

Graziela Scopel | Kelly Cristina Zavadski
Organizadoras

CONSTELAÇÕES III

APRENDIZADO EM EVOLUÇÃO

*Metodologias Ativas e
Ambiente Virtual*



Graziela Scopel | Kelly Cristina Zavadski

Organizadoras

CONSTELAÇÕES III

APRENDIZADO EM EVOLUÇÃO

*Metodologias Ativas e
Ambiente Virtual*

2023



UNIDEP

Afya

© 2024 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 III:
APRENDIZADO EM EVOLUÇÃO: METODOLOGIAS ATIVAS
E AMBIENTE VIRTUAL

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATO BRANCO

C758 Constelações III: aprendizado em evolução: metodologias ativas e ambiente virtual [recurso eletrônico]. / Graziela Scopel, Kelly Cristina Zavadski, (Organizadoras). – 3. ed. -- Pato Branco: UNIDEP, 2023.

116 p.: il.; color.

Vários autores.

ISBN: 978-85-98690-23-0

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

Pensar o cotidiano da sala de aula faz parte do que nos constitui enquanto educadores e do que dá sentido ao nosso fazer. De todas essas reflexões, nascem planos que se concretizam em ações mediadoras da aprendizagem nas diferentes instâncias do ensino.

Ao longo de mais um ano, foi possível compilar diversas dessas experiências para que pudéssemos apresentar aqui, com grande entusiasmo, essa obra digital que se destina a explorar e compartilhar experiências transformadoras no campo da educação superior. Constelações III – Aprendizado em Evolução: Metodologias Ativas e Ambiente Virtual é um compêndio de insights valiosos, estratégias e metodologias ativas e, acima de tudo, histórias inspiradoras de educadores que ousaram repensar e revitalizar o processo de ensino-aprendizagem.

O mundo da educação está em constante evolução, e o Ensino Superior não é exceção. A busca por métodos de ensino mais eficazes e engajadores é uma necessidade premente, e é justamente isso que este livro, permanece com o objetivo de abordar. Neste trabalho, apresentamos uma coleção diversificada de práticas pedagógicas aplicadas em diferentes contextos acadêmicos, todas com um objetivo comum: fomentar a aprendizagem ativa e significativa.

Cada capítulo desta obra é uma janela para o universo da criatividade pedagógica, na qual professores dedicaram tempo e esforço consideráveis para redefinir o ensino em suas disciplinas. Os relatos aqui apresentados demonstram como a tecnologia, estratégias de sala de aula, avaliação diferenciada e a colaboração entre alunos e professores podem desencadear aprendizagens significativas. Os autores compartilham suas experiências, sucessos e desafios, oferecendo um vislumbre do que podemos ter, ser e fazer, sempre que ousamos superar nossos limitadores comportamentais e instrumentais de ensinagem.

