIRA, 2018, p. 392).

Diante disso, é perceptível que as estudantes do curso de Pedagogia carregam esses sentimentos negativos, principalmente, em relação à autoestima no aprender Matemática. Para amenizar esses problemas,

busquei não só na condução das aulas mostrar que elas eram capazes, mas também que elas poderiam ser protagonistas da sua aprendizagem através da elaboração do portfólio reflexivo. A escolha se deu por tencionar incluí-las num processo no qual elas pudessem tomar decisões, usar a criatividade, acompanhar seu desenvolvimento, bem como refletir sobre suas dificuldades e aprendizagens.

Inicialmente, a resposta a esse instrumento de avaliação foi marcada pela dificuldade delas em compreender como seriam construídos os portfólios e também de fugir do formato "caderno", já que não tiveram outra experiência com portfólio. No entanto, depois de orientações e discussões sobre as dúvidas, as alunas conseguiram caminhar com facilidade e, ao final do processo, perceberam que se referia a uma atividade complexa, mas com enriquecimento para sua formação em Matemática.

No que se refere à organização, as alunas tinham de providenciar em qual local seria elaborado o material do portfólio, que poderia ser caderno em espiral, pasta catálogo, caderno de desenho, folhas avulsas e depois encadernadas ou qualquer outro material desejado. Na primeira parte era necessário apresentar a contextualização sobre a relação delas com a Matemática. Depois, a composição era livre e autônoma. A cada encontro da disciplina, deveriam levar para o portfólio o que tinham aprendido ou suas dificuldades durante a aula, bem como buscar informações complementares após a aula, com pesquisas relacionadas ao tema que foi discutido. Se a aula era prática, elas fotografavam os objetos de aprendizagem elaborados para colocar e relatar no portfólio. Para avaliar os portfólios utilizei da ficha individual (Figura 1) com critérios avaliativos, depois fiz a devolutiva e discussão dos resultados de cada portfólio. Elas gostaram muito da atenção dada na avaliação, pois perceberam que não foi generalizada, mas, sim, específica para cada estudante. Não sinalizo ou rabisco o portfólio na correção por considerar ser produção intelectual e subjetiva. Todas as considerações são feitas apenas na ficha de avaliação.

Avaliação da disciplina EDU 1500 – Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática

Estudante: _____

Professora Lygianne Batista Vieira

Elemento avaliado	Bom	Regular	Muito bom	
Síntese dos conteúdos e essencialidade dos conteúdos				
Organização dos conteúdos				
Criatividade e Apresentação				
Reflexões sobre os conteúdos ou sobre discussões em sala de aula				
Ilustração que agregue valor ao portfólio				
Soma				Nota:

N2: _____
N1: _____
MF: _____

Desejo de sua professora ....
Que sua profissão docente seja sua libertação e empoderamento.
Que ninguém te convença de que não é capaz. Você é!
Que a aprendizagem significativa seja o pilar para suas aulas de Matemática.
Que a Matemática não seja para você um muro, mas sim uma porta para o conhecimento.
Que a partir de agora você possa enxergar o quanto a Matemática nos liberta e é bela.



Figura 1: Ficha de Avaliação do Portfólio

Fonte: Autoria própria.

Sobre o resultado das produções, apresento exemplos de algumas atividades feitas no portfólio de alunas desta turma. Não intenciono mostrar muitos exemplos, tão pouco fazer exaustiva análise deles, isso porque não há o certo ou o errado na elaboração. Cada portfólio é uma produção intelectual diferente e subjetiva. Não existe forma a ser seguida, assim, apenas exemplificarei para melhor compreensão dos leitores sobre a intencionalidade em avaliar por meio do portfólio e quais são possibilidades na mobilização dos conhecimentos por este instrumento.

Na Figura 2, é possível verificar a organização e expressividade da Aluna X. À esquerda ela apresenta as dificuldades no conteúdo de grandezas, os materiais de abordagem metodológica e o reforço do procedimento de resolução. À direita, a mesma aluna apresenta reflexões feitas em sala de aula sobre a resolução de problemas e traz importantes pontos desta discussão.

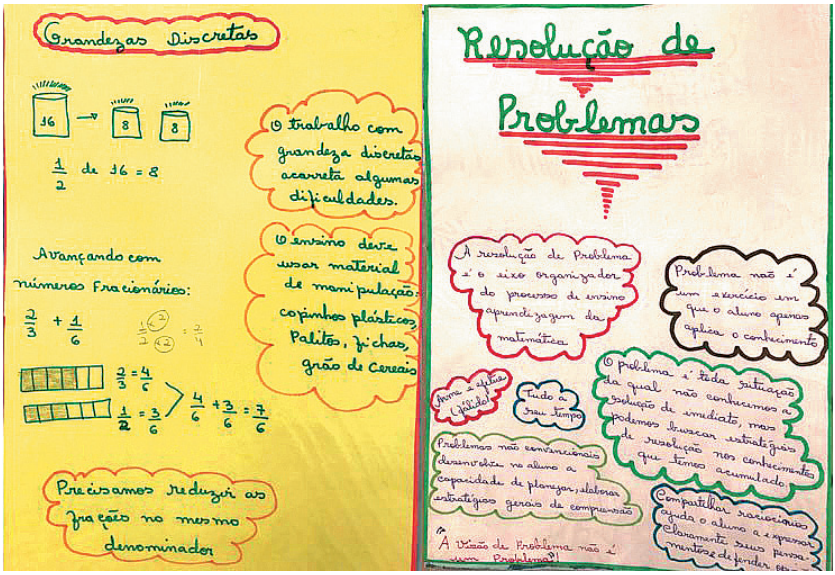


Figura 2: Grandezas e resolução de problemas expressos no portfólio da Aluna X.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Percebemos, na produção da Aluna X, como afirmam Bona e Basso (2013), um processo de reflexão e análise, bem como de fundamentação teórica. Além disso, que seu esforço e progresso na elaboração conceitual e procedimental é evidenciado.

Na Figura 3, a Aluna Y descreve um passo a passo para a atividade de agrupamento e troca em bases diferentes de 10. Neste caso, refere-se ao desfazer trocas.

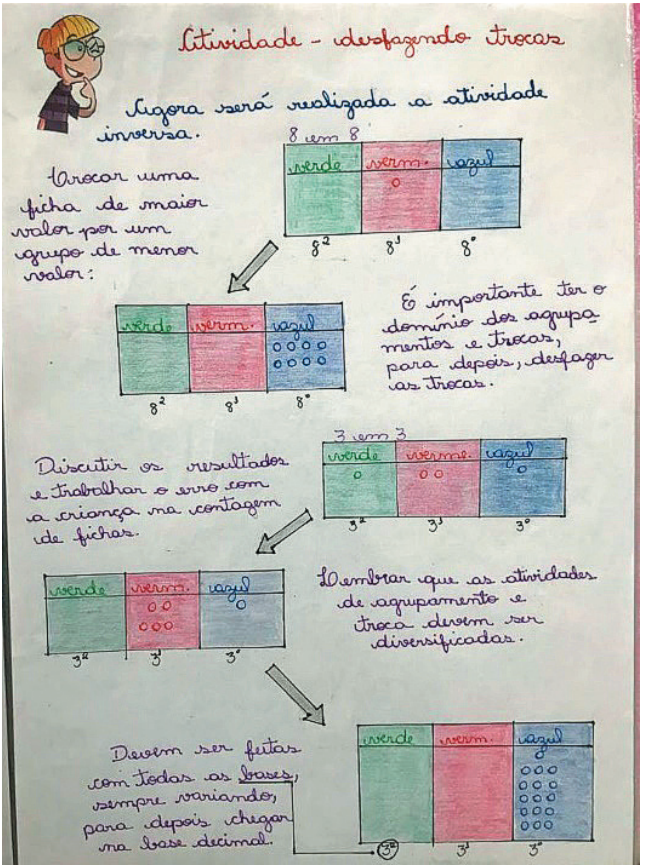


Figura 3: Atividade de agrupamentos e trocas expressos no portfólio da Aluna Y.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Além da atividade no ábaco, como vemos na Figura 3, a Aluna Y também descreve e reflete sobre o procedimento das trocas, que é fundamental para a compreensão do Sistema de Numeração Decimal e, posteriormente, para as operações com números naturais.

Na Figura 4, a Aluna X apresenta, discursivamente, os elementos da divisão, bem como seu algoritmo, o processo longo e curto com a verificação. A divisão é foco de muitas dificuldades das alunas. A forma como a aluna se expressa na compreensão dos elementos é mais significativa que apenas fazer o algoritmo. A escrita nessa atividade é favorável para o amadurecimento dos conceitos, embasado no fato de que a escrita amplia a aprendizagem, como afirma Lopes (2009).

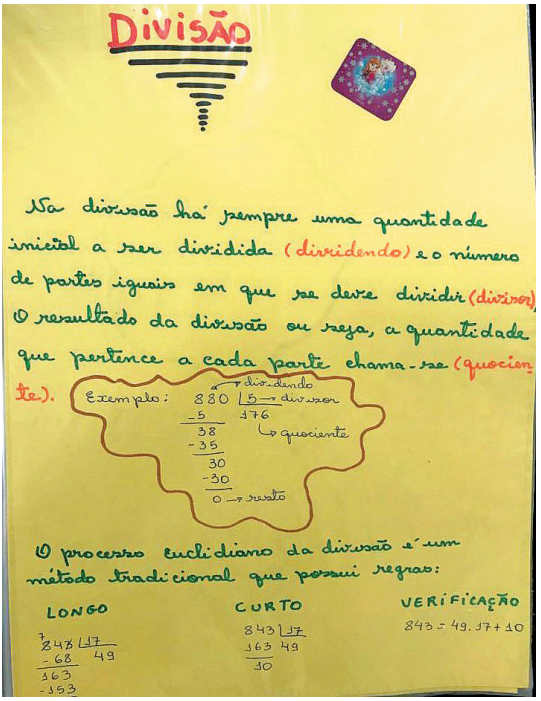


Figura 4: Algoritmo da divisão expresso no portfólio da Aluna X.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Nos exemplos de atividades feitas no portfólio é possível perceber que as alunas, na sua elaboração, atribuem significado na apropriação dos conceitos. São mobilizadas reflexões sobre o que estão aprendendo, como organizam as ideias e tomam de decisões. Isso evidencia "os processos cognitivos dos estudantes" (BONA; BASSO, 2013, p. 408).

