



CONSTELAÇÕES II

PRÁTICAS E AVALIAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS

Graziela Scopel | Kelly Cristina Zavadski



CONSTELAÇÕES II

PRÁTICAS E AVALIAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS

Graziela Scopel | Kelly Cristina Zavadski
Organização

2022

© 2022 Centro Universitário de Pato Branco - UNIDEP

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra desde que citada a fonte.

CONSTELAÇÕES

PRÁTICAS E AVALIAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATO BRANCO

C758 Constelações II: práticas e avaliação em metodologias ativas
[recurso eletrônico]. / organizadoras: Graziela Scopel; Kelly Cristina
Zavadski. – Pato Branco: UNIDEP, 2022.

119 p.: il. color

Vários autores.

ISBN: 978-85-98690-14-8

1. Metodologias ativas. 2. Práticas docentes - Ensino superior.
3. Educação – Formação de professores. I. Scopel, Graziela, (Org.).
II. Zavadsky, Kelly Cristina, (Org.). III. Título.

CDD – 370.71

Ficha Catalográfica elaborada por: Maria Juçara Vieira da Silveira CRB – 9/1359

UNIDEP – Centro Universitário de Pato Branco.

PREFÁCIO

Em você há todas as estrelas do universo.

Malena Flores

Ao receber o convite para escrever o Prefácio deste livro, o aceitei com honra, humildade e ansiedade. O escrevo como aprendiz, atitude incomum a quem o escreve. De maneira geral, quem prefacia está na posição de quem apresenta a obra, apoiado de certa maneira a capacidade e a competência, em seu conhecimento. É uma postura de quem pode avaliar a obra que está prefaciando para o público a quem se destina.

Neste momento, essa prefaciadora se apresenta como alguém com o privilégio de realizar essa leitura a priori para anunciar a alegria do aprendido, do descoberto. Proponho-me aqui, a seguir um passeio pelo universo, observando cada uma das estrelas que compõe essa Constelação, destacando as impressões dos sentidos e as sensações das emoções acumuladas vivenciadas nestas páginas, como quem está sempre a mirar o céu para desfrutar o brilho de cada estrela em uma noite de céu claro.

O título deste livro não poderia ser mais adequado: “Constelações II”, pois esta palavra que tem origem no latim *constellatio*, e significa agrupamento de estrelas. E é o que se evidencia através dos autores deste livro.

A primeira sensação é a de que diante dos desafios atuais interpostos à educação, é crucial retomar o sentido das teorias e das possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica por meio de metodologias ativas da aprendizagem, suscitando o engajamento e a participação dos alunos em práticas que estimulem a curiosidade, proponham desafios e o engajamento em vivências que fazer e pensar sobre o fazer, proporcionando-lhes a experiência de trabalhar em colaboração e desenvolver a autonomia.


Os métodos associados às metodologias ativas são muitos e tem o potencial de conduzir os alunos a aprendizagens através de uma experiência que impulsiona a aprendizagem e o protagonismo. Nesse sentido, ao tratar de aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, aprendizagem por projetos, entre pares e times, em pequenos grupos, baseada em problemas, design thinking, dentre outras, este livro apresenta a importância do papel do professor e sua autonomia para criar novos métodos, respeitando os princípios da metodologia ativa da aprendizagem.

A segunda sensação evidenciada, é que esta obra está vinculada a uma prática acadêmica baseada em um processo de construção coletiva do conhecimento. O espaço da sala de aula torna-se um laboratório, lugar de interações produtivas e de construção de novos saberes. Os autores procuram destacar o dia a dia, o vivido e vivenciado no chão das suas práticas de educação e de ensino, mas tudo isto refletido e elaborado de forma crítica e criteriosa.

Os autores oferecem aos leitores conteúdos que permitem aprofundar o conhecimento sobre o quê, como e por quê incluir metodologias ativas ao fazer pedagógico, acumulando valor ao desenvolvimento das práticas, do currículo e da aprendizagem que se desenvolve através da ação dos alunos, ampliando o universo de saberes.

Que esta obra, assim como o universo, seja infinito de possibilidades de ampliação de conhecimento. Desejo a todos uma leitura deslumbrante, brilhante e surpreendente!

Profa. Clarice Silva Santos

A vibrant aurora borealis (northern lights) display in shades of green, blue, and purple, set against a dark, starry night sky. The aurora's light trails are visible, creating a sense of movement and energy. In the foreground, the dark silhouette of a mountain range is visible, providing a stark contrast to the glowing lights above.

A ciência explica que o nascimento de uma estrela acontece, nas nebulosas, dentre outros fatores, a partir de movimentos internos que promovem a junção de elementos que as compõem. Já vivas, algumas dessas estrelas se aproximam e formam as constelações...

Esta publicação, fruto do trabalho da constelação de estrelas-docentes do UNIDEP, que, unidas, ousam se desafiar em nome da educação, é dedicada àqueles que são a razão maior da existência de uma instituição de ensino e que, todos os dias, reavivam com sua energia e brilho nos olhos, a luz que emana de nossas estrelas.

Que no futuro, se colham os frutos da reinvenção cotidiana, da superação transformadora, do acolher-se mútuo e do crescimento coletivo, deliciosamente experimentados no ser e no fazer docentes! E que novas estrelas se formem, para iluminar os caminhos com a luz pulsante e viva que somente a educação é capaz de criar!

Minha admiração e carinho àqueles
que doaram-se para a produção
desta publicação.

Profa. Ornella Bertuol
Reitora do UNIDEP



“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

ALVES, Rubem. Gaiolas ou Asas, a arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto, Edições Asa, 2004 (excertos adaptados)

Que sejamos professores que amam e encorajam o voo de seus alunos rumo ao céu de estrelas.

Prof. Carla Maria Ruedel
Pró-Reitoria de Graduação

CRÉDITOS

ORGANIZAÇÃO

GRAZIELA SCOPEL
KELLY CRISTINA ZAVADSKI

DIAGRAMAÇÃO

GABRIEL CASSOL

FOTOGRAFIA

JONATAS CALDATO

REVISÃO ORTOGRÁFICA

JOÃO FACCIO

SUMÁRIO

SEÇÃO I – PRÁTICAS EM METODOLOGIAS ATIVAS

11

METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM

22

ROLE-PLAYING GAME (RPG) COMO ABORDAGEM
PARA A SUSTENTABILIDADE

32

FERNANDO CARNAVAL,
PRESENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO

44

*PROJETO INTEGRADOR II: UMA ABORDAGEM COM
O USO DO DESIGN THINKING NA
PROPOSTA DE SOLUÇÕES INOVADORAS*

54

O TEATRO E A SIMULAÇÃO NO
DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES MÉDICAS

62

DOCÊNCIA, PRÁTICAS DE ESTÁGIO E
PSICOLOGIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

SEÇÃO II – AVALIAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS

74

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR:
UMA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE *SOFT SKILLS*

88

A PRÁTICA DO *FEEDBACK*: A EXPERIÊNCIA NOS
CAMPOS DE PRÁTICAS DO AMBULATÓRIO
EM EDUCAÇÃO MÉDICA

99

SIMULAÇÃO EM SAÚDE: POSSIBILIDADE AVALIATIVA
DE *HARD* E *SOFT SKILLS*

107

PORTIFÓLIO-REFLEXIVO: VIVÊNCIAS
COMPARTILHADAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA
ÁREA DA SAÚDE

SEÇÃO I

**PRÁTICAS
EM METODOLOGIAS
ATIVAS**

METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM

OLIVEIRA, Ana Maria¹

SILVA, Brenda Gabriela Favretto da²

SANTOS, Clarice Donizete da Silva³

BERNARDI, Jaqueline Ferreira⁴

A principal tarefa da educação moderna não é somente alfabetizar, mas humanizar criaturas.

(CECILIA MEIRELES)

INTRODUÇÃO

O método tradicional muitas vezes, estabelece a figura do professor como transmissor do conhecimento. No entanto, alguns aspectos de mudança sociais no que se refere à necessidade de desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, têm permitido novas perspectivas no processo de ensino aprendizagem, fato este que pode-se também, destacar como incentivo para o uso cada vez mais frequente das metodologias ativas como práticas pedagógicas na contemporaneidade.

As metodologias ativas de aprendizagem propõe uma abordagem de ensino em que o aluno é o protagonista central, o qual é estimulado constantemente a assumir uma postura ativa e responsável perante o seu aprendizado. A partir desta metodologia, os alunos são instigados a participarda aula, através de trabalhos em grupo e/ou discussão de problemas. Deste modo, o aluno precisa sair de uma posição cômoda, receptora de informações, para atuar em um contexto em que irá desenvolver novas competências e habilidades (BORGES & ALENCAR, 2014). Conforme, MITRE et al. (2008), a iniciativa, a criatividade, a criticidade reflexiva, a capacidade de autoavaliação, a coope-

1 Licenciada em História pela UFFS. Mestre em História pela UFPR. Auxiliar Administrativa NED/GESTA/UNIDEP.

2 Bacharel em Psicologia pela FADEP. Especialista em Neuropsicologia Educacional pela Universidade Positivo-UP. Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade Dynamus de Campinas – FADYC. Psicóloga do Núcleo de Experiência Discente – NED – UNIDEP

3 Licenciada em Pedagogia pela Unioeste. Mestre em Desenvolvimento Regional – UTFPR Campus Pato Branco. Psicopedagoga do Núcleo de Experiência Discente – NED – UNIDEP.

4 Graduada em Administração com Habilitação em Comércio Exterior pela FADEP. Especialista em Gestão Contábil e Financeira pela UTFPR. Mestranda em Desenvolvimento Regional na UTFPR. Coordenadora Núcleo de Experiência Discente – NED. Coordenadora Comissão de Inclusão e Acessibilidade – CIA. Coordenadora Setor de Gestão e Desenvolvimento de Talentos – GESTA. Ouvidora Institucional.

ração para se trabalhar em equipe, responsabilidade, ética e a sensibilidade na assistência são algumas das competências desenvolvidas.

Diante deste contexto, é essencial destacar que o professor não se torna indispensável ao estimular o protagonismo de seus alunos, pelo contrário, segue sendo fundamental a partir de uma atuação como mediador do conhecimento, estimulando a interação e a troca de saberes, tornando as oportunidades de construção de aprendizagem ainda mais relevantes.

De acordo com Moran (2015), as metodologias ativas precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se desejamos que os alunos manifestem proatividade, é necessário que utilizemos metodologias em que se envolvam em atividades cada vez mais complexas, apresentando-lhes a necessidade de tomar decisões e avaliar os resultados, com o apoio de materiais instigantes. Se o desejo é que nossos alunos sejam criativos, precisamos proporcionar a oportunidade de experimentarem inúmeras e novas possibilidades de mostrarem sua iniciativa.

A proposta de educação ativa, se estabelece justamente com o objetivo de engajar e acentuar o interesse dos alunos pelos conteúdos e suas aplicações, permitin-

do que se construa a partir de um contato dinâmico e participativo.

No que se refere as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos professores em sala de aula, pode-se dizer que se configuram como um mosaico. Isso se deve pelo fato de que alguns professores utilizam-se de métodos tradicionais, tendo como ferramentas principais de trabalho o livro didático, o quadro, pincéis e aulas expositivas, enquanto outros fazem uso de práticas pedagógicas diferenciadas, que visam estimular os alunos para que se tornem protagonistas no seu processo de ensino aprendizagem (ANTUNES, 2014).

A utilização de práticas pedagógicas ativas e diferenciadas, exigem do professor sensibilidade, conhecimento e estabelecimento claro dos objetivos a serem atingidos, não excluindo a utilização de recursos tradicionais, mas sim, transformando e inovando na forma e contexto da aplicação.

Segundo Moran (2015) os diálogos entre alunos mostram-se mais relevantes a partir do momento em que eles trocam informações, participam conjuntamente em atividades, realizam projetos, desafiam-se e avaliam-se. Em outros contextos, como grupos de redes sociais, isso também ocorre quando compartilham suas vivências, experiências e interesses. O

contexto social atual, ou seja, da era tecnologia, em que a informação está à disposição em velocidades cada vez mais aceleradas, transmitidas no momento em que os fatos ocorrem, avança a cada dia. Essa mudança exige das pessoas uma autonomia e um posicionamento que não eram exigidos em anos anteriores. (FREIBERGER & BERBEL, 2010).

Devido a essas mudanças, algumas instituições de ensino têm procurado por novas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem, por meio da reorganização de seu currículo e da integração da teoria com a prática, do ensino com o serviço, destacando-se o emprego das metodologias ativas de aprendizagem (MARIN et al., 2010).

Enquanto espaços de produção e promoção de conhecimento, além da relevante responsabilidade de contribuição na formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de contribuir no contexto sócio-histórico em que estão inseridos, é indispensável que os ambientes educacionais passem a olhar de forma congruente para os aspectos exigidos pela sociedade.

As metodologias ativas, desafiam o aluno a realizar tarefas mentais de alto nível de complexidade, como análise, síntese e avaliação. Bonwell e Eison (1991) afirmam que essas estratégias de aprendizagem possibilitam ao aluno, para além de realizar algo, refletir sobre o que está realizando, desta maneira, elaborando significado. Tais reflexões também proporcionarão ao aluno maior clareza sobre o conteúdo e conseqüentemente, esse conhecimento construído não precisará ser retomado, apenas lembrado (ZABALA, 2001).

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. (BERBEL, 2011, p.28).

Neste contexto, o uso das metodologias ativas despertam maior interesse e participação nas aulas, devido a curiosidade ser despertada com a utilização de situações do contexto em que o aluno está inserido, possibilitando novas descobertas construídas a partir dessas informações (BORGES & ALENCAR, 2014).

Exercitar e promover o desenvolvimento de habilidades comportamentais que refletem diretamente nas relações interpessoais e profissionais, a partir de metodologias ativas de aprendizagem, representam forte conexão com a missão de educar e desenvolver, fato que certamente destaca ainda mais a importância de um constante e novo pensar sob às práticas de ensino-aprendizagem.

Assim, os professores são peças fundamentais, pois em seu planejamento precisam contemplar técnicas que favoreçam a participação efetiva dos alunos. Faz-se necessário também, que os professores tenham clareza a respeito das competências e habilidades que almejam desenvolver nos alunos. Caso essas competências não sejam explícitas, a atividade perde parte de seu valor (MORAN, 2015). Cada professor tem autonomia para escolher o tipo de metodologia ativa que melhor se adapte às suas necessidades e circunstâncias, considerando as características de cada grupo de alunos, a disciplina e a atividade a ser desenvolvida, de forma a potencializar a aprendizagem.

Moran (2015) assevera que, as metodologias ativas, são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. E complementa que “a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada.

As metodologias ativas, permitem a articulação entre os espaços educacionais e a sociedade, a partir da discussão e valorização de todos os atores no processo de construção coletiva. Os aspectos que permeiam as práticas de metodologias ativas não estão baseados apenas em problematizar, mas em exercitar a sustentação e elaboração de hipóteses reais que possam ser tratadas como solução.

2.PRINCIPAIS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM APLICADAS NO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATO BRANCO - UNIDEP

Devido as suas similaridades, muitas metodologias ativas são confundidas, por isso, foram classificadas em dois grupos: aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa é uma metodologia na qual os alunos, em grupos pequenos e heterogêneos, se entrelaçam no processo de aprendizagem e avaliam a forma como trabalham, com vista a alcançarem objetivos comuns (LOPES & SILVA, 2010). Já na aprendizagem colaborativa não existem relações hierárquicas. Os membros do grupo são capazes de ouvir, dividir ideias e trabalhar em conjunto, possibilitando uma interação entre eles (KEMCZINSKI, MA-REK, HOUNSELL & GASPARINI, 2007).

No quadro abaixo, apresenta-se a classificação de acordo com os estudos bibliográficos em relação a esses tipos de aprendizagem, que podem ser organizados de diferentes formas.

Classificação das metodologias ativas	
Aprendizagem Colaborativa	<p>APG (Aprendizagem em Pequenos Grupos)</p> <p>Aprendizagem Baseada em Problemas (<i>Problem-Based Learning – PBL</i>)Problematização</p> <p>Aprendizagem Baseada em Projetos (<i>Project-Based Learning</i>)</p> <p>Aprendizagem Baseada em Times (<i>Team-Based Learning – TBL</i>)</p> <p>Instrução por Pares (<i>Peer-Instruction</i>)</p> <p>Sala de Aula Invertida (<i>Flipped Classroom</i>)</p>
Aprendizagem Cooperativa	<p>Jigsaw</p> <p>Divisão dos Alunos em Equipes para o Sucesso (<i>Student-Teams-Achievement Divisions – STAD</i>)</p> <p>Torneios de Jogos em Equipes (<i>Teams-Games-Tournament – TGT</i>)</p>

Fonte: Lovato (2018). (Adaptada pelas autoras).

O Centro Universitário de Pato Branco – UNIDEP preconiza em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) as metodologias ativas de aprendizagem, como parte da organização didático-pedagógica da instituição, incentivando a vivência prática da autonomia e proatividade para aprender. Para tanto, promove frequentemente eventos, capacitações e orientações individuais com o objetivo de incentivar os professores na condução e mediação de suas aulas a partir da disposição dos alunos no centro do processo.

Além disso, está constituído e ativo o GEPMAT – Grupo de Estudos e Pesquisa em Metodologias Ativas da Aprendizagem, que tem como principal objetivo desmistificar as metodologias ativas, promovendo um espaço de estudo e discussões sobre as melhores formas de implementar e operacionalizar e, buscando manter continuamente e de forma atualizada práticas exitosas que de fato promovam experiências de qualidade.

As principais metodologias ativas utilizadas pelos professores no Centro Universitário de Pato Branco – UNIDEP, são:

2.1 APG - APRENDIZAGEM EM PEQUENOS GRUPOS

A Aprendizagem em Pequenos Grupos (APG) é um método de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo grupo Afya Educacional⁵, grupo este que o UNIDEP faz parte, e é fundamentado no método de Aprendizado Baseado em Problemas (PBL) e sala invertida, os quais o professor possui o papel de facilitador e não de transmissor do conhecimento, modelando os processos de raciocínio e as dinâmicas interpessoais, além de acompanhar o discente de forma sistemática.

Diante da perspectiva pedagógica, o PBL é percebido como uma metodologia fundamentada na Pedagogia Construtivista. Tendo como ponto de partida problemas reais, através do diálogo entre os participantes, o grupo é estimulado a desenvolver soluções de problemas proposto pelo professor (TAN, 2003).

No que se refere à aplicação prática, o APG é estruturado em duas sessões: abertura e fechamento de um problema. A abertura pode ser composta pelas etapas de leitura do problema, identificação de termos desconhecidos, a

escolha do tema central a ser discutido, a partir disso, ocorre a elaboração de um brainstorm⁶ para a formulação de questões, permitindo a análise do problema a partir de conhecimentos prévios e levantamento de hipóteses. Na sequência, são sintetizadas as conclusões e elaboração de objetivos de estudos na finalização desta sessão ocorre a socialização com os subgrupos. Na sessão de fechamento, o aluno busca a solução do problema por meio da autoaprendizagem, consultando fontes indicadas e confiáveis, como artigos científicos, livros e materiais com base em dados referenciados.

Durante o desfecho do problema, os estudantes somam os conhecimentos adquiridos, as experiências e são estimulados a interagir, trabalhar em equipe, refletir e dialogar sobre possíveis soluções. Neste processo também ocorre a autoavaliação dos alunos, avaliação do grupo e do professor, permitindo um fluxo estruturado da construção dos saberes e objetivos.

5 A Afya Educacional nasceu em 2019 da fusão de duas marcas vocacionadas para o ensino da Medicina com um claro objetivo: formar médicos e oferecer soluções para sua jornada por meio de tecnologia.

6 Significa tempestade cerebral ou tempestade de ideias. Expressão inglesa formada pela junção das palavras “*brain*” que significa cérebro, intelecto e “*storm*” que significa tempestade.

2.2 PBL - APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

O método Aprendizagem Baseada em Problemas permite que os alunos potencializem o aprendizado a partir de desafios reais. Tendo como o objetivo, em algumas situações estimular a criatividade e a reflexão.

Os cenários propostos pela metodologia, podem apresentar tanto problemas técnicos como subjetivos, os quais diferentes habilidades podem ser estimuladas, sejam elas emocionais, comportamentais ou técnicas.

O fluxo de aplicação ocorre a partir das seguintes etapas: a) o problema é apresentado. b) análise em grupo onde hipóteses de trabalho são levantadas. c) ocorre o resumo dos problemas e os alunos passam a buscar soluções. d) nesta etapa ocorre a pesquisa de aprofundamento individual sobre o tema. e) nesta última etapa a construção é discutida e apresentada ao professor.

2.3 APRENDIZADO POR PROJETOS

A aprendizagem baseada em projetos propõe aos alu-

nos identificarem uma situação que não necessariamente é um problema, mas pode ser melhorada, criando uma solução que segue uma linha de raciocínio de “o quê?”, “para quem? ”, “para quê?” e “de que forma?”. Essa abordagem visa estimular o trabalho em equipe, bem como possibilitar a descoberta de aptidões que podem ser um diferencial para o empreendedorismo e o mercado de trabalho.

A metodologia de projetos, requer uma organização pedagógica com maior tempo de trabalho, além de possibilitar a produção de protótipos, testes, eventos, programas, entre outros tipos de produto final à problemática inicialmente levantada.

2.4 APRENDIZAGEM ENTRE PARES E TIMES

Através desta metodologia, é possível trabalhar questões primordiais, como liderança, delegação de tarefas, colaboração, empatia, entre outras habilidades socioemocionais e soft skills⁷ — aspectos importantes no mercado de trabalho.

O principal objetivo é estimular o debate e a reflexão co-

⁷ Expressão inglesa que significa habilidades comportamentais que um indivíduo possui ou precisa desenvolver para a condução de suas atividades diárias.

letiva, ocorre a partir das etapas de: planejamento (etapa realizada pelo professor); preparação (professor testa e nivela o conhecimento dos alunos) e aplicação (faz a divisão dos times ou pares para discussão e apresentação da proposta).

A metodologia de aprendizagem baseada em times, mais conhecida é o TBL – Team Based Learning em que, divididos em times os grupos precisam pontuar o máximo possível, usando a lógica e os conhecimentos aprendidos sobre o tema proposto.

2.5 INSTRUÇÃO POR PARES

Essa metodologia colaborativa possui como objetivo o envolvimento de todos os alunos durante a aula, promovendo atividades em que eles são estimulados a aplicar os conceitos discutidos naquele momento, enquanto os explicam para os seus colegas. Nessa metodologia os pares são os mediadores do processo de aprendizagem. (CROUCH E MAZUR, 2001).

A atividade é bastante prática e simples de ser aplicada, porém, exige etapas bem definidas e estruturadas, são elas: a) seleção e indicação do conteúdo pelo professor; b) leitura prévia pelos alunos; c) breve contextualização do conteúdo d) teste conceitual e) formulação individual f) avaliação das respostas g) discussão entre os pares h) teste conceitual i) avaliação coletiva das respostas.

2.6 SALA DE AULA INVERTIDA

É uma das metodologias ativas de aprendizagem que podem contar com o auxílio da tecnologia, transformando qualquer ambiente em um espaço dedicado ao estudo. Dessa forma, o tempo da aula pode ser usado para discussões e debates sobre o tema, em vez de somente a transmissão do conteúdo. O professor pode, inclusive, complementar com vídeos, demonstrações visuais e práticas.

O principal requisito para a aplicação desta metodologia é o contato e apropriação prévia dos alunos ao conteúdo que será abordado, proporcionando que, no momento da aula se estabeleça um espaço de partilha, soma e mediação de aprendizados.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a aprendizagem possa ter sentido e significado, faz-se necessário tornar-se um processo que permita ao estudante definir diferentes relações, contribuindo para a sua aplicação em diferentes contextos (DEMO, 2004). Neste sentido, o uso de metodologias ativas no ensino e aprendizado dos acadêmicos se mostra como uma forma eficaz de estimular o seu interesse e a motivação.

Para tanto, as metodologias ativas precisam ser aplicadas no sentido de busca de uma formação que torne os acadêmicos habilitados para estabelecer diferentes interações tecnológicas e sociais nas mais variadas experiências de vida.

Conforme Moran (2015), as metodologias ativas “são pontos de partida para alcançar processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. E complementa que “a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada.”

Ao longo deste texto buscou-se apresentar as principais propostas de metodologias ativas já desenvolvidas, categorizando-as de acordo com as aprendizagens: cooperativa e colaborativa. A intenção não é destacar alguma metodologia como a mais adequada, considerando que cada professor tem autonomia para optar a qual melhor se adeque às especificidades de seu grupo de alunos, componente curricular e a atividade a ser desenvolvida, optando por aquela que melhor favoreça a aprendizagem. Mas sim, apresentar de forma contextualizada possibilidades de metodologias e suas particularidades.

REFERÊNCIAS

Antunes, C. **Professores e Professauros**: Reflexões Sobre a Aula e Práticas Pedagógicas Diversas. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, 32(1), 25-40. 2011.

BORGES, T. S., & ALENCAR, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante**: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista: 2014, p. 119-143.

CROUCH, C., & MAZUR, E. **Peer Instruction**: Ten Years of Experience and Results. American Journal of Physics, 2001.

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

FREIBERGER, R. M., & BERBEL, N. A. N. **A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental**. Cadernos de Educação, 37, 207-245. 2010.

KEMCZINSKI, A., MAREK, J., HOUNSELL, M. S., & GASPARINI, I. **Colaboração e cooperação – pertinência, concorrência ou complementaridade**. Revista Produção Online: 2007, p. 1-15.

LOPES, J., SILVA, H. **O Professor Faz a Diferença na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos**. Lisboa: LIDEL, 2010.

LOVATO, F.L.; MICHELOTTI, Â.; DA SILVA LORETO, E. L. **Metodologias ativas de aprendizagem**: uma breve revisão. Acta Scientiae, v. 20, n. 2, 2018.

MARIN, M. J. S., LIMA, E. F. G., MATSUYAMA, D. T., *et al.* **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem**. Revista Brasileira de

Educação Médica: 2010, p. 13-20.

MITRE, S. M., SIQUEIRA-BATISTA, R., GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M., et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde**: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*: 2008, p. 2133-2144.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C. A., & Torres-Morales, O. E. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: UEPG. 2015.