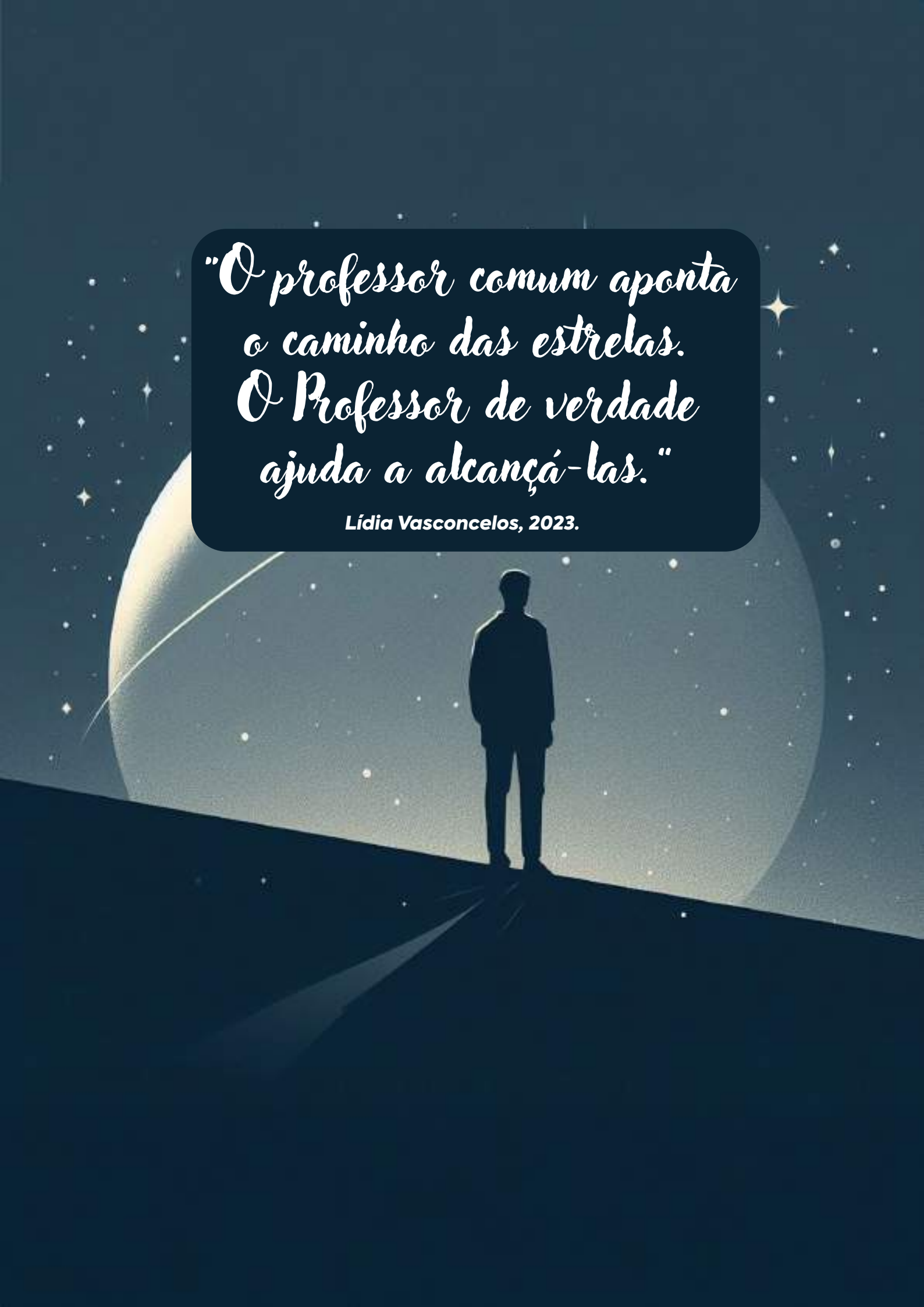
O Livro, nesta terceira edição, está dividido em duas seções. A primeira delas, como é tradicional, apresenta relatos de

estratégias e metodologias ativas desenvolvidas nos diferentes cursos do nosso UNIDEP. Serão apresentadas sete práticas que são inspirações para outras práticas de outros docentes. A segunda seção, tem como temática o uso do nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem, relatando práticas ativas utilizando o CANVAS, nossa plataforma digital.

À medida que você percorre as páginas deste livro, será inspirado por experiências de educadores que não apenas ousaram pensar em um Ensino Superior mais enriquecedor, mas que também colocaram esses planos em prática. Essas práticas pedagógicas não são apenas teoria; são exemplos concretos de como a inovação pode transformar a educação e empoderar os estudantes a se tornarem aprendizes autônomos e críticos.

Agradecemos aos autores por sua rica contribuição e esperamos que este livro motive todos os leitores a buscar a excelência na Educação Superior. A jornada rumo à aprendizagem ativa e significativa começa sempre que alguém se sente motivado a realizar algo diferente, algo BRILHANTE!

Graziela Scopel e Kelly Cristina Zavadski



*"O professor comum aponta
o caminho das estrelas.
O Professor de verdade
ajuda a alcançá-las."*

Lidia Vasconcelos, 2023.

Professores, professoras...

Queridos autores.

É com grande gratidão que expressamos nosso apreço por suas contribuições significativas para o nosso querido livro Constelações III. Seu comprometimento, expertise e paixão pelo conhecimento brilham intensamente em cada página que vocês escreveram.

Agradecemos por compartilharem seu profundo entendimento e experiência, tornando este livro uma fonte valiosa de informação e inspiração para todos os que mergulham nas histórias pedagógicas aqui contadas. Cada capítulo que vocês escreveram enriquece a obra como um todo e contribui para o crescimento do conhecimento em nossas áreas de atuação.

Não apenas estamos orgulhosas de contar com suas perspectivas únicas, mas também estamos emocionadas por ter a oportunidade de trabalhar com sujeitos-estrelas, pessoas e profissionais tão talentosos, dedicados, comprometidos e brilhantes, como vocês.

Esperamos que este livro seja uma referência valiosa para todos os educadores que se inclinam à implementar ousadia, inovação e recursos variados a sua prática docente. A dedicação que vocês demonstraram durante todo o processo é verdadeiramente admirável e exemplo para outros professores que certamente, serão inspirados por vocês.