O processo é focado no estímulo da escrita, que Bondía (2002) valoriza no processo de ensino-aprendizagem e ressalta que as palavras determinam nosso pensamento, pois pensamos com palavras. Ela continua sua ideia dizendo que "pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que acontece" (BONDÍA, 2002, p. 21).

Assim, o portfólio foi um exercício da escrita para essas alunas. Os registros foram expressões do pensamento elaborado que favoreceram na aprendizagem significativa dos conteúdos. Isso vem ao encontro da concepção de Lopes (2009), que afirma que a escrita amplia a aprendizagem e possibilita a percepção dos pontos fortes e fracos do processo de ensino-aprendizagem.

Ao utilizar o portfólio na disciplina, busquei assegurar que todas as alunas se colocassem no processo de ensino-aprendizagem, que elas pudessem desenvolver o conhecimento matemático de forma significativa, compreendendo os conceitos por meio da escrita. Intencionei, também, apresentar a Matemática livre de crenças e concepções negativas, almejando um ensino democrático que pudesse incluir todos as estudantes e, principalmente, que o portfólio como instrumento de avaliação pudesse propiciar a autonomia, a comunicação, a superação das dificuldades e, em especial, a compreensão do erro como parte do processo de aprendizagem. E, seguramente, o portfólio conseguiu alcançar ou, no mínimo, aproximar-se desses objetivos.

Considerações sobre a Prática Avaliativa

Considerando o relato, pode-se dizer que a experiência com o portfólio firmou os anseios dessa prática avaliativa e promoveu a motivação

para a realização de outras ações que valorizem a diversidade existente em sala de aula, bem como suas limitações. O ponto negativo refere-se à dificuldade em fazê-las compreender como deveriam compor o portfólio, pois atividades que exploram a escrita nem sempre são feitas por elas com facilidade, sem falar no fato de que a Matemática é vista como a disciplina que menos se utiliza da escrita. Outro ponto negativo ou que precisa de aperfeiçoamento é a ficha de avaliação, que necessita de melhorar os critérios estabelecidos para a avaliação que, por ora, podem estar superficiais.

Com as alunas com deficiência auditiva, a avaliação por meio do portfólio trouxe a tranquilidade e a criatividade na sua composição. Elas puderam se expressar da forma que queriam e não precisavam seguir um modelo ou resolver questões iguais às das outras alunas, pois, com o portfólio, foram respeitadas suas particularidades. A produção escrita era independente e autônoma. O que facilitou na expressividade dessas alunas com NEE. Infelizmente, não fotografei os portfólios delas, assim como vários outros também não foram, pois à época não intencionava escrever este texto. Sobre os portfólios que elas produziram, sua qualidade conceitual foi impressionante e demonstrou que essa forma de avaliar conseguiu alcançá-las e incluí-las no processo.

Nos depoimentos das estudantes, com e sem NEE, é notório o desenvolvimento intelectual e afetivo que adquiriram em relação à Matemática. A negatividade percebida no início do semestre não era mais vista nas falas das estudantes, bem como ficaram mais interessadas em estudar Matemática. Além disso, a expressividade dada pela escrita do portfólio facilitou a aprendizagem dos conceitos que antes eram considerados por elas difíceis de serem compreendidos, como o caso da divisão usando chave.

É importante reconhecer que as alunas necessitavam de atividades que valorizassem o conhecimento que elas já possuíam, fazendo com que a autoestima delas fosse elevada e sua produção reconhecida. Além disso, percebe-se que a compreensão do processo de sua própria aprendizagem

fez diferença no pensamento positivo sobre a Matemática. É certo que o portfólio reflexivo da disciplina alcançou esses intuitos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. *The Psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton, 1963.

BONA, Aline Silva de; BASSO, Marcus Vinicius de Azevedo. Portfólio de Matemática: um instrumento de análise do processo de aprendizagem. *Bolema*, Rio Claro , v. 27, n. 46, p. 399-416, ago. 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber em experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./mar. 2002.

BRASIL. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

CORREIA, Luís de Miranda. *Inclusão e necessidades educativas especiais*: um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora, 2008.

LOPES, Celi Aparecida Espasandin. *Escritas e leituras na educação matemática*. Organização: Celi Aparecida Espasandin Lopes e Adair Mendes Nacarato. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. A educação Matemática inclusiva no contexto da pátria educadora e do novo PNE: reflexões no âmbito do GD7. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v.17, n.3, p.508-519, 2015.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O ensino de Matemática para alunos surdos: dentro e fora do texto em contexto. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 741-757, 2016.

PAVANELLO, Regina Maria; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Avaliação em Matemática: algumas considerações. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada*: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes; NUNES, Lina Cardoso; GARFINKEL, Mirian. O portfólio no ensino superior: práticas avaliativas em diferentes ambientes de aprendizagem. *Pro-Posições*, v. 17, n. 3, set./dez. 2006.

RODOVALHO, Mauricio Resende; MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MANÉ, Djiby. Concepções de professores sobre educação inclusiva no ensino superior privado. *EccoS*, São Paulo, n. 45, p. 255-272, jan./abr. 2018.

SANDES, Joana Pereira; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Educação Matemática e a forma-

ção de professores para uma prática docente significativa. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 99- 109, jan./abr. 2018.

TEIXEIRA, Cristina de Jesus; PAIVA, Thiago Ferreira de; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Matemática e inclusão: para além dos resultados. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 15, n. 20, p. 389-408, set. /dez. 2018.

VIANA, Fabiane Rodrigues. *O uso de portfólios na avaliação em Matemática como motivador para escrita dos alunos sobre sua aprendizagem e reflexão da prática pedagógica.* Dissertação (Mestrado em Educação do Programa de Pós- graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

VIEIRA, Maria Lourdes; DE SORDI, Mara Regina Lemes. Possibilidades e limites do uso do portfólio no trabalho pedagógico no ensino superior. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8, n.1, abr. 2012.

17 Avaliação Processual do Ensino e da Aprendizagem na Disciplina Planejamento de Comunicação

Gabriella Luccianni Morais Souza Calaça[1]

A comunicação é fundamental para o bom funcionamento das organizações públicas e privadas. Internamente, é por meio de uma comunicação de qualidade que as informações são divulgadas e o público interno (formado principalmente pelos funcionários) é capaz de conhecer direitos, benefícios, regras e se relacionar de maneira saudável com os colegas de trabalho, clientes e demais públicos de interesse (CARRAMENHA; CAPPELLANO; MANSI, 2013). No ambiente externo, uma comunicação de qualidade auxilia na divulgação da missão, visão, valores, filosofias, além dos produtos e serviços oferecidos por uma organização. Assim, boas práticas de gestão, aliadas a uma comunicação planejada, contribuem para a construção e/ou manutenção de uma imagem positiva de pessoas e organizações (CAHEN, 2009).

Com o intuito de obter uma comunicação efetiva, organizações – públicas, privadas ou do terceiro setor – investem na contratação de profissionais e/ou empresas para o planejamento de comunicação, um processo de identificação de pontos positivos, desejos, necessidades e problemas de comunicação de uma organização para a proposição de mudanças com vistas a atingir seus objetivos globais (TAVARES, 2009). Relativamente nova na área da assessoria de comunicação, a ideia de planejar veio do marketing, na década de 1970 e, com o aumento da concorrência, maior profissionalização das organizações e modificação no perfil dos clientes, tornou-se fundamental (LUPETTI, 2001).

1 Mestre em Mídia e Cidadania pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Metodologia da Arte de Contar Histórias Aplicadas à Educação (UFG). Graduada em Jornalismo (UFG). Professora no curso de Jornalismo da Escola de Comunicação da PUC Goiás. *E-mail*: gabilutiani@hotmail.com.

Atenta à realidade, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) oferece a disciplina Planejamento de Comunicação no 6º período do curso de Jornalismo. O objetivo geral dessa disciplina é propiciar aos acadêmicos a compreensão dos processos comunicativos nas organizações e os elementos necessários para planejar e desenvolver estratégias de comunicação com diferentes públicos de interesse. Entre os objetivos específicos da disciplina estão: compreender conceitos e aplicações do planejamento de comunicação; identificar e analisar problemas de comunicação de pessoas e organizações; apresentar soluções de comunicação adequadas aos objetivos e à cultura de cada organização; e conhecer instrumentos de controle e mensuração de resultados.

Para avaliar o alcance dos objetivos educacionais, em sala de aula, são realizadas aulas expositivas dialogadas, apresentações de casos, análises de questões- problemas e debates. Mas, como o ambiente externo está repleto de organizações – e é importante que o acadêmico tenha contato com o mundo do trabalho – é indicado que as atividades de avaliação do processo de ensino e aprendizagem sejam estendidas a ambientes fora da sala de aula (MASETTO, 2012). No segundo semestre de 2018, a proposta de avaliação das turmas de Planejamento de Comunicação do curso de Jornalismo na N2 (segunda nota) foi a produção, implementação e avaliação de um Plano de Comunicação Interna para o Colégio Estadual do Setor Palmito.