TAN, O. S. **Problem-based learning innovation**: Using problems to power learning in the 21st century. Singapore: Thomson Learning Asia. 2003.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

ROLE-PLAYING GAME (RPG) COMO ABORDAGEM PARA A SUSTENTABILIDADE

STARCK, Keli⁸

CAPPELIN, Alcione⁹

*Se o papel do professor é dar aulas,
enquanto ele dá a sua aula, o aluno faz o quê?
(Paulo Caruso Ronca)*

1. INTRODUÇÃO

Os *role-playing games* (RPG) são jogos colaborativos originários dos jogos de guerra que, por sua vez, são derivados de jogos de estratégia, tais como o xadrez. O uso didático-pedagógico da técnica do RPG visa estimular os processos de ensino e aprendizagem, facilitando a assimilação do conteúdo teórico por meio da vivência das condicionantes dos problemas. Por ter um foco colaborativo, este jogo não possui vencedor, dessa forma, os participantes terão maior liberdade de interação e poderão realizar várias tentativas apresentando diferentes concepções até elegerem uma para cada desafio proposto.

Diante do exposto, apresenta-se a questão norteadora desta pesquisa: Quais são as possibilidades pedagógicas de utilização de um jogo didático-pedagógico de RPG de mesa, com o intuito de trabalhar a temática da sustentabilidade? A partir da pergunta norteadora, definiu-se como objetivo *analisar a utilização de RPG como ferramenta didático-pedagógica para o ensino e aprendizagem da temática da sustentabilidade.*

O delineamento metodológico caracteriza-se pela abordagem qualitativa, conforme Gil (2008), pois busca discorrer sobre uma atividade de

⁸ Graduada em Engenharia Ambiental. Mestre em Desenvolvimento Regional pela UTFPR/PB. Doutoranda em Ciências Ambientais pela UnoChapecó. Coordenadora do NEaD e docente dos cursos de Engenharia no UNIDEP. Coordenadora Nacional das Engenharias na Afya.

⁹ Graduada em Licenciatura em Matemática pela UTFPR. Mestre em Educação em Ciências e em Matemática pela UFPR. Doutoranda em Educação em Ciências e Educação Matemática pela Unioeste. Docente dos cursos de Engenharia no UNIDEP.

Aprendizagem Baseada em Jogos. A atividade foi utilizada como metodologia no curso de Engenharia Civil do Centro Universitário de Pato Branco (UNIDEP), na disciplina eletiva de “Sustentabilidade na construção” em que estabeleceu-se o uso do RPG no conteúdo de “Estratégias e práticas da construção sustentável”, realizando o acompanhamento da atividade e as percepções dos alunos quanto ao novo método.

O presente artigo está estruturado em cinco seções. Além desta introdução, na segunda seção apresenta-se o referencial teórico, evidenciando os principais aspectos relacionados às metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Em seguida, apresenta-se a aprendizagem baseada em jogos e, encerrando a seção do referencial, são abordados aspectos relacionados ao jogo de RPG. Na terceira seção, é descrito o delineamento metodológico elencando os passos para a condução do estudo, além de se evidenciar a análise dos resultados. Na quarta seção apresentam-se as considerações finais do trabalho, limitações e sugestões para futuras pesquisas. E, na última seção, tem-se o referencial bibliográfico.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA REALIZADA

O estudo apoiou-se em pesquisadores da área da educação para fundamentar sua base teórica. Visando melhorar os processos de formação no Ensino Superior, especialmente na engenharia, é que propõe-se este artigo, apresentando a aplicabilidade e os resultados da utilização de metodologias ativas.

2.1. Metodologias ativas: reflexões preliminares

Para Filatro e Cavalcanti (2018, p. 12) “as metodologias ativas são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas”. Nesta perspectiva, os discentes são considerados sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

À vista disso Moran (2017, p.41) menciona que “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”, ou seja, o estudante deixa de ser um mero receptor de informações e passa a “[...] assumir um papel

ativo e protagonista da própria aprendizagem” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 18).

Filatro e Cavalcanti (2018) concluíram que as metodologias ativas podem ser utilizadas para desenvolver competências relevantes para o século XXI a partir de uma perspectiva pedagógica, andragógica e heurística.

A pedagogia vincula-se à educação tradicional de crianças e adolescentes e, apesar de contemplar diversas abordagens educacionais, o professor assume maior responsabilidade em conduzir as experiências de aprendizagem (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

A andragogia, por sua vez, direciona-se à educação de adultos, considerando as experiências, motivações e necessidades de sujeitos inseridos no mundo do trabalho e, também, “apresenta pressupostos conhecidos como elementos facilitadores, articuladores e orientadores no processo de ensinar e de aprender” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, STARCK; CENI PINTO, 2018, p. 2).

Já a heurística, “surge como resposta às demandas da era digital, em que as informações disponíveis são abundantes e os indivíduos têm autonomia para decidir e avaliar o que, como e quando querem aprender” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 18).

A heurística, centrada na autoaprendizagem e no compartilhamento de conhecimento, pode ser melhor articulada com o conectivismo, que oferece alto grau de autonomia para quem deseja um aprendizado flexível. Nesse ambiente de aprendizagem, o sujeito tem que escolher o que vai aprender e se responsabilizar pelo processo (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Para Bonwell e Eison (1991, *apud* FILATRO; CAVALCANTI, 2018), as metodologias ativas são compostas por dois aspectos fundamentais: ação e reflexão. Assim, no contexto de uma abordagem ativa, o aprendiz é visto como um sujeito ativo que deve participar intensamente de seu processo de aprendizagem e refletir sobre o que está fazendo.

O papel do professor é decisivo neste processo, pois ao estimular a interação, “o clima de aprendizagem se torna acolhedor e seguro para o aluno que sob a orientação do professor é oportunizado a praticar novos conhecimentos, refletir sobre sua prática e avaliar o próprio desempenho” (STARCK; CENI PINTO, 2018, p. 2). Dessa forma, a utilização de metodologias ativas em sala de aula, tornando “a aula como espaço dialético de organização do conhecimento e dos saberes” (STARCK; CENI PINTO, 2018, p. 3) é um desafio para o professor, que passa a atuar como mediador dos processos de ensino

e aprendizagem e não mais como detentor do saber.

Nesse cenário de transformações, existem diversas metodologias ativas de aprendizagem, tais como: Instrução por pares (*Peer Instruction*), Sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), Aprendizagem baseada em equipes (*Team-Based Learning*), Aprendizagem baseada em problemas (*Problem-Based Learning*), Aprendizagem Baseada em Jogos (*Game-Based Learning*), sendo essa última a intervenção pedagógica objeto deste estudo.

2.2. Aprendizagem Baseada em Jogos (*Game-Based Learning*)

A Aprendizagem Baseada em Jogos ou *Game-Based Learning* é definida como “uma metodologia pedagógica que se foca na concepção, desenvolvimento, uso e aplicação de jogos na educação e na formação” (CARVALHO, 2015, p. 176). Essa metodologia vem sendo utilizada em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes níveis de ensino, a saber: ensino fundamental, médio e superior.

Segundo Prensky (2001) os jogos devem ser compostos por: regras bem definidas; objetivos e metas; resultados e *feedback*; conflitos (competição ou desafios); interação; história; e enredo.

Além disso, os jogos devem desenvolver a habilidade de resolução de problemas a partir de um ambiente motivador “[...] que reforçam a capacidade de tomar decisões, de trabalhar em equipe e que promovem competências sociais, de liderança e colaboração” (CARVALHO, 2015, p. 176).

Os jogos para uso na educação devem ser construídos com base em princípios sólidos de aprendizagem, proporcionar mais engajamento para o estudante, permitir aprendizagem personalizada, desenvolver habilidades do século 21 e devem ser desenvolvidos em um ambiente que permita uma avaliação efetiva e relevante (AL-AZAWI; AL-FALITI; AL-BLUSHI, 2016).

Na sequência, apresenta-se uma das estratégias de Aprendizagem Baseada em Jogos: o *Role-Playing Game*.

2.3 *Role-playing game* (RPG): história e especificidades

O *role-playing game* (RPG) conhecido como “Jogo de Interpretação de Papéis” surge em 1973, com uma proposta diferenciada, em que os participantes vivenciam os personagens da trama ao lado do mestre (narrador) que desenvolve a história proposta pelo jogo. Como tal, os RPGs apresentam-se

como um jogo aberto, permitindo aos participantes liberdade na construção do enredo e do destino dos personagens. Além disso, ele estimula a criatividade, a colaboração, as relações interpessoais e a capacidade de resolução de problemas. Dado seu potencial como atividade lúdica e educativa, vem sendo explorado como estratégia de ensino em ambientes educacionais brasileiros desde a década de 1990 (VASQUES, 2008).

Ao tratarem acerca do RPG, Filatro e Cavalcanti (2018, p. 176) mencionam que a “estratégia prevê que uma situação específica (real ou hipotética) seja apresentada a estudantes ou profissionais, que terão por missão encenar o caso assumindo papéis de diferentes *stakeholders* (partes interessadas)”.

Segundo Dormans (2006), pode-se distinguir entre quatro tipos diferentes de RPGs, tal como descrito no Quadro 1:

Quadro 1: Tipos de RPGs

Tipo	Características
Papel e caneta (ou RPG de mesa)	<ul style="list-style-type: none"> • Informações mais importantes das personagens são registradas em planilhas ou fichas. • Representação é mais falada do que encenada.
<i>Live action</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogado com grande número de pessoas (geralmente maiores do que os grupos de jogos de RPG de papel e caneta) que representam fisicamente seus papéis por meio de roupas, falas ou gestos. Eles se reúnem em um local designado que funciona como o mundo do jogo. • Diferente da encenação improvisada pura, o Live action mantém características de RPG de mesa como regras para governar o combate, magia e cura. • Caracterizam-se mais como uma encenação improvida do que uma contação de histórias.
RPG de computador	<ul style="list-style-type: none"> • Evoluíram de adaptações de computador dos jogos clássicos de papel e caneta. • Um único jogador controla um único personagem ou um grupo inteiro em um ambiente simulado eletronicamente.

<p><i>Massively multiplayer role-playing games</i> (MMORPGs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • São a forma mais jovem de RPG. • Em um MMORPG, milhares de jogadores se conectam a um servidor usando um software cliente especial. • Para Dormans (2006), esse tipo de jogo constitui uma categoria separada, pois o grande número de jogadores que se conectam a eles diariamente tem sérias implicações para o tipo de jogo oferecido por esses jogos. • São atualmente a forma mais proeminente de RPG, pois esses jogos têm alguns aspectos e efeitos econômicos e sociais muito reais.
--	---

Fonte: Elaborado a partir de Domans (2006).

Jogar RPGs é uma experiência que incorpora, ao mesmo tempo, distintos fatores. “Alguns jogam pelos prazeres narrativos, alguns jogam para estar com os amigos, enquanto outros apreciam o jogo pelos desafios que ele oferece” (DOMANS, 2006 , p. 1).

Filatro e Cavalcanti (2018) mencionam acerca da importância de se oportunizar aos alunos a compreensão das visões, necessidades, expectativas e exigências dos outros de forma empática e profunda. Isso afetará sua percepção e compreensão da situação apresentada.

A partir do exposto, o presente artigo discorre acerca da aplicação da estratégia de RPG de mesa (papel e caneta).

3. RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. O jogo

A estratégia metodológica utilizada teve como base o trabalho intitulado “*Role Playing Game (RPG) como estratégia pedagógica para trabalhar a temática ética ambiental*” de Katiucha Fernanda Silva e Edilene Rocha Guimarães (SILVA; GUIMARÃES, 2019).

O jogo é composto por um mestre (integrante do grupo) e personagens principais e secundários (demais participantes do grupo). Utiliza-se como material uma apostila contendo o roteiro/enredo com os desafios, um dado, cartelas de apoio, fichas com as regras e desafios do livro e quatro envelopes contendo dois textos de apoio.

O mestre “[...] narrará o enredo contido no livro, apresentará os desafios

aos demais participantes e avaliará as soluções propostas pela equipe levantando novos questionamentos quando julgar necessário” (SILVA; GUIMARÃES, 2019, p. 9). Destarte, para a execução do RPG proposto o mestre irá apresentar quatro desafios aos personagens principais, que em conjunto devem propor uma solução. A partir da pontuação obtida com o lançamento do dado, os personagens principais poderão fazer uso dos textos de apoio que estão nos envelopes ou fazer uso da internet.

Para aplicação da estratégia metodológica foram estabelecidos os seguintes passos:



Figura 1: Etapas do RPG “O desafio da sustentabilidade”

Fonte: as autoras (2022).

Os desafios propostos ao longo deste jogo visam promover reflexões a respeito de: problemas ambientais; dilemas encontrados pelos engenheiros civis no exercício de sua profissão; e, ética ambiental na engenharia civil.

3.2. Aplicação do *Role-playing game* (RPG)

As atividades desenvolvidas foram adaptadas da estratégia proposta por Silva e Guimarães (2019):

1. **realização do planejamento inicial:** considerou a definição da metodologia a ser seguida para execução da estratégia de RPG, de modo que a problemática se dará em uma empresa do ramo da construção civil;
2. **determinação dos cenários e o contexto da dramatização:** para a aplicação estratégia utilizaram-se os cenários definidos por Silva e Guimarães

(2019). O primeiro desafio tinha como enfoque a retirada de um pequeno trecho de mata atlântica (Restinga) presente no terreno; o segundo desafio tratava de formas de minimizar o impacto ambiental relacionado à produção e destinação dos resíduos da construção civil (RCC); o terceiro desafio, por sua vez, versava sobre a utilização de materiais ecológicos como matéria-prima, e; o quinto e último desafio estava associado ao marketing verde;

3. **definição do tipo e do número de personagens:** o RPG tem como característica ser composto pelo mestre, personagens principais e secundários. O *mestre* possui o papel de narrador e juiz do jogo. Os *personagens principais* consistiam em engenheiros civis, parte integrante da equipe criada pela Construtora SC, com o intuito de elaborar um plano de ações para introduzir práticas socioambientais em suas atividades. Os *personagens secundários* são controlados pelo mestre. Fazem parte deste grupo os seguintes personagens: administradores, engenheiros ambientais, arquitetos e publicitários.
4. **determinação de um evento crítico:** determinou-se como evento crítico a expressiva queda no mercado da Construtora SC dada a inexistência de ações que visem à redução dos impactos ambientais resultantes de suas atividades, demandando que a equipe encontre saídas sustentáveis, que respeitem os princípios da ética ambiental, e que sejam viáveis diante das exigências da empresa.
5. **aplicação da estratégia metodológica:** a partir da contextualização do problema, os alunos receberam uma ficha com quatro desafios e regras. Para cada um dos desafios a turma tinha 20 minutos para expor a solução. Cada integrante (antes do tempo ser cronometrado) lançava um dado de seis faces e, de acordo com o número obtido, poderia fazer uso do envelope relativo àquele desafio ou fazer uso da internet como fonte de pesquisa, de anotações e livros.
6. **avaliação dos resultados:** após a realização de todos os passos, optou-se por uma avaliação que imprimisse a opinião dos alunos sobre a estratégia como forma de analisar e aprimorar o processo com vistas a melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

3.3. Avaliação do RPG pelos alunos

Devido a possibilidade de simular situações da vida real, o jogo didá-

tico- pedagógico de RPG, permitiu aos alunos a mobilização de “conhecimentos e valores atitudinais” (SILVA; GUIMARÃES, 2019, p. 58) se apresentando “como uma estratégia pedagógica enriquecedora ao processo educativo” (SILVA; GUIMARÃES, 2019, p. 58).

O desempenho do jogo e, conseqüentemente, dos jogadores, pode ser avaliado a partir da conclusão de fases, do comportamento frente aos desafios, da entrega de atividades avaliativas, entre outras. Para além de mensurar quantitativamente, a aplicação da estratégia também pode ser avaliada considerando a percepção dos discentes sobre a experiência de aprendizado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas cotidianos constituem elementos facilitadores da aprendizagem dos adultos. Deste modo, o RPG, apresentado como estratégia ativa para estimular os processos de ensino e aprendizagem, facilitou a assimilação do conteúdo teórico por meio da vivência das condicionantes do problema.

O processo de criação ou adaptação de um jogo didático-pedagógico deve contemplar mais do que um jogo envolvente e adequado à idade, mas sim possibilitar o desenvolvimento de habilidades e, conseqüentemente, a construção do conhecimento.

Acredita-se que a utilização da aprendizagem baseada em jogos no formato RPG, possibilitou aos alunos o aprofundamento da temática, o desenvolvimento da aprendizagem entre os pares e, além disso, contribuiu para o aperfeiçoamento da capacidade de comunicação oral. Evidencia-se, portanto, que também pode ser utilizada como ferramenta em outras disciplinas e cursos.

Ademais, por tratar-se de uma atividade versátil, se aplica no modelo presencial e on-line.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AL-AZAWI, R.; AL-FALITI, F.; AL-BLUSHI, M. Educational gamification vs. game based learning: Comparative study. **International Journal of Innovation, Management and Technology**, v. 7, n. 4, p. 132-136, 2016.

CARVALHO, C. V. de. Aprendizagem baseada em jogos - Game-based learning. In: **II World Congress on Systems Engineering and Information Technology**. 2015. p. 176-181.

DORMANS, J. On the Role of the Die: A brief ludologic study of pen-and-paper roleplaying games and their rules. **The international journal of computer game research**, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: <http://gamestudies.org/0601/articles/dormans>. Acesso em: 08 mar. 2022.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1.ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas: São Paulo, 2008.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PRENSKY, M. **Digital Game-Based Learning**, McGraw-Hill, 2001

SILVA, K. F.; GUIMARÃES, E. R. **Role Playing Game (RPG) como estratégia pedagógica para trabalhar a temática ética ambiental**. Olinda: IFPE, Campus Olinda, 2019.

STARCK, K.; CENI PINTO, T. T. **Aprendizagem baseada em problemas adaptada (ABPA): experiência no curso de engenharia civil de uma faculdade privada do estado do Paraná**. In: XLVI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e 1º Simpósio Internacional de Educação em Engenharia, 2018, Bahia. Anais. Salvador, 2018.

VASQUES, R. C. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar**. 2008, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90316>. Acesso em: 08 mar. 2022.

FERNANDO CARNAVAL, PRESENTE! ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO

VARASCHIN, Juliane¹⁰

“Qual é então o papel do artista? Dar ao participante o objeto que não tem importância em si mesmo e que só terá na medida em que o participante atuar. É como um ovo que só revela sua substância quando abrimos” (Clark, 1965, p. 1).

Introdução

Neste artigo, apresentarei num primeiro momento, Fernando Carnaval, uma obra-arte-aula produzida pelos artistas alunos, em uma aula de Psicologia e Arte, durante uma proposição envolvendo a obra Caminhando de Lygia Clark. Esta artista enfocou a necessidade de o espectador não ser um agente passivo na fruição da obra de arte, mas ser um participante, onde compõe e experimenta o processo artístico. Essa noção se coaduna, em alguma medida, com o desejo de uma educação também participativa, onde o acadêmico aprende experimentando. Para discutirmos estas aproximações entre a arte e a educação, serão trazidas referências e proposições da arte que podem nos auxiliar a pensarmos e construirmos ações educativas.

1. Muito prazer, Fernando!

Abril de 2022. Ministrava a disciplina de Arte e Psicologia com o primeiro e terceiro períodos do curso de Psicologia. Uma disciplina que aos desavisados parece um intervalo estendido, mas para mim, a disciplina mais complexa que já trabalhei. Convidei os alunos naquela aula a trazerem tesoura e cola, o papel A4 eu levaria, gosto deste compartilhar tarefas. Chegando na sala de aula, passamos direto à atividade, e sem perceber, esqueci de fazer a chamada. Depois eu entenderia meu esquecimento.

Convidei os alunos primeiramente, a realizarem o trabalho artístico de Lygia Clark intitulado “Caminhando”. Lygia foi uma artista brasileira, sua atividade artística volta-se para as experiências corporais em que materiais

¹⁰ Graduada em Psicologia pela UFPR/PR, Doutoranda em Psicologia (UBA-Buenos Aires), Mestre em Psicologia Social e da Personalidade (PUC-RS). Artista visual e Docente do curso de Psicologia (UNIDEP).

quaisquer estabelecem relação entre os participantes e ao estudo das possibilidades terapêuticas da arte sensorial e dos objetos relacionais¹¹.

Quando conheci a obra de Lygia Clark, quis com muito desejo levá-la para a sala de aula, tendo em vista que suas ideias e trajetória artística a meu ver muito colaboram para pensarmos o espaço da educação. Lygia rompeu com a ideia de que as obras de arte devem ser apenas observadas, mas transformou o espectador em co-autor de suas obras. “Por favor toquem nas obras”, era um convite em suas exposições.

Lygia Clark cria “Caminhando”, em 1964. O participante constrói uma fita de Moebius¹², corta uma faixa de papel, torce uma das extremidades e une as duas pontas. Recorta no comprimento de maneira contínua e, “Conforme a fita vai sendo cortada, ela fica mais fina e é desdobrada em entrelaçamentos. No final, o caminho é tão estreito que não pode mais ser cortado. O ato é o que produz o Caminhando”, salienta Clark¹³.

Os alunos foram convidados a produzirem uma experiência em três momentos: 1) Individualmente construíram a obra “Caminhando”. Cada um a seu modo.

Foto 1 - Primeiro momento: composição da obra Caminhando.



Fonte: Registros Didáticos da aula, 2022.

“*Tem que ter muito cuidado... um deslize e o caminho é outro*”, salienta um acadêmico. Na proposição de Clark, “O objeto criado perde a importância, e o ato criativo assume todos os privilégios, ... O ato assume aqui o valor de obra, independente do objeto criado”. (BARBIERI, 2008, p.13). O que nos inte-

12 “Esta fita nada mais é que uma superfície não orientável, uma superfície topológica. Por meio da figura extraída da Topologia, entende-se como uma face está diretamente articulada à outra. Percorrendo um dos lados da superfície da fita, ao final pode-se perceber que, devido a uma torção de 180° em uma das pontas antes de uni-las, passa-se, sem sair do percurso, do lado de fora para o lado de dentro e assim sucessivamente. Devido a esta propriedade topológica não é possível definir onde está o interior ou o exterior da fita”. (Scheller et al., 2016, p. 3-4).

13 Convido vocês a assistirem esse breve vídeo que demonstra a construção de uma fita de Moebius: https://www.youtube.com/watch?v=3sP-uT5DQLM&ab_channel=Ita%C3%BACultural

ressa nesse sentido, é a atuação e envolvimento de cada aluno nesse processo, e não o objeto final que criaram. Participação, autonomia e processo são dispositivos aqui lançados.

“Por onde começa a cortar?”, “Está certo?” Houve um certo estranhamento quando mencionei que não havia certo ou errado e que cada um poderia começar a fita no ponto que desejasse, apenas tendo o cuidado de não aproximar muito os recortes, pois senão a fita arrebentaria, antes que o caminho possível fosse todo percorrido. A cada volta do recorte, era importante deslocar a tesoura um pouco mais para lá, e um pouco mais para lá. Esse exercício-caminho nos leva a percorrer sempre caminhos diferentes na fita. “É preciso atenção para que a gente não repita um caminho” sussurra um acadêmico. Ele tem razão, porque a tendência dos homens, como salienta Rolnik (2000), é “...se orientarem a partir de cartografias gerais, estabelecidas *a priori*, uma figura do indivíduo fechada em si mesmo, uma identidade imune à alteridade”. “Caminhando” convida o acadêmico a produzir diferenças, criadas em ato.

Nessa proposição de Clark, o sentido do objeto exige uma experimentação, não há como entrar em contato com Caminhando sim-

plesmente “observando” a obra, é preciso colocar o corpo, para que ocorram afetações. A obra não existe sem a presença do acadêmico, assim como uma aula, o corpo físico em aula não garante presenças, é preciso mais.

Algumas vezes, quando proponho essa atividade, no momento do recorte, cria-se uma atenção bastante concentrada, há um certo tensionamento corporal, suspiros, caretas, quase como uma prova, onde o dez seria conseguir cortar até o final. É preciso retomar com os acadêmicos que não se trata disso, que o objeto final não é o que importa aqui. Nestas horas fica bastante claro como mudanças nessa forma de pensar do aluno, são sempre necessárias.

Geralmente nestas experiências, participo com os alunos, pois essa forma reflete o que Clark sustentava, todos se tornam participantes, deslocando nesse momento posições indenitárias, alunos de um lado, e professor, de outro.

Num segundo momento, foram convidados a formarem grupos, de 5 a 6 pessoas, para reunirem as experiências e compor um único objeto a partir dos anteriores compostos. A ideia era evitar um apagamento das experiências individuais, mas experimentarem como composições poderiam ser mescladas. Nesse momento, várias

questões subjetivas entraram em cena: o trabalho em grupo e a construção de uma proposta. Como dar voz a todos do grupo? Como não tomar a frente do trabalho, e modificar os trabalhos individuais? O que fazemos com nossa liberdade? Porque achamos que delegamos ao outro, uma participação pessoal? Há como? A necessidade de cuidado e cautela para não massificar comportamentos e escolhas, premissa tão cara à Lygia Clark.

Nesse sentido, é importante considerar a arte não como uma área apartada de outras, mas entrelaçada com a vida e com o que aí é produzido, a arte participando da transformação do mundo, como salienta Rolnik:

[...] a arte é uma prática de problematização: decifração de signos, produção de sentido, criação de mundos... O mundo liberta-se de um olhar que o reduz às suas formas constituídas e sua representação, para oferecer-se como matéria trabalhada pela vida enquanto potência de variação e, portanto, matéria em processo de arranjo de novas composições e engendramento de novas formas. (ROLNIK, 2002, p.45).

É necessário uma força-ativa para o engendramento de proposições artísticas, não sendo portanto uma tarefa fácil, pois envolve muitos fatores, a produção de um novo, o deslocamento de lugares de passividade, a coragem de assumir fragilidades e uma disposição para a produção de subjetividades. Nada está pronto, mas vai-se-fazendo-no-caminhando. Considero que ainda há muito a se prestar atenção quando o professor propõe alguma atividade artística na sala de aula, pois por vezes observa-se reprodução, não se valendo do que a arte propicia. Há diferenças em se utilizar a arte como apenas um recurso, e se deixar afetar pelo que é proposto.

Foto 2 – Segundo Momento: composição em grupos de 5 a 6 alunos



Fonte: Registros Didáticos da aula, 2022.