Agradecemos por sua contribuição inestimável e pelo impacto que isso sempre gera dentro do nosso processo pedagógico e do fazer docente.

Com sincera gratidão e carinho,

Graziela e Kelly

Sumário

SEÇÃO I – PRÁTICAS EM METODOLOGIAS ATIVAS

11

REPENSANDO A INTRODUÇÃO À DISCIPLINA DE
CENTRO CIRÚRGICO: A EXPERIÊNCIA DO STORYTELLING
NO CURSO DE ENFERMAGEM DO UNIDEP

19

O POTENCIAL DA EDUCOMUNICAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA
DE EXTENSÃO EMANCIPATÓRIA

30

INVENTANDO MODA:
UMA ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR

39

OSCE NA ODONTO: EXPERIÊNCIA AVALIATIVA ATIVA
NO CURSO DE ODONTOLOGIA

49

GRUPO DE ACOLHIMENTO E APOIO PSICOEDUCATIVO (GAAP)
COM DISCENTES DO CENTRO UNIVERSITÁRIO
DE PATO BRANCO - UNIDEP

60

APRENDIZAGEM EM PEQUENO GRUPOS: AMPLIFICANDO
O OLHAR INTEGRAL AO CUIDADO EM SAÚDE MENTAL

68

APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM
PROJETOS NO CURSO DE ODONTOLOGIA

76

TRIBUNAL DO JÚRI NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

SEÇÃO II – AMBIENTE VIRTUAL

84

TRILHA DE APRENDIZAGEM EM NEUROPSICOLOGIA:
UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENTENDIMENTO
DO DIAGNÓSTICO DE TDAH

94

UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA EPORTFOLIO PARA AVALIAÇÃO
DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ACADÊMICO

104

SALA DE AULA INVERTIDA E ROTAÇÃO DE ESTAÇÕES: EXPERIÊNCIAS NAS AULAS DE
LABORATÓRIO NO CURSO DE MEDICINA

Seção 1

Metodologias Ativas

REPENSANDO A INTRODUÇÃO À DISCIPLINA DE CENTRO CIRÚRGICO: A EXPERIÊNCIA DO STORYTELLING NO CURSO DE ENFERMAGEM DO UNIDEP

ARGENTON, Lia Barbosa

STARCK, Keli

FAGUNDES, Leocádia Orsato Brufati

*A jornada de mil quilômetros
começa com o primeiro passo.
(Filme “O Rei Leão”)*

INTRODUÇÃO

O papel do Ensino Superior é formar jovens críticos, capazes de refletir sobre a realidade e atuarem nela, valorizar a vida, a cultura e os estudos como ferramentas do desenvolvimento individual e coletivo. Diante da evolução tecnológica, percebe-se que a inclusão da tecnologia na educação tem um potencial de enriquecer significativamente o ensino. No entanto, essa revolução tecnológica trouxe consigo desafios, como a dispersão dos alunos em meio a tantas ferramentas digitais.

Embora essas inovações tenham proporcionado várias experiências sociais e pedagógicas diferenciadas, trouxeram também um certo distanciamento afetivo, e embora gerem conexões imediatas, há a falta de interações significativas desafiando a capacidade das pessoas em manter relações genuínas e profundas em um mundo cada vez mais conectado digitalmente.

Em um contexto no qual a cirurgia é comumente associada à precisão, seriedade e esterilidade, a proposta foi introduzir um elemento surpresa: na primeira aula do semestre, os estudantes foram recebidos de uma forma diferente, afetiva e encantadora. Esta estratégia foi pensada para fomentar a curiosidade, promover o engajamento e evidenciar que, mesmo em ambientes altamente técnicos e rigorosos, a criatividade e a humanização têm seu espaço.

Dada a relevância do ensino inovador e do engajamento estudantil no cenário educacional contemporâneo, este capítulo objetiva relatar uma experiência do uso do *storytelling*, em particular através de uma abordagem lúdica, como uma ferramenta didática no curso de Enfermagem do UNIDEP. Buscou-se entender se essa metodologia, materializada na experiência da docente trajada com o personagem de um filme, pôde verdadeiramente potencializar o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais impactante e memorável.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA REALIZADA

No contexto da educação, tanto a criatividade quanto a tecnologia se tornaram pilares do cotidiano atual. Em sintonia com isso, Monteiro e Melo (2016) argumentam que estas devem ser incorporadas emergencialmente como competências dos educadores, visando à inovação – e isso inclui a área da Enfermagem.

Segundo Silva e Ribeiro (2016), a aprendizagem é um processo dinâmico que precisa ter significado para ser eficaz.