O colégio foi escolhido em função da abertura da direção e da coordenação pedagógica que, há dois semestres, solicitavam à professora de Planejamento de Comunicação da PUC Goiás o desenvolvimento de algumas atividades de comunicação com o intuito de motivar os professores e especialmente os alunos. Além disso, o fato de se tratar de um ambiente educativo, com a presença de profissionais na área da educação, facilitaria o desenvolvimento do trabalho dos acadêmicos de Jornalismo, que também estão na posição de aprendizes. Por último, o colégio é uma organização pública, sem finalidade lucrativa, que desenvolve um trabalho com a sociedade, missão semelhante à da PUC Goiás, uma universidade comunitária.

Avaliação como Processo

O segundo semestre de 2018, na disciplina Planejamento de Comunicação, começou com as aulas teóricas sobre o conceito, as características, a importância, o papel e as etapas do planejamento de comunicação, além da leitura e debate de dois casos de planejamento. A partir dos conteúdos trabalhados nessas aulas, a primeira nota (N1) foi composta pela análise de um caso, a redação de artigo de opinião relacionando à teoria e à prática do planejamento de comunicação e o início da produção do Plano de Comunicação Interna do Colégio Estadual do Setor Palmito[2], com o desenvolvimento de duas atividades: definição do cronograma de trabalho e formatação do roteiro e aplicação das entrevistas com os públicos internos.

Tabela 1: Composição da N1

N°	Atividade	Valor
1	Análise de caso	2,0
2	Artigo sobre planejamento	4,0
3	Definição de cronograma de trabalho/orientação	2,0
4	Formatação do roteiro e aplicação da entrevista (pesquisa sobre os públicos)	2,0
	TOTAL	10,0

Nota: material produzido pela autora em 2018.

2 É importante destacar que cinco grupos de alunos não concordaram em desenvolver o Plano de Comunicação para o Colégio Estadual do Setor Palmito, pois, segundo eles, não teriam condições de visitar a instituição de ensino para realizar pesquisas, conhecer o ambiente e seus públicos de interesse. A situação foi avaliada pela docente da disciplina e estes alunos trabalharam na produção de planos de comunicação para o Simpósio de Pesquisa em Comunicação e para o evento Interdisciplinar da Escola de Comunicação sobre Comunicação, Democracia e Direitos Humanos, eventos realizados na universidade, cuja pesquisa não exigia o deslocamento físico dos acadêmicos. A disciplina foi fechada com a apresentação oral do resultado da ação de cada grupo.

Considerando que a produção, implementação e avaliação de um Plano de Comunicação envolve várias atividades, os alunos da disciplina Planejamento de Comunicação foram divididos em oito grupos, com uma média de oito alunos por cada grupo. Para a elaboração do documento foram seguidas as fases definidas por Kunsch (2003): pesquisa sobre a organização e seus públicos; diagnóstico com o levantamento dos pontos fortes e fracos internos e das ameaças e oportunidades externas; definição de objetivos; e o planejamento propriamente dito, com o apontamento de estratégias especificadas nos projetos e planos de ação de cada grupo; previsão de orçamento, além de instrumentos de avaliação e controle. A disciplina foi fechada com a apresentação oral do resultado da ação de cada grupo.

Na N1, o primeiro passo para o planejamento foi a definição do cronograma de trabalho, com a orientação da professora. O cronograma é um instrumento de controle e avaliação do processo (KUNSCH, 2003). Todos os grupos estabeleceram atividades comuns, fundamentais à execução de um Plano de Comunicação, conforme tabela a seguir:

Tabela 2: Cronograma de trabalho

N°	Atividade	Data
1	Definição do público-alvo a ser pesquisado	3 a 10/09
2	Elaboração do roteiro da entrevista	3 a 28/09
3	Reunião de orientação para a correção do roteiro da entrevista	3 a 28/09
4	Realização das entrevistas	3 a 28/09
5	Análise das entrevistas	29/09 a 22/10
6	Reuniões de orientação para avaliação da análise das entrevista	29/09 a 22/10
7	Elaboração e correção do diagnóstico e dos objetivos do Plano de Comunicação	23/10 a 30/10
8	Definição das estratégias/orientação e produção de projeto de ação	01/11 a 15/11

9	Apresentação do plano/projetos para a gestão do colégio e aprovação da gestão do colégio	15/11 a 20/11
10	Execução das estratégias/evento na escola	Matutino: 23/11
		Noturno: 03/12
11	Avaliação do plano de comunicação	Matutino: 30/11
		Noturno: 10/12
12	Apresentação dos resultados	Matutino: 07/12
		Noturno: 17/12

Fonte: Elaboração própria (2018).

Cada um dos oito grupos envolvidos no Planejamento de Comunicação elaborou e realizou entrevistas com um tipo de público interno da escola com o intuito de entender os problemas de comunicação da instituição e verificar o interesse dos alunos pelo ensino superior. Com a orientação da professora, foram definidas 08 entrevistas com questões abertas para a diretora, 01 coordenadora pedagógica, o secretário-geral, 01 merendeira, 01 professor, 05 alunos da 1ª série do Ensino Médio, 05 alunos da 2ª série do Ensino Médio e 20 alunos da 3ª série do Ensino Médio. Existem vários tipos de pesquisas e instrumentos de coleta de dados no planejamento de comunicação, porém, a entrevista foi escolhida, pois já é uma técnica estudada e muito utilizada por estudantes do curso de Jornalismo.

Cada grupo marcou a entrevista diretamente com a diretora ou com a coordenadora pedagógica da escola. Os alunos foram ao colégio pessoalmente para a realização das entrevistas, considerada uma Atividade Externa à Disciplina (AED), pois estava diretamente ligada ao conteúdo trabalhado em sala de aula, mas exigia dos acadêmicos a presença em um ambiente externo à sala de aula, além de um tempo para a reflexão sobre os dados coletados.

No turno matutino, um acadêmico de Jornalismo que se sentiu muito motivado com o trabalho assumiu a posição de líder geral da turma e tornou-se o intermediário entre a professora, os demais alunos nos

dias da semana em que não havia aula da disciplina e os acadêmicos que tinham alguma dúvida urgente a ser respondida. Dúvidas e pedidos de orientação urgentes também foram atendidos via correio eletrônico ou até mesmo pelo W*hatsApp*. O aluno líder visitou a escola três vezes e fotografou os murais, o pátio, a quadra e alguns ambientes em que era possível identificar atividades de comunicação e integração para a realização do diagnóstico.

Pesquisa e diagnóstico

Apesar de cada grupo ter entrevistado um público específico, os resultados de todas as pesquisas foram socializados entre todos os grupos, em sala de aula, para que os alunos do matutino e do noturno tivessem uma visão geral dos pontos positivos e negativos em relação à comunicação interna do Colégio Estadual do Setor Palmito. Essa foi a primeira atividade da N2, composta ainda por outras seis atividades relacionadas ao Plano de Comunicação, além da Avaliação Interdisciplinar, realizada pela PUC Goiás todos os semestres.

Tabela 3: Composição da N2

N°	Atividade	Valor
1	Análise das entrevistas	1,0
2	Elaboração do diagnóstico e definição dos objetivos	1,0
3	Definição das estratégias	1,0
4	Elaboração do projeto	1,0
5	Execução do projeto	2,0
6	Avaliação do projeto	1,0
7	Apresentação do projeto	2,0
8	Avaliação Interdisciplinar	1,0
	TOTAL	10,0

Fonte: Elaboração própria (2018).

De acordo com relatos da diretora da escola, da coordenadora pedagógica e do secretário-geral, o Colégio Estadual do Setor Palmito (Cesp) está localizado no Setor Novo Mundo e é uma das instituições com maior número de alunos da capital, com 880 alunos, a partir do 7º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio Completo, além da Educação de Jovens e Adultos. Em relação à infraestrutura, possui 13 salas de aulas e uma quadra de esportes que, apesar de coberta, não tem requisitos suficientes para a prática segura de esportes. A instituição conta com laboratório de informática e um profissional responsável pela orientação dos alunos neste espaço, porém, os 15 computadores disponíveis são insuficientes para atender uma turma inteira do colégio que, geralmente, tem entre 30 e 40 alunos.

Segundo os gestores entrevistados, o Cesp possui 70 funcionários, sendo 12 contratados e o restante efetivos. Eles consideram os profissionais (diretora, coordenadores, professores) capacitados para as atividades acadêmicas, divididas entre os turnos matutino, vespertino e noturno, e desempenham funções além de suas atividades profissionais tentando fazer da escola um ambiente melhor.

Conforme a diretora, entre os problemas enfrentados, estão o adoecimento dos professores – cuja consequência são as faltas ao trabalho, a evasão dos alunos e a falta destes às aulas. Outro problema levantado pela coordenação é a dificuldade de comunicação com os pais dos alunos. Considerando a realidade de grande parte dos alunos, a direção da escola vê a necessidade de debater temas relevantes como *bullying*, drogas e suicídio; e considera importante despertar o interesse dos estudantes em cursar uma universidade, o que a instituição deseja alterar trabalhando com projetos e feiras.

Todos os meses gestores e professores participam de um dia de planejamento coletivo, geralmente aos sábados. A comunicação entre docentes e gestores também é feita por meio de um grupo no WhatsApp, que serve principalmente para a divulgação de informações administrativas e pedagógicas. O Colégio possui equipamentos, como projetor e *notebooks*,

para que os professores possam acessar a internet, e uma lousa digital, porém, segundo o secretário-geral, tais equipamentos são pouco utilizados. O Cesp tem um mural impresso subaproveitado, utilizado para a publicação de recados oriundos da Secretaria de Educação ou divulgação de algumas faculdades. O *facebook* é usado para divulgar atividades realizadas na escola, mas não possui periodicidade.