Por fim, na última tarefa, os alunos foram convidados a reunirem todas as produções dos grupos, num único objeto construído. Essa última etapa requereu muitas trocas, o que ficaria, o que seria retirado, e como se impli-

cariam nestas escolhas. É importante salientar que a partir do segundo momento das atividades propostas, a posição corporal dos alunos se modificou, muitos ficaram em pé e se deslocavam na sala, a fim de conseguir terminar o desafio. Alguns alunos ao levantarem, falaram de sensações corporais: “...*que dor na minha perna*”, “*faz tempo que não me alongo*”. O corpo sendo sentido.

Os alunos começaram a agrupar os desenhos feitos na segunda etapa, mas não simplesmente como uma soma dos trabalhos, mas como uma nova resignificação. Tive impressão que os desenhos em grupo feitos na etapa anterior foram se desfazendo e “Caminhando” foi aparecendo novamente. Terminado o desenho, o montante de fitas dispostas no chão lembraram imediatamente um salão de carnaval cheio de serpentina e uma espécie de afeto comungado tomou conta da experiência, como que desejosos de batizarem o novo colega deitado no chão. Em meio a troca de olhares, ouviram-se as palavras Fernando e Carnaval, Fernando Carnaval. Uma situação de desterritorialização deu espaço a uma presença. Os alunos estavam tão presentes, que construíram uma nova presença.

Foto 3 – Terceiro Momento: composição de uma única obra, surge assim: Fernando Carnaval



Fonte: Registros Didáticos da aula, 2022.

A noção de presença se alterou. Presente, Fernando estava presente, e nem respondemos a chamada. O que é estar presente numa sala de aula? O que é se fazer presente? A fim de dar corpo a possíveis respostas, a poética de Clark pode nos ajudar. Essa artista propõe a desalienação do espectador, que finalmente compartilha a criação da obra. Não existe aqui, uma divisão

entre artista e espectador. Nos anos 1970, período inicial da arte contemporânea, houve uma preocupação em deslocar o objeto artístico. Esses artistas criticaram princípios tradicionais vinculados à arte moderna, no qual o artista era pensado como gênio criador, e o público, como aquele que contempla a obra. Ocorreu uma ampliação do conceito de obra, onde o ato criativo, convoca aquele que vê. (MARSILLAC, 2014).

Ou seja, há a introdução de um novo sujeito, ativo, capaz de realizar suas leituras e interpretações da obra de arte. Essa interpretação, como qualquer outra operação, não cessa. Já não temos aqui e divisão de um objeto de um lado, e de um espectador, de outro. Temos aqui presença ativa.

Estar presente nesse sentido, é estar participativo. Para Dewey (2012), o ato de experimentar está relacionado com a ideia de interação. “Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida (...) sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e...ele nos faz em troca alguma coisa”. (DEWEY, 1979, p. 152).

Este estado de recepção e percepção por parte do sujeito da experiência não é passivo. Criamos nossas experiências, ao participarmos, construindo nossas percepções e afetações. Nesse sentido:

[...] o artista seria um propositor de experiências a serem vividas pelo espectador e a obra seria completada no ato: o próprio gesto e seus desdobramentos na vida do participante. A fruição seria uma experiência expandida, do olhar ao corpo, aos vetores de percepção; o participante é convocado a conhecer o que lhe é proposto através das sensações, até que ele se torne o próprio criador de sentido (ROLNIK, 2002).

Lygia Clark não propõe dicotomias entre intelectual e sensorial, provocando uma experiência no corpo do participante e mobiliza forças de criação nesse outro. Nesta aula, não propomos a observação, mas a participação, não havendo espectador, mas propositor. Clark explorava as sensações e buscava produzir subjetividades sensíveis, livres e inventivas, utilizando a arte como uma via para ativar em nosso corpo-subjetividade nossa capacidade de afetar e de ser afetado. A obra é uma proposição e o artista um propositor de experiências.

Acho que entendi porque esqueci inicialmente da chamada. Era preciso esperar, outras existências seriam invocadas no caminho... caminhando...

2. A sala de aula como um *atelier*

A arte pode ser um recurso utilizado como forma de desenvolvimento de certas habilidades e competências, no sentido de que ela nos convida a vivenciar outras formas de subjetividade, além das já conhecidas. Trata-se de um conhecimento que exige uma experimentação corajosa a fim de notar quais são nossas potencialidades e limites, e criarmos novos enredos e novos mundos.

Considerando alguns aspectos históricos, mesmo com a criação da Lei 9394/96, que torna obrigatório o ensino de arte na Educação Básica, ainda é comum, quando pensamos na arte e seus entrelaçamentos com a educação, visualizarmos a arte utilizada de modo mais restrito, enquanto artifício utilizado para preparação de apresentações em datas comemorativas, dia das mães, dia dos talentos culturais nas escolas, como um recurso apartado do cotidiano escolar. É como se a arte fosse uma área a parte no desenvolvimento do sujeito, como se sentidos e razão fossem dissociáveis no percurso de aprendizagem. A fim de mostrar essa relação entre sentidos e razão, Dewey utiliza um exemplo interessante para pensarmos como a cognição e o sensível caminham juntos:

[...] o exemplo de uma criança que, ao empinar uma pipa, recebe impressões em suas mãos da tensão da corda e, ao mesmo tempo tem os olhos na pipa que está no céu, e ainda opera todos os processos para mantê-la no ar. O ato da criança deve ser visto como uma coisa só. Sentidos e pensamentos juntos e direcionados para uma ação, um objetivo a ser realizado. (PLACIDES e COSTA, 2021, p.134)

As experiências em arte propostas como recurso de criação, provocam movimentos sensíveis reveladores. Nunca esqueço de uma experiência de montagem de instalações, a partir da obra *Caminhando*, onde os alunos poderiam utilizar um dado bloco na Universidade. Um dos grupos, ‘fincou’ sua instalação na entrada da sala dos professores, na transição do interno e externo, de modo que a porta não poderia mais ser fechada. Perguntei-me pela curiosidade do lugar escolhido, e num a *posteriori* os alunos questionaram porque às vezes haviam lugares tão demarcados, de professor e de aluno, onde um “ensina” e o outro “aprende”. Ao mesmo tempo que a construção artística era uma proposição, virou uma resolução, um ato político-estético. É importante proporcionarmos experiências onde os estudantes sejam mobilizados para a criação, com prazer e alegria. “Uma aula é emoção. Se não há emoção, não há inteligência, nenhum interesse, não há nada” (DOSSE, 2010,

p. 291).

Com modificações em diversos campos da experiência humana, cresce a necessidade do desenvolvimento de diferentes capacidades e competências, inclusive na educação. Nesta área, é crescente a discussão da necessidade de se adotar novas metodologias a fim de que o novo perfil do estudante possa ser contemplado no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o estudante passa a ser visto como protagonista do processo de aprendizagem. Nas metodologias ativas, os estudantes “[...] passam a ser compreendidos como sujeitos históricos, e portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que tem experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento”. (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017, p.271)

Parece-me que as experiências propostas pelas metodologias ativas, se encontram em alguma medida, com as artísticas. Se não parece interessante a experiência artística-estética separar obra e expectador, também não parece enriquecedor dicotomizarmos aluno e professor, como identidades fixas. Se o professor e aluno se constroem, e aluno constrói a aula, “*não se sabe mais onde se começa e onde se termina*” (relato de um aluno, sobre Caminhando), não estamos mais falando de observar a obra-aula. Cada aluno tem a oportunidade de construir uma aula um pouco diferente ao participar dela. É importante nesse contexto, contarmos com os dados de experiência que surgem durante a aula. Num primeiro momento, nessa aula aqui relatada, apenas planejei desenvolver o primeiro momento mencionado, a Obra Caminhando. Durante essa experimentação, individual e solitária, fui notando que os estudantes não conseguiam ficar sozinhos na experiência, se falavam, se perguntavam. Entendi que havia desejo de troca. Propus então as etapas seguintes. O desafio era não ‘desaparecer’ ao reunirem as criações e recriarem outros desenhos. Considero essencial essa abertura no exercício docente. A escuta do professor dá entrada aqui à autonomia do aluno, os alunos nos ensinam que caminho percorrer.

Sobre isso, Deleuze nos alerta que a ideia de aprendizado envolve uma relação, não hierárquica, mas de trocas: “Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo”. (DELEUZE, 2018, p. 43)

Esse processo de ensino-aprendizagem, segundo Kastrup (2006), se configura como uma rede complexa, onde o ensino surge como propaga-

ção de experiências, experiências de problematização que forçam a pensar. A arte como recurso nessa tarefa, não transmite informação, mas provoca perturbação. Ela mobiliza uma atenção diferente daquela envolvida na execução de uma tarefa.

Através das experimentações propostas com a arte na sala de aula, incentiva-se uma inclusão afetiva, “[...] de possibilidade, e pacto com a força de poder mais, de tomar aos estudantes como capazes sempre de mais afeto, mais potência e mais realidade. (YONEZAWA, CUEVAS, 2018). Cada nova experiência estética oportuniza a criação de novas subjetividades, entendendo aqui como um processo contínuo de novas elaborações.

Dewey salienta a necessidade de utilizar não apenas recursos cognitivos na experiência, mas emoções e sensibilidade. A verdadeira experiência educativa para este autor, ocorre na experimentação. “Não é por acaso que Dewey valoriza a arte, a criação e elaboração que são construídas pelo estudante, apontando que a humanidade estabeleceu sua história baseada na experiência e que tal experiência é, sobretudo, artística. Assim, todos os conhecimentos e proposições também se constituem obras de criação, ou seja, obras de arte”. (PLACIDES E COSTA,

2021, p.143). Experiência e criatividade também são pilares do processo de aprendizagem. Quando utilizamos prioritariamente recursos cognitivos na sala de aula, às vezes perdemos de vista a sensorialidade e sensibilidade do corpo, que podem, inclusive, produzir novas realidades.

Para ilustrar essa dimensão, abordarei um exemplo ocorrido em minhas aulas. Quartas-feiras, 21h10min, era o horário em que me encontrava com essa turma, no retorno do intervalo. Algumas vezes, antes de entrar na sala, começava a sentir um cheiro de chá de cidreira, e sem me dar conta inicialmente, meu corpo se agitava. Uma espécie de saudosismo de não sei o quê. E era quase certo: o cheiro de cidreira precedia uma aula deliciosa, daquelas que quando termina, ou vem sono ou insônia, nunca indiferença. Depois de um tempo fui entender: cidreira me trazia algumas das lembranças mais adocicadas com minha avó. O que é o corpo vibrátil aqui? Um corpo aberto às sensações, um corpo que usa o cheiro em sala de aula, um corpo que se deixa afetar, porque chá de cidreira e prosa de avó podem melhorar a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Ao sair da sala de aula, observei que o lixo estava cheio de “Caminhados”, um resto que ficou por ali. Os restos apontam para um itinerário que continua, que não termina nunca. Quem sabe possamos brincar com estes restos, como saberes inacabados, como porvires que apontam um pôr do sol insistente, de vem de novo, e de novo. Se percorrermos uma fita de Moebius, os convido a assim fazerem, notarão que esse “mais ainda” não tem fim, e é o que configura o próprio processo de aprendizagem.

Para compreendermos melhor essa noção, é importante não dicotimizarmos, a vida de um lado, e a arte e educação de outro. A educação, segundo Dewey (1979) não é uma preparação para a vida, mas a vida em si mesmo. Tanto Clark quanto Dewey compartilham a ideia de que a experiência é fundamental, na arte, na educação, na vida, não uma experiência que separa sujeito e objeto, mas como uma experiência que produza percepções que se estendam e sejam utilizadas na vida. *Lygia pensava a arte não como obra acabada, mas proposta vivencial contínua.*

O trabalho da arte e da educação é acrescentar novas variedades de sensação ao mundo (DELEUZE E GUATTARI, 1992). Parece-me que criar uma nova aula, se passa justamente por aí, sentir, experimentar, ouvir. Ao se provocar tais aberturas, estimulam-se momentos de liberdade e sensibilidade.

O Obra Caminhando traz à tona questões importantes sobre a arte, a vida, a educação, a necessidade de experimentação e autonomia no processo de criação. O espaço do museu ganha outros contornos, como a sala de aula. Pensar a sala de aula como um espaço de criação, aproxima a educação da vida. Considero essencial que a educação não esteja apartada da vida. Parece uma ideia clara e básica, mas talvez não tão comum de se efetivar na sala de aula.

Dentre algumas dificuldades em desenvolver as metodologias ativas, Ramos (2013) aponta a dificuldade em desenvolver a autonomia. Acredito que se utilizarmos as metodologias ativas como um recurso estático, uma sala invertida por exemplo, apenas para modificar a posição dos alunos, não iremos muito longe. A dificuldade apontada pelo autor, refere-se à complexidade da tarefa. Não se trata de ensinar autonomia, mas de oferecer espaço para provocar, estimular e acompanhar estes processos. Nesse sentido que considero que a arte seja tão propícia enquanto recurso, pois através da mesma, não ensinamos, mas atuamos mais profundamente, auxiliando o aluno a criar e desenvolver “soft skills”, habilidades interpessoais importantes para o desenvolvimento.

Não considero que foi ao acaso que a palavra Carnaval emergiu como sobrenome de Fernando. Talvez a sala de aula esteja precisando de mais alegria e festejos. Spinoza (2008) compreende alegria como o afeto que possibilita a passagem para uma perfeição maior, quando encontramos um corpo que aumenta a nossa potência de agir, somos afetados de alegria. É bastante notável quando esse ‘baile’ acontece em uma sala de aula, encontramos vários corpos vibráteis, é o corpo inteiro presente ali. Quem nunca, enquanto professor, entrou numa sala de aula, com um problema, e quando a aula terminou, esse mesmo problema não estava mais ali. É isso, um encontro potente é capaz de produzir afetos.

E assim continuamos, caminhando. “Na vida sou a fonte de energia. Sou chuva, cachoeira, rio e mar. Sou gota de orvalho, sou encanto [...] Taí o nosso carnaval”¹⁴

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIERI, C.B. **Da vida à arte e de volta à vida**: o sujeito em Lygia Clark. Salvador. n. 9, p. 10 -18. Out. 2008.

CLARK, L. **Objeto relacional**. ACERVO. 1978 <https://portal.lygiaclark.org.br/acer-vo/7116/objetos-relacionais>. Disponível em 2022.

CLARK, Lygia. **A Propósito da Magia do Objeto**. Três Rios: Associação Cultural O Mundo de Lygia Clark, 1965a. Disponível em: http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=20 >. Acesso em: 28 fev. 2017.
» http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=20

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L.S.; MARTINS, S. N. **Os princípios das Metodologias ativas de**

¹⁴ Samba Enredo 1991. Chuê, Chuá, As águas vão rolar, composição: Jorginho Medeiros, Tiãozinho, Tôco. (Mocidade Independente de Padre Miguel (RJ).

ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, v.14, n.1, p. 268-288, 2017.

DOSSE, F. **Gilles Deleuze e Félix Guattari:** biografia cruzada. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KASTRUP, V. **Ensinar e aprender:** falando de tubos, potes e redes. Arte na Escola. São Paulo, n. 40, p. 6-7, dez. 2005 Disponível em: www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=42. Acesso em: 25 jul. 2006.

MARSILLAC, A. L. M. de. **Aberturas Utópicas:** pesquisa, arte e psicanálise. Cad. psicanal., Rio de Janeiro, v. 36, n. 31, p. 11-31, dez. 2014

PARPINELLI, R. S. **A/r/tografia de um corpo-experiência:** arte contemporânea, feminismos e produção de subjetividade. Tese de doutorado. Assis, 2015

PLACIDES, F.M. e COSTA, J.W. **John Dewey e a Aprendizagem como Experiência.** Revista Apotheke. v. 7 | n. 2 | p. 129-145 | outubro 2021.

RAMOS, D. K. **Perfil dos alunos de Licenciatura a distância e aspectos que contribuem para aprendizagem.** Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p.199-220, jul./dez. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2847/3001>.

ROLNIK, S. **O corpo vibrátil de Lygia Clark.** Jornal Folha de São Paulo. 30/4/2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3004200006.html>

ROLNIK, S. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark. In: BEZERRA JR., Benilton; PLASTINO, Carlos. **Corpo, afeto, linguagem:** a questão do sentido hoje. Rio de Janeiro: Rio Ambiciosos, 2001.

ROLNIK, S.. **Arte cura?** Lygia Clark e o híbrido arte/clínica. Concinnitas: Revista do Instituto de Artes da UERJ. v. 1, n. 26, 2015.

SCHELLER, M., BONOTTO, D. L., & BIEMBENGUT, M. S.. **Da modelagem a modelação:** uma prática possível. Anais da VI Jornada Nacional de Educação Matemática, Passo Fundo, RS, Brasil, 2016

SPINOZA, B. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

YONEZAWA, F.; CUEVAS, M. **Educação Antiniilista:** corpo e arte produzindo sentido na escola. Educação & Realidade [online]. 2018, v. 43, n. 4 [Acessado 29 Agosto 2022], pp. 1515-1535. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623675528>>. Epub 06 Ago 2018. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623675528>.

PROJETO INTEGRADOR II: UMA ABORGAGEM COM O USO DO DESIGN THINKING NA PROPOSTA DE SOLUÇÕES INOVADORAS

MARTINS, Poliana¹⁵

SMIDERLE, Andreia¹⁶

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir do que as outras gerações já fizeram. (Jean Piaget)

1. INTRODUÇÃO

Este Capítulo visa relatar as atividades desenvolvidas durante a disciplina de Projeto Integrador II, com o 4º Período do curso de Ciências Contábeis do UNIDEP, no segundo semestre de 2021. Essa disciplina foi desenvolvida por meio da Metodologia Ativa *Design Thinking*, a qual visa estimular o pensamento criativo e colaborativo para a resolução de problemas.

Magalhães e Pereira (2019) afirmam que, os Projetos Integradores são ferramentas relevantes não somente em termos de conteúdo, mas também para o desenvolvimento de competências e habilidades que serão úteis na vida e desenvolvimento acadêmico e profissional, desta forma, proporciona uma gama de conhecimentos de forma transdisciplinar e é visto como um método didático pedagógico que possibilita o ensino integrado.

O principal problema que norteou o Projeto Integrador foi: Se soubéssemos qual é o regime tributário mais utilizado pelas empresas de Pato Branco, como poderíamos contribuir? Para responder tal problema, os acadêmicos foram incentivados a trabalharem em grupos para proporem estratégias criativas na busca da resposta do problema, bem como terem contato com o ambiente da profissão contábil.

¹⁵ Graduada em Ciências Contábeis pela UTFPR/PB, Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas pela UTFPR/PB. Docente dos Cursos de Ciências Contábeis e Administração do UNIDEP.

¹⁶ Licenciada em Ciências – Habilitação Matemática pelo CEFET-PR, Mestre em Métodos Numéricos Aplicados à Engenharia pela UFPR. Docente dos Cursos de Ciências Contábeis e Administração-UNIDEP.

Salienta-se que o processo de aprendizagem precisa fazer sentido para o discente, isto é, o aluno tende a compreender o conteúdo se o mesmo fizer parte da sua vivência, compreender o porquê de estar estudando determinado conteúdo e como isto pode ser aplicado. Bem como, é relevante motivação pessoal para aprender envolvendo reflexões e questionamentos em grupos.

Knowles, Helton e Swanson (2011), complementam que é necessário a consciência e da necessidade do protagonismo do aluno no processo de aprendizagem e reconhecimento pessoal de um orientador que apoie o discente nesse processo, para que este busque a construção do conhecimento a partir do ato de compartilhar questionamentos e da busca de saberes para a resolução de problemas.

Além disso, entende-se que o ato de aprender se fortalece por fatores internos e externos, os quais estão intimamente ligados ao sujeito que aprende e ao estímulo que foi recebido, assim a busca de contato com a realidade profissional aumenta a motivação, criatividade e inovação para estudar os conteúdos que envolvem a proposta de ensino, a medida que o docente é o mediador do processo e ao passo que o discente é o protagonista de sua aprendizagem (BLASIUS, 2020).

2. DESIGN THINKING

O *Design Thinking* é um processo composto pelo modo de pensar, por meio de métodos e estratégias, os quais articulados visam colocar as pessoas e suas necessidades no centro do processo de desenvolvimento de um projeto, incentivando que utilizem a criatividade para gerar soluções para analisar e adaptar um contexto real (FILATRO E CAVALCANTI, 2017).

Os mesmos autores afirmam que o *Design Thinking* se diferencia de outras abordagens para a solução de problemas, pelo fato de proporcionar a inovação no ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita durante o desenvolvimento de um projeto, uma gama de estratégias que utilizam a criatividade, além de ajudar na compreensão empática do contexto analisado.

Brown (2020), afirma que os *Design Thinkers* ou pensadores de design, sabem que não existe a melhor forma de agir, existem pontos de partida e pontos de referências úteis ao longo do caminho, estes pontos podem ser definidos como:

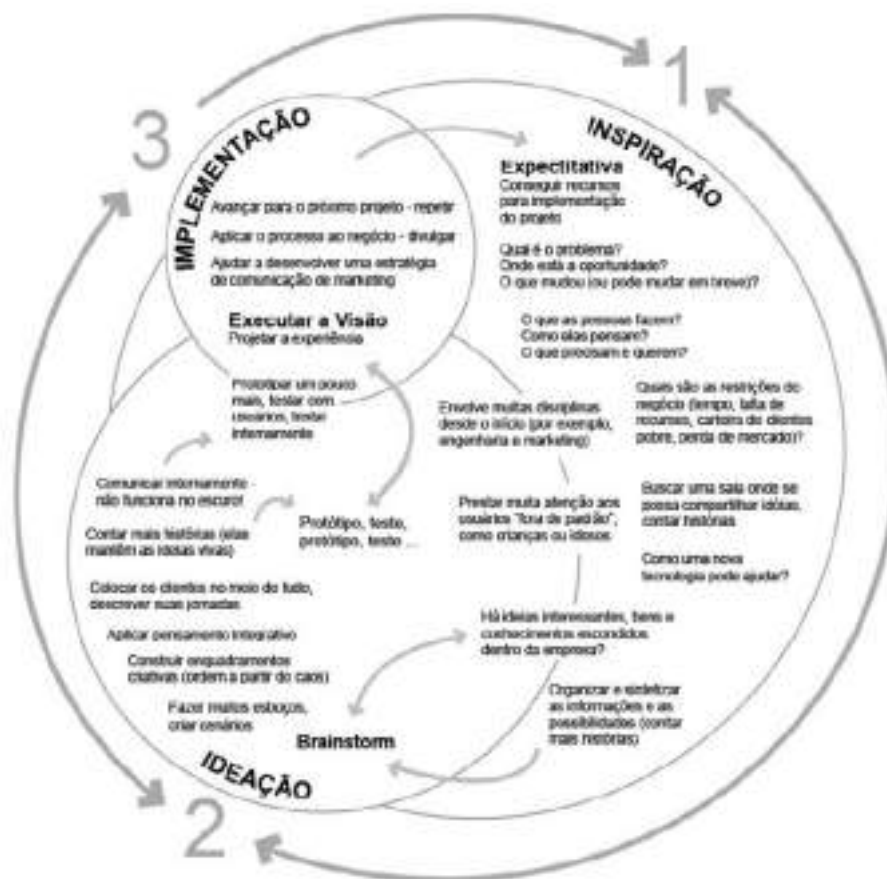
INSPIRAÇÃO: o problema ou a oportunidade que motiva a busca por soluções;

IDEAÇÃO: processo de gerar desenvolver e testar ideias e a

IMPLEMENTAÇÃO: o caminho que aperfeiçoa o modelo desenvolvido.

Os modelos podem percorrer esses espaços mais de uma vez à medida que a equipe lapida as ideias e testa os direcionamentos.

Figura 1: Etapas do Design Thinking.



Fonte: Bronw (2008 p. 6).

Assim, o processo do *Design Thinking* ocorre por meio da compreensão do contexto do problema o qual tem o foco nas atividades do ser humano e na ressignificação do problema, as fases podem ser desdobradas em outras atividades, a fase de inspiração pode envolver pesquisa de mercado, ideação a geração e teste de ideias, desenvolvimento e teste de protótipos e a fase de implementação se baseia na execução da solução encontrada na etapa anterior (BROWN, 2008).

Por tanto, o *Design Thinking* pode ser aplicado a educação, na medida

em que é um recurso o qual proporciona a comunidade acadêmica a participação direta na identificação de problemas complexos, bem como na elaboração de ideias para solucioná-los. Entende-se por problema complexo aquele que não possui apenas uma única solução ou uma solução definitiva, diante disso o Design Thinking pode ser utilizado para quebrar barreiras e gerar novos *insights* (KEELY e KEELEY, 2013).

3. RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção será realizada a descrição da prática pedagógica realizada na disciplina de Projeto Integrador II, a qual será descrita conforme as etapas da metodologia ativa *Design Thinking*, salienta-se que todas as etapas da disciplina foram elaboradas pela docente responsável com o apoio pedagógico do Núcleo de Apoio Pedagógico e Experiência Docente - NAPED e também da Coordenação do Curso.

INSPIRAÇÃO: Primeiramente foi realizada a apresentação da proposta da disciplina à turma e abordado coletivamente o problema norteador: Se soubéssemos qual é o regime tributário mais utilizado pelas empresas de Pato Branco, como poderíamos contribuir?

A turma foi dividida em grupos por afinidade e a partir disso, foi realizado um *brainstorming* entre os acadêmicos em busca de propostas e formas de abordar o problema norteador, as propostas sugeridas foram: (i) realizar uma pesquisa com as empresas; (ii) entrar em contato com a prefeitura para ter acesso a essa informação; (iii) realizar uma pesquisa com os escritórios de contabilidade; (iv) solicitar a informação a Receita Federal.

Todas as propostas foram discutidas e problematizadas para verificar a viabilidade:

- (i) Realizar uma pesquisa com as empresas: descartada, pois não seria possível ter o contato direto com todas as empresas e a pesquisa por CNPJ se tornaria extensa dado ao tempo do projeto.
- (ii) Entrar em contato com a prefeitura para ter acesso a essa informação: essa possibilidade foi testada, porém a prefeitura só possui a separação entre empresas que são ou não do Simples Nacional, desta forma não teria a informação de empresa que são tributadas pelo Lucro Real e pelo Lucro Presumido.
- (iii) Realizar uma pesquisa com os escritórios de contabilidade: essa possibi-

lidade de mostrou viável visto que os escritórios de contabilidade possuem a informação do regime de tributação de seus clientes.