Historicamente, as narrativas que compartilham vivências têm o poder de inspirar, servir de estímulo, proporcionar uma compreensão de culturas diversas, evocar emoções e, até mesmo, transformar atitudes por meio do engajamento com a história (Bruner, 1991). Elas permitem um aprendizado mais fluido e significativo do que os materiais estritamente científicos, seja pela identificação com personagens e cenários ou pela experiência única que proporcionam (Valente; Almeida, 2014; Kessler *et al.*, 2017).

Dentro do ambiente educacional, particularmente em campos como a Enfermagem, a presença de mentores capacitados pode ser de extrema importância. Tais mentores, com suas histórias e experiências, podem guiar os alunos não apenas transmitindo informações, mas também inspirando-os a pensar criticamente, a tomar decisões éticas e a refletir sobre suas próprias ações.

A técnica de *storytelling*, atualmente, vem sendo reconhecida como uma valiosa ferramenta pedagógica, dentre as metodologias ativas. Ela auxilia os alunos a aprimorarem “[...] suas capacidades de

descrição, organização e planejamento de ideias”, seja para discutir um tema ou para solucionar um problema (Bes et al., 2019, p. 91). Essa abordagem baseada em narrativas tem evoluído paralelamente às transformações no campo da comunicação (Bes et al., 2019).

A narrativa, como um veículo para a transmissão de conhecimento e experiência, tem raízes ancestrais, sendo uma parte integral da cultura humana (Bruner, 1991). Bruner argumenta que o *storytelling* é uma maneira fundamental pela qual os seres humanos dão significado ao mundo à sua volta. No contexto pedagógico, essa abordagem encontra eco na ascensão da pedagogia construtivista, que prioriza o aprendizado centrado no aluno e o vê como um construtor ativo de seu conhecimento (Piaget, 1970; Vygotsky, 1991). Esses teóricos defendem que o aprendizado é mais eficaz quando os alunos são envolvidos em atividades significativas que lhes permitem construir seu próprio conhecimento.

RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao adentrar o ambiente de aprendizado, a docente introduziu uma narrativa que capturou imediatamente a atenção dos alunos. Esta narrativa estabeleceu uma analogia entre a coragem e determinação atribuídas ao leão e as habilidades socioemocionais requeridas no ambiente do Centro Cirúrgico.

Empregando recursos visuais e relatos de experiências pessoais, foram estabelecidos paralelos entre a representação simbólica do leão como figura majestosa e a determinação essencial dos profissionais no Centro Cirúrgico.

Iniciar um semestre com uma nova turma sempre representa desafios para o professor, demandando habilidades interpessoais apuradas. Além do conhecimento teórico e didático, o cotidiano docente exige percepção sobre as distintas formas de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades e obstáculos, demandando empatia e perspicácia.

Assim, durante o período de férias, refletimos sobre como impactar os alunos logo no primeiro dia de aula. A ideia era, através

de uma fantasia, trazer mais significado à disciplina, trazendo o elemento surpresa para o início do sementes. A escolha pelo leão se deu pela associação com o significado do filme “O Rei Leão”, lembrando o processo de autodescoberta, autoestima e autoconfiança.

FOTO: Rei Leão em Ação



Fonte: Autores, 2023.

Ao entrar na sala trajada de forma inusitada, observou-se as diversas reações dos alunos – muitos expressavam surpresa, enquanto outros buscavam registrar o momento. A experiência, embora diferente, foi planejada para capturar a atenção dos estudantes e iniciar o semestre com uma abordagem que evocasse reflexões mais profundas. Quando a docente revelou sua identidade, a reação foi muito positiva e o engajamento dos alunos confirmaram que a estratégia foi bem-sucedida.

O diálogo iniciou a partir da discussão do propósito da abordagem escolhida, traçando paralelos com a narrativa da história do “O Rei Leão”. No contexto acadêmico, nossas trajetórias não são lineares: enfrentamos desafios e mudanças constantes, e é essencial que sejamos resilientes, confiantes em nossas capacidades e conscientes de nossos objetivos.

Refletiu-se acerca da mensagem do filme, em especial sobre o personagem Mufasa, lembrando que cada sujeito tem seu ritmo de evolução e deve estar preparado para enfrentar adversidades e críticas. Assim como o protagonista Simba, é imperativo aprender com erros e acertos, reconhecendo que falhas são parte integral do processo de aprendizagem e crescimento. A jornada acadêmica é repleta de altos e baixos, e a determinação e a busca contínua por conhecimento são essenciais para o sucesso.