O professor entrevistado ressaltou o problema das faltas dos alunos às aulas e disse que, no noturno, isso é ainda mais grave. Ele também apontou a dificuldade de envolver e motivar os discentes, a falta de perspectiva da maioria dos alunos em relação ao futuro e o desrespeito de parte deles em relação aos professores e gestores. Sobre a comunicação com a direção e a coordenação da escola, o docente disse que esta acontece presencialmente ou via *Whatsapp*.

Com o intuito de compreender a visão dos alunos do Ensino Médio sobre a escola, foram entrevistados 30 alunos do Ensino Médio, da 1ª à 3ª série matutino e noturno, com idade entre 16 e 21 anos, de diferentes perfis (sexo masculino, sexo feminino, mais interessados, menos interessados, que pretende fazer um curso superior, entre outros) para que o resultado fosse o mais próximo da realidade. Os alunos do turno vespertino não participaram da pesquisa, pois ainda cursam a segunda Fase do Ensino Fundamental, e a turma de Planejamento focou apenas no Ensino Médio.

Em geral, os alunos criticaram a infraestrutura da escola, reclamaram do calor, da falta de cortina nas salas de aula e da limpeza dos banheiros, mas reconheceram que a escola foi pintada e estava visualmente mais agradável. Metade dos entrevistados avaliou negativamente a merenda escolar, criticando principalmente o ponto de cozimento do arroz.

Quanto ao incentivo aos estudos, dois entrevistados disseram não receber muito incentivo da escola, porém, a maioria dos entrevistados avaliou os estímulos para os estudos e a qualidade de ensino como mediana (com bons professores, porém poucas aulas atrativas). O tratamento dos coordenadores e professores com os alunos foi muito bem avaliado.

Todos relataram que são bem tratados, mas que muitos alunos não respeitam os professores.

O *bullying*[3] é um problema vivenciado pelos discentes. Alguns disseram sofrer calados, sem relatar à coordenação ou direção. Outro ponto negativo encontrado nas falas dos alunos foi uma certa carência e necessidade de atenção dos estudantes tanto por parte da escola quanto por parte da família. Apesar do empenho da escola, e da existência de projetos sociais e culturais, a maioria dos alunos entrevistados está desmotivada em relação ao presente e ao futuro.

Sobre a escolha do curso superior, alguns entrevistados deram prioridade a conseguir um emprego, mas a maioria já tem uma opção de curso. Entre estes, destacam-se: Psicologia, Direito, Educação Física e Moda. Há ainda adolescentes que não definiram a graduação. Os entrevistados apontaram também que a escola não faz uma preparação específica para o vestibular. Eles sentem faltam de informações em relação ao assunto e acham que estas deveriam ser divulgadas pelos professores e gestores, porém docentes e coordenadores afirmam que precisam cumprir as exigências curriculares do Ministério da Educação (MEC), além de uma série de atribuições, sobrando pouco tempo para a realização de ações como estas.

Alguns jovens acreditam que o desinteresse em cursar uma universidade deve-se à desinformação sobre o assunto. Os alunos sugeriram ainda a realização de aulas mais atrativas e dinâmicas; palestras; professores e coordenadores com pulso firme e rigidez e mais atenção do Governo para com a escola.

A partir das informações coletadas nas entrevistas realizadas com membros da direção, coordenação e alunos, socializadas pelos grupos

3 A Lei nº 13.185 de 2015 considera *bullying* como intimidação sistemática, todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

em sala de aula do curso de Jornalismo da PUC Goiás, foi elaborado um diagnóstico conjunto, com a utilização da análise *Swot*, uma ferramenta de análise ambiental externa e interna para avaliar as condições competitivas da organização em relação ao ambiente. Internamente, a *Swot* identifica os pontos fortes (*strengths*) e fracos (*weakness*). Externamente, aponta fatores ou variáveis (política, econômicas, culturais e ambientais) capazes de interferir na vida da organização: oportunidades (*opportunities*) e ameaças (*threats*) (KUNSCH, 2003). Por meio da ferramenta, os estudantes de Jornalismo identificaram a realidade no Cesp de acordo com a Tabela 4.

Tabela 4: Diagnóstico de Comunicação do Colégio Estadual do Setor Palmito

PONTOS FORTES	**PONTOS FRACOS**
Bom relacionamento entre coordenação e professores;	Alunos desmotivados;
Boa relação entre coordenação e alunos;	Falta de informações sobre vestibulares, universidades, cursos e bolsas;
Profissionais comprometidos;	Mal comportamento de alguns alunos atrapalha o aprendizado;
Comunicação interna entre funcionários é eficiente;	Insatisfação dos alunos com a insfraestrutura e a merenda da escola;
Biblioteca com conteúdo diversificado para os alunos;	Falta de limpeza de alguns locais de convívio e lazer;
Tentativa de reforço com os alunos sobre o Exame Nacional do Ensino Médio;	Pouco uso do laboratório de informática;
Educadores dominam bem os conteúdos;	Professores e gestores sobrecarregados.
Gestores da escola são receptivos a novas ideias;	
Coordenação aberta aos alunos;	
Diversidade de alunos.	

OPORTUNIDADES	**AMEAÇAS**
Tornar-se referência em escola pública;	Troca de governo;
Aumentar o índice de alunos que ingressam no ensino superior;	Clima político no país;

Aquisição de bolsas em instituições superiores;	Falta de participação dos pais;
Parcerias de instituições.	Recursos financeiros escassos;
Falta de projetos voltados à participação da sociedade;	
Violência que gera a depredação do patrimônio público.	

Fonte: Elaboração própria (2018).

Kunsch (2003) ensina que, após o diagnóstico, é o momento de definir os objetivos do Plano de Comunicação. É importante ressaltar que nem sempre é possível resolver todos os problemas. Necessidades e limitações financeiras e de tempo podem nortear a escolha do(s) objetivo(s) de comunicação. A partir das informações apuradas no Colégio Estadual do Setor Palmito, percebe-se que muitos problemas para serem resolvidos necessitam de recursos públicos, tais como melhorias na infraestrutura, ou seja, não estão ao alcance da gestão e nem dos professores da escola, muito menos ainda de um plano de comunicação. Na área da comunicação, é possível melhorar a circulação de informações dentro da instituição e iniciar um trabalho de motivação do público interno.

Plano de comunicação

Todo processo de planejamento deve ser transformado em um documento, o Plano de Comunicação (TAVARES, 2009). Após a análise dos dados foram produzidos dois planos de comunicação interna para o Colégio Estadual do Setor Palmito, um para o matutino e outro para o noturno. A professora da disciplina ficou responsável por reunir todos os projetos de cada turno em um mesmo documento garantindo assim a unidade da comunicação.

Considerando a amplitude do colégio, foi definido apenas um objetivo geral para os dois Planos de comunicação: despertar nos alunos o inte-

resse pelo ensino superior, levando informações e esclarecendo dúvidas sobre o assunto. Deste, originaram-se três objetivos específicos:

- promover um ambiente de descontração e aprendizado lúdico com os alunos;
- estimular a autoestima dos alunos;
- promover a interação entre alunos e professores da PUC Goiás e de profissionais do mercado com professores e alunos do Cesp.

Neste sentido, foi proposta a realização de um evento com o intuito de divulgar a PUC Goiás na escola, e, principalmente, os cursos superiores pelos quais os sujeitos pesquisados demonstraram mais interesse. Como o planejamento foi pensado e realizado por acadêmicos do curso de Jornalismo, que precisavam se sentir motivados e envolvidos no processo, esse curso também foi divulgado.

A estratégia consistiu na realização de dois eventos. No matutino, foram oferecidas 15 oficinas e palestras, ministradas por profissionais do mercado, universitários, professores do curso de Jornalismo, parceria da Comissão de Admissão Discente (CAD) da PUC Goiás e cobertura da PUC TV. Aproximadamente 400 alunos do colégio participaram de oficinas/palestras sobre Fotopintura, Fotografia com celular, Jornalismo Esportivo, Música, Cobertura da Copa do Mundo, Psicologia e transtornos mentais, Moda, Direito e Tribunal do Júri, Educação Física, Física, Biomedicina, Matemática, Cordel e estimulo à leitura. Os professores da escola também participaram das atividades, seja ajudando os oficineiros/palestrantes, seja como ouvinte.

À noite, o evento teve a participação de universitários e profissionais das áreas da Comunicação, Moda, Psicologia e Educação Física, que ministraram seis oficinas (Audiovisual, Educação Física, *Design* de Moda, Cinema, Jornalismo e Psicologia) para aproximadamente 60 alunos, além de uma apresentação cultural e a cobertura da turma de Ciberjornalismo, orientada por uma professora do curso de Jornalismo, que esteve presente no evento para acompanhar os acadêmicos na realização de entrevis-

tas, fotos, produção de vídeos, resultando em uma atuação interdisciplinar com Planejamento de Comunicação.

Os alunos da disciplina Planejamento de Comunicação prepararam e ministraram oficinas, identificaram e convidaram oficineiros e palestrantes para atuarem no evento, ambientaram e organizaram as salas de aula para a recepção dos oficineiros/palestrantes, conduziram os alunos do Ensino Médio para cada atividade e tiveram que lidar com problemas reais e resolvê-los, como a falta de energia elétrica em uma sala de aula, o projetor que não funcionou na hora da oficina, um palestrante que faltou, o desinteresse dos alunos por algumas oficinas e o grande interesse por outras.

RESULTADOS

Em razão do pouco tempo, a avaliação do planejamento de comunicação foi a etapa mais prejudicada do processo. Além disso, sabe-se que o planejamento é um processo e não uma ação isolada. Um único evento não é capaz de mudar a realidade de uma organização. Assim, para que os acadêmicos de Jornalismo atingissem o objetivo do Plano de Comunicação executado, seria necessária uma frequência de atuação, o que seria tarefa de um profissional de mercado. Mesmo assim, houve resultados positivos. O colégio avaliou o evento como extremamente positivo e já deseja realizar uma nova edição em 2019. Os alunos do Ensino Médio também gostaram da experiência. Ao final das palestras e oficinas, eles eram convidados a avaliarem a atividade oralmente, e relataram que a escola deveria repetir as atividades realizadas durante o evento.