- (iv) Solicitar a informação a Receita Federal: foi enviada uma solicitação de acesso à informação, pela Lei 12.527/2011, no site da Receita Federal, porém a resposta foi de acesso negado pois a informação solicitada exige tratamento adicional que não está no escopo da lei de acesso à informação.

Por tanto, a possibilidade viável para realizar a pesquisa foi de enviar um questionário aos escritórios de contabilidade de Pato Branco, com a finalidade de realizar uma pesquisa a respeito do regime de tributação de seus clientes.

Foi sugerido que além da pesquisa sobre o regime de tributação fossem enviadas também perguntas relacionadas a aspectos tributários, assim foi elaborado um questionário de pesquisa. Todas as perguntas do questionário foram desenvolvidas pelos acadêmicos com supervisão do docente e abordavam temas como: Benefícios fiscais e a escolha do regime tributário; Recolhimento de tributos sobre o faturamento; Planejamento Tributário; Serviços de consultoria por escritórios de contabilidade.

O questionário foi enviado por e-mail para os escritórios de contabilidade de Pato Branco e além disso os acadêmicos entraram em contato com os responsáveis por telefone para ressaltar a importância da participação na pesquisa.

Com as respostas do questionário foi possível coletar a informação de 1.157 empresas, o que representa em torno de 20% das empresas ativas em Pato Branco no segundo semestre de 2021, as respostas apontam que das empresas pesquisadas: 824 são tributadas pelo Simples Nacional; 255 tributadas pelo Lucro Presumido e 78 tributadas pelo Lucro Real. A partir da informação da constatação do regime tributário mais utilizado pelas empresas, passou-se para a etapa de interpretação das demais perguntas do questionário com a elaboração do mapa da empatia.

Figura 2: Mapa da empatia desenvolvido por um grupo de acadêmicos.



Fonte: Registros da disciplina.

O mapa da empatia foi realizado pelos grupos em uma sala de Metodologias Ativa, onde os acadêmicos puderam realizar os mapas nas mesas da sala. Este Mapa de Empatia tinha o objetivo de ser uma ferramenta visual para interpretar o quê as pessoas (a persona) estão: pensando, vendo, fazendo e sentindo. Cada grupo foi estimulado a pensar nos respondentes da pesquisa (profissionais contábeis), como figuras centrais do mapa para realizar a interpretação.

IDEAÇÃO: Nesta etapa os acadêmicos foram instigados a propor um protótipo de projeto que pudesse ajudar os profissionais contábeis e/ou empresas, salientando que o projeto precisava ser relacionado com práticas que os próprios acadêmicos poderiam executar ou participar, desta forma foi incentivada a discussão em grupos e o debate de ideias. Os grupos sugeriram:

(i) Consultoria Tributária por acadêmicos, a qual visa orientar empresas sobre o processo de Planejamento Tributário e escolha do melhor regime de tributação.

(ii) Página em rede social, que tem como conteúdo principal dicas e orientações sobre os regimes tributários.

(iii) Estruturação de uma disciplina de Projeto Integrador que vise co-

locar o acadêmico diante da prática da profissão contábil, nas palavras dos acadêmicos do grupo: “Como estudantes, nosso intuito é aprender, e além da teoria, devemos colocar em prática. Dessa maneira, propomos a inclusão de uma nova matéria no curso de Ciências Contábeis, denominada Projeto Integrador, que nos colocaria em contato com as empresas, então ao falar com elas saberíamos se de fato necessitam de algum suporte”

(iv) Estruturação e implementação do Núcleo de Práticas Contábeis o qual visa segundo os acadêmicos: “A articulação entre ensino, pesquisa e extensão, visando à integração teoria/prática com cunho empreendedor e vivência profissional. Na prática simulada, o aluno tem a oportunidade de estudar casos concretos e apresentar soluções, ter contato com noções de prática contábil que são essenciais para qualquer empreendedor”.

Figura 3: Apresentação do projeto de protótipo por um grupo



Fonte: Registros da disciplina.

Os protótipos dos projetos elaborados pelos acadêmicos foram apresentados para a turma na sala InspiraÇÃO do UNIDEP e na data de apresentação foram convidados: o Coordenador e a Coordenadora Adjunta do curso de Ciências Contábeis e alguns professores do curso.

IMPLEMENTAÇÃO: Nesta etapa, os protótipos dos projetos são testados e verificado a possibilidade de implantação, isto foi realizado durante a noite de apresentações dos grupos. A cada rodada de apresentação de grupo, a proposta foi discutida entre todos os presentes, avaliadas assim as suas possibilidades com perguntas como: É possível testar e melhorar os projetos? É viável e pode ser aplicável?

Foi constatado que todos os projetos eram viáveis de serem implementados, então foi iniciada a etapa de concretização dos protótipos. Nesta etapa e em conversa com professores do curso, foi constatado que o curso já possuía um projeto que visava colocar os acadêmicos em contato com a prática da profissão contábil, por meio de um escritório modelo e assim foi unido esse projeto já existente do curso com as ideias dos protótipos dos alunos para serem concretizadas.

Assim, no dia 03/05/2022, o curso de Ciências Contábeis do UNIDEP inaugurou o Núcleo de Práticas Contábeis (NPC). A solenidade contou com a presença de acadêmicos, professores e representantes de diversas entidades ligadas à área contábil, além da Reitoria, do diretor Nacional de Graduação do Grupo Afya - Joaquim José da Cunha, representantes do Sindicato das Empresas de Serviços Contábeis e das Empresas de Assessoramento, Perícias, Informações e Pesquisas no Estado do Paraná (SESCAP-PR), Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), Instituto Regional de Desenvolvimento Econômico e Social (Irdes), Sindicato dos Contabilistas de Pato Branco e Região (Siconp), Conselho Regional de Contabilidade do Paraná (CRC-PR), Sicredi e escritórios de contabilidade (UNIDEP, 2022).

Figura 4: Inauguração do Núcleo de Práticas Contábeis.



Fonte: Alan Winkoski, Agência Experimental de Comunicação do UNIDEP

A inauguração do Núcleo de Práticas Contábeis do UNIDEP, representa a implementação do projeto do escritório modelo do curso, proposto em um dos protótipos sugeridos pelos acadêmicos no desenvolvimento da disciplina Projeto Integrador no ano de 2021/2. O NPC tem o objetivo de colocar os discentes diante da prática da profissão contábil, bem como auxiliar empresas e comunidade com orientações contábeis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de metodologias ativas estimula o pensamento criativo e colaborativo na solução de problemas reais. Em especial, neste relato da realização do Projeto Integrador II, através do Design Thinking foi possível desenvolver a resolução de um problema real e ainda, a concretização de um dos protótipos propostos, sendo um grande aprendizado profissional aos acadêmicos do curso.

Os acadêmicos tiveram a oportunidade de exercitar as *hard skills*, relacionando os conteúdos das disciplinas do curso com a pesquisa realizada nos escritórios de contabilidade, principalmente relacionando os conteúdos da disciplina de Contabilidade Tributária. Também, a proposta de desenvolvimento da Metodologia Ativa do Design Thinking também estimulou e desenvolveu as *soft skills* como: trabalho em grupo, empatia, criatividade, inovação, autonomia, colaboração, capacidade de resolver problemas, entre outros.

Deste modo, as metodologias ativas auxiliam ricamente o aprendizado, pois descentraliza o papel do professor e potencializa o papel dos acadêmicos no processo de aprendizagem, os quais sentem-se parte do contexto e conseguem assimilar as atividades com propósito real, tendo a oportunidade de colaborar na resolução de problemas e vivenciar a prática da profissão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AE - Agência Experimental de Comunicação do UNIDEP. Matéria: UNIDEP inaugura Núcleo de Práticas Contábeis. Disponível em: <https://www.uniddep.edu.br/noticias/2022/5/4/uniddep-inaugura-nucleo-de-praticas-contabeis>.

BLASIUS D. **Metodologias Ativas no Ensino Superior:** O Protagonismo do Aluno. Série Desafios da Educação. Grupo A: 2020.

BROWN, T. **Design Thinking:** Edição Comemorativa 10 anos. Editora Alta Books, 2020. E-book. ISBN 9788550814377.

BROWN, T. **Design thinking.** Harvard business review: 2008, 84-86. (tradução).

FILATRO, Andrea C.; CAVALCANTI, Carolina C. **Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa,** 1ª Edição. Editora Saraiva, 2017. E-book. 9788547215804.

KEELY, D.; KEELEY T. **Creative confidence.** New York: Crown; 2013. (tradução)

KNOWLES, M.S.; HOLTON E., SWANSON, R. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem para aumentar a efetividade da educação corporativa.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MAGALHÃES, W.; PEREIRA, A.L. **O uso da aprendizagem baseada em problemas no ensino técnico: Projetos Integradores como experiência interdisciplinar.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico. 2019 ISSN: 2446-774X.

O TEATRO E A SIMULAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES MÉDICAS

FAGUNDES, LEOCÁDIA ORSATO BRUFATI¹⁷

ARGENTON, LIA BARBOSA¹⁸

TESSARO, ELISA DENARDI¹⁹

A ciência descreve as coisas como são; a arte, como são sentidas, como se sente que são. (FERNANDO PESSOA).

1. INTRODUÇÃO

Repensar a prática do professor na sala de aula do Ensino Superior é um constante desafio. E ao olhar para o teatro como ferramenta pedagógica propõe-se o desenvolvimento de inúmeras habilidades, tanto para o professor quanto para o aluno.

Entende-se então que a prática do professor de Ensino Superior deve estar assentada sobre três aspectos principais, são eles: o conteúdo da área na qual é um especialista; sua visão de educação, de homem e de mundo e as habilidades e conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula, de modo que haja interação e influência recíproca entre todos ele (DALL'AGNOL *et al*, 2007).

O ensino consiste na resposta intencional e planejada às exigências naturais do processo de aprendizagem. Desse modo as ações educativas que permitem uma abordagem criativa, facilitam a aprendizagem individual e coletivo, buscando a autonomia do sujeito e sua capacidade de autorreflexão crítica no cuidado de si e do outro.

¹⁷ Graduada em Enfermagem pela FADEP - Faculdade de Pato Branco/PR. Mestranda do curso de Ciência e Tecnologia de Alimentos pela UFFS. Docente e preceptora do curso de Enfermagem, Estética e Medicina.

¹⁸ Graduada em Enfermagem pela UPF - Universidade de Passo Fundo. Mestranda na Universidade Federal Fronteira Sul de Realeza/PR. Docente e Preceptora de Práticas dos Cursos de Enfermagem e Medicina.

¹⁹ Licenciada em Pedagogia pela FADEP. Especialista em Inovação, Gestão e Práticas Docentes no Ensino Superior pela FASA Itabuna. Egressa do UNIDEP.

No Ensino Superior espera-se que o aluno desenvolva inúmeras habilidades profissionais, dentre elas a capacidade de tomar decisões, comunicar-se com clareza, compreender as relações sociais e apreciar diferentes produções artístico-culturais. Desta forma, a linguagem teatral é capaz de enriquecer as ações educativas, na medida em que se trata de adequado instrumento de comunicação, expressão e aprendizado.

Dall'agnoll *et al* (2007) acreditam que o teatro tem se mostrado uma ferramenta eficiente para auxiliar professores e alunos na concretização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades e neste caso, é válido argumentar sobre a relevância do teatro na formação dos acadêmicos de ensino superior considerando a sua utilização como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das diferentes habilidades pertinentes ao crescimento global do aluno.

O reconhecimento de que a aprendizagem por meio do teatro é relevante e não ocorre ao acaso, mas sim pelo entendimento de que a arte em si possibilita o desenvolvimento da criatividade, da comunicação, da ampliação de visão de mundo e de todo crescimento global do aluno, principalmente, no que diz respeito aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais (MATE, 2010).

Desta forma este capítulo deu-se a partir de um estudo prévio do conteúdo requerido pela ementa da disciplina de Habilidades e Atitudes Médicas - HAM nos primeiros períodos do Curso de Medicina, em que o teatro foi uma proposta de desenvolvimento de habilidades necessários ao exercício profissional.

Assim, considerou-se então o teatro como estratégia metodológica que humaniza a prática, pois contempla os sentimentos, as sensações e a intuição, tanto quanto a razão, além de considerar os acadêmicos como ativos da sua própria aprendizagem, por meio da participação e envolvimento nas aulas.

2. APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO TEATRO

O querer ensinar e o querer aprender, por si só não são suficientes, mas ambos precisam caminhar juntos através do diálogo interdisciplinar e o uso de metodologias alternativas e ativas, como por exemplo, o teatro. Tardif (2010, p. 49) preconiza que:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes [...].

Neste caso, o professor precisa deve ter ciência da sua responsabilidade no processo de desenvolvimento da aprendizagem e sempre buscar novas alternativas que facilitem o aprofundamento de conhecimentos, bem como o interesse do estudante pelos diversos temas das áreas formativas. A motivação na sala de aula é um grande desafio, pois dela depende grande parte do resultado da aprendizagem. O teatro pode ser um dos inúmeros recursos capazes de dar o suporte necessário para que os alunos possam desenvolver inúmeras habilidades além das *soft skills*.

Para Fisher (2002, p. 57) “a arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la, como transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade”.

Barriguet e Guijarro (2021) afirmam que o teatro e a dramatização têm potencial para integração e acreditam que não são utilizadas apenas palavras, mas também gestos e expressão corporal ou musical. Desta forma, o teatro por meio da dramatização é considerada uma atividade lúdico-pedagógica muito completa, pois combina as quatro ferramentas básicas para esse fim, que são elas: a expressão linguística, a expressão corporal, a expressão visual e artística e a expressão musical rítmica.

Diante do exposto acima, pode-se acreditar que a utilização do teatro para o desenvolvimento e construção de aprendizagens no Ensino Superior é de grande relevância, uma vez que, ao atuar, observar a si e ao outro e construir uma formação pautada na ciência de forma crítica, o acadêmico será capaz de construir linguagem técnica condizente com o curso em formação e também poderá observar comportamentos, gestos e sentimentos que a dramatização teatral poderá transmitir na sala de aula.

Ao explicar sobre técnicas teatrais em sala de aula, Reverbel (1997, p. 30) descreve que “quando um professor propõe uma atividade a um grupo e convida outro grupo para observar, esclarece que, após a atividade os observadores terão a oportunidade de debater o trabalho apresentado, expondo suas opiniões e críticas”. A autora remete então que, a dramatização teatral

em sala de aula vai muito além da atuação e do lúdico, mas sim, propõe o exercício de observação e explanação do pensamento, das conclusões e das críticas e julgamentos que podem ser construídas a partir da situação exposta no teatro.

Barriguete e Guijarro (2021, p. 01) acreditam que o teatro em sala de aula apresenta “impacto direto na afetividade, provocando um aprendizado verdadeiramente significativo com capacidade de transformação dentro de um ambiente lúdico-criativo”.

Compreende-se então que a utilização do teatro em sala de aula, como estratégia metodológica ativa, apresenta inúmeras possibilidades para promover e aprimorar habilidades importantes a serem desenvolvidas nos acadêmicos do Ensino Superior, uma vez que, além de incentivar o estudo de conteúdos técnicos uma vez que é lúdico e torna a aprendizagem leve e mais atrativa, também aprimora e desenvolve habilidades como a comunicação, a criticidade, a percepção oral e gestual e também habilidades sociais e emocionais.

3. O TEATRO NA EDUCAÇÃO MÉDICA

A disciplina de Habilidades e Atitudes Médicas no Curso de Medicina propõe o estudo de diversos conteúdos, habilidades e competências para desenvolver o futuro médico no que tange suas habilidades cognitivas e suas atitudes emocionais e sociais, em especial, no eixo trabalhados nos anos iniciais do curso.

Para Sakai, et al (2022, p. 5)

As Habilidades e Atitudes Médicas, que se iniciam no primeiro semestre do Curso de Medicina, propõem-se a desenvolver, no estudante, todas os predicados desejáveis ao bom exercício da medicina: capacidade propedêutica e semiológica, aliadas a habilidades de comunicação humana e atitude de responsabilidade para com a saúde do outro e da comunidade.

O estudo do Código de Ética Médico deu-se inicialmente a partir de leitura prévia do documento e aula expositiva dialogada. A proposição do teatro deu-se com o objetivo pedagógico de os alunos pudessem comparar aspectos da teoria, na prática profissional.

A atividade desenvolvida através do teatro, visa desenvolver novas competências curriculares nos estudantes participantes que possam ser essenciais para transformar a sociedade atual, desta forma as professo-

ras responsáveis pela disciplina de Habilidades e Atitudes Médicas no primeiro período do Curso de Medicina estruturaram algumas dramatizações para que os alunos pudessem compreender direitos e responsabilidades do qual o Código de Ética Médico preconiza.

O teatro inicia com características de imprevisibilidade, divide-se 4 alunos que queiram ser pacientes à espera de uma consulta médica em uma Unidade Básica de Saúde, onde o médico está atrasado e os pacientes já estão ansiosos pelo atendimento.

Esse cenário se divide em duas apresentações, primeiramente encenado um teatro sem ética, moral e com um atendimento totalmente em desacordo com o código que foi estudado pelos alunos. O médico e a secretária, foram representados pelos professores e não esperam que o professor seja grosseiro em um atendimento, isso causa, certa surpresa e constrangimento aos alunos que não esperam por tal atitude.

No término do mesmo, como processo de consolidação didática, sempre se pergunta como os pacientes sentiram-se e o quê os alunos observaram nos atendimentos e se o mesmo po-

deria ser diferente.

No segundo momento, a conduta é diferente, trata-se de uma consulta cordial e dentro dos padrões éticos e legais e principalmente usando-se da empatia e escuta durante o atendimento.

Após as duas teatralizações, levantam-se as opções de como um médico ético e alinhado do Código de Ética profissional deve proceder no seu atendimento. O contexto e o jaleco aumentam a responsabilidade do profissional na conduta humanizada e ética.

Nas atividades propostas pelas professoras, que se desafiaram ao propor o teatro e a dramatização em sala de aula, notou-se em conversas com os alunos, que os mesmos compreenderam como é importante atentar-se não somente para os direitos da profissão mas também para os deveres que precisam ser exercidos eticamente, assim como a relevância da disciplina na formação do profissional mas também do cidadão, enquanto sujeito crítico da sociedade.

Vale lembrar ainda que após as encenações e dramatizações, as professoras propuseram diálogo com os acadêmicos a fim de que pudessem expor

suas percepções sobre as cenas assistidas. Este exercício após a realização do teatro possibilitou o desenvolvimento crítico dos acadêmicos acerca dos estudos e das práticas realizadas, bem como, puderam expor ainda seus sentimentos acerca dos direitos e responsabilidades que terão ao longo da atuação profissional futura.

Os relatos dos acadêmicos realizados posterior a observação e discussão da atividade proposta evidenciaram que o teatro contribui para o desenvolvimento de uma melhor comunicação, resolução de problemas no trabalho ou na vida pessoal. Enfim, evidenciou-se que as artes cênicas são responsáveis por trazer mais clareza sobre o que é vivenciado no dia a dia (ALLAN, 2014).

Assim sendo, discutir sobre o teatro no ensino superior é falar, também, do papel do professor, que precisa estar preparado para utilizar o teatro como um recurso em sala de aula. Ademais, faz-se necessário que o docente compreenda que seu objetivo é conduzir o aluno a aprender e a desvendar o caminho para o conhecimento de si mesmo e do mundo, e, nesse sentido, ele pode fazer qualquer evento ganhar vida nas páginas da História (GARCÍA, 2018).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE

O teatro é uma forma de representar a realidade vivida, de conhecer as possibilidades que temos diante de um problema, além de propiciar aos alunos um roteiro elaborado que busque a percepção e a construção de algo, tornando a aula mais atraente para os acadêmicos.

Todavia, o docente precisa buscar, constantemente, novos caminhos para que todos tenham atenção e vontade de apreender mais, mediando e desenvolvendo potencialidades técnicas e também sócio emocionais.

“O teatro esteve presente no início da minha formação acadêmica como uma forma de simular a consulta médica e a relação médico-paciente, o que considero ter sido um meio leve, descontraído e divertido de aprender na prática valores e métodos descritos na literatura. Com o teatro tive um entendimento melhor e amplo de todos os detalhes que devem ser levados em conta em uma consulta e posso dizer que me preparou e tranquilizou para o contato real que tenho com pacientes hoje” (R.G).

O relato acima é a percepção de uma acadêmica que participou de uma dramatização na disciplina de Habilidades e Atitudes Médicas no 3º período do Curso de Medicina. O próprio relato reitera o que os autores citados neste texto defendem sobre a importância do teatro em sala de aula, e neste caso, mais especificamente na sala de aula do Ensino Superior.

Um outro relato abordou questões que envolvem a expectativa da acadêmica com a sua carreira profissional, evidenciando o quanto o teatro possibilitou a reflexão sobre o perfil profissional almejado: *“Eu achei o teatro sobre ética médica extremamente importante (principalmente para decidir qual perfil de profissional nós queremos ser), ver as professoras interpretando uma médica e uma secretária desrespeitosas e mal educadas, mesmo que de brincadeira, gerou dentro de mim indignação e desejo de mudança, pois, sabemos que esse comportamento é super comum na área. Depois dele eu tive certeza que eu não quero ser uma profissional que não se importa com o paciente, até porque na maioria das vezes eles vem vulneráveis até a nós em busca de soluções para seus problemas, portanto nada mais digno do que tratá-los com respeito e comprometimento” (M.G).*

Os relatos dos acadêmicos fazem parte da avaliação processual conduzidas pelas professoras após a realização da dramatização e discussão com os acadêmicos, ambos permitem a conclusão de que por meio da dramatização é possível cumprir o objetivo principal de trabalhar o código de ética médica de forma bastante dinâmica.

Assim, considera-se que o teatro e a dramatização em sala de aula possibilitam aprimorar a formação profissional, que enquanto cidadão precisa ser sensível, humano e crítico frente aos direitos e responsabilidades que sua profissão exigirá.

Por fim, diante das grandes preocupações dos docentes do Ensino Superior sobre o ensino e a aprendizagem de *hard skills* (competências técnicas) e especialmente de *soft skills* (competências sociais) acredita-se então que o teatro em sala de aula é uma proposta didática ativa que permite motivar os acadêmicos para se desenvolverem positivamente, permitindo-os sentirem, refletirem e construir saberes significativos para suas futuras práticas profissionais.

REFERÊNCIAS

ALLAN, J. **Inclusive education and the arts**. Cambridge Journal of Education, v. 44, n. 4, p. 511-523, 2014.

BARRIGUETE, C. D.M. e GUIJARRO, B. M. **Teatro Aplicado no Ensino Superior: um projeto inovador para a formação inicial de educadores**. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/5528/6202>, acessado em 04 de setembro de 2022.

DALL'AGNOL, C.M.; RESTA, D.G.; ZANATTA, E; SCHRANK, G.; MAFFACCIOLLI, R. **O trabalho com grupos como instância de aprendizagem em saúde**. Rev gaúch enferm. 2007 mar; 28(1): 21-6.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9ª ed. Guanabara, RJ: Koogan, 2002.

GARCÍA, J.G. **Drama no desenvolvimento da educação emocional**. Trad. Matheus Vinícius de S. Fernandes. In: CONTIERO, L; SANTOS, F Freitas dos; FERNANDES, Matheus Vinícius de S. Pedagogia do teatro: prática, teoria e trajetórias de formação docente. – Natal, RN: EDUFRN, 2018.

MATE, Alexandre. Apontamento bibliográficos sobre jogos teatrais no Brasil; Retrospectivas e lutas, conquistas, retrocessos, impermanências. **Fênix – Revista De História E Estudos Culturais**, vol. 7, n. 1, p. 1-17, 2010. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/232>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

MOURA, A.S. **O Teatro de Improviso como prática educativa no ensino de História**. Resumos dos trabalhos apresentados no XIII Encontro Estadual da ANPUH – História e Historiografia: Entre o nacional e o regional; 2008; Guarabira (PB), Brasil. Guarabira: ANPUH; 2008. p. 10

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. 2 ed. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

SAKAI, M.H. *et al.* **Habilidades e Atitudes Médicas I: manual do professor**. 4. ed. Porto Nacional: Afya Nacional, 2022. 26 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DOCÊNCIA, PRÁTICAS DE ESTÁGIO E PSICOLOGIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

TRINDADE, Camila²⁰

ANDOLHE, Eliziane²¹

Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.

Lev Semionovitch Vigotski

INTRODUÇÃO

A constituição da Psicologia como ciência e profissão requer pensarmos a formação nos cursos de Psicologia, isto é, os mais diversos processos formativos que envolvem a vida estudantil. Nesse sentido, Cury e Neto (2014, p. 495) mencionam que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do ano de 2004, houve uma “considerável mudança na forma de se conceber os estágios curriculares na formação em Psicologia”. Tal mudança, conforme os autores, fez com que esses momentos do percurso formativo ganhassem destaque no currículo dos cursos de graduação e, do mesmo modo, constituíssem-se como processos que visam articular teoria e prática na formação profissional.

Do ponto de vista dos discentes, segundo Santos e Nóbrega (2017), o período de concretização dos estágios costuma ser um momento bastante esperado por eles, uma vez que, muitas vezes, é a partir dos estágios que eles podem conhecer as atuações e/ou os desdobramentos profissionais de seus respectivos cursos de graduação. Logo, considerando a diversidade de processos observados e vivenciados pelos estudantes, esse período se torna “permeado por momentos de ‘dores e delícias’” (SANTOS E NÓBREGA, 2017, p. 516).

No entanto, apesar da evidente importância dos estágios para o processo formativo acadêmico, ainda existe “uma carência dessa discussão na literatura, principalmente em sua ligação com os cursos de Psicologia” (CURY

20 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (PPI – UEM). Docente no curso de Psicologia – UNIDEP.

21 Graduada em Psicologia pelo UNIDEP. Mestranda em Estudos Linguísticos pela UFFS Docente do Curso de Psicologia – UNIDEP.

E NETO, 2014, p. 496). Nesse cenário, de modo predominante, é possível encontrar mais estudos e discussões que versam sobre os estágios a partir dos relatos de práticas estudantis e de atividades desenvolvidas, por exemplo, do que os que abordam tais processos a partir da perspectiva de sua supervisão, isto é, pelo viés dos docentes.