Discutiu-se a ideia de que a vida é cíclica, utilizando como referência a conversa entre Mufasa e Simba no filme “O Rei Leão”. A lição transmitida é sobre equilíbrio e respeito. Relacionou-se isso à trajetória acadêmica e profissional: atualmente, enquanto discentes de Enfermagem, encontram-se em formação, mas em breve assumirão papéis significativos como enfermeiros. A empatia, nesse contexto, é uma habilidade crucial. Em meio às demandas diárias, é vital mantermos a consciência do mundo ao nosso redor e o respeito mútuo.

O medo, frequentemente

mal interpretado, pode ser visto como uma manifestação de consciência e precaução, especialmente diante de desafios. Neste sentido, a abordagem conduziu a compreensão de que enfrentar e expressar o medo pode ser um indicativo de força e resiliência, especialmente quando confrontados com desafios. Essa reflexão levou a discussão acerca das motivações por trás da escolha da Enfermagem como profissão e a importância de se manter focado no crescimento e evolução.

Finalmente, enfatizou-se a importância dos valores humanos - amor e amizade - que devem ser cultivados independentemente das circunstâncias profissionais. Saliou-se a necessidade de respeito mútuo, enfatizando que a diversidade e a cooperação são essenciais no ambiente acadêmico.

FOTO 2 - Alegria do Recomeço



FONTE: Autores, 2023.

O envolvimento dos alunos, evidenciado por suas interações, comentários e entusiasmo, demonstrou o impacto positivo da abordagem adotada. Essa experiência pedagógica reforçou a ideia de que histórias memoráveis podem aprimorar a absorção e reflexão do conteúdo, auxiliando na preparação dos alunos para enfrentar os desafios da profissão (Paliadelis; Wood, 2016). Enfim, um *storytelling* cheio de significados e de afetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito inicial deste trabalho foi explorar uma possibilidade do uso do *storytelling*, particularmente através de uma abordagem lúdica inspirada em “O Rei Leão”, como ferramenta pedagógica no curso de Enfermagem do UNIDEP. Esta escolha tinha como objetivo não apenas capturar a atenção dos alunos, mas também instigar reflexões profundas sobre os valores, desafios

e trajetórias presentes tanto no filme quanto na prática da Enfermagem.

O papel do docente, ao adotar esta abordagem inovadora, é crucial. Mais do que apenas usar uma fantasia, era necessário ter a ousadia de se conectar com os alunos de uma maneira distinta, incentivando-os a refletir criticamente através de uma narrativa conhecida por eles. A analogia com o filme mostrou-se valiosa, proporcionando uma ponte para discutir temas como liderança, resiliência, ética e a importância do ciclo da vida.

Os ganhos pedagógicos desta metodologia foram claramente evidentes. Os alunos demonstraram maior engajamento, reflexão e participação. Ao conectar o conteúdo acadêmico com narrativas culturais e emocionais conhecidas, o *storytelling* potencializou o processo de aprendizagem.

Ao refletir sobre esta experiência, ficou claro que integrar o *storytelling* na sala de aula é valioso no ensino superior. A capacidade de ressoar com os alunos e instigar um aprendizado mais profundo reforça a necessidade de ex-

plorar e incorporar abordagens criativas, adaptando-se às demandas das novas gerações de alunos. Esta experiência proporcionou *insights* valiosos não apenas para os alunos, mas também para os docentes sobre o potencial e a versatilidade do *storytelling* na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BES, Pablo; PEREIRA, Amanda S F.; PESSI, Ingrid G.; et al. Metodologias para aprendizagem ativa. São Paulo: Grupo A, 2019. E-book. ISBN 9788595029330. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595029330/>. Acesso em: 14 set. 2023.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

KESSLER, D. et al. The Therapeutic Effect of The Tale in Children. XVIII Jornada de Extensão, [S. L.], v. 1, n. 1, p. 1-4, dez. 2017. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/7822/655>. Acesso em: 30 set. 2020.

MONTEIRO, S.N.C.; MELO, M.C. Tecnologias Educacionais de Ensino-aprendizagem na Formação do Profissional Enfermeiro. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 30-44, mar. 2016. Disponível em: <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/605>. Acesso em: 08 set. 2020.

PALIADELIS, P.; WOOD, P. Learning from clinical placement experience: Analysing nursing students' final reflections in a digital storytelling activity. *Nurse Education In Practice*, [s.l.], v. 20, p.39-44, set. 2016. Elsevier BV. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2016.06.005>.

PIAGET, J. *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press, 1970.