Em relação aos objetivos da disciplina Planejamento de Comunicação, a avaliação também é positiva. Nenhum acadêmico deixou de realizar o planejamento. Em geral, foram assíduos às reuniões de orientação com a professora da disciplina, mais de 90% deles visitaram a escola para a realização das entrevistas e, no dia do evento, se empenharam na reali-

zação dos projetos. Em relação à proposição de estratégias, alguns grupos pensaram em projetos maiores, mas tiveram que se adequar à realidade.

Um exemplo foi um grupo que desejava desenvolver um projeto de arrecadação de livros para a biblioteca do colégio juntamente com um concurso de leitura, porém, ao debater o projeto com a professora, avaliar os recursos humanos e financeiros e o prazo para a conclusão do semestre letivo, perceberam que não seria viável. A alternativa foi a realização de uma oficina de cordel, com a promoção de um miniconcurso de cordel entre os próprios alunos participantes da oficina.

A acadêmica que ministrou a oficina de Fotografia com Celular relatou que muitos alunos do colégio, participantes da oficina, queriam apenas aprender a fazer fotos melhores para o *Instagram*, porém ficou emocionada com três alunos que demostraram interesse profissional na área da Fotografia e fizeram questionamentos sobre preço de câmeras, possibilidades de atuação no mercado e profissionalização na área.

Em geral, os alunos se sentiram motivados, vivenciaram na prática todas as etapas do planejamento de comunicação, além do contato com a comunidade e com a própria PUC Goiás, por meio da parceria com a Comissão de Admissão Discente, percebendo a amplitude de atuação da universidade. No penúltimo dia de aula, cada grupo apresentou as ações realizadas, os erros e acertos do processo de planejamento.

Os alunos do noturno consideraram que a data do evento, no dia 3 dezembro, pode ter contribuído para que apenas 60 alunos comparecessem à escola e avaliaram que deveriam tê-lo realizado em novembro, como a turma do matutino. No entanto, a escola não dispunha de data livre na última semana deste mês e, antes disso, as palestras e oficinas ainda não estavam confirmadas. Somado a isso, no noturno, a escola tem uma média de 200 alunos (enquanto no matutino são aproximadamente 450) e são menos assíduos às aulas.

Entre os universitários, foi comum o sentimento de que, em sala de aula, não conseguiam compreender direito o que era planejar e executar, mas isso foi compreendido no dia do evento. Além disso, eles ressal-

taram a importância do trabalho em grupo. O processo foi possível por causa do desenvolvimento de uma atitude de parceria e corresponsabilidade entre a professora e os alunos, que trabalharam juntos pelo mesmo objetivo, como uma equipe (MASETTO, 2012). A cada semana, os alunos apresentavam e dialogavam com a docente e os colegas sobre as atividades realizadas na semana anterior e planejavam as ações da semana seguinte, com *feedback* contínuo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n° 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/253144600/lei-13185-15. Acesso em: 27 ago. 2019.

CARRAMENHA, B.; CAPPELLANO, T.; MANSI, V. *Comunicação com empregados*: a comunicação interna sem fronteira. São Paulo: In House, 2013.

CAHEN, R. *Comunicação empresarial*: a imagem como patrimônio da empresa e ferramenta de marketing. 8. ed. São Paulo: Best Seller, 2009.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. Planejamento de relações públicas na comunicação integrada. São Paulo: Summus, 2003.

LUPETTI, Marcélia. *Planejamento de comunicação*. São Paulo: Futura, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

TAVARES, M. *Comunicação empresarial e planos de comunicação*: integrando teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

18 Uso da Plataforma Easy Lms® Como Ferramenta de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem

Alex Silva da Cruz[1]

Em Escolas, Universidades e em espaços não-formais de ensino, a compreensão do processo de ensino-aprendizagem é dependente do conhecimento do conteúdo a ser ensinado não somente sua transmissão, mas também assimilação por parte dos estudantes, ou seja, a "tônica deixou de estar centrada no professor transmissor de conhecimentos para se centrar na aprendizagem a ser realizada pelo estudante sob orientação do docente" (CARVALHO, 2008, p. 102). Essa premissa é importante para a realidade dos diferentes ambientes educacionais, pois preconizam as avaliações de caráter formativo ao invés de somativos. A atuação do professor em muitos casos vem sendo qualificada por sua titulação e não por sua habilidade de ensinar, o que contribuiu para o distanciamento dos métodos tradicionais de ensino em relação ao estudante contemporâneo (SILVA *et al*., 2011), pois "ensinar não é transferir conhecimento. Mas criar possibilidades para a sua própria produção. Com isto, mais do que repassar conteúdo, o papel dos facilitadores é abrir caminhos" (FREIRE, 2003, p. 47).

Nesse sentido, é necessário trabalhar de forma atualizada para atender as demandas de aprendizagem do estudante contemporâneo conforme a percepção dos gestores dos diferentes ambientes educacionais brasileiros que buscam a implantação de metodologias ativas de aprendizagem (LEARY *et al*., 2013). Contudo é também evidenciada uma grande preocupação por parte dos professores com relação ao seu papel nes-

1 Doutor em Ciências Biológicas com área de concentração Bioquimica e Genética. Mestre em Biologia com área de concentração em Biologia Celular e Molecular. Zootecnista. Professor na Escola de Ciências Agrárias e Biologicas no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Genética da PUC Goiás.

se modelo (HENRIQUE *et al.,* 2015). Isso porque o direcionamento do estudante em um ambiente ativo de ensino-aprendizagem é dependente do professor como facilitador do aprendizado, ao invés de ser único provedor de conhecimento. Dessa forma, ao desempenhar a função de facilitador, espera-se que o professor: deixe a posição central e focal da sala de aula e promova a discussão e o debate entre os estudantes; e estimule a troca de informações e ideias, ao invés de fornecê-las diretamente (ALMAJED *et al.,* 2016).

Ferramentas *Learning Management Systems* (LMS) têm "vindo a ganhar adeptos pelas vantagens que traz aos docentes e aos discentes, nomeadamente por ser um espaço privado de partilha e de interação, sempre acessível" (CARVALHO, 2008, p. 101). É coerente com a sociedade atual em que existem serviços de tecnologia com alta facilidade de acesso, dos quais são dinâmicos, altamente chamativos sob ponto de vista visual, auditivo, interativo. Esse entendimento das LMSs como uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são importante ferramentas pedagógicas para instâncias de ensino (ensino básico, graduações, pós-graduações), mas o olhar deve ser mais aprofundado, não compreendendo somente como modismo, mas como necessidade profissional de ensino, principalmente do docente quanto à evolução das exigências dos estudantes, pois estes são uma geração *on line*, das tecnologias móveis e dos aplicativos (DEMOLY *et al*., 2018).

O cuidado maior no uso dessas ferramentas parte dos seguintes fatores principais: (1) Como agregar os LMSs no processo ensino-aprendizagem--avaliações? (2) Como usar corretamente LMS?

O primeiro perpassa pelo fator de acessibilidade (como o *EASY LMS®)*, sua interface e pela conceituação de avaliação formativa, uma vez que ela "[...] abrange o processo de ensino-aprendizagem no início, meio e fim possibilitando ao professor a retomada de decisões visando os aspectos qualitativos da aprendizagem do discente" (ZAPALA; LIMA, 2014, p. 239). O segundo permeia pelo entendimento de que muitos LMSs são *softwares* materializados por pessoas com pouco ou nenhum entendi-

mento de ensino-aprendizagem-avaliações, o que leva o recurso a possuir um caráter mais de diversão que de direcionamento/práxis pedagógica (PRADO *et al*., 2012). Deve-se visualizar que "a escrita digitalizada da informática permite-nos, dentre outros aspectos, que a informação desejada possa ocorrer de forma interativa e rápida" (PRADO *et al*., 2012, p. 863). Isto descentraliza o trato pedagógico clássico, dando um "caráter qualitativo e democrático" (ZAPALA; LIMA, 2014, p. 240) para ensino-aprendizagem-avaliação. "Em um processo educativo todos os envolvidos devem ser avaliados, os estudantes, os professores, a escola, o sistema de ensino, o currículo e o próprio sistema de avaliação" (ZAPALA; LIMA, 2014, p. 241).

A argumentação de Zapala e Lima (2014) também corrobora com o exposto anteriormente por Carvalho (2008) e Prado *et al*. (2012) ao pontuarem que o processo de avaliar deve seguir evoluindo em: (1) aperfeiçoar o ensino-aprendizagem; (2) levantar e discutir as dificuldades de aprendizagem; e (3) ajustar a eficácia do processo ensino-aprendizagem--avaliação. Dessa forma, o objetivo deste capítulo é apresentar um relato do uso da ferramenta *EASY LMS*® como instrumento avaliativo na forma de Quiz durante o desenvolvimento da atividade de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na SIAP 2019 da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) com os docentes da Escola de Ciencias Agrárias e Biológicas (ECAB), correspondendo à mesma atividade desenvolvida pelo professor com os estudantes na disciplina Genética Animal do curso de Medicina Veterinária da PUC Goiás oferecida no segundo período do curso, durante o semestre letivo 2018/2.

PROCEDIMENTO E RESULTADOS

Caracterização e objetivos da atividade

A proposta "Uso da plataforma *EASY LMS*® como ferramenta de avaliação do processo ensino-aprendizagem" caracteriza-se em possibilitar

discutir, no Ensino Superior, conceitos importantes de genética qualitativa. Esta atividade foi aplicada na turma de Genética animal do curso de Medicina Veterinária da PUC Goiás, oferecida no segundo período do curso, durante o semestre letivo 2018/2, sendo esta atividade desenvolvida conforme fluxograma apresentado como figura 1, destacando as principais etapas de sua execução, as quais serão explicadas em sequência.