Tendo isso em vista e considerando a função da educação formal como processo de apropriação dos conhecimentos científicos e, portanto, de superação das compreensões cotidianas da realidade (MARTINS, 2013), enquanto supervisoras, inquieta-nos a construção de nossas práticas profissionais educativas nesse percurso. Assim, este trabalho possui como objetivo discutir as possibilidades e os desafios que envolvem o movimento de supervisão do Estágio de Diagnóstico, no curso de Psicologia, do Centro Universitário de Pato Branco – UNIDEP.

1. ESTÁGIO EM PSICOLOGIA: CONTEXTO FORMATIVO DOCENTE E DISCENTE

No Brasil, a concepção de estágio curricular tem origem na ideia de que esse processo seria uma “etapa preparatória” para a ocupação de postos de trabalho (CURY e NETO, 2014, p. 496). Dito de outro modo, havia o entendimento de que este seria um espaço-tempo no qual seria possível “colocar” em prática os conhecimentos apropriados ao longo do curso de graduação. Nesse sentido, é a partir da década de 1970 que os estágios se consolidam no contexto do Ensino Superior brasileiro, justamente como processos que articulam “habilitações profissionais técnicas” (CURY e NETO, 2014 p. 496).

Essa concepção sobre o estágio, que, de certo modo, perdura até os dias atuais, pode revelar um significado social²² específico do referido processo, isto é, a noção de que ele se constitui como o período em que o discente praticará os conhecimentos até então apropriados nas diferentes disciplinas relativas ao seu curso. É interessante observar que essa compreensão posta socialmente pode denotar a existência de uma dissociação entre a teoria e a prática ao longo dos cursos de graduação, dado que, inicialmente, ocorreria a apropriação dos conhecimentos e posteriormente sua aplicação, como se tais processos fossem constituídos de modo desarticulado.

Mello (2010), por exemplo, revelou que muitas vezes os cursos de Psi-

²² A concepção aqui utilizada sobre significado social parte da Teoria Histórico-cultural, mais precisamente das sistematizações de Alexis Leontiev, em sua obra *Atividade, Consciência e Personalidade* (1985).

colocação se estabeleceram na dicotomia conhecimento e prática, na qual, o primeiro elemento, ao representar a apropriação dos conhecimentos científicos, seria apresentado em determinados momentos curriculares, enquanto o segundo elemento surgiria nas ações profissionais aplicadas na realidade. Desdobramento disso é a formação cindida dos profissionais, isto é, a separação entre as discussões teóricas e a atividade profissional. Vale acrescentar que essa concepção ainda se faz presente tanto na realidade quanto na significação de discentes e docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem no campo dos estágios.

Em meio a essas contradições, entendemos que não podemos perder de vista a importância e a necessidade do processo educativo à formação humana, mais precisamente, o fato de que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). Com isso, depreendemos que os estágios também são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes²³ e, por isso, devem ser concebidos em articulação com a atividade docente de supervisão.

Assim, revela-se cada vez mais necessária a reflexão sobre as ações, motivações, sentidos e significados do fazer e ser docente supervisor de estágio nos cursos de graduação, uma vez que, como bem pontuam Melo e Almeida (2014, p. 40), está cada vez mais em voga

[...] uma discussão que tenta superar o sentido de Estágio que reduz o professor a um prático, onde retira-se a autonomia profissional e intelectual do docente, e que em contrapartida consiga aproximar os espaços de formação com o campo de exercício profissional, superando a separação da teoria e da prática.

A partir disso, defendemos que o período de estágio é um momento formativo tanto para o discente quanto para o docente. Diante disso e em consonância com o objetivo deste capítulo, na sequência tecemos algumas reflexões sobre as possibilidades e os desafios que permeiam o fazer e o ser docente supervisor de estudantes do quinto período do curso de Psicologia, do Centro Universitário de Pato Branco – UNIDEP.

23 A partir desse apontamento, destacamos a necessidade de novas investigações que abordam a perspectiva de desenvolvimento que o momento educativo dos estágios promove nos estudantes.

2. COMO CONSTRUÍMOS: MAPEANDO POSSIBILIDADES E DESAFIOS

O processo de ensino-aprendizagem, especialmente a atividade de ensino, segundo Saviani (2003, p. 12), requer “ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno”. Tal presença, conforme o autor, diz respeito à efetiva articulação entre as ações sistematizadas e orientadas de ensinar e aprender por parte de ambos os sujeitos. Refletir sobre esse movimento do ponto de vista docente e discente é um desafio, inclusive anterior ao início da construção das atividades de estágio. Se para os estudantes o começo do estágio é um momento de inquietação, para os docentes esse período também pode envolver muitos anseios. Dentre eles, podemos mencionar o conhecimento da nova turma de acadêmicos, a preocupação com a organização curricular do processo de estágio e o contato com o local onde ele ocorrerá.

Em relação às nossas vivências, os primeiros encontros do Estágio de Diagnóstico em Psicologia foram organizados de maneira que os estudantes pudessem conhecer as diretrizes que regulamentam tal processo formativo. Para tanto, foi apresentado o documento intitulado *Regulamento dos Estágios Básicos IV e V: diagnóstico*

em Psicologia e Intervenções em Psicologia do curso de Psicologia (2017), que aborda os fundamentos teóricos e metodológicos relativos à respectiva prática de estágio. Destacamos como é relevante o estágio envolver um momento de apropriação por parte dos estudantes desse documento, sobretudo em função da possibilidade de obterem conhecimento acerca dos fundamentos, diretrizes, deveres e responsabilidades dos discentes e docentes no desenvolvimento das atividades.

Além disso, dialogamos com os estudantes sobre o contrato didático que regeria o estágio. Por contrato didático, entendemos os diferentes acordos estabelecidos entre docentes e discentes para o funcionamento da atividade. Nele estabelecemos os canais de comunicação, bem como apontamos a importância da frequência, participação e empenho no desenvolvimento das atividades. Entendemos esse momento como fundamental para o funcionamento do estágio, posto que, por exemplo, por meio dele foi possível dialogar com alguns estudantes que, por vezes, em virtude de questões de trabalho e/ou transporte de outras cidades, precisam chegar um pouco mais tarde aos encontros de supervisão.

Em articulação ao diálogo sobre o contrato didático, apresen-

tamos aos estudantes os documentos avaliativos que constituem o respectivo estágio, sobretudo a *Avaliação Processual*. Esta é realizada individualmente ao fim de cada mês e visa avaliar, entre outros aspectos, a frequência, a participação e a postura ética dos estudantes frente ao docente, aos colegas e à própria instituição onde ocorrerá o estágio.

Nesse contexto, dedicamos ainda um momento para dialogarmos sobre os aspectos éticos que devem nortear a conduta do profissional psicólogo e dos estagiários em psicologia. Para isso, além do regulamento de estágio anteriormente mencionado, utilizamos o Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005). Em relação a este, destacamos a apropriação de seu conteúdo a partir da construção de discussões que possibilitaram aos estudantes compreender, entre outros aspectos, a necessidade de a atuação do psicólogo ser fundamentada na análise crítica e histórica da realidade (CFP, 2005).

Devemos lembrar que o objetivo geral do Estágio de Diagnóstico é

[...] vincular conhecimentos e práticas psicológicas necessárias à análise de demandas em contextos sociais e comunitários de atuação profissional do Psicólogo, à realização de diagnóstico psicológico e elaboração de propostas de intervenção frente às demandas diagnosticadas, considerando a realidade social na qual estas estão inseridas (Regulamento dos Estágios Básicos IV e V: diagnóstico em Psicologia e Intervenções em Psicologia do curso de Psicologia, 2017, p. 09).

Por esse motivo, ele se constitui no encontro entre o fazer da instituição educacional e o fazer das instituições onde é desenvolvido. Assim, de modo predominante, ele toma forma no espaço do Centro Universitário de Pato Branco – UNIDEP a partir de encontros de discussão coletiva tanto sobre os conhecimentos científicos relacionados à ciência psicológica quanto para a elaboração do projeto de intervenção que será desenvolvido no estágio curricular subsequente. Conjuntamente, foram desenvolvidas visitas mensais aos campos de estágio, cuja finalidade foi possibilitar que os estudantes conhecessem as instituições e vislumbassem fundamentos para planejar suas estratégias de intervenção.

Especificamente sobre os encontros que ocorreram na instituição, buscamos com os estudantes construir o movimento de apropriação dos conhecimentos relativos à construção do diagnóstico institucional, bem como retomar alguns conceitos e/ou processos relevantes a cada campo de estágio. Um exemplo disso foi o caso do campo de estágio com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, em relação ao qual abordamos a Psicologia Institucional e Comunitária, o conceito de comunidade, de territó-

rio, de desenvolvimento humano de crianças e adolescentes etc.

Outra situação que vale ser mencionada se refere ao campo de estágio com pacientes com câncer. Nesse local, a maior parte dos pacientes apresenta diagnóstico de câncer de mama, embora este não seja o único tipo. Além disso, outras pessoas também frequentam o lugar, como mães de bebês da UTI neonatal dos hospitais de Pato Branco e cuidadores de pacientes. Diante desse cenário, o trabalho da psicologia oncológica tem por objetivo fornecer qualidade de vida aos pacientes, bem como promover bem estar e saúde mental, a partir de estratégias e intervenções em grupos, possibilitando a troca de experiências, identificações e promovendo acolhimento. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância e a necessidade do acompanhamento com psicólogos ao longo do processo da doença, com foco na elaboração de questões pessoais da vida do indivíduo e de toda sua família. Busca-se, assim, efetivar as relações inter e intrapessoais, além de trabalhar aspectos que se referem à feminilidade e à sexualidade, envolvendo a autoestima da mulher em tratamento de câncer.

Esse movimento que, a priori, constitui-se como mais teórico é fundamental para subsidiar as práticas que os estudantes irão elaborar e desenvolver no campo de estágio. Do ponto de vista docente, observamos que, apesar de esses momentos serem essenciais, os discentes já demonstravam inquietações para conhecer e estar presentes nos campos de estágio, comportamento comum e esperado dadas as expectativas relativas ao caráter prático do estágio.

É relevante lembrar que, segundo Martins (2013, p. 295), “o domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática”. Dito de outro modo, o anseio imediato tanto pelo conhecimento do campo de estágio quanto pela construção das práticas não deve ocorrer de modo apartado dos conhecimentos científicos, pois são esses processos articulados que devem se complementar na prática formativa dos estudantes.

Nessa dinâmica, é interessante pensar sobre o constituir-se docente supervisor e o quanto é necessário deslocar-se do papel majoritariamente posto ao docente em sala de aula como, por exemplo, o “detentor do conhecimento”. Como docentes, sem dúvida, possuímos determinado acúmulo de conhecimento, mas o desafio que se coloca é articularmos isso com o movimento discente no percurso formativo ao longo dos estágios. Assim, a su-

peração desse desafio pode se dar desde o momento em que selecionamos as referências bibliográficas utilizadas no percurso formativo dos estudantes até a própria escuta dos significados sociais e sentidos pessoais que o processo de estágio suscita nos discentes.

Trilhar esse percurso como docentes é um convite a todo instante para a reflexão das nossas práticas, sobretudo com o compromisso de construir ações pedagógicas que estejam para além de determinar os caminhos que os estudantes devem seguir nos estágios; ao contrário, trata-se de refletir e criar conjuntamente com os estudantes ações enquanto estagiários. Construir esse percurso, por vezes, pode gerar muitos questionamentos por parte dos discentes, inclusive, dúvidas quanto à possibilidade de implementação de ações e/ou condutas que talvez não estejam voltadas à ciência psicológica. Quando ocorre isso, como supervisoras, entendemos ser fundamental orientar os estudantes a retomar tanto os conhecimentos historicamente produzidos pela respectiva ciência quanto o Código de Ética Profissional do Psicólogo.

Empreender esse movimento pode se tornar uma importante maneira de articular teoria e prática para além da forma, atuando

na realidade das ações dos docentes e estudantes. Isso porque, conforme Saviani (2003, p. 107), o processo educativo requer também “pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática”.

Considerando essa relação, observamos que, por vezes, enquanto docentes, nossas atuações tornam-se limitadas ao espaço educacional e, com isso, somos distanciados dos diferentes contextos de inserção e atuação do Psicólogo. Nesse sentido, outra possibilidade interessante que compõe esse movimento de constituir-se supervisor de estágio diz respeito às relações que passamos a estabelecer com os profissionais que atuam nos diferentes serviços e/ou instituições.

Assim, temos a possibilidade de nos apropriarmos de elementos da realidade a partir das percepções e vivências dos profissionais que estão no dia a dia dos serviços e/ou instituições. Trata-se, portanto, de um importante processo que possibilita o vir a ser docente para além dos estágios, vislumbrando complementar os conteúdos que abordamos em sala de aula, por meio, por exemplo, da menção de novas situações profissionais. Além

disso, isso pode contribuir para a superação do que Mello (2010, p.161) chamou de “formulação e manutenção da imagem de um profissional ‘de luxo’” que historicamente envolveu a área da psicologia no Brasil.

Entendemos a possibilidade de estabelecer laços com os profissionais de diferentes serviços/instituições como fundamental para o processo educativo, dado que, quando tratamos do processo de ensino aprendizagem, temos posta a “necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata” (SAVIANI, 2003, p. 146). Deste modo, observamos a emergência de mais um processo que corrobora o fato de que a prática da supervisão de estágio é também um movimento formativo para o próprio docente.

Entre essas possibilidades destacadas e, sem dúvida, inúmeras outras, estão presentes também diferentes desafios no processo de supervisão de estágio. A partir das nossas vivências, sublinhamos o quanto é desafiadora a elaboração de mediações que propiciem a construção da autonomia dos estudantes em relação ao seu processo de aprendizagem no estágio. Como ponto de partida para a superação desse desafio, mencionamos a necessidade de partirmos da concepção de que o processo de ensino-aprendizagem deverá contribuir

[...] para a superação das representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual, para a superação dos domínios cotidianos e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual, para o desenvolvimento da complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente, chamamos de *capacidade para pensar além das aparências* (MARTINS, 2013, p. 295, grifo do autor).

Assim, entendemos a autonomia dos estudantes no estágio como um percurso a ser construído, o qual deverá ser fundamentado tanto nos conhecimentos historicamente produzidos pela ciência psicológica quanto nos aspectos éticos que envolvem a profissão. Essa construção será possível na medida em que o estudante, em conjunto com o docente supervisor, aproprie-se desses conhecimentos e elabore ações que superem a imediatividade da realidade, isto é, em articulação com os conteúdos, deve-se estabelecer práticas de estágio que incidam na essência dos processos que compõem os diferentes campos de estágio.

Cabe enfatizarmos que não existe uma receita pronta para a construção da autonomia. No entanto, a partir da identificação das possibilidades

e dos desafios que estão envolvidos no movimento de supervisão de estágio, podemos mapear algumas pistas que facilitam o seu desvelamento. Além dos aspectos já mencionados, conceber o docente como um sujeito mediador é fundamental, posto que, para o efetivo processo de apropriação dos conhecimentos científicos, a atividade de ensino deve ser intencional e sistematizada (SAVIANI, 2003).

Quando pensamos a questão da supervisão de estágio, entender a atuação docente nessa perspectiva é partir do pressuposto de que esse sujeito também está em processo de formação e, portanto, também pode ser colocado em contradição. Em outras palavras, o movimento de construção da autonomia discente frente à sua prática de estágio torna-se um convite também à construção do ser docente.

Em nossas vivências como supervisoras, notamos alguns aspectos que podem incidir nessa dificuldade da construção de autonomia, como os atrasos e/ou faltas nos momentos de supervisão. Entendemos que esses aspectos devem ser analisados mais detalhadamente, e não apenas julgados como um possível descaso dos estudantes em relação ao seu processo formativo. Ao contrário, quando observamos a emergência e, sobretudo, as recorrências de atrasos e faltas, enquanto docentes supervisores, devemos buscar entender e/ou identificar com os estudantes os motivos dessas ações.

Articulado com isso, outro desafio que se coloca no processo de supervisão de estágio é a construção das diferentes mediações entre os estagiários e as instituições onde ocorrem os estágios. Isso porque, por exemplo, nessas relações podem ocorrer o desenvolvimento de muitas e, por vezes, diversas expectativas por parte de ambos os sujeitos. Assim, enquanto docentes supervisores de estágios, podemos nos encontrar na posição de quem deve mediar tanto o senso de urgência dos estudantes no que concerne ao desenvolvimento das ações de estágio quanto as demandas e limites que as próprias instituições podem vir a colocar no desenvolvimento das atividades.

A construção do caminho de ser supervisor de estágio e, portanto, o processo de supervisão, além de não ser algo dado, não apresenta uma fórmula a ser seguida. Como discutimos, é um movimento que envolve diferentes possibilidades e desafios que surgem cotidianamente no fazer e no ser docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possui como horizonte a discussão das possibilidades e dos desafios que envolvem o movimento de supervisão do Estágio de Diagnóstico, no curso de Psicologia, do Centro Universitário de Pato Branco – UNIDEP. Para tanto, vale lembrar que, conforme o Regulamento dos Estágios Básicos IV e V: diagnóstico em Psicologia e Intervenções em Psicologia, do curso de Psicologia (2017), esse processo formativo deverá possibilitar a produção e a socialização do conhecimento científico de modo articulado com a construção de vivências acadêmicas profissionais. Nesse sentido, ao longo do semestre, nosso objetivo foi desenvolver habilidades junto aos estudantes para que eles pudessem construir projetos de intervenção profissional em Psicologia, bem como fomentar a constituição do espírito crítico e da autonomia teórico-prática dos estudantes.

Destarte, mencionamos como principal conclusão das presentes reflexões o fato de que as atividades de estágio dos estudantes configuram-se em um momento relevante tanto no processo formativo acadêmico quanto na construção do ser docente. Isso porque, se, para o primeiro, trata-se de algo essencial em seu movimento de constituição profissional, para o segundo, isto é, para o docente, ocorre a possibilidade de nascimento de novas inquietações que poderão conduzir à apropriação de novos conhecimentos científicos e, portanto, ao surgimento de novas práticas.

Portanto, do ponto de vista do docente, para além de um mero “acompanhamento” dos estudantes, a supervisão se constitui também como processo de vir a ser docente. Assim, a partir das presentes reflexões, elencamos a necessidade do desenvolvimento de mais discussões que versem sobre a questão dos estágios curriculares a partir da perspectiva do docente supervisor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conselho Federal de Psicologia. **Código de Ética Profissional dos Psicólogos**. Resolução FP 010/05. 2005.

Cury, B. de M.; Neto, J. L. F. Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 494-512. 2014.

Martins, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados, 2013.

Mello, S. L. Psicologia: características da profissão. In O. H. Yamamoto, & A. L. F Costa (Orgs.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal, RN: EDUFRN. 2010.

Santos, A. C. dos; Nóbrega, D. O. da. Dores e Delícias em ser Estagiária: o Estágio na Formação em Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 2, p. 515-528. 2017.

Saviani, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Regulamento dos Estágios Básicos IV e V: diagnóstico em Psicologia e Intervenções em Psicologia, do curso de Psicologia, 2017. Centro Universitário de Pato Branco – UNIDEP.

SEÇÃO II

**AVALIAÇÃO EM
METODOLOGIAS
ATIVAS**

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE SOFT SKILLS.

TONELLO, Adriéli Flávia²⁴

ZAVADSKI, Kelly Cristina²⁵

Por aprendizagem significativa, entendo, aquilo que provoca profunda modificação no indivíduo. Ela é penetrante, e não se limita a um aumento de conhecimento, mas abrange todas as parcelas de sua existência (Carl Rogers)

Introdução

A história das práticas e processos educacionais tem colocado em plano nítido que o momento de avaliação de aprendizagem se configura como uma ocasião estressante, tanto para quem dirige o processo (o professor) como para quem se submete a ele (o aluno). A maioria dos professores afirma que pensar nos processos avaliativos é algo desafiador. Borba, Ferri e Hostins (2007) asseveram que o processo de avaliar no Ensino Superior é algo extremamente complexo por envolver professores que tem sua atividade docente pronunciada ao domínio de uma área específica de formação profissional e exercem procedimentos obrigatórios das instituições, muitas vezes separando o ato de ensinar do ato de avaliar, pois há um calendário acadêmico que precisa ser cumprido e neste há dias para ensinar, dias para avaliar e dias para “burocratizar”.

O ato de avaliar está intimamente imbricado ao aparecimento de mitos no Ensino Superior, por exemplo: algumas disciplinas reprovam em massa

24 Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário de Pato Branco | Unidep. Especialista em Psicologia Humanista pela UniBF. Docente no curso de Psicologia UNIDEP.

25 Graduada em Psicologia e Mestrado em Psicologia pela UEM. Docente do curso de Psicologia e coordenadora adjunta do NAPED - UNIDEP.

pois abordam conhecimentos que estão além da capacidade da maioria dos alunos. Professores mais sérios, reprovam mais. Também observamos inúmeras crenças quanto aos critérios de mensuração, uma vez que conceitos se fazem mais subjetivos (como critérios) do que resultados numéricos. Ou ainda, provas mais extensas e objetivas são mais eficazes para verificar o desempenho frente ao conhecimento.

Embora difícil, avaliar é um ato necessário e traz em si uma crítica pedagógica que, mesmo indicando o desempenho impróprio do acadêmico, tem a finalidade de provocar uma reação destinada a motivá-lo a refazer o percurso da sua aprendizagem (BORBA, FERRI E HOSTINS, 2007, p. 45).

Para refletir sobre estes aspectos e também sobre como o ato de avaliar pode implicar no desenvolvimento de *soft skills*, no Ensino Superior, propomos esse texto realizando uma pesquisa bibliográfica que nos deu o aporte necessário para discutir acerca dos limites e das possibilidades do ato avaliativo nesta modalidade. Buscamos também sugerir, através do aporte dos autores citados, algumas proposições práticas para a implementação de uma avaliação integradora que realmente possa interferir no desenvolvimento do perfil profissional que se espera formar nos diferentes cursos.

Sendo assim, não nos cabe esgotar essa discussão, mas sim, dar o primeiro passo para buscar resolutivas frente ao processo de avaliação que, da maneira como se apresenta na prática atual do docente de Ensino Superior, ainda deixa muito a desejar, principalmente quando citamos os aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos.

O processo de avaliação no Ensino Superior

Para nos valermos de reflexões acerca do processo avaliativo, é salutar visualizarmos os conceitos que atribuímos ao termo avaliar.

Partimos da etimologia, na qual observamos que avaliar vem do latim *a-valere*, que significa, dar valor a algo. Nesse sentido, podemos reportar que a avaliação faz parte do nosso cotidiano pois valida nossas escolhas, das mais simples às mais complexas. Aprendemos a avaliar nossos sentidos para que possamos dispendar a energia necessária para promover nossas ações. Escolhemos a roupa que vamos vestir ao longo do dia, o que comer, que ideias congregar, qual curso fazer, e assim, seguimos avaliando e escolhendo.

Contudo, o ato de ser avaliado, principalmente quando se refere ao desempenho de alguma aprendizagem, costumeiramente nos traz ansiedade e

apreensão, uma vez que a percepção de julgamento e de classificação está incutido em nosso histórico frente às instituições escolares.

Mas afinal, o que é avaliar no Ensino Superior? Corroboramos com Borba, Ferri e Hostins (2007) quando estas apontam que avaliar é uma ação corriqueira na ação docente, estando desprendido do fato de o professor ter estudado o processo de avaliação de aprendizagem. As autoras citam que:

A avaliação pode ser um ato técnico, intuitivo e/ou intencional, cuja ênfase dada pelo professor traz consequências ao desenvolvimento do processo. “A própria presença do professor e do aluno, um frente ao outro, faz emergir contexto de relação social classificatória e comparativa, por conta da óbvia relação de poder e que pode descambar tanto em autoritarismo quanto em convivência democrática” (DEMO, 2003, p. 31). Assim, o professor não está livre do ato de julgar, porque avaliar é julgar algo ou alguém quanto ao seu valor. É um ato que pode expressar classificação, apreciação ou orientação em direção ao futuro (BORBA, FERRI E HOSTINS, 2007, p.52).

Vale ainda lembrar que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96 em seu artigo 24 que trata sobre a avaliação, norteia que a verificação do rendimento escolar deverá se dar por avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos, em detrimento dos quantitativos. E priorizar os resultados ao longo do período em detrimento dos instrumentos pontuais (provas finais).

Dessa forma, observamos que a avaliação sempre é tomada como atividade significativa e direcionadora do processo de ensino-aprendizagem e que o avaliador necessita compreender a avaliação como uma ação que congrega uma intenção, uma técnica e uma intuição, e então, para trabalhar de forma coerente com esse processo, é necessário elaborar critérios avaliativos que levem em consideração dimensões metodológicas, éticas e políticas do processo de educar.

Tendo este norte, acedemos com Pedrochi Jr (et.al.) (2021) entendendo que o ato de avaliar (elaborar instrumentos, aplicar e corrigir – forma mais usual de avaliação) pode se fazer estressante e emocionalmente aversivo aos partícipes da experiência, sem trazer (inúmeras vezes) os dados realmente importantes do processo educacional.

Dessa forma, como poderíamos pensar em um processo avaliativo que pudesse realmente mediar aprendizagem, sem trazer as consequências emocionais negativas que estamos percebendo em nossa realidade educacional?

Para tentar refletir sobre esta temática, vamos nos reportar aos princípios da aprendizagem andragógica que elencadas por Knowles, Helton e

Swanson (2011) são citados por Pedrochi Jr. (et.al) (2021) e tratam do adulto motivado à aprendizagem quando este estabelece a necessidade de saber (porquês, quês e como do processo); o autoconceito que o aprendiz constrói; as experiências anteriores do aprendiz e como estas são utilizadas para a aprendizagem atual; a prontidão para aprender que envolve a determinação para saber sobre algo; a devida orientação do aprendiz para a aprendizagem e para a aplicação do assunto que está abstraindo e, a motivação para aprender, ou seja, o valor intrínseco do ato educativo.

Não é objetivo desse Capítulo discutir de forma aprofundada esses aspectos, porém, vale apontar que para que a aprendizagem seja efetiva, precisamos levar em consideração que para o adulto, o processo de aprendizagem deve ser algo significativo e com recompensa pessoal. O fato de ele se entender protagonista do processo e de sentir que o saber pode lhe proporcionar reconhecimento pessoal são fundamentais para que este se desenvolva. É notório que isso se dá no processo de aprendizagem, e, fazer da avaliação algo disjunto desses aspectos faz dela um ato ineficaz e destrutivo.