RIBEIRO, H.C.T.C. et al. Adesão ao preenchimento do checklist de segurança cirúrgica. *Cadernos de Saúde Pública*, [S.L.], v. 33, n. 10, p. 1-13, 6 nov. 2017. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00046216>.

SILVA, R.F. Memória, trauma e identidade: Trajetórias na irmandade de narcóticos anônimos. *Revista Sem Aspas*, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 74-87, 1 jul. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.29373/sas.v8i1.12476>.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. Narrativas Digitais e o Estudo de Contextos de Aprendizagem. Em *Rede - Revista de Educação A Distância*, [S. L.], v. 1, n. 1, p. 32-50, jul. 2014. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>. Acesso em: 30 set. 2020.

O POTENCIAL DA EDUCOMUNICAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA DE EXTENSÃO EMANCIPATÓRIA

CARDENAL, Jozieli.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

“É preciso configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto”.

Jesús Martín-Barbero

INTRODUÇÃO

No campo da Comunicação Social, a educomunicação é reconhecida por fomentar transformações em comunidades escolares. Enquanto um movimento emancipatório genuíno da América Latina, carrega princípios da educação popular freireana, fomentando o desenvolvimento humano por meio do acesso à educação construtivista, por meio de uma perspectiva crítica. É a partir dessa lente que o colombiano Jesús Martín-Barbero (2021, p. 18) enaltece que o ato de “alfabetizar”, por meio de instrumentos comunicacionais, pode “reinventar o presente e construir o futuro” – assim como o movimento caleidoscópico da palavra geradora que não sedimenta respostas, mas provoca perguntas transformadoras.

Portanto, a simbologia da alfabetização, quando inserida no Ensino Superior, também refere-se ao despertar da autonomia da aprendizagem. Nesse sentido, o processo de curricularização da extensão na Educação Superior Brasileira, a partir das diretrizes previstas na Resolução No 7, de 18 de dezembro de 2018, foi vivenciado pelo Centro Universitário de Pato Branco (UNIDEP) em 2022. Na ocasião, a Instituição criou diversas disciplinas extensionistas interdisciplinares e intercursos, entre elas a denominada “Projeto de Extensão – Matizes da Escola: diversidade,

educomunicação e responsabilidade social”, ministrada no segundo semestre de 2022, bem como no primeiro e no segundo semestres de 2023.

Após três semestres de realização, cerca de 120 acadêmicos, de diferentes cursos, viveram experiências de ensino, pesquisa e extensão por meio da disciplina, que atendeu mais de 700 crianças da Rede Municipal de Educação de Pato Branco e região, além de educandários da rede estadual e privada de ensino. Também foram contemplados projetos realizados por Organizações Não Governamentais (ONGs). Para tanto, a disciplina mantém parceria ativa com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e com a Secretaria Municipal de Saúde.

A ementa da disciplina preconiza a promoção de troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, que articulem o Ensino, a Iniciação Científica e a Pesquisa de forma indissociável, viabilizando a relação transformadora entre a Instituição de Ensino Superior e a sociedade. A partir desse movimento,

a disciplina consiste na realização de projetos de extensão, associados ao desenvolvimento de produtos educacionais, que atendam demandas de comunidades escolares, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), contemplando a realidade local, conforme as diretrizes e metas preconizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Ressalta-se, portanto, que a educação consiste em “transformar a informação em conhecimento” (Martín-Barbero, 2021, p. 56). Nesse sentido, a disciplina baseia-se nos seguintes objetivos específicos, reconhecidos enquanto etapas do processo formativo: a) promover ações de extensão universitária interdisciplinares e, conseqüentemente, fomentar a formação humanizada e crítica; b) incentivar os discentes a desenvolverem competências e habilidades quanto à iniciação científica, à pesquisa acadêmica e à inovação; c) possibilitar a integração dos currículos e cursos do UNIDEP, por meio de transformações sociais.

Ao oportunizar uma formação

multidisciplinar e humanizada aos acadêmicos do UNIDEP, por meio de práticas extensionistas executadas em comunidades escolares, baseadas na tríade diversidade, educomunicação e responsabilidade social, a disciplina já promoveu 24 projetos, em diferentes comunidades escolares, estimulando o protagonismo de acadêmicos dos cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Fisioterapia, Odontologia, Psicologia e Publicidade e Propaganda.

Nesse sentido, o presente artigo relata a experiência vivida na disciplina “Matizes da Escola: diversidade, educomunicação e responsabilidade social”, na medida em que mobiliza reflexões teórico-práticas sobre a incursão da educomunicação e da educação com viés popular e emancipatório em contextos de desenvolvimento social, potencializados pela construção do conhecimento colaborativo e interdisciplinar gerado pela extensão universitária, dissertando sobre o potencial formativo da aprendizagem baseada em problemas.