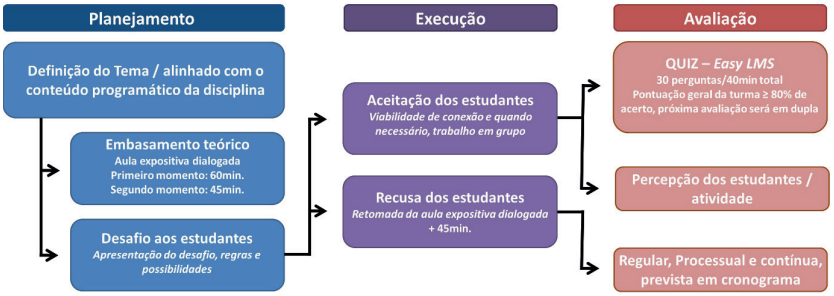


Figura 1: Fluxograma de atividades

Nota: atividades aplicadas durante a estratégia de uso da ferramenta de Quiz durante o desenvolvimento da atividade de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na SIAP 2019 da PUC Goiás com os docentes da ECAB, correspondendo à mesma atividade desenvolvida pelo professor com os estudantes em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor.

De forma geral, esta estratégia de acompanhamento do processo de ensino- aprendizagem teve como escopo permitir os estudantes arguir entre eles e com o professor informações conceituais fornecidas; elaborar explicações orais em grupo sobre a aplicabilidade dos conceitos apresentados; entender a interação fenótipo e genótipo e aplicar os conceitos para a promoção de explicações dos mecanismos genéticos que geram variabilidade de características em seres vivos (herança genética).

Esta atividade foi desenvolvida durante as duas primeiras aulas (1h30 min./aula) do semestre letivo, em dois momentos distintos e seguindo o disposto na Figura 1, divididos nas etapas de Planejamento, Execução e de Avaliação, detalhados a seguir:

- Etapa 1: Planejamento

A atividade foi planejada para duas aulas consecutivas, iniciando a partir da definição do tema (conceitos de genética qualitativa), o qual estava alinhado com o conteúdo programático da disciplina. Em seguida, os estudantes foram informados da possibilidade de participarem de um desafio. O conteúdo, arguição e ações aplicados aos estudantes seguiram de:

1. Primeira aula: aula introdutória ministrada de forma expositiva dialogada (60min.) com auxílio de projetor. Essa aula foi intitulada de Introdução à Genética Qualitativa, descrevendo de forma geral a esse conceito em abrangência e aplicação. Ao final dessa aula, foi disponibilizado no ambiente virtual *Moodle*/PUC Goiás arquivos PDFs contendo a aula ministrada e o artigo: Klauatau-Guimarães, M.N.; Paiva, S.G; de Oliveira, S.F. Herança Monogênica: além de Mendel, além do DNA. *Genética na Escola*, v. 9, n. 2, 2014. Foi solicitada aos estudantes a leitura do artigo e a elaboração de um resumo (entre 400 e 500 palavras). Ponto importante foi que a comunicação do resumo como entrega do material para correção e devolutiva do professor ocorreu no ambiente *Moodle*/PUC Goiás.
2. Segunda aula: aula expositiva dialogada (45min.) em relação aos conceitos trabalhados no artigo, devolutiva da correção dos resumos e posterior convite para participação da atividade de Quiz, na forma de desafio aos estudantes e como ferramenta para o professor de avaliação da leitura, interpretação e absorção do conteúdo trabalhado pelo artigo.

O desafio

O desafio para os estudantes consistiu na possibilidade de participarem de um Quiz produzido pelo professor embasado no artigo anteriormente disponibilizado.

Além disso, os estudantes foram informados que caso o rendimento da turma fosse de ≥ 80% de respostas corretas no Quiz, a próxima avaliação da disciplina (prevista em cronograma) poderia ser feita em duplas. Essa possibilidade em realizar a avaliação em duplas foi pensada na motivação e estimulação dos estudantes para participarem do Quiz.

A elaboração do Quiz

O Quiz foi elaborado como forma de avaliação e de acompanhamento do processo de ensino-aprendigem, sendo constituído de:

a. 30 perguntas objetivas (Assinale a alternativa verdadeira);
b. duração máxima de 40 min.;
c. bônus por acerto por questão de +15 segundos no tempo total do Quiz;
d. penalização de -5min. A cada resposta errada apresentada.

O Quiz foi preparado com o auxílio da plataforma *EASY LMS*® (Figura 2) disponível em https://www.easy-lms.com/pt. Essa plataforma foi escolhida por ser ágil, de fácil operação e pela disponibilização do Quiz em uma interface preparada para ser usada em *smartphones* e com um baixo consumo de dados móveis ou domésticos para o *download*.



Figura 2: Página inicial da plataforma *EASY LMS®*

Fonte: https://www.onlinequizcreator.com/pt/

Inicialmente as questões foram construídas em arquivo Excel® (Microsoft Office 2010) (Figura 3) e posteriormente realizado o *upload* deste arquivo na plataforma *EASY LMS*®. Fatores como o não limite para caracteres, palavras ou questões também foram importantes para a escolha desta plataforma. Adicionalmente, as perguntas que compuseram o Quiz poderiam ser inseridas diretamente na plataforma, sendo necessária uma conexão ativa com a internet.

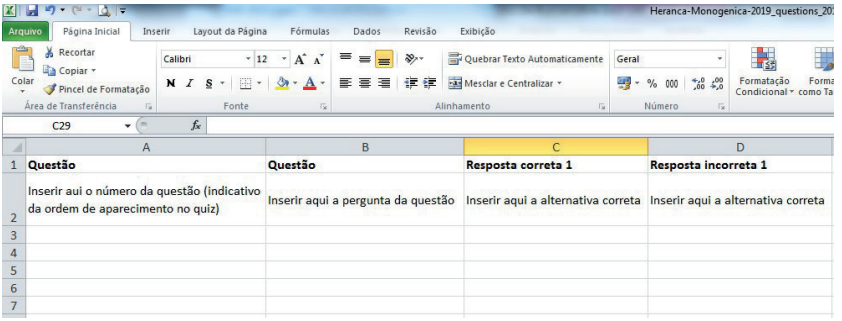


Figura 3: Modelo de arquivo Excel® (Microsoft Office 2010) usado para a elaboração das questões do Quiz

Fonte: *Print Screen* da aplicação no sistema operacional Windows 10.

- Etapa 2: Execução

Esta etapa consistiu em aplicar o Quiz para os estudantes após a aceitação deles em participar do desafio. A aplicação do Quiz ocorreu na forma de formulário único, ou seja, todos os estudantes responderam o mesmo material, sendo necessária a disponibilização voluntária de um dos estudantes da turma para controlar as ações. Foi disponibilizado para este estudante um *smartphone*/*tablet* contendo o *link* para o Quiz. Um fator importante para a aplicação do Quiz foi a sua disponibilização por projeção para atender aos demais estudantes via sistema projeção presente nas salas de aula da PUC Goiás. O estudante voluntário foi o responsável por promover interlocuções com os demais estudantes da turma a fim de acordarem em quais respostas deveriam ser apresentadas.

O caminho seguido pelos estudantes para a resposta do Quiz foi:

a. Acesso ao *link* do Quiz
O *link* para o Quis foi o seguinte: https://www.onlinequizcreator.com/pt/heranca-monogenica-a01/quiz-410643.

Ao clicar no *link* a página era direcionada para a tela demonstrada na Figura 4.

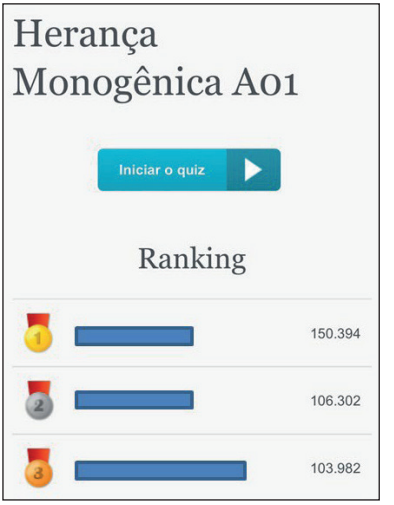


Figura 4: *Print Screen* da tela de iniciar o Quiz

Fonte: https://www.onlinequizcreator.com/ pt/heranca-monogenica-a01/quiz-410643

b. Identificação

A identificação da turma foi um quesito obrigatório para a atividade. Assim foi recomendado aos estudantes a identificação do código da turma para posteriormente serem acessadas as estatísticas de respostas (Figura 5).



Figura 5: *Print Screen* da tela de iniciar o Quiz
Fonte: https://www.onlinequizcreator.com/index.php?r=quiz/login&id=410643&language=pt.

c. Apresentação das respostas

As perguntas foram disponibilizadas para os estudantes em uma tela simples sem propagandas ou *pop-ups* (Figura 6).

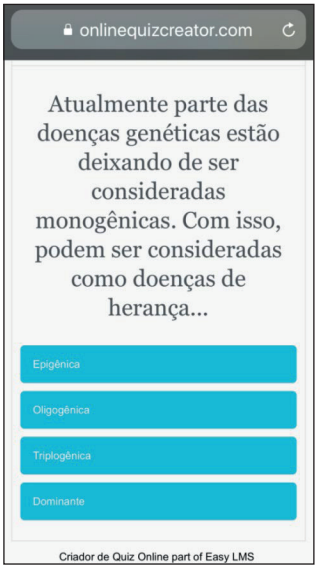


Figura 6: *Print Screen* da tela de respostas do Quiz
Fonte: https://www.onlinequizcreator.com/index.php?r=quiz/quiz&language=pt.