Borba, Ferri e Hostins (2007) asseveram que para fazer da avaliação um processo de construção de autonomia que leve efetivamente à aprendizagem de habilidades e competências, é necessário que o docente incentive o aprendiz a produzir pesquisa crítica, e por sua vez, exige um esforço de reconstrução política da educação.

Vimos de um caminho que não nos proporciona espaço para elaborações próprias e nem nos incentiva para argumentar com autonomia ou pensar criticamente (ou autocriticamente). Dessa forma, a produção de materiais inéditos que participem de forma ativa e envolvente da área de formação é uma tarefa “muito distante” (à nível de *stricto sensu*) da realidade do aprendiz na graduação.

Isso, traz ao docente uma tarefa importante no que tange à proposição dos instrumentos avaliativos. Pois, se ele levar em consideração a quebra de paradigmas com sua própria formação, na qual a avaliação se deu provavelmente privilegiando a memorização, poderá propor critérios embasados ética, politicamente, para além de estarem envolvidos ao processo de educar.

No Ensino Superior, a motivação do acadêmico para refazer seu percurso de aprendizagem depende do seu conhecimento a respeito dos objetivos a serem alcançados, dos caminhos que precisam ser percorridos para isso e dos critérios utilizados para avaliar seu desempenho nesse percurso (BORBA, FERRI E HOSTINS, 2007, p.46).

Analisar o que entendemos por critérios, também se faz conveniente. A

palavra “critério” vem do latim *criterium* e do grego *kriterion* que quer dizer discernir. É o que serve de fundamento a um juízo. Vale também diferenciar critérios de normas. Borba, Ferri e Hostins (2007), citam que embora ambos os conceitos sejam imensamente importantes, servem a finalidades diferentes. As normas servem para verificar o desempenho de um aluno em comparação a outro aluno, já o critério tem a finalidade de verificar o desempenho de um aluno com relação a um desempenho padrão (por exemplo o perfil do egresso ou as competências esperadas para a disciplina).

A medida referenciada a norma é mais apropriada a sistemas de seleção e classificação de alunos, cuja finalidade é escolher os mais aptos. Já a medida referenciada a critério é mais apropriada para avaliação em sala de aula, uma vez que busca verificar o alcance de objetivos pelos alunos, orientando-os sobre possíveis ações de melhoria, com relação aos desempenhos falhos e estimulando-os em caso de sucesso (BORBA, FERRI E HOSTINS, 2007, p.46).

Temos vivido na educação a sobreposição, na avaliação, da dimensão técnica, em detrimento às dimensões éticas e políticas. Muito disso se dá por exigências institucionais, onde a mensuração do desempenho deve refletir uma nota que deve ser registrada. Isso corrobora o pseudo poder? Da figura do mestre que tem o poder de definir e quantificar o resultado do desempenho de aprendizagem em números e médias, aprovando e reprovando os alunos. Inclusive, existe o tabu que ainda perdura em muitas mentalidades docentes de que se os alunos não reprovam em determinada disciplina o processo de ensinagem foi falho.

Dessa forma, podemos resgatar diversos autores que concordam com a necessidade de refletir a prática docente mediante o ato de avaliar. Entre estes podemos citar Chaves (2018), Sousa (et.al) (2018) e Chirelli e Nassif (2018), que asseveram a importância de romper barreiras com os modelos da própria graduação do docente e passar a considerar a avaliação na perspectiva de aprimorar as competências definidas no perfil de formação dos alunos.

Para esse intento, retomar as dimensões ética, política e do processo de educar, se faz mister. Borba, Ferri e Hostins (2007) consideram que a dimensão ética aponta para a dimensão humana do avaliador, nisto consideramos a disposição de acolher. Para as autoras essa dimensão determina o ato de avaliar como um diagnóstico das relações que se estabelecem nos processos de aprendizagem dos alunos, beneficiando ao professor, regulações didáticas para efetivar ações éticas e intencionais da ação pedagógica, objetivando mudanças qualitativas nos resultados de aprendizagem. Dessa forma

a avaliação se faz também um processo humano de apreciação pelo outro, sendo consolidada pela comunicação fluída entre o docente e o aluno.

Segundo Borba (2002), citada por Borba, Ferri e Hostins (2007, p.50):

Na dimensão política, a atitude dos avaliadores deixa de ser instrumental, guiada por referentes já estabelecidos, para ser performativa, resultante de consensos validados pelo grupo. Neste sentido, o professor renuncia à superioridade do avaliador especialista para ser um negociador, envolvido com o sentido e a validade dos julgamentos e críticas emitidos.

Para que estas dimensões possam ser claramente percebidas, é necessário suplantarmos a ideia de que um único instrumento avaliativo seja uma prática apropriada. O recomendável é que o docente utilize diversos instrumentos e procedimentos que são dependentes dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para o conteúdo e/ou disciplina e que permitam ao docente uma comunicação clara e efetiva com os alunos sobre o andamento do processo de aprendizagem.

Entendendo este processo, consideramos, como afirmam Borba, Ferri e Hostins (2007, p.53) que as funções da avaliação podem ser assim categorizadas:

- a) de controle, que produz julgamentos de conformidade;
- b) de análise, que produz julgamentos de apreciação e que presidem novas escolhas (auto-regulação: o avaliador faz a interpretação dos avanços e dificuldades);
- c) de condução, que produz julgamentos de navegação, esclarecendo decisões para a redefinição dos percursos;

A partir destas três funções, fica claro o que significa avaliar: aprovar ou reprovar o aluno, fornecer meios de aperfeiçoamento ao aluno, ao professor e ao grupo, respectivamente, e indicar dados relativos à relevância social da formação e do conhecimento que o aluno construiu ao longo de sua escolarização.

Frente à todas essas assertivas, vale citar os pressupostos de aprendizagem sugeridos por Carl Rogers (1973) em que, principalmente em sua obra *Liberdade para aprender*, considera que o objetivo da aprendizagem (da formação) no mundo moderno, deveria ser libertar a curiosidade e impulsionar a pessoa à realização de seus interesses. Para esse intento, seria necessário que todos fossem inclinados à pesquisa e abertos à análise e à crítica. O autor aponta que para que a aprendizagem seja significativa, deve seguir o curso de resolver algum problema que “seja necessário” para a vida pessoal. Assim, somente a própria pessoa teria parâmetros para escolher livremente o curso de sua formação, bem como, de mensurar seu desenvolvimento nesse curso.

O professor teria o papel de facilitador desse processo, como um igual, sem impor objetivos ou métricas de avaliação. Sua função seria de pôr à disposição do aprendiz os mais amplos recursos de aprendizagem possíveis e, dessa forma, seu saber também estaria à disposição. Esse facilitador, tem uma apreciação real pelo saber de seu aprendiz, e dessa forma, se coloca acompanhando o processo, respeitando o desempenho de cada pessoa. Leva em consideração os aspectos emocionais e intuitivos e não recorre à primazia do desempenho intelectual. Dessa forma, Rogers (1973) aponta que a melhor forma de avaliação se daria pela autocrítica do próprio aprendiz (auto avaliação). Segundo o autor, essa possibilidade desenvolve melhor a confiança sobre o que foi aprendido e a capacidade de ampliar o repertório de aprendizagem de forma autônoma.

Não intentamos esgotar as possibilidades de discussão frente ao processo avaliativo. No entanto, ensinamos que as ponderações aqui trazidas, possam instigar ao leitor uma imersão no assunto para que, a partir da análise crítica, cada educador possa se apropriar da maneira mais coerente para propor os instrumentos avaliativos de seus cursos e disciplinas. *É função da IES ajudar a construir soft skills? De quais ferramentas podemos nos munir para esse ajudar nesse processo?*

Processo de construção de soft skills

Tendo em vista que a educação contemporânea prima pelo desenvolvimento do que temos visto descrito como *soft skills*, tentaremos nessa sessão trazer elementos que nos ajudem a responder à indagação de caber às IES desenvolver essas categorias, uma vez que se propõe a trabalhar com a formação dos profissionais das diferentes áreas de atuação.

Inicialmente, vale lembrar que consideramos *soft skills* as habilidades interpessoais, atitudes, comportamentos e inteligência emocional. Ou seja, são hábitos e traços que ajudam a pessoa a se adaptar ao trabalho de forma individual e coletiva (FREITAS et al., 2021).

Observamos cada vez mais que o desenvolvimento de *soft skills* se faz decisiva para a empregabilidade do sujeito. Esse dado está presente em cada vez mais pesquisas, o que potencialmente se faz em um campo vasto para construção de conhecimento e principalmente para a indicação de modelos norteadores de trabalho dentro das instituições de ensino.

Segundo Freitas (et al., 2021) cabe ao sistema educacional a responsa-

bilidade de garantir treinamento técnico de qualidade aos aprendizes. E, as *soft skills*, sendo habilidades pessoais, poderão ser incentivadas através da participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem.

Mas, e como efetivar esse processo, uma vez que o que vislumbramos é um quadro que se pinta dentro de um contexto cada vez mais preocupante de qualidade no Ensino Superior? Como empreender metodologias que privilegiem o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e, dessa forma, contribuam para o desenvolvimento das *soft skills*?

Chirelli e Nassif (2018) certificam que o processo se dá a partir das proposições dos professores quando estes possibilitam que a busca pelo conteúdo e o desenvolvimento das ações de aprendizagem sejam realizadas pelos aprendizes. Dessa forma, estabelecer critérios que avaliem o grau de autonomia e desempenho (principalmente em ações práticas) a ser realizado passa a ser fundamental para a apropriação da aprendizagem e para o desenvolvimento das *soft skills*.

Os graus de confiabilidade na execução da ação são definidos pelas capacidades em graus de autonomia desde observar o supervisor, passando por realizar as práticas junto a outro profissional com supervisão direta ou indireta, até poder realizar o desempenho tendo a confiabilidade desejada, conquistada quando uma competência específica é alcançada permitindo a sua execução sem supervisão. Um dos elementos essenciais para que isso ocorra está centrado na responsabilização que o estudante/profissional assume frente às ações a serem realizadas (ten Catte, 2005; ten Catte, Snell & Carracio, 2010; ten Catte, 2013).

[...]

Além de ter apropriação dos desempenhos e trabalhar com o seu grau de autonomia, os facilitadores destacam também a necessidade de se avaliar todas as dimensões do desempenho, não dando destaque ao cognitivo, como se procede no referencial pedagógico tradicional, mas considerando as dimensões cognitiva, a atitudinal e as habilidades com o mesmo valor durante o processo avaliativo (CHIRELLI E NASSIF, 2018, p. 218).

Pedrochi Júnior (et al, 2021) lembra o argumento interessante de que nos anos de escolarização iniciais, temos a escola dando modelos para que a criança desenvolva a autonomia e a tomada de decisões. Já, o que esperamos socialmente dos adultos é que estes sejam autônomos em suas tarefas e tenham a capacidade de tomar decisões. O autor assevera que não há congruência em ignorar esse fato e propor para o ensino superior, um modelo que ensina os sujeitos como se fossem crianças.

Adultos devem ser tratados e ensinados como adultos. Tendo vivenciado a vida e formado conhecimento a partir de suas experiências, os alunos adultos têm um conceito de si mesmos como alunos e estão motivados a fazer o que é necessário para atingir seus objetivos. Segue-se que ensinar adultos da mesma maneira que as crianças são ensinadas é repetitivo, na melhor das hipóteses, ou, na pior, contraditório, confuso ou entediante (HARROP; CASEY; SHELTON, 2018, p.130, citado por PEDROCHI JÚNIOR, et al, p. 46, 2021).

Dessa forma, para além de estabelecer mediações específicas para que o adulto possa desenvolver sua autonomia, vale avaliar sobre como os alunos buscam fontes de informação e como as utilizam para basear suas decisões e resolver os problemas que estão em pauta. Essa estratégia vale muito mais do que entender como se memoriza uma informação. Não queremos descartar completamente os processos de memorização no ensino superior, mas concordamos com Pedrochi Júnior (et al, 2021) quando este assevera que devemos diminuir a memorização para aqueles elementos ou informações que são cruciais e que não podem ser procuradas imediatamente em qualquer dispositivo de busca.

Nesse sentido, também é válido a inserção da autoavaliação, uma vez que esta proporciona a tomada de consciência sobre o desempenho, o que faz parte da formação profissional. Então, saber se auto avaliar é essencial para o desenvolvimento da autonomia, mas para que isso aconteça é necessário dar condições, ou seja, os objetivos de aprendizagem precisam estar claros e se possível devem ser elaborados em conjunto (professor-aluno) levando em consideração as demandas do mundo do trabalho e as intenções do processo de ensino (PEDROCHI JÚNIOR, et al., 2021).

Dessa forma, um instrumento que é considerado bom para o processo é o portfólio (Pedrochi Júnior, et al, 2021; Chirelli e Nassif, 2018; Borba, Ferri e Hostins, 2007). Porém, esse recurso deve estar sendo mediado através de estratégias de registro, reflexão, auto avaliação e feedback constantes.

Segundo os autores, o portfólio traz a perspectiva de uma avaliação individualizada, sendo material único que reflete a experiências e o conhecimento pessoal de cada estudante. Porém, para que isso aconteça, é necessário que ele traga a análise crítica e as observações pessoais dos alunos, pois só assim, os portfólios conseguirão atender ao seu propósito de ferramenta avaliativa de base ampla, englobando conteúdos e material formativo e somativo, qualitativo e quantitativo.

Ainda vale ressaltar que essa estratégia também pode somar o feed-

back sobre as aulas mediadas, uma vez que o professor estará observando onde há lacunas de aprendizagem, e assim, reorganizar seu planejamento para tentar sanar as demandas em que a limitação se apresenta.

Pedrochi Júnior (et al, 2021) citam que o portfólio se faz especialmente eficaz no ensino de Medicina, uma vez que incentiva a reflexão da própria prática e incentiva a independência dos estudantes em seus estudos.

Uma estratégia que pode ser incorporada ao processo é a de *debriefing*.

Essa estratégia parte de situações práticas, via processo de simulações. Em suma, o foco é destinado à resolução de problemas, gestão, orientação e reorientação do desempenho em várias situações. De acordo com os autores, o *debriefing* se estrutura nos seguintes elementos: reflexão, *feedback*, desenvolvimento de conhecimento e segurança psicológica (PEDROCHI JUNIOR, et al., 2021, p.48).

Dessa forma, o *debriefing* também se faz conveniente e pode ser incorporado à confecção do portfólio. Lembramos que autores como Pedrochi Júnior (et al, 2021), Chaves (2004), Sousa (et al, 2018) e Freitas (et al, 2021) concordam que algumas categorias podem ser elencadas para motivar e sustentar o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, entre essas categorias podemos citar: mediação de qualidade; currículo; conhecimentos com caráter pragmático; salas de aula interativas e eficazes; avaliações progressivas e *feedbacks* oportunos; autodirecionamento; ambiente propício para aprendizagem e práticas de mentoria, entre outros.

Conhecer essas categorias e utilizar estratégias que promovam a otimização destas, em uma atmosfera de respeito e diplomacia, onde o adulto seja tratado como um sujeito em desenvolvimento de habilidades e técnicas profissionais irá manter o engajamento dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

Para além, avaliar esse aluno deixando claro o que dele se espera e, nos momentos avaliativos, entender que o *feedback* incisivo pode desmoralizar o sujeito a ponto de fazê-lo desmotivar-se do processo, desafia o docente à rever sua prática e seu papel diante do saber e da docência.

Reflexões que não visam finalizar o assunto...

É fatídico e notório o desafio de pensar os processos avaliativos no Ensino Superior. Pensar nesse assunto, aproximando às questões de desenvolvimento de *soft skills* pode até tirar o sono dos docentes. Não se faz novidade

que fomos formados em moldes muito tradicionais, e que tendemos, por pura humanidade, à repetir esses processos. Se nós tivemos êxito é porque funcionou, certo?

Mas discutir e analisar as práticas avaliativas no ensino superior não tem sido tarefa fácil para os atores envolvidos no processo. Sousa (et al., 2018) descreve que o mais observado no ensino superior quando se trata de avaliação é a tarefa por parte do professor de aplicar e corrigir provas, registrar resultados e devolvê-los aos alunos. De forma mecânica, não há diálogo com os alunos e ao término do semestre, se somam as notas, executam-se as médias e, em alguns casos, considera-se a participação dos alunos para “arredondar” alguma nota, tornando-a elemento de avaliação.

Repensar os processos avaliativos requer ao professor uma quebra de paradigmas que irá desmistificar o papel de poderio e de transmissor de conteúdos que até então perpassa as ações do educador.

Sousa (et al, 2018, p.62) afirma:

Nessa perspectiva, torna-se necessário, então, que o educador seja reflexivo, de modo a preparar o aluno para uma aprendizagem reflexiva à medida que compartilhe com ele descobertas, seus anseios, suas dúvidas e, ao mesmo tempo, sugira e acate sugestões para novos encaminhamentos e posturas. Seria então uma via de mão dupla esse processo de construção do conhecimento. Não é somente direcionar ou manipular as informações para os alunos sob a ótica docente, mas, segundo Hoffmann (2004), o professor “acompanhando-os em seus percursos, vivendo a magia do inesperado” (p. 172).

A avaliação deve ser um processo de promoção de desenvolvimento dos alunos, bem como de identificação de problemas de aprendizagem com vistas à correção ao longo do processo pedagógico. Assim, o professor de Ensino Superior tem papel fundamental nesse percurso.

Uma vez que o professor atua na formação de profissionais das diferentes áreas, se faz cogente que as práticas avaliativas sugeridas pelo professor sejam pautadas na valorização daquilo que o acadêmico traz de suas raízes (conceito espontâneo) levando-os à apropriação de novos saberes (conceitos científicos). Dessa forma, ao se perceber detentor de conhecimentos que trazem sentido para seu percurso, o aluno se sente motivado a seguir e se aprimorar. Não recua frente a um feedback crítico de seu desempenho e toma os processos avaliativos como promotores e não punitivos de seus esforços de construção profissional (CHAVES, 2004).

Buscar alternativas para esse processo se faz urgente, mas antes do

instrumental, vale enfatizar a necessidade do professor se entender em seu papel de maneira diferenciada. No ensino superior temos um adulto avaliando outro adulto. Usar de empatia ao propor e analisar esses processos será bastante produtivo, uma vez que o próprio professor estará resgatando e adaptando suas *soft skills*.

Pensar avaliações que deem conta de responder aos padrões rígidos de avaliação quantitativa que ainda são requeridos em outras instâncias (avaliações como ENADE, concursos etc.), que se consolidem em modelos híbridos de educação e que se façam democráticas e inclusivas, parecem pertencer a outra dimensão educacional. Mas, temos essas exigências bastante reais e presentes em nosso cotidiano.

Sendo assim, uma concepção de avaliação que pode responder às necessidades de uma universidade que vise a construção da cidadania aliada à formação do indivíduo e à formação profissional, deve estar calcada numa visão progressista e crítica de educação. Por isso mesmo é necessário redirecionar o ato pedagógico enquanto influência mútua entre desiguais, onde cada um tem o seu papel específico. Esta redefinição do ato pedagógico implicará na consequente redefinição da avaliação da aprendizagem. A superação de uma dada realidade se produz em uma proposta avaliativa que possibilite ao estudante integrar conteúdos, articular diferentes perspectivas de análise, exercitar a dúvida e o desenvolvimento do espírito de investigação, colocando-se a aprendizagem como um ato de ampliação da autonomia do aluno e a avaliação da aprendizagem como oportunidade de inovação, de retomada, que permita ao aluno ampliar as suas possibilidades de questionar suas ações e decisões diante de situações singulares e divergentes.com vistas à melhoria da qualidade da formação (CHAVES, 2004, p.8).

Concordamos com a autora quando esta remete que para isso se deve levar em conta o período de formação, as características dos alunos, da disciplina, do curso e as especificidades da formação profissional. No entanto, alguns quesitos são necessários e indispensáveis quando pensamos em avaliação integradora e que possa vir a desenvolver *soft skills* no ensino superior.

Como possibilidades podemos elencar alguns aspectos norteadores para uma pauta de discussão sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Superior, que podem contribuir para a mobilização do debate, fornecendo elementos aos professores universitários para discutir e criar alternativas a partir do seu próprio contexto, visto que a alteração das práticas avaliativas não se dá de fora para dentro, mas, a partir dos interesses e necessidades de seus protagonistas:

- Atentar principalmente para os processos e não só para os resultados;
- Dar possibilidades aos protagonistas de se expressarem e de se avaliarem;

- Intervir, com base nas informações obtidas via avaliação, em favor da superação das dificuldades detectadas;
- Configurar a avaliação a serviço da aprendizagem, como estímulo aos avaliados e não como ameaça;
- Contextualizar e integrar a avaliação ao processo ensino – aprendizagem;
- Definir as regras do jogo avaliativo desde o início do processo;
- Difundir as informações e trabalhar os resultados, visando re-
troalimentar o processo;
- Realizar meta – avaliação, paralela aos processos de avaliação propriamente ditos;
- Considerar e respeitar as diferenças e as dificuldades manifestadas em sala de aula (CHAVES, 2004, p. 11).

Para além desses aspectos também vale ponderar sobre outros aspectos. Discutir o plano da disciplina apresentando os objetivos e elencando os critérios avaliativos cria a possibilidade de compromisso mútuo dentro do processo. Utilizar o diálogo entre todos os participantes cria um debate coerente, fundamentado e sistemático que transcende a construção de conhecimento e passa a ser prática transformadora das relações em um viés de respeito mútuo e compartilhamento.

Relacionar os conceitos científicos aos aspectos contextuais externos e internos, auxilia no estabelecimento de conexões entre elementos e temas trabalhados afastando a fragmentação do conhecimento e aproximando com a articulação com as peculiaridades do perfil profissional esperado.

Lançar mão de uma gama variada de instrumentos e procedimentos para avaliar a aprendizagem e promover a utilização das mais variadas habilidades dos alunos. Lembrando que esta ação deve estar pautada em critérios avaliativos claros e de conhecimento e acordo com os acadêmicos.

Para encerrar esse texto, vale ressaltar que não foi nosso intento trazer nenhum tipo de receituário que pudesse responder à todas as nossas angústias com relação a avaliação de aprendizagem no Ensino Superior. Porém, se conseguimos ao longo desse trabalho, trazer alguns pontos para refletir a prática docente frente a avaliação, entendemos que nosso objetivo foi atingido. Mudar paradigmas que se perpetuam desde sempre no sistema de ensino é um processo longo, árduo e sofrido, contudo, se faz responsabilidade de cada um e de todos nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BORBA, A.M., FERRI, C. e HOSTINS, R.C.L. **AValiação DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: questões que emergem da prática docente.** Contrapontos - volume 7 - n. 1 - p. 43-54 - Itajaí, jan/abr 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/890> Acesso em: 27/01/2022.

BRASIL. **LDB 9394/96.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 28/01/2022.

CHAVES, S. M. **Aviação da aprendizagem no ensino superior: Realidade, complexidade e possibilidades.** 2004 disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliacao-da-aprendizagem-no-ensino-superior-realidade-complexidade-e-possibilidades>. Acesso em: 26/01/2022.

CHIRELLI, M. Q. e NASSIF, J. V. **A avaliação como instrumento de acompanhamento dos estudantes na graduação com metodologias ativas.** Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación/Volume 1 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1643> Acesso em: 24/01/2022

FREITAS, G.B.C.V., ALVARO, M.C.S., MIRANDA, B.S.M. e MIRANDA JR. H.L. **O papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento de soft Skills para a empregabilidade.** Brazilian Applied Science Review, Curitiba, v.5, n.6, p.2176-2196. nov./dez. 2021 Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BASR/article/view/41932/pdf>. Acesso em: 26/01/2022.

PEDROCHI JUNIOR, O., CARVALHO, JR. D. F., SILVA, T.T.F. e COSTA, N.M.L. **Aviação da Aprendizagem no Ensino Superior: Reflexões em uma Perspectiva Andragógica.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas Vol 22, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/ensino/article/view/8902> Acesso em: 25/01/2022.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender.** Trad. de Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SOUSA, L.D., ALMEIDA, F.A., BARD, L.A., e CANCELA, L.B. **OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NO PROCESSO DE AVIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR** DOI: 10.5902/2318133832750 *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.* Santa Maria v. 7 n. 16 Set./dez., 2018 p. 59-66 Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471857006005> Acesso em: 27/01/2022.

A PRÁTICA DO FEEDBACK: A EXPERIÊNCIA NOS CAMPOS DE PRÁTICAS DO AMBULATÓRIO EM EDUCAÇÃO MÉDICA

SCOPEL, Graziela²⁶

LOUREIRO, Maicon Nunes²⁷

Avaliação é a reflexão transformadora da ação
(Jussara Hoffmann, 2002).

1. INTRODUÇÃO

O processo de avaliação da aprendizagem é um tema pedagógico bastante polêmico tanto entre professores como entre os alunos. A avaliação é o processo de coleta e análise de dados, que pode ser realizado em momentos diversos do processo pedagógico, tendo como finalidade, verificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados de acordo com o planejamento e destinam-se ao contínuo desenvolvimento do processo educacional (HOFFMANN, 2002).

O termo *feedback* não é um termo novo, e está associado primeiramente ao mundo corporativo, em geral aos processos de avaliação de desempenho do profissional à função realizada. No espaço educacional, a prática do *feedback* pode ser associada aos instrumentos avaliativos usualmente utilizados além da possibilidade de ser utilizado como forma de motivação da aprendizagem do aluno.

Este Capítulo foi inspirado na Oficina *Feedback: o que os alunos esperam de nós?* realizada na Semana de Desenvolvimento Docente do Centro Universitário de Pato Branco – UNIDEP, no dia 27 de julho de 2022, conduzida pelos autores deste capítulo.

²⁶ Licenciada em Pedagogia pela UDESC. Mestre em Desenvolvimento Regional pela UTFPR-PBco. Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico e Experiência Docente – NAPED – UNIDEP.

²⁷ Graduado em Medicina pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Reumatologia pela Sociedade Brasileira de Reumatologia. Docente do Curso de Medicina – UNIDEP. Membro Médico do Núcleo de Apoio Pedagógico e Experiência Docente – NAPED – UNIDEP.

Assim, partiu-se das seguintes problemáticas pedagógicas: Você chama seu aluno para o elogiar? O aluno entende os objetivos do processo avaliativo? A nota já é o *feedback* do professor ao aluno sobre os resultados da aprendizagem? Você já parou para pensar na importância do retorno real sobre o desempenho do seu aluno?