1 A educomunicação na extensão: conceitos e reflexões sobre uma prática movente

Práticas educacionais inserem-se às atividades curriculares das comunidades escolares atendidas, fomentando o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos, que devem basearem-se em três (03) pilares, conforme aponta Lopes (2021): a) no reconhecimento de fundamentos teórico-metodológicos; b) no perfil do educador; c) e na gestão comunicativa. Assim, diferentes áreas do conhecimento, quando unidas, podem estabelecer relação para a realização de atividades pedagógico-educacionais.

Nesse sentido, a soma de multiversidades tem potencial para criar e desenvolver projetos socioeducativos junto a escolas, abordagem de ensino e práxis que revela-se na inter-relação entre Comunicação e Educação, uma vez que a Educomunicação configura-se enquanto:

[...] conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão de todos os membros da comunidade educativa (Soares, 2011, p. 36).

Para Martín-Barbero (1996), as escolas possuem ecossistemas comunicativos, contextos onde a construção do conhecimento é permanente e as crianças, ao vivenciarem experiências oportunizadas pela dinâmica comunicacional, tornam-se protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Quando técnicas de comunicação abrangem os espaços e comunidades escolares, concretiza-se “[...] o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, no qual estamos imersos” (Martín-Barbero, 2000, p. 54), onde emergem a multiplicidade e a valorização de saberes, o que pode potencializar o interesse e o engajamento dos alunos no processo formativo.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do UNIDEP, referente ao período de 2019 a 2023, reconhece a extensão universitária enquanto um processo educativo, cultural e científico que se articula ao Ensino e à Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a IES e a sociedade. Portanto, caracteriza-se por um conjunto estruturado de ações que visam à integração do corpo docente e discente à comunidade, e vice-versa (PDI UNIDEP, 2019).

Assim, articula-se a relação transversal entre educomunicação e extensão, bem como o potencial da aprendizagem ativa quando esta revela-se em práticas comunicacionais, uma vez que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1979, p. 69).

Ao retomarmos que a proposta pedagógica de Paulo Freire (1996) também sustenta-se na autonomia da experimentação social oportunizada pela incursão da educação na realidade comunitária, em que o espaço educativo deve primar pela liberdade e pela emancipação, estamos discorrendo sobre um processo dialógico, que transforma quem o promove e quem

o recebe. Esse “receber” não é passivo, pelo contrário, tem responsabilidade no presente e no futuro. Afinal, “para a pedagogia crítica, ensinar não é transferir saber. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, (Silva, 2019, p. 07).

Eis, portanto, a relação entre a perspectiva freireana e a educomunicação popular proposta pelo argentino Mario Kaplún, que enquanto jornalista conheceu a realidade de comunidades empobrecidas durante a ditadura militar argentina (Silva, 2019).

Mario Kaplún e Paulo Freire pensaram na comunicação e na educação como algo integrado, pois não há como educar sem comunicar. Há um emissor, um receptor, um código, um canal e uma mensagem, tanto no discurso educativo, quanto no comunicativo (Silva, 2019, p. 06).

Evoca-se aqui a percepção de que a educação resulta de um processo movente e contínuo de construção, imbricado com a comunidade e a cultura. Ou seja, não isola-se do mundo existente além do muro que supostamente separa a instituição de ensino das problemáticas que afetam o espaço social e seus atores. A partir disso, Martín-Barbero (2021) nos lembra que, muito além de uma formação tecnicista, os espaços escolares precisam afetar-se por outra sociabilidade, aquela que, guiada pela aprendizagem sensível e afetuosa, atravesse identidades, cidadanias e autenticidades culturais. Sobre isso, o autor tece a seguinte reflexão:

Perguntamo-nos, então, como a educação poderia assumir os novos desafios senão deixando-se interpelar, questionar e refundar por processos em que aquilo que fala e desafia a escola não são os aparatos da técnica, mas as incertezas do nascimento de outros modos de estar juntos, de outra sociabilidade e outra sensibilidade (Martín-Barbero, 2021, p. 141).

Todavia, é importante pontuar que as práticas educomunicativas podem ser desenvolvidas por diferentes áreas do conhecimento, e não somente em matrizes curriculares da Comunicação Social. Isso porque todo movimento que oportuniza comunicar, expressar ou compartilhar conhecimento, abrangendo

comunidades escolares, pode ser reconhecido como resultado da educomunicação. Entendem-se por comunidades escolares, portanto, todo ecossistema de seres e saberes que compõe a dinâmica escolar, de forma direta e indireta. Ou seja, também são as relações socioculturais que ultrapassam a sala de aula: Educação para Jovens e Adultos (EJA), Associação de Pais e Mestres, professores e demais funcionários.