- Etapa 3: Avaliação

a. Das respostas apresentadas

Após a resposta da última pergunta, o sistema imediatamente apresenta a devolutiva do total de acertos e erros do Quiz. Considerando a narrativa desta atividade, os estudantes da disciplina de Genética Animal apresentaram uma taxa de acerto de 28/30 (93,3%), vencendo o desafio proposto. A 2/30 (6,7%) das repostas erradas ocorreram nas primeira e segunda questões respondidas pelos estudantes. Quando o erro ocorreu, os estudantes perceberam o grande impacto no tempo de resposta do Quis, que reduziu 5min. por resposta errada, totalizando 10min. de redução. Após essa percepção, os estudantes passaram a discutir intensamente as demais questões.

b. A devolutiva aos estudantes

Ao final da atividade, foi encaminhado para os estudantes via *Moodle* um arquivo PDF contendo as respostas comentadas, permitindo-os uma maior percepção da atividade.

c. A percepção dos estudantes

A percepção dos estudantes foi observada na forma de comentário livre, identificado ou não, via *WhatsApp* (grupo contendo professor e todos os estudantes da turma). Assim, todos os estudantes de forma espontânea e identificados apresentaram suas colocações sendo favoráveis às atividades (Figura 7) no grupo da turma, não sendo observados comentários contrários à aplicação do Quiz.

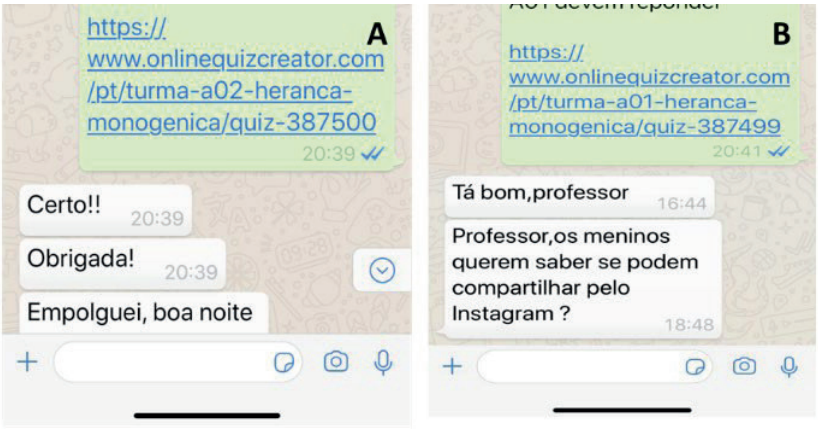


Figura 7: *Print Screen* de telas de comentários do WhatsApp®

Legenda: A – Comentário favorável à aplicação do Quis; B – Manifestação para compartilhamento do Quiz em rede social, o que é permitido pela plataforma *EASY LMS*®.

O tempo de preparo da atividade

O tempo de ocupação necessário para o desenvolvimento da atividade de Uso da Plataforma *EASY LMS*® como ferramenta de avaliação do processo ensino-aprendizagem foi apresentado na Tabela 1. Dessa forma, o interesse por essa quantificação foi promover reflexões para o tempo destinado à atividade em questão, oferecendo subsídio para o planejamento da atividade por diferentes profissionais. É importante informar que a quantificação do tempo de ocupação para o preparo dessa atividade, apresentado pela Tabela 1, é reflexo da experiência profissional do autor deste trabalho, também embasado por informações presentes na literatura consultada.

Tabela 1: Quantificação do tempo de ocupação para o desenvolvimento da atividade: Uso da plataforma *EASY LMS*® como ferramenta de avaliação do processo ensino-aprendizagem

Atividade praticada pelo professor	**Quantificação**	**Tempo ocupado**	**Tempo total de ocupação**
Escolha do artigo	30 min.	30 min.	508 min. Aprox. 8,4 horas
Leitura do artigo (1998 palavras)	Um minuto a cada 140 palavras* (leitura normal/ contemplativa)	14 min.	
Elaboração do Quiz	1 minuto por questão	30 min.	
Preparo da Aula 1 (60Min.)	2 min.de preparo por minuto de aula ministrada	120 min.	
Preparo da aula 2 (45Min.)	2 min.de preparo por minuto de aula ministrada	90 min.	
Correção dos resumos (turma com 56 estudantes)	3 min. por estudante	168 min.	
Alimentação do ambiente virtual Moodle/PUC Goiás (inserções de atividades; devolutiva dos resumos corrigidos/comentários para cada estudante) (turma com 56 estudantes).	1 min. por estudante	56 min.	

* de acordo com Pacheco et al., 2017.

A plataforma *EASY LMS*®

Os resultados observados neste trabalho são importantes para contribuir para a melhoria da prática profissional de professores que buscam estratégias diferentes das já usadas. A plataforma *EASY LMS*® apresentou-se robusta e não foram observados travamentos ou erros que impedissem a aplicação do Quiz durante o momento de avaliação. Os pontos positivos para a sua utilização já foram descritos no subtópico A Elaboração do Quiz e aspectos negativos não foram observados. Contudo, para o próximo tópico, Comentários e Discussão, os autores deste trabalho preferiram subtrair a participação da plataforma *EASY LMS*®, preferindo focar em

argumentação técnica e na aplicabilidade do Quiz como uma ferramenta na avaliação do processo ensino- aprendizagem. Não é intenção dos autores deste estudo estimular o uso da plataforma *EASY LMS*® com fins de publicidade ou de propaganda, evitando, assim, conflito de interesse.

Comentários e Discussão

O processo de avaliação de ensino-aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes, objetivando no papel do professor como detentor de conhecimento, até as concepções atuais que concebem ao professor a participação de facilitador (CARVALHO *et al*., 2013; NORO *et al.,* 2015; RUIZ *et al*., 2019). Este pensamento justifica-se com o grande volume de informações disponíveis de rápido e fácil acesso aos estudantes. Assim o professor facilitador sendo aquele que poderá auxiliar seus estudantes a acessar, sistematizar e utilizar este conhecimento disponível da melhor forma.

No contexto exposto acima, a estratégia prestada por este artigo reflete na tentativa de o autor se adequar às exigências de seu corpo discente, caracterizado por estudantes em constante transformação que apresentam suas demandas para o aprender muito superior às do sistema de ensino tradicional e também às exigências de sua Instituição de Ensino Superior (IES) em investir na contínua capacitação de seu corpo docente.

O modelo apresentado por este trabalho não pode ser considerado como uma estratégia de ensino revolucionária ou como um remédio prodigioso que apresenta como efeito sanar o anseio de nossos estudantes por inovação na prática de ensino, mas, sim, como um dos incontáveis métodos de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem a serem usados para a construção da prática profissional do professor e na sua transformação como facilitador.

A avaliação da aprendizagem por meio do Quiz permitiu ambientar o estudante em uma realidade diferente da sala de aula tradicional (em parte, percebida pelo autor deste trabalho como uma prisão em que o

estudante quer fugir a partir do primeiro contato), contribuindo para a sua motivação em aprender. O uso de celular, *smartphones* e *tablets* foi considerado como ferramentas de domínio e perícia dos estudantes com uma *expertise* maior que a do professor.

Como discutido por Oliveira *et al*. (2016), durante o II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, o uso do Quiz como ferramenta auxiliar do processo de ensino-aprendizagem torna o ambiente da sala de aula mais atrativo e criativo. Assim foi possível perceber pela aplicação do Quiz na turma de Genética Animal no curso de Medicina Veterinária da PUC Goiás uma maior apropriação do instrumento de estudo (artigo). Adicionalmente, a aplicação do Quiz na forma de formulário único, onde todos os estudantes debatiam para apresentar uma única resposta, permitiu que eles exteriorizassem seus pensamentos e ideias acerca do conteúdo que havia sido discutido em sala de aula.

Um ponto importante desta atividade foi a observação de uma elevada taxa de acerto do Quiz aplicado, correspondendo a 93,3%. A observação da taxa de acerto em Quiz, quando usados para avaliação do processo de ensino-aprendizagem, foi discutida por Araújo e Mazur (2013), reforçando que o professor deve repassar o conteúdo ministrado com a turma em um novo momento de aula, caso o número de acertos seja ≤30%. Se o percentual de acertos for de ≥30-≤70%, o professor deve identificar pelo resultado das respostas do Quiz gargalos de não aprendizagem; e se o número de acertos for ≥70% o professor poderá apoiar no conteúdo assimilado e evoluir para uma nova aula (novo conteúdo).

Todavia, diversos autores discutem que a aplicação de Quizzes como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem tem apresentado resultados positivos, recomendando aos professores a inclusão destes recursos didáticos em suas estratégias de ensino (ARAUJO *et al*., 2011; FARIAS *et al.,* 2015; BEZERRA *et al.,* 2016; ARAÚJO *et al*. 2017; MASETTO, 2018). Entretanto, esses mesmos autores argumentam que os professores deveriam ter um maior espaço de tempo para a prática pedagógica, sendo destinado a pesquisas, aprimoramento e prepara de aulas e/ou atividade

des, suprimindo, dessa forma, gradativamente, o tradicionalismo ainda marcante na transmissão do conhecimento.

Contudo, foi apresentado nesta pesquisa a quantificação do tempo de ocupação para o desenvolvimento da atividade, sendo relatado um total de ocupação de 508 minutos (aproximadamente 8,4 horas) destinados ao preparo da atividade, executada em duas aulas consecutivas. Não é objetivo dos autores deste estudo debater sobre os contratos profissionais praticados pelas IESs brasileiras, mas um cenário preocupante se faz necessário arguir, sendo este a natureza contratual e regime de trabalho praticados pelas IESs brasileiras, públicas e principalmente as privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares), sendo que as três primeiras referem-se às IESs mantidas por instituições sem fins lucrativos e as instituições de ensino superior particulares são aquelas vinculadas às suas mantenedoras com fins lucrativos, onde os regimes de trabalho apresentam uma vasta pluralidade, caracterizados em grande parte como de tempo contínuo, tempo integral e regime hora- aula (horistas).