Desta forma, o objetivo deste texto é o de entender que forma a prática do *feedback* nos processos pedagógicos pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e das habilidades dos acadêmicos, sendo uma prática recomendada ao docente do Ensino Superior, vindo ao encontro do conceito de avaliação formativa dentro dos princípios das Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Assim, o texto está organizando da seguinte forma: na segunda seção abordam-se as funções da avaliação da aprendizagem fazendo uso das discussões das autoras Haydt (2002) e Hoffmann (2002); na sequência associa-se o *feedback* e seus princípios na educação embasando-se nos autores Missel (2022) e Ching (2020). Ainda na segunda seção exemplifica-se vários momentos e tipos de *feedback*'s possíveis ao processo pedagógico. Na terceira seção, tem-se o relato de um docente médico sobre como utiliza do *feedback* na aprendizagem das competências clínicas no ambulatório junto aos acadêmicos do curso de Medicina. Por fim, apresentam-se as considerações finais do capítulo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA REALIZADA

2.1 CONCEITO DE FEEDBACK NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para iniciar o entendimento acerca do *feedback* como instrumento avaliativo formativo, é importante compreendermos antecipadamente os diferentes momentos da avaliação dentro do processo pedagógico.

Para Haydt (2022), o processo de avaliar implica em dimensões as quais o docente nem sempre se dá conta, isso pela complexidade que é o próprio processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação realizada inicialmente, também chamada de **avaliação diagnóstica**, é a aquela em geral, realizada no início do processo (ou de uma disciplina, ou de um novo módulo ou de um novo conhecimento). Ela tem como objetivo situar o docente sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca

do novo tema a ser estudado. Também, tem a função de dar ao professor uma noção das habilidades (sociais, tecnológicas e comportamentais) da turma e dos grupos. Neste momento, o professor atento, também consegue fazer uma análise pedagógica e identificar os alunos que possam ter alguma dificuldade específica ou lacunas de aprendizagens anteriores e procurar sanar ou encaminhar para atendimentos especializados.

Já a avaliação realizada durante o processo, chamada de **avaliação formativa**, tem como função verificar o andamento da aprendizagem dos alunos, identificando os erros e os acertos no decorrer do processo de ensino. Precisam ser claras e seus resultados precisam munir o professor de dados sobre o avanço ou não de cada etapa planejada, ou seja, os resultados das avaliações formativas precisam dar subsídio ao docente, sobre o andamento do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, o professor pode e deve valer-se de vários instrumentos avaliativos (testes, exercícios, apresentações, produções orais ou escritas, entre outros). Aliás, quanto mais diversificados foram estes instrumentos mais fidedigno serão os resultados. Vale lembrar que tais resultados, aos alunos, constituem-se em estímulos para o processo de aprendi-

zagem, tendo também a função orientadora o seu andamento.

Por fim, a **avaliação somativa**, aquela realizada ao final do processo acontece com a finalidade classificatória, ou seja, é a avaliação realizada com fins de promoção ou retenção do aluno. Baseia-se nos resultados finais, acumulados ao longo do período de estudo a partir de níveis e médias pré-estabelecidas.

É essencial destacar que, as etapas acima, podem (e devem) entrelaçar-se de acordo com os objetivos pedagógicos da aprendizagem, e desta forma, associadas também aos níveis de aprendizagem propostos pela Taxionomia de Bloom.

E onde entra o *feedback* dentro do processo avaliativo? Por *feedback* entendemos como a “A arte de comunicar apreciações críticas de comportamentos e atitudes, propiciando estímulos a mudanças e aperfeiçoamentos” (MISSEL, 2022, p. 11).

Assim, na educação, o *feedback* está diretamente associado à uma avaliação de caráter formativo, sendo então, um instrumento orientador da aprendizagem aos alunos, ou seja, são informações que são providas aos estudantes sobre sua performance com a intenção de orientá-los na aquisição

de habilidades e atitudes desejadas.

Destaca-se que, um *feedback* realizado de forma correta (seja ele positivo ou corretivo)²⁸ traz excelentes retornos ao processo de ensino-aprendizagem em especial, porque rompe-se com a visão conteudista da avaliação tradicional rumo a um processo avaliativo transparente e mais completo. Ou seja, as *hard-skills* são avaliadas pelos instrumentos que comumente conhecemos e as *soft-skills* são também avaliadas quando, por exemplo, o professor faz um *feedback* seguro ao aluno.

2.2 ESTRATÉGIAS DE FEEDBACK EM SALA DE AULA

Ao fazer um *feedback*, é importante que o professor esteja atento à algumas orientações importantes. O *feedback* é algo descritivo e sem conotação de julgamento, focando nos conhecimentos, habilidades e atitudes esperadas pelo aluno em sua formação acadêmica e profissional, e não pode relacionar-se com a personalidade ou ter cunho pessoal.

Outro ponto a destacar é que cada *feedback* deve ser feito

especificamente à atividade realizada, ou seja, *feedbacks* muito genéricos não oferecem apontamentos concretos ao aluno. Da mesma forma, quando falamos do tempo em relação à atividade realizada e o seu momento de *feedback*: devem ser próximos, justamente para que o aluno possa ter tempo hábil para ajustes e correções, preparando-se para um próximo momento de demonstração de seus conhecimentos.

É importante que o docente consiga compreender o contexto da aprendizagem e limitar-se no *feedback* à quantidade de informações as quais o aluno pode assimilar, ou seja, destacar os pontos mais importantes a serem mencionados focando naquilo que realmente possa ser modificado.

Por fim, um bom *feedback* evita prescrições, ou seja, ele constitui-se em um diálogo assertivo entre professor e aluno, que constroem sugestões e formulam de alternativas ao desenvolvimento da aprendizagem.

Durante o processo pedagógico, vários são os momentos possíveis de *feedback* entre professores e alunos. São exemplos de *feedbacks* rápidos durante a aulas:

28 **Positivo:** gera um agradável bem-estar para quem o recebe e costuma ser forte motivador. Reforça atitudes e comportamentos bem-sucedidos e já existentes. **Corretivo:** redireciona o que já existe em busca de aperfeiçoamento. É também construtivo se fornecido de forma adequada e por meio de metodologia específica. (MISSEL, 2022, p. 11).

- **observação:** em atividades práticas, trabalhos em grupo, estudos em laboratórios, simulações, entre outros.

- **motivações/incentivos:** podem ser verbais ou escritas, e configuram-se em palavras, desenhos ou comentários motivadores da aprendizagem e de reforço positivo.

- **palavras** (síntese, lista ou nuvem): estratégia didática que pode ser utilizada como diagnóstico ou como *feedback* final de uma aula ou estudo. Pode ser feita de forma oral ou ainda, fazendo uso de recursos tecnológicos.

- **gamificação:** é uma excelente estratégia para um *feedback* rápido e coletivo sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre um determinado tema. Pode ser realizado de forma dinâmica, através de recursos tecnológicos digitais como aplicativos de *quizzes*.

No processo de ensino-aprendizagem, também podemos realizar *feedbacks* mais estruturados, em momentos específicos de forma individual ou coletiva:

- **Devolutivas de prova:** são momentos de ricos de retorno e reflexões pedagógicas sobre o processo de aprendizagem. Podem ser feitas tanto individualmente como coletivamente. Neste momento, tanto docentes como alunos apresentam seus pontos de vista, expectativas e identificam pontos de atenção e evolução.

- **Check list's:** são instrumentos valiosos, em especial, para atividades práticas e de laboratório, dando ao aluno e ao professor, condições de situar o aluno na habilidade desejada. Também, é um excelente instrumento para o planejamento prévio do aluno, habilidade importante na formação profissional. Trata-se em geral, de uma avaliação binária, ou seja, a avaliação do professor está em identificar se aluno fez ou não fez.

- **Rubricas Avaliativas:** são ferramentas – impressas ou digitais – que situam o aluno e o professor, de forma gradativa e completa. É uma ferramenta de avaliação que claramente indica os critérios de realização ao longo de todos os componentes de qualquer tipo de trabalho. Ela serve para auxiliar a avaliação das atividades e identificar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos (CHING, 2020). Trata-se de uma avaliação gradual, ou seja, a avaliação do professor está em enquadrá-lo em uma escala previsível e esperada de comportamentos e aprendizagens a serem demonstradas.

- **Avaliação 360°:** envolve um conjunto de instrumentos e momentos,

tais como a autoavaliação individual ou autoavaliação do grupo de trabalho, avaliação do docente para o grupo e avaliação dos alunos ao docente. Ou seja, todos são avaliados em vários momentos do processo de aprendizagem. Para estarmos nessa altura, tanto o docente quanto os alunos necessitam ter desenvolvido processos de metacognição e terem vivenciado outras práticas de *feedback*. É um momento completo e que requer maturidade acadêmica e comunicação assertiva.

Pode-se perceber que o professor possui inúmeros instrumentos e momentos para a prática pedagógica do *feedback*. Vale ressaltar que ele nunca deve acontecer sozinho, mas sempre associado à outras entregas e instrumentos avaliativos da disciplina ou curso.

3. RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O *FEEDBACK* NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO MÉDICA NOS AMBULATÓRIOS

Na Medicina atual os conceitos e objetivos de aprendizado mudaram da simples aquisição de conhecimento e treinamento, para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos. Diante disto, novos conceitos e técnicas foram se apresentando necessárias, como por exemplo, o *Feedback*. Na educação médica moderna mostra-se como uma importante forma de percepção de falhas no processo de aprendizagem como um todo.

O diálogo entre professor e aluno instiga o interesse pelos estudos e a vontade de evoluir, fazendo com que o discente entenda que o processo de aprendizagem está orientado a ele. É um dos mais importantes laços entre o professor médico e seu aluno. Caracteriza-se por possuir um potente mecanismo de autoanálise e julgamento do aluno de sua própria performance, consolidando mais o que aprendeu e facilitando a incorporação destes modelos em sua conduta.

No ambiente de prática ambulatorial e hospitalar a essência é a mesma, com alguns detalhes que são percebidos diante da conduta frente a um paciente. Atitudes e comportamentos básicos de educação e empatia também entram em cena diante do ser humano fragilizado que busca a consulta médica.

Para aprimorarmos a forma de realizar o *feedback* junto aos alunos de Medicina temos de conhecer o quê eles pensam ser importante neste momento. Os alunos consideram o *feedback* uma importante ferramenta de

aprendizagem e valorizam os professores que sabem fornecê-lo de maneira eficaz. Estudo com 3 mil alunos de último ano de Medicina e residentes, 95% destes consideraram que dar e receber *feedback* de forma eficaz é a segunda entre 36 habilidades de ensino, sendo ultrapassada apenas pela capacidade de estar aberto para perguntas.

A devolutiva é significativamente mais efetiva quando provê detalhes sobre como melhorar a resposta ou atitude, em vez de simplesmente apontar se o desempenho do aluno foi correto ou não.

Características positivas e negativas do *feedback* recebido, fatores facilitadores e dificultadores, características positivas e negativas do docente para dar o *feedback* e como este docente o recebe (se deixar a receber) são algumas das dúvidas que os professores têm de conhecer.

Dentre as características positivas há preferência deste momento ser **individual e com tempo para discussão**. Os alunos de Medicina acabam ainda não tendo, na maioria das vezes, a preferência pela forma **coletiva** mas o vivência destes alunos pode fazer com que ocorra a perda desta falsa percepção de exposição e vergonha.

O tempo para dar o *feedback* também se mostra um fator importante, geralmente sendo feito no **mesmo dia** em que se observa aquilo que se deseja orientar - até uma próxima prática de ambulatório ou passagem de caso. Na prática, percebe-se que em **até duas semanas ainda mostra-se ser proveitoso** - depois já se perde a chance de incorporação da mensagem pelo aluno. Outros aspectos importantes neste quesito são a orientação pelo professor em como melhorar e dar uma **nova oportunidade** para o aluno mostrar a capacidade de correção.

É importante, ao realizar o *feedback*, em realizar uma comunicação assertiva. Algumas dicas são importantes:

AÇÕES NÃO RECOMENDADAS

- frases de cunho negativo e sem conteúdo: professor fala do erro do aluno mas não explica as consequências.

- comentários focados pessoa e não no conteúdo: fazer comentários sobre características pessoais pode ter efeito negativo na atitude, no desempenho, no relacionamento e no aprendizado.

- exposição depreciativa do aluno perante a turma e pacientes: ao fazer o *feedback*, recomenda-se fazê-lo em local reservado, garantindo privacidade, sem exposição e sem constrangimento do aluno.

- falta de discussão das avaliações: o *feedback* é um momento de diálogo entre professor e aluno, e desta forma, é importante compreender o contexto da ação.

- rodízios de turma muito rápidos: não dão o tempo suficiente para a relação docente-discente e a quantidade de devolutivas.

AÇÕES RECOMENDADAS

- a existência de uma rubrica, *check-list* ou padrão esperado para a tarefa: subsidia a observação do professor e dá segurança orientada ao acadêmico. Nas práticas ambulatoriais comumente utilizamos o MINICEX - Mini Exercício Clínico Avaliativo, é o instrumento padrão para o *feedback*.

- presença observadora e atenta do professor: espera-se que o professor esteja presente no momento do atendimento, afinal, somente desta forma pode-se observar e apontar fatores a serem modificados.

- orientação clara do professor de como deve ser realizado o atendimento ou conduta: ser assertivo e claro na orientação ao aluno.

- postura docente: características pessoais do docente como paciência, segurança e conhecimento são qualidades a serem ressaltadas e que geram maior relação de proximidade entre aluno e professor.

- mostrar-se disponível: em tempo, mostrar o interesse para com o desempenho do aluno bem como também aceitar o *feedback* do aluno. Ao contrário, relação de superioridade pelo professor, a priorização do serviço (assistencial) e não do ensino e a falta de capacitação docente emergem como obstáculos para a boa performance.

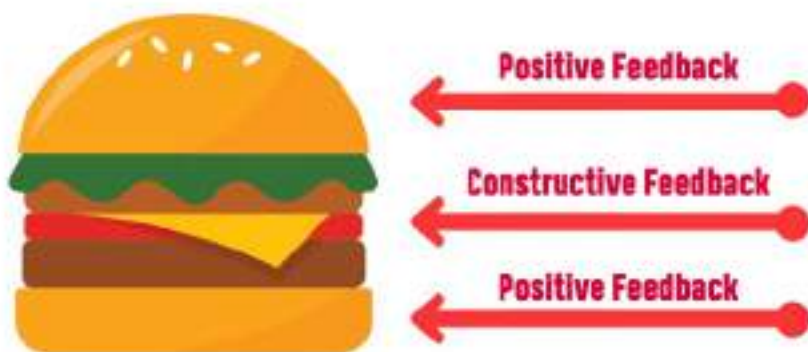
Muitas situações atrapalham a percepção da importância deste método pelos tutores uma delas é a falta de técnicas específicas da realização do *feedback*. Estas formas de *feedback* devem ser ensinadas e estimuladas para uso do professor-médico e preceptor no cenário de práticas. Cita-se abaixo 3 exemplos mais conhecidos: métodos Sanduíche, o método SCI e o métodos Pendleton.

O método Sanduíche é dividido em 3 etapas:

1. Inicia-se a conversa com ênfase e valorização dos pontos fortes daquele aluno. Lembre-se de que o objetivo é aprimorar um comportamento ou desempenho e, ao comentar algo que não deu certo, use expressões positivas. Isso indicará que esse “bate-papo” terá desfecho assertivo;

2. Frisar os problemas e os pontos que precisam ser melhorados, permitindo que a pessoa que vai receber o feedback também fale os motivos que o levam ou levaram ao erro. Em seguida, o professor deve descrever o comportamento o qual ele deseja, e procurar junto ao aluno, soluções eficazes e assertivas.

3. Reforçar os pontos positivos e demonstrando confiança de que os erros e problemas conversados não vão se repetir, ressaltando que acredita que este aluno vai se aperfeiçoar e crescer de acordo com suas atribuições.



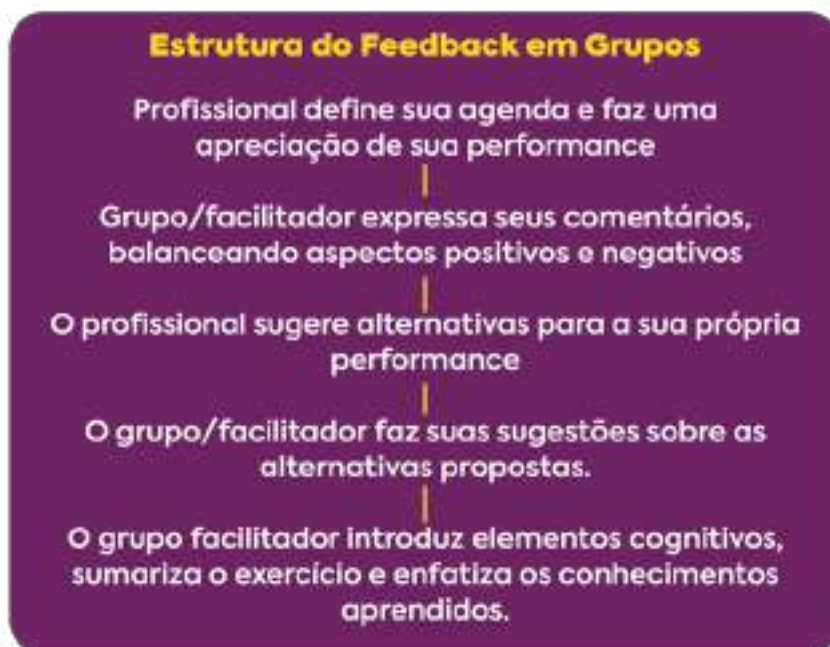
Este método é utilizado mais em alunos que são mais resistentes aos argumentos do professor.

O método SCI é uma forma também muito interessante e muito utilizado atualmente, vindo gradualmente substituir o método sanduíche na construção de um bom feedback.

1. Situação: situar ao aluno com clareza o teor do que está sendo abordado, incluindo a descrição exata da ocasião em que o comportamento ocorreu. Expressões rígidas como “sempre” ou “nunca” são descartadas.

2. Comportamento: relatar as ações ou exemplos específicos que caracterizam o comportamento do receptor. Não inclui opiniões pessoais ou generalizações feitas pelo emissor. São fatos, objetivamente percebidos.

3. Impacto: descrição das consequências mais expressivas causadas pelo comportamento do receptor, isto é, como as pessoas reagiram frente ao comportamento e os resultados obtidos.



O terceiro método para realização de *feedback's* seria o *Pendleton*, no qual a sequência está descrita abaixo. Trata-se de um *feedback* grupal e é importante lembrar que podemos colocar também aqui entre a resposta do aluno e a resposta do professor as opiniões dos colegas. Também podemos incluir a percepção dos colegas no que o aluno avaliado pode melhorar.

4. UM FEEDBACK SOBRE FEEDBACK

Ao falar sobre *feedback* é direta a associação com a avaliação da aprendizagem e fica claro que ele é grande aliado do professor, quando realizado de forma segura, oportuna e assertiva.

Destaca-se que são inúmeros momentos os quais o professor pode lançar mão do *feedback* tanto de forma mais breve quanto *feedbacks* mais extensos, tanto individualmente como coletivamente ou ainda, a partir de atividades teóricas em sala de aula ou atividades práticas em laboratório ou campos de práticas.

Sem um bom *feedback*, erros passarão sem serem corrigidos, bons comportamentos não serão ratificados, e as competências clínicas não serão

desenvolvidas e se forem, serão de forma empírica. Em especial, quando associamos à aprendizagem prática às competências e habilidades do profissional médico, o *feedback* rápido nas atividades educativas do ambulatório tendem a surtir efeitos positivos na educação médica, necessária ao profissional da área da saúde.

O importante, após este estudo, é que o docente sinta-se em condições de realizar um bom feedback caso contrário, a tendência é que o aluno desvalorize tal momento se o mesmo não ser orientador e formativo da aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MUNHOZ, Felipe. **Estratégias de Feedback no Ensino Superior**. Naped Day 2021.

CHING, Hong Yuh. Gross, Amanda, Vasconcelos. Lígia. Et Al. **Gestão Da Aprendizagem: Casos Práticos**. São Paulo: Atlas, 2020.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação Do Processo Ensino-Aprendizagem**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MISSEL, Simioni. **Feedback: Como Saber Se Está Indo Bem**. 2.ed. São Paulo: Benvirá, 2022.

SIMULAÇÃO EM SAÚDE: POSSIBILIDADE AVALIATIVA DE HARD E SOFT SKILLS

LIMA, Christiana Almeida Salvador²⁹

AMADORI, Gabriela Dagios³⁰

MASSAFERA, Gisele Iopp³¹

“O conhecimento lhe dará a oportunidade de fazer a diferença”.

Claire Fagin, enfermeira e educadora

INTRODUÇÃO

Podemos classificar as habilidades como soft e hard skills. As *hard skills* são mais específicas e tangíveis, de natureza cognitiva e técnica. Já as *soft skills* são as habilidades mais difíceis de quantificar, são uma combinação dinâmica de habilidades cognitivas e metacognitivas, habilidades interpessoais, de comunicação e valores éticos. (KHAJEGHYASI, 2021).

A prestação efetiva de cuidados ao paciente requer não apenas *hard skills*, mas também componentes comportamentais, afetivos e morais, e devem ser deliberadamente ensinadas e avaliadas em todo o currículo de educação em saúde. É de acordo que as *soft skills* não podem ser adquiridas apenas em fatos, mas que é necessária a observação, a vivência ou o fazer real. Neste contexto, as *soft* e as *hard skills* integram-se sinergicamente, sendo imbricadas na formação profissional.

O objetivo deste capítulo é compartilhar uma experiência prática que foi utilizada nas avaliações da disciplina de Odontopediatria no Curso de Odontologia do Centro Universitário de Pato Branco – UNIDEP.

29 Graduada em Odontologia pela UTP/PR. Doutora em Clínicas Odontológicas São Leopoldo Mandic. Coordenadora do Curso de Odontologia e Docente dos Cursos de Odontologia, Medicina e Tecnologia em Estética e Cosmética do UNIDEP.

30 Cirurgiã-Dentista pela PUC-PR. Mestre em Odontologia pela UFPR. Docente do curso de Odontologia UNIDEP.

31 Bacharel em Enfermagem pela UNOCHAPECÓ. Mestre em Enfermagem pela Unisinos. Docente e Coordenadora do Curso de Enfermagem – UNIDEP.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA REALIZADA

As rápidas mudanças no campo da saúde exigem uma reavaliação das competências necessárias para a formação de profissionais qualificados. Cada vez mais é imprescindível avanços inovadores na área da educação, que incluam, não somente competências técnicas fundamentais – as *hard skills*, mas também a construção de competências transversais, hoje denominadas por “*soft skills*”. (IORIO; CILIONE; MARTINI; TOFANI et al., 2022)

As *hard skills* são os conhecimentos técnicos – habilidades específicas que podem ser definidas e medidas – ensinadas nas escolas e livros. Dizem respeito às competências técnicas e ao domínio dos conhecimentos da profissão. Em contraste, identificar uma definição completa de *soft skills* é um desafio, visto que são as habilidades intangíveis e dizem respeito às competências socioemocionais.

As *soft skills* são habilidades interpessoais, ligadas à forma de ser e agir, competências cognitivas; pessoais; interpessoais e organizacionais. (CONTINISIO; SERRA; GUILLARI; LUCCHESI et al., 2021). Elas são fundamentalmente baseadas:

Inteligência emocional: incluindo adaptabilidade, flexibilidade, paciência, responsabilidade, integridade, profissionalismo e ética.

Gestão do tempo: capacidade de realizar multitarefas, proatividade, trabalhar sob pressão e incertezas, atingir metas e seguir orientações.

Habilidades de liderança: tomada de decisões e resolução de conflitos, pensamento analítico, gerenciamento de pessoas.

Habilidades comunicativas: ser capaz de aconselhar, persuadir, falar em público, dar instruções.

Wats e Wats (2009) afirmam que as *hard skills* contribuem para apenas 15% do sucesso de uma pessoa, e as *soft skills* são responsáveis pelos restantes 85%. Isso evidencia a necessidade do desenvolvimento das *soft skills* nos currículos durante a fase educacional e também, na continuidade do exercício profissional.

A aprendizagem de *soft skills* é baseada em vivências e experiências pessoais. Portanto, para desenvolvê-las, é necessário pensarmos em currículos híbridos, centrados em problemas e em metodologias ativas que oportunizam o aprendizado prático e que promovam a real construção do conhecimento. São necessários cenários realistas para que os alunos pratiquem

estratégias de comunicação e tomada de decisão, aplicando novas habilidades e conhecimentos na prática profissional diária.

A aprendizagem baseada em simulação é um método amplamente utilizado e reconhecido no contexto educacional. Além do treinamento de procedimentos e habilidades, simulações com foco educacional mais amplo, como exercícios de estímulo as *soft skills* devem ser amplamente encorajados entre as estratégias docentes. (PLOTZKY, LINDWEDEL, SORBER, LOESSL et al;2021)

O uso de simulação baseada em cenários clínicos para prática de atividades de educação em saúde, reduz riscos e questões de segurança do paciente e preocupações éticas. (PLOTZKY, LINDWEDEL, SORBER, LOESSL et al;2021)

Na área da saúde, a tomada de decisão clínica pode ser afetada por pressões de diferentes origens, incluindo carga de trabalho, restrições de tempo, trabalho em equipe, complexidade do caso e principalmente fatores humanos ligados ao atendimento. As interações entre esses fatores em diferentes níveis do processo decisório podem aumentar a complexidade dos problemas e as decisões resultantes a serem tomadas. (ZAVALA, DAY, PLUMMER, BAMFORD-WADE; 2018). O pensamento analítico e a tomada de decisão clínica em ambientes incertos e dinâmicos são *soft skills* fundamentais para o manejo seguro de pacientes.

Profissionais que lidam com a pressão de forma mais proativa, buscam soluções criativas para trabalhar de forma mais eficiente possível. Neste sentido, é fundamental que o educador guie o aluno para que esteja apto à formulação de um plano de tratamento dentro de um quadro lógico e coerente, sabendo realizar os ajustes nas estratégias de tomada de decisão em situações adversas.

Outro ponto que vem sendo cada vez mais pautado é o profissionalismo e a ética. É visível uma recorrente sabermos de casos de discórdia e incivilidade dentro das profissões. Essa postura deve ser ativamente desencorajada, uma vez que, prejudica as contribuições compartilhadas da profissão, criando um estigma em não buscar apoio e recursos de colegas por medo de represálias, afetando negativamente o cuidado ao paciente. Colaborações interprofissionais eficazes resultaram em redução de erros, aumento da satisfação do paciente e melhoria do atendimento.

Neste cenário fica evidente a necessidade da elaboração de um cur-

riculo inovador e direcionado para a aquisição dessas competências “não técnicas”. Habilidades e condutas para serem independentes, criteriosos, perceptivos e tecnologicamente competentes. (IORIO; CILIONE; MARTINI; TOFANI et al., 2022)

As *soft skills* são difíceis de definir e ensinar e ainda mais complexas de avaliar. Um aprendizado misto que estimule virtudes baseadas na personalidade e no comportamento, a abertura ao paciente, a capacidade do profissional para lidar com situações estressantes e as dificuldades do trabalho interdisciplinar e em equipe se unem para formar profissionais resilientes e capacitados. (IORIO; CILIONE; MARTINI; TOFANI et al., 2022)

RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Odontopediatria é uma disciplina obrigatória no curso de Odontologia, posicionada na matriz curricular no 8º período, com carga de cinco créditos, sendo dividida em teórica (três créditos) e laboratorial (dois créditos). A prática avaliativa foi conduzida no final do primeiro semestre de 2022 e utilizou como referência alguns elementos como:

a) **Propósitos da avaliação:** verificar o processo de aprendizagem do semestre, trazendo um estudo de caso que envolveu várias temáticas da Odontopediatria, desde a anamnese até tratamentos mais complexos, correspondentes às *hard skills*. Para complementar a avaliação no que se refere às *soft skills* foram incluídas a simulação de ambiente odontopediátrico com o intuito de que o acadêmico pudesse identificar características como adaptabilidade, paciência, gestão do tempo e trabalho sobre pressão.

b) **Perspectiva metodológica:** incluir o discente na realidade dos campos de prática dos consultórios odontológicos, no qual o profissional deve coletar dados, pontuar plano de tratamento justificado aos pais ou pacientes. Nesta ação de aprendizagem, fortaleceu-se as habilidades comunicativas e a importância das condutas éticas seja na relação paciente-profissional seja profissional-profissional.

c) **Papel do avaliador:** conduzir uma reflexão sobre a postura do profissional de saúde e a necessidade de *feedback* para o desenvolvimento de *softs skills* como essenciais as *hard skills*.

o foco no aluno, como sujeito ativo e proativo em todo processo. Entretanto, no exercício da prática, as reflexões em grupo fazem parte da proposta avaliativa, em especial, no processo de construção coletiva das *soft skills*.

e) **Natureza e divulgação do relatório de avaliação:** em forma de *feedback* logo após a conclusão da atividade, o docente realiza formalmente o *feedback* e aponta os pontos de desenvolvimento, envolvendo ambas *skills*.

A atividade foi programada para acontecer num espaço diferente da sala de aula, como proposição a ruptura do processo avaliativo tradicional. Esse espaço denominado “Sala InspiraÇÃO” foi considerado ambiente ideal. O espaço possui mesas de quatro, seis e oito lugares e as disposições de cada aluno foram previamente organizadas pelo docente avaliador.

Inicialmente os alunos realizaram a criação de um Guia de Higiene Bucal direcionado ao público infantil, sendo uma atividade realizada em duplas.

Após o momento de acolhimento o docente orientou que todos receberiam um Estudo de Caso, o qual estava descrito uma anamnese fictícia, um exame radiográfico e as condições de saúde bucal da criança através de odon-

tograma (situação clínica de cada elemento dentário).

Houve clareza por parte dos alunos de que num primeiro momento as respostas seriam individuais, como reflexão pessoal de seu aprendizado, mas que num segundo momento poderiam trocar informações. Essa condução tranquilizou os alunos, que mesmo em ambiente coletivo produziram individualmente. Foram orientados ao tempo de 40 minutos para realizar a atividade.

Iniciou-se então o primeiro elemento surpresa, o som que era ambiente e calmo passou a ter o som de uma criança chorando. A reação primeira dos acadêmicos foi de susto e incômodo, sendo que o docente pontuou que essa seria a simulação de um momento real de um atendimento odontopediátrico extremo, e que deveriam também estar preparados para situações de maior pressão no contexto profissional. A atividade seguiu dessa forma por aproximadamente 30 minutos, sendo que nos dez minutos finais, houve o retorno ao som ambiente tranquilizante.

Terminado o prazo determinado e, estando subentendido pelos alunos que começaria a fase de discussão entre seus pares apresentou-se o segundo elemento surpresa: o docente recolhe todas as provas e realiza um momento

de reflexão sobre a possibilidade dos alunos em receber/avaliar a atividade de um colega de forma aleatória. No momento, os alunos mencionaram vergonha e medo de expor suas ideias de Plano de Tratamento, e o professor então, teve a oportunidade formativa de reforçar a cooperação profissional, a postura ética e o sigilo na área profissional da saúde.

Cada dupla teve a possibilidade de estudar o Plano de Tratamento de dois colegas presentes. A atividade então passou a uma nova perspectiva: os pares avaliaram se a conduta proposta no Plano seria a mesma que eles indicaram previamente. Também, na sequência deveriam justificar aos pais do Estudo de Caso a permanência ou a mudança no plano de tratamento. Para este momento da atividade previu-se tempo de 40 minutos.

Após o tempo estipulado, o avaliador convidou os acadêmicos para uma reflexão acerca da atividade, não fornecendo respostas iniciais, apenas instigando com perguntas o porquê de cada fase vivenciada, bem como da devolutiva do plano de tratamento elaborado.

O *feedback* avaliativo permitiu o entendimento da aproximação das *hard skills*, atividade que eles estavam preparados para realizar, e das *soft skills*, que foram

competências avaliadas através dos elementos surpresas.

Para o docente, os elementos-surpresa foram promotores da mudança de alguns alunos quanto ao seu Plano de Tratamento quando da ideia inicial. Entre outras reflexões houve significativamente a vivência da análise técnica dos atendimentos, e o cuidado ético nesta apreciação, principalmente quando a conduta do paciente pôde ser influenciada por vários fatores ambientais e emocionais (choro, pressão e decisão). Oportunamente criou-se uma discussão não pensada, da criticidade nas escolhas, buscando as evidências científicas e as melhores condutas em saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método diferenciado utilizado para avaliar os discentes do Curso de Odontologia, repercutiu positivamente no colegiado e também nos alunos, foco do processo de aprendizagem. A partir dessa prática, foi possível evidenciar o quanto é importante trabalhar as *soft skills*, pois as *hards* estão sendo ressaltadas em vários momentos da maioria dos cursos.

Este formato é um exemplo claro do quanto o profissional deve estar focado no atendimento qualificado, assistindo seu paciente, ao

mesmo tempo em que precisa estar atento para que fatores externos não impliquem negativamente na sua prática.

Para nós docentes, trabalhar este formato de avaliação – através da simulação em saúde – nos faz acreditar que é possível inovar com práticas simples, porém, com grande significado para a vivência e formação profissional.

É esse significado que devemos trazer para o nosso aluno, pois vivenciar situações como esta, faz com que ele aprenda o verdadeiro sentido de ser um profissional completo e comprometido tendo tanto o conhecimento técnico presente nos livros, como também as demais habilidades e competências socioemocionais, necessárias no dia a dia profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SCHULZ, B; NAMIBIA, P. **The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge.** Journal of Language and Communication, June 2008. Disponível em: <https://ir.nust.na/bitstream/10628/39/1/The%20Importance%20of%20Soft%20%20Skills-Education%20beyond%20academic%20knowledge.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2022.

GAMERO, A. R. M; PACAHUALA, E. A. R. **Las habilidades blandas en las consultas telemáticas de ortopedia y traumatología durante la pandemia COVID-19.** Rev Esp Cir Ortop Traumatol. 2021 May 21 Spanish. doi: 10.1016/j.recot.2021.03.003 [Epub ahead of print]. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8139230/>. Acesso em: 09 de setembro de 2022.

GOLDMAN, J; WONG, B. M. **Nothing soft about ‘soft skills’: core competencies in quality improvement and patient safety education and practice.** Pubmed. Gov, 2020 Aug;29(8):619–622. doi: 10.1136/bmjqs-2019-010512. Feb 17. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32066572/>. Acesso em: 09 de setembro de 2022.

KHAJEGHYASI, R. V; MOHAMMAD, J. L; MOHAMMAD, R.N; MANDANA, S. **Ranking the soft skills of the dental profession based on the importance in job performance: A mixed method study in Isfahan and Mazandaran Universities of Medical Sciences.** Dental Research Journal. Published online, 2021, 18: 24. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8248254/>. Acesso em: 09 de setembro de 2022.

TOULOUMAKOS, A. K. **Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the SoftSkills Literature.** Front Psychol. 2020; 11: 2207. Published online 2020 Sep 4. doi: [10.3389/fpsyg.2020.02207](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02207). Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7500090/>.

Acesso em: 09 de setembro de 2022.

PLOTZKY, C., LINDWEDEL, U., SORBER, M., LOESSL, B., KÖNIG, P., KUNZE, C., KUGLER, C., & MENG, M. **Virtual reality simulations in nurse education: A systematic mapping review.** Nurse education today, 101. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104868> Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/33798987/>

ZAVALA, A. M., DAY, G. E., PLUMMER, D., & BAMFORD-WADE, A. **Decision-making under pressure: medical errors in uncertain and dynamic environments.** Australian health review : a publication of the Australian Hospital Association 2018 doi:<https://doi.org/10.1071/AH16088>. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/28578757/> Acesso em: 09 de setembro de 2022.

PORTIFÓLIO-REFLEXIVO: VIVÊNCIAS COMPARTILHADAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA ÁREA DA SAÚDE

SCOPEL, Graziela³²

BICA, Luciana de Freitas³³

CAMPOS, Vilson Geraldo de³⁴

“O conhecimento não é aquilo
que você sabe, mas o que você
faz com aquilo que você sabe”.
(Aldous Huxley)

1. INTRODUÇÃO

Portifólios são instrumentos avaliativos de registro histórico e do processo pedagógico realizado, mas também de grande potencial ativo para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. (VILAS BOAS, 2006).

A disciplina eletiva de Leitura e Interpretação do Corpo tem como objetivo geral em seu Plano de Ensino, a intenção de desenvolver a necessidade de buscar atitudes médicas empáticas, solidárias e objetivas, baseadas nos princípios éticos, bioéticos, morais, legais e científicos que norteiam a prática médica, propiciando o desenvolvimento de competências que possam melhor compreender o paciente (PPC Medicina, 2019).

Assim, apresentou-se a seguinte problemática didática: de que forma proporcionar aos acadêmicos um processo de registros das aprendizagens do espaço profissional observadas nos hospitais, Unidades Básicas e Ambulatórios ao mesmo tempo em que acontece o processo reflexivo na formação das *soft skills*?

32 Licenciada em Pedagogia pela UDESC. Mestre em Desenvolvimento Regional pela UTFPR-PBco. Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico e Experiência Docente - NAPED-UNIDEP.

33 Graduada em Psicologia- Letras Libras Licenciatura e Letras Libras Bacharelado. Mestre em Educação pela Uniarp. Docente dos cursos de Medicina e Odontologia.

34 Graduado em Medicina pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós graduado em Medicina de Urgência e Emergência. Pós graduado em Geriatria e Gerontologia. Coordenador do curso de Medicina do Centro Universitário de Pato Branco – UNIDEP.

Desta forma, o portfólio apresentou-se como uma estratégia avaliativa excelente no qual os acadêmicos podem registrar experiências pessoais e observações incluindo interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea e criativa de escrita, associando aos conhecimentos e conteúdos de estudo propostos na disciplina.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA REALIZADA

Para Hoffmann (2002), um dos maiores desafios da avaliação da aprendizagem é superar a padronização dos instrumentos avaliativos e dos resultados do desenvolvimento visto que os processos de aprendizagem são singulares e individuais. Assim os portfólios de aprendizagem configuram-se em estratégias que permitem ao docente compreender essas associações e acompanhar este desenvolvimento de seu aluno.

Assim, o portfólio é,

[...] um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da sala de aula, representações visuais, etc) que proporciona evidências dos conhecimentos das aprendizagens que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo. (HERNANDEZ, 2000, p. 166).

O uso dos portfólios como instrumento avaliativo, perpassa por uma concepção formativa e mediadora de avaliação, superando o padrão dos testes, médias e quantificações do conhecimento. Almeja-se, neste tipo de instrumento, potencializar os outros conhecimentos construídos no desenvolvimento da aprendizagem, tais como a afetividade, a reflexividade, a criticidade, a criatividade, a inovação, a evolução e a historicidade.

Shores e Grace (2001) classificam os tipos de portfólios em:

- **portfólio particular:** é formado por registros escritos pelo próprio aluno. Cada registro aprofunda e amplia os conhecimentos e associações dos alunos sobre o tema do portfólio, da aula ou pedido para registro. Tem um caráter bastante parecido com diário, o que o diferencia deste, é a deliberalidade das solicitações de escrita.

- **portfólio de aprendizagem:** contém anotações, desenhos, esquemas, registros visuais, outros textos e transposições do conhecimento aprendido com as demais aprendizagens formativas do aluno.

- **portfólio demonstrativo:** é uma coleção de registros, em especial, de

exemplos, amostras, fotografias, gravações, entre outros materiais que demonstrem a realização de uma prática ou tarefa. Um dos benefícios pedagógicos deste tipo de portfólio é a possibilidade comparativa da evolução da aprendizagem (o antes e o depois).

Pode-se ainda citar aqui, **portifólios eletrônicos**, considerados uma inovação pedagógica e que ampliam as possibilidades de registro visto que agregam os inúmeros recursos tecnológicos e audiovisuais disponíveis na atualidade.

Também, vale mencionar a existência dos chamados **processofólios** que giram em torno dos registros acerca do desenvolvimento de um projeto de trabalho, por exemplo, em que o foco são os registros das etapas da realização do projeto, podendo também ser um processofólio coletivo.

Outro argumento pedagógico importante, é que o portfólio também permite um processo de auto-avaliação do aluno. Na medida em que faz seus registros, autoavalia-se diante da sua prática ou aprendizagem.

Um portfólio torna-se significativo pelas intenções de quem o organiza, ou seja, mesmo o professor explicando e proporcionando questionamentos orientadores da sua construção, ele é um instrumento singular, particular e expressivo ao aluno que o produziu. Neste sentido, ao docente que o receberá, também é fundamental que tenha sensibilidade estética e pedagógica para compreender os registros nele contidos.

Não é incomum ouvirmos entre os docentes, que a correção de um portfólio “dá trabalho”. Ora, se houve dedicação e trabalho para construí-lo é mais do que justo que se tenha atenção e cuidado ao lê-lo. Há que se romper aqui com o padrão de uma correção tradicional. Evita-se fazer a comparação entre as entregas e a comparações discriminatórias. Se o portfólio é uma produção autoral, abrem-se as possibilidades de expressão das aprendizagens em suas formas diferenciadas e criativas. O professor pode sim, usar um roteiro de critérios mínimos (por exemplo, a abordagem dos conteúdos das aulas, a pontualidade, a criatividade, o uso de recursos alternativos, etc), mas deve-se ter claro que o portfólio é um instrumento de avaliação formativa.

Outro ponto didático importante, é que pode-se realizar devolutivas ao aluno, durante a construção do seu portfólio. O docente pode inferir comentários, indicações, questionamentos e destaques que podem motivar e orientar o aluno a continuar sua produção de forma mais aprofundada e qualitativa.

Enfim que podemos dizer que o uso dos portfólios ressignificam a *prática avaliativa e são excelentes recursos aos docentes e alunos, porque suscitam o desenvolvimento de habilidades para além do domínio teórico dos conhecimentos, expressando aprendizagens singulares e potenciais.*

RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Atividade ocorreu ao longo do segundo semestre de 2021, a partir da Plataforma Zoom, com a participação de 68 alunos do IV período do Curso de Medicina – UNIDEP.

Após o Cronograma de aulas disponibilizado no primeiro dia de aula, explicou-se os objetivos pedagógicos da disciplina e de que forma aconteceria a avaliação do processo. A grande maioria da turma, não conhecia o que era um Portifólio, e foram muitas as perguntas dos alunos sobre as possibilidades de construção. Por se tratar de uma disciplina remota, exemplificou-se as alternativas de produção virtual do registro³⁵.

Em seguida os alunos foram convidados à construir cada um o seu Portifólio Reflexivo das aprendizagens da disciplina, com registros semanais e *on-line*, sendo que puderam escolher qual recurso estariam realizando o registro de aprendizagem. De acordo com os temas apresentados nas aulas, os alunos deveriam construir seu texto autoral, divididos em três partes:

Como cheguei ao curso consiste em um relato reflexivo do porquê foi escolhido o curso/disciplina e quais as expectativas no momento. **(Início da disciplina).**

Minha aldeia representa de onde o estudante veio, onde mora, com quem mora, espaço de trabalho, dificuldades de relacionamento, distância familiar. Aqui o aluno faz as suas reflexões semanais tendo como foco a relação da teoria e da prática vivenciada no seu cotidiano, em sua vida pessoal/acadêmica **(mais de uma vez, se o aluno julgar necessário).**

Situações de ensino é o registro escrito e visual dos relatos da prática profissional discutidos em sala com conseqüente teorização (sínteses provisórias e definitivas). Tudo o que se discute na teoria deve compôr desta segunda parte e com uma reflexão do aluno sobre o assunto de acordo com

³⁵ Exemplos de ferramentas tecnológicas: Word, Websites, Blogs, Power Point, CANVA, softwares de edição de vídeos, portfólios da plataforma Google, entre outros.

suas vivências práticas que podem ser na UBS (Unidade Básica de Saúde), Hospitais ou na Clínica Escola. **(1 por semana - obrigatório).**

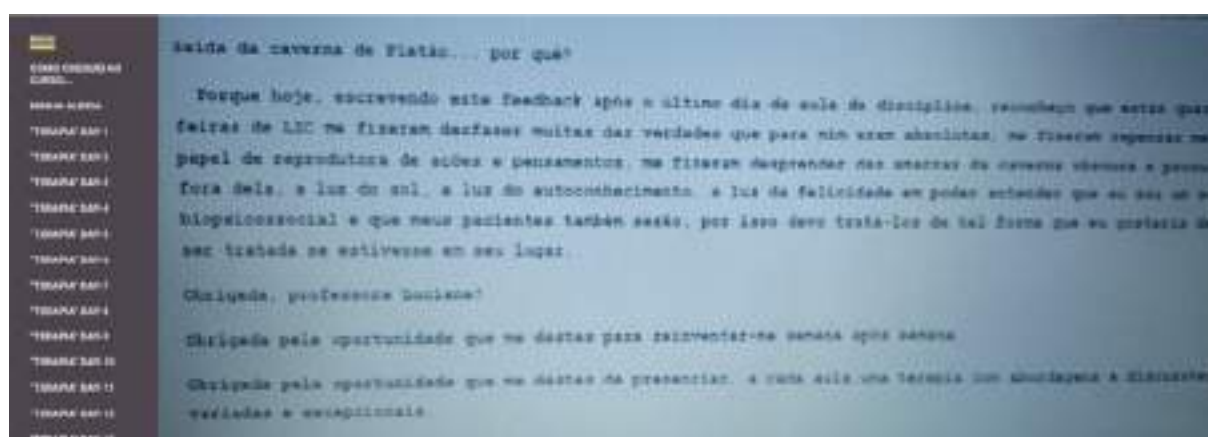
Ao final da disciplina o aluno deveria publicar o seu portfólio online e enviar o *link* para seu professor, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem institucional.

Alguns alunos perguntaram que poderiam criar esse material, de uma forma diferente, alternativa e criativa. Obviamente que sim, visto que se trata de uma produção individual e pessoal, entretanto a docente destacou que não poderiam esquecer que o objetivo principal era fazer uma relação entre a teoria e a prática nas Unidades Básicas de Saúde, Hospitais e Clínica escola.

Ao final do semestre, dentre tantas entregas, quatro trabalhos chamaram atenção pois além de atenderem aos objetivos avaliativos propostos inicialmente, também foram uma forma diferente de escrita terapêutica e reflexiva.

Trabalho 1

A acadêmica fez do portfólio em formato *on-line*, uma escrita em forma de diário terapêutico, nomeando cada um dos encontros como como “Terapia Day 1; Terapia Day 2 etc...Em cada dia, realizou um *check-in*, escrevendo como chegou na aula e suas expectativas, suas aprendizagens e um *check-out*, quais os sentimentos ao final dessa aula.



Fonte: Materiais da disciplina, 2021.

Ao ler o portfólio, foi possível entender o quanto este exercício ultrapassou o contexto de registro avaliativo, transformando-se em um momento de reflexão pessoal sobre as aprendizagens dos contextos de prática ambu-

latorial e hospitalar, sendo também para a acadêmica, um apoio psicoemocional em sua formação médica.

Trabalho 2

Este portfólio foi escrito de maneira “manuscrita”, em forma de cartas semanais destinadas à docente, uma carta para cada encontro. Durante o registro escrito, a acadêmica realizou diversos *links* entre o conteúdo da aula e suas práticas de aprendizagem no hospital, e junto a isso, reflexões usando também esses conteúdos para sua vida pessoal.



Fonte: Materiais da disciplina, 2021.

A entrega destas cartas, foi verdadeiramente emocionante, pois foram delicadamente organizadas ao final do semestre em uma caixa, contendo também velas aromáticas e essências, com um recado orientativo: “Acenda, quando estiver me lendo...”

Vale aqui destacar, que a docente mora na cidade de Pato Branco, no estado do Paraná, e a acadêmica mora na na cidade de Concórdia no estado de Santa Catarina – SC.

Trabalho 3

E um dos Portifólios mais emocionantes que já foram lidos na oferta desta disciplina, foi de uma acadêmica que estava em práticas hospitalares

e com receio de visitar os avós, em outra cidade, por medo de contaminá-los com COVID-19.

Afetivamente, a aluna escreveu para seu o avô, CARTAS todas as semanas, como se estivesse conversando frente a frente com ele, e contando toda as suas aprendizagens nas práticas do atendimento médico-paciente. A acadêmica comentou que esta era uma prática entre eles deles, desde quando ela era pequena. Escreveu com esse avô, mencionando o que havia aprendido na aula teórica e como estava colocando em prática, para ser a melhor profissional que poderia ser, agradecendo todo incentivo dos avós, em todos os momentos de sua vida.



Fonte: Materiais da disciplina, 2021.

A primeira carta, ela criou um QR CODE, com um *link* de vídeo à docente, relatando o motivo da escolha desse formato do trabalho e como foi significativo, ficar perto do avô, em plena Pandemia do COVID- 19 por meio da escrita. Considerou que além do ganho para futura profissão, os conteúdos lhe ajudaram na sua relação familiar e proximidade com os avós, num momento de isolamento social.

Trabalho 4

Este registro, em formato *on line*, foi de uma acadêmica que conseguiu, além da associação do tema da aula com as vivências nos cenários de prática, encontrar para cada um dos encontros, uma frase ou citação reflexiva

com a temática. Isso, enquanto construção pedagógica do portfólio reflete a transposição das aprendizagens para além dos conteúdos do currículo, promovendo um processo significativo e afetivo na sua construção.



Fonte: Materiais da disciplina, 2021.

Outro elemento significativo e afetivo deste portfólio, vou a indicação das músicas as quais a acadêmica utilizava para ouvir enquanto fazia o registro de suas aprendizagens. Por seu texto apresentar-se em formato digital, este foi um recurso tecnológico mais acessível e que certamente estimulou a sua sensibilidade na escrita. Este, também era um dos objetivos de aprendizagem da docente, que, procurou promover o desenvolvimento das competências emocionais dos futuros médicos.

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se de maneira clara, a escrita qualificada e madura dos acadêmicos ao longo do semestre, percebendo-se que as práticas do profissional médico vão muito além do atendimento clínico. Passa, significativamente pelo viés da humanização.

Também, em muitos momentos, foram evidentes os registros escritos associados às questões emocionais da trajetória acadêmica e à experiências familiares, ressignificando os atendimentos e a relação médico-paciente, para um atendimento humanizado e humanizador. Este processo, torna-se mais do que um instrumento avaliativo, tornando-se em vários momentos, terapêutico entre as observações realizadas e as reflexões feitas junto à professora da disciplina.

Outro fator de destaque, é a criatividade dos acadêmicos ao realizar os registros, pois fizeram uso de diferentes recursos, tecnológicos e não tecnológicos.

O portfólio, neste contexto de ensino-aprendizagem, apresentou-se como um recurso avaliativo extremamente adequado aos objetivos pedagó-

gicos da disciplina

Evidencia-se pela forma subjetiva e reflexiva da escrita do Portifólio, a conscientização da experiência emocional vivenciada nessa etapa de formação acadêmica, em especial, para o desenvolvimento de algumas das *soft skills* necessárias ao profissional médico tais como: criatividade, escuta atenta, comunicação nas relações interpessoais e acolhimento médico-paciente.

2. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portifólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PPC **Curso de Medicina**. UNIDEP, Afya. 2019.

AUTORES



**OLIVEIRA,
ANA MARIA**



**SILVA,
BRENDA
FAVRETTO**



**SANTOS,
CLARICE
DONIZETE
DA SILVA**



**BERNARDI,
JAQUELINE
FERREIRA**



**STARCK,
KELI**



**CAPPELIN,
ALCIONE**



**VARASCHIN,
JULIANE**



**MARTINS,
POLIANA**



**SMIDERLE,
ANDREIA**



**FAGUNDES,
LEOCÁDIA
ORSATO
BRUFATI**



**ARGENTON,
LIA BARBOSA**



**TESSARO,
ELISA
DENARDI**



**TONELLO,
ADRIELI
FLÁVIA**



**ZAVADSKI,
KELLY
CRISTINA**



**SCOPEL,
GRAZIELA**



**LOUREIRO,
MAICON
NUNES**



**LIMA,
CHRISTIANA
ALMEIDA
SALVADOR**



**AMADORI,
GABRIELA
DAGIOS**



**MASSAFERA,
GISELE IOPP**



**TRINDADE,
CAMILA**



**ANDOLHE,
ELIZIANE**



**BICCA,
LUCIANA
DE FREITAS**



**CAMPOS,
VILSON
GERALDO DE**

CONSTELAÇÕES II

PRÁTICAS E AVALIAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS



GEPMAT



GEDAI

UNIDEP

P A T O B R A N C O • P R

Afva

Graziela Scopel | Kelly Cristina Zavadski