A crescente procura por professores capacitados e o também aumento de investimentos e esforços das IESs brasileiras em capacitar seu corpo docente para a aplicação de metodologias ativas, somados ao emprego de tecnologias na sala de aula, realçam a importância em se discutir a quantificação do tempo de ocupação do professor com o preparo de suas aulas e/ou atividades. De antemão é importante atentar à realidade legal brasileira, sobretudo ao direito conferido ao professor empregado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em que a "jornada normal de trabalho de seis horas diárias intercaladas, sendo de, no máximo, quatro horas consecutivas, de segunda-feira a sábado" (BRASIL, 2008a - Artigo 318). Adicionalmente a este direito é observado na Constituição Federal que "se for excedida a jornada máxima de seis horas prevista no artigo 318 da CLT, as horas excedentes devem ser remuneradas com o adicional de, no mínimo, 50% (BRASIL, 1988b, artigo 7º, inciso XVI, da Constituição Federal).

Diante desse quadro, revela-se necessário um trabalho constante de entendimento (praticado pela IES) quanto ao tempo de ocupação do pro-

fessor destinado ao preparo de sua aula/atividade, cobrados pelo uso de metodologias ativas e de tecnologias, além do preparo das aulas no modelo tradicional, o que chama atenção para a necessidade de essa discussão atingir as normas coletivas geradas por convenções ou acordos coletivos de trabalho firmados entre sindicatos/associações e IES, respaldando o tempo de ocupação do professor atentando às transformações na prática profissional e a natureza de sua instituição e, dessa forma, permitir às IESs realizar, efetivamente, um trabalho educacional de qualidade.

CONCLUSÃO

Com base no exposto neste trabalho, fica evidente que a aplicação de metodologias ativas como o uso do Quiz como ferramenta de avaliação do processo ensino-aprendizagem apresenta-se de grande potencial para a participação do professor como facilitador, além de permitir uma atmosfera mais atrativa e diferenciada aos estudantes, contribuindo para uma melhor formação. Outro ponto evidente está na necessidade da inclusão de metodologias ativas na prática laboral do professor devendo ser feita de forma gradativa para permitir que este possa ter tempo para capacitação aliado também a uma reconsideração por parte das IESs, sobretudos as privadas, na forma de contabilizar a distribuição de horas de ensino destinadas à aula e ao seu preparo, uma vez que o trabalho dos docentes em sala de aula ou mesmo fora dela durante o preparo é uma atividade intelectual, pessoal, bastante desgastante para a saúde física e mental do professor.

REFERÊNCIAS

ALMAJED, A.; SKINNER, V.; PETERSON, R.; WINNING, T. Collaborative Learning: Students' Perspectives on How Learning Happens. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, v. 10, n. 2, 2016.

ARAÚJO, A. V. R. et al. Uma associação do método *Peer Instruction* com circuitos elétricos em contextos de aprendizagem ativa. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 39, n. 2, 2017. Disponível em: Acesso em 15 março de 2019.

ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. Introdução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos estudantes no processo de ensino aprendizagem de física. *Caderno Brasileiro de Ensino da Física*, Santa Catarina, v. 30, n.2, p. 362-384, 2013.

BEZERRA, A. A. C.; SANTOS JUNIOR, C. A.; SANTOS, S. C. S. SOCRATIVE: O amigo do professor. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, v. 9, n. 1, 2016.

BIAGIOTTI, L. C. M. *Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações*. Pesquisa e Avaliação. Educação Continuada em Geral. Relatório de Pesquisa. 2005. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Consolidação das leis do trabalho. *Decreto-lei n. 5.452, de 1º. de maio de 1943*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto- Lei/Del5452.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

CARVALHO, A. C. R. *et al*. Papel do professor frente a aprendizagem: processo avaliativo no ensino-aprendizagem. II jornada didática – Docência na educação superior: caminho para uma práxis transformadora. 2013. Disponível em:

http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario. Acesso em: 20 mar. 2019.

DALCORSO, C. Z. *et al*. *Guia de implementação para a equipe gestora*: como fazer observação em sala de aula e elaborar feedback. São Paulo: British Council; Instituto Crescer para a Cidadania, 2010.

DEMOLY, K. L. A.; dos SANTOS J. S. B. Aprendizagem, educação ambiental e escola: modos de agir na experiência de estudantes e professores. *Ambiente & Sociedade*, v. 21, 2018.

FARIAS, P. A. M.; MARTIN, A. L. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem ativa na

educação em saúde: percurso histórico e aplicações. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 143-150. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia* – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HENRIQUE, M. C. C. *et al*. Professor facilitador, ensina? *In*: II CONEDU – II Congresso Nacional de Educação. *Anais*... Campina Grande, 2015.

HOFFMANN, J.; SILVA, J.F. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEARY, H. *et al*. Exploring the Relationships Between Tutor Background, Tutor Training, and Student Learning: A Problem-based Learning Meta- Analysis. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, v. 7, n. 1, 2013.

LEMOV, D. *Aula Nota 10.* São Paulo: Da Boa Prosa; Fundação Lemann, 2011.

MASETTO, M. T. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667, 2018.

MAZETTO, M. T. *O professor na hora da verdade*: a prática docente no ensino superior. São Paulo: AVERCAMP, 2010.

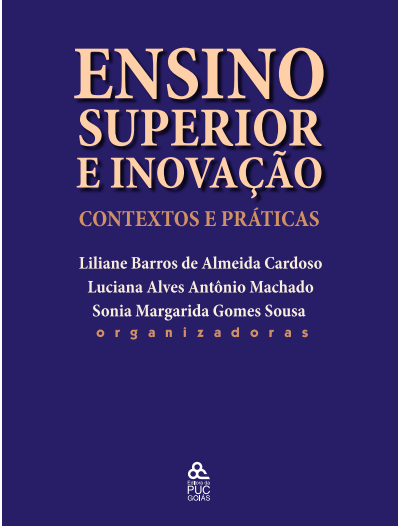
NORO, Luiz Roberto Augusto *et al*. O professor (ainda) no centro do processo ensino-aprendizagem. *Rev. ABENO*, Londrina, v. 15, n. 1, jun. 2015.

Online Quiz Creator: Play or Make a Quiz for Free. Site de internet. Disponível em: https://www.onlinequizcreator.com/

PACHECO, V.; SANTOS A. J. A fluência e compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade. *Confluência*, v. 52, jan./jun. 2017.

RUIZ, S.M.A.; GEBRAN R. A. A prática pedagógica colaborativa: pesquisa-ação em um curso de administração. *Rev. Inter. Educ. Sup*., v. 5, 2019.

SILVA, J. S.; MAGALHÃES A. C. B. O papel do professor como facilitador de aprendizagem. *Maiêutica,* v. 1, n. 1, 2011.



CC BY NC ND

COMO CITAR ESTE LIVRO CONFORME NORMAS DA ABNT:

CARDOSO, Liliane Barros de Almeida; MACHADO, Luciana Alves Antônio; SOUSA, Sonia Margarida Gomes (org.). *Ensino superior e inovação:* contextos e práticas. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2021. E-book. ISBN 978-65-89488-02-6. DOI: https://doi.org/10.18224/978-65-89488-02-6.

COMO CITAR ESTE LIVRO CONFORME AS NORMAS DA APA:

Cardoso, L. B. de A., Machado, L. A. A., & Sousa, S. M. G. (Eds.). (2021). *Ensino superior e inovação:* Contextos e práticas. Editora da PUC Goiás. https://doi.org/10.18224/978-65-89488-02-6.

Editora da PUC GOIÁS

EDITORA DA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

REVISÃO TEXTUAL | Elena de Lourdes Rufino, Juliana Batista Magalhães Rézio, Keila Carvalho de Matos Pires
EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E ARTEFINAL DE CAPA | Félix de Pádua
CAPA E SUPERVISÃO GRÁFICA| Laerte Araújo Pereira

SOBRE O LIVRO
Formato: 15,5 x 21 cm | Mancha Gráfica: 11 x 17 cm
Tipologia: Minion Pro 11/13,2
Arquivo em *Portable Document Format* (PDF) | 3.900 Kb

O texto confere com o original, sob responsabilidade dos autores.

PUBLICAÇÃO ELABORADA PELA
EDITORA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
Rua Colônia, Qd. 240-C, Lt. 26 a 29, Chácara C2, Jardim Novo Mundo, Goiânia, Goiás, Brasil
CEP 74.713-200 | Secretaria +55 62 3946.1814 | Coordenação +55 62 3946.1816

A Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) tem a satisfação de apresentar esta importante obra. Os capítulos foram organizados em três partes: I. Metodologias de Ensino; II. Estágio, Tutoria e Trabalho de Conclusão de Curso, e III. Avaliação da Aprendizagem. Na estruturação das partes, alguns aspectos em relação ao debate educacional foram influentes: a necessidade de identificar a natureza das experiências relatadas; a forma como elas interferem no processo de ensinar e de aprender; como essas experiências se articulam com as diretrizes e estratégias institucionais e oficiais; os fundamentos teóricos e didáticos que embasam os textos. As exposições apresentadas na obra, por gestores e docentes acadêmicos, cumprem a função de subsidiar as discussões que vêm sendo travadas na PUC Goiás sobre inovação e prática de ensino comprometidas com a formação de profissionais brasileiros, no marco dos seus sessenta anos de existência.

ISBN 978-65-89488-02-6