Portanto, a disciplina “Matizes da Escola: diversidade, educomunicação e responsabilidade social” mobiliza meios e técnicas da comunicação como fonte de acesso e pesquisa por parte das comunidades escolares contempladas, uma a vez que, por meio das mediações socioculturais oportunizadas pela Comunicação Social, em seu dinamismo e interfaces, é possível considerar o sujeito como centro do processo comunicacional que reúne experiências de ensino e aprendizagem (Lopes, 2021). A seguir, aborda-se tal relação com a metodologia de aprendizagem ativa baseada em problemas reais.

2 Aprendizagem por problemas reais: uma metodologia extensionista e transformadora

A partir da extensão universitária, a Instituição de Ensino Superior tem a oportunidade de fortalecer a aproximação e os canais de diálogo com a comunidade, contribuindo para resolver problemas reais da sociedade. Nesse viés, o UNIDEP compreende a Extensão como processo formativo e prática social, contribuindo na formação profissional- cidadã dos acadêmicos (PDI UNIDEP, 2019).

Berbel (2011) aponta que o modelo de aprendizagem baseada em projetos associados a problemas reais da sociedade, oportuniza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com potencial construtivista ao ser incorporado, gradativamente, à educação básica. Esse movimento fomenta o desenvolvimento da autonomia das crianças, por meio de vivências práticas e criativas ligadas a temas transversais. A partir de Bordenave e Pereira (1982), Berbel (2011) elenca que esse tipo de aprendizagem contribui para:

[...] proporcionar conteúdo vivo ao processo de aprendizagem; seguir o princípio da ação organizada em torno de objetivos; possibilitar a aprendizagem real, significativa, ativa, interessante, atrativa; concentrar na aprendizagem do aprendiz; desenvolver o pensamento divergente e despertar o desejo de conquista, iniciativa, investigação, criação e responsabilidade; levar os alunos a se inserirem conscientemente na vida social e/ou profissional (Berbel, 2011, p. 32).

A partir das demandas indicadas pelo reconhecimento da realidade local, a disciplina “Matizes da Escola: diversidade, educomunicação e responsabilidade social” desenvolve um processo de aprendizagem transversal, atendendo tanto os acadêmicos do Ensino Superior, quanto as crianças da Educação Básica. Assim, a prática extensionista é associada à metodologia da problematização, o que, nas palavras de Berbel (2014, p. 62), possibilita “na prática, a concretização das ideias, das propostas teóricas”, vivenciando a relação do conhecimento com as problemáticas da vida real, pois:

A problematização requer que o participante do estudo localize e descreva suficientemente a situação de modo que a formulação conduza realmente à busca de solução. É possível até que não encontremos a solução completa, mas encontraremos, sem dúvida nenhuma, elementos para abrir um caminho para a solução (Berbel, 2014, p. 72).

Nesse sentido, desde 2022, a disciplina “Matizes da Escola: diversidade, educomunicação e responsabilidade social” desenvolveu 24 projetos, que versaram pelas seguintes temáticas: saúde, educação emocional, higiene, diversidade étnico-racial, bullying, sustentabilidade, meio ambiente, entre outros. As problemáticas foram apontadas pelas escolas e projetos sociais atendidos. A partir dessas provocações, as intervenções construíram, de forma dialógica, juntamente com os grupos sociais atendidos, diversos produtos comunicativos, tais como: materiais lúdicos, murais, livretos, cartilhas, jogos educativos, gincanas, sessões de teatro, cine debates, contação de histórias, produção de histórias em quadrinhos, documentários, entre outros.

Aqui, retoma-se a associação entre educação popular e educomunicação defendida por Silva (2019), uma vez que

a autora ressalta as três premissas para ensinar de forma emancipatória propostas por Freire (et al. 1981, apud Silva, 2019, p. 10):

- 1) alcançar uma compreensão dos mecanismos de base que explicam o funcionamento da realidade social; 2) favorecer uma aquisição de conhecimentos úteis ao processo de transformação dessa realidade; 3) permitir um trabalho no nível das estruturas de pensamento e de linguagem, com ênfase particular nas questões que perpassam a produção da existência do educando, contribui sobremaneira para criar vínculo afetivo e confiança [...].

Diante disso, ao desenvolverem projetos extensionistas que versem pela realidade sociocultural das escolas e projetos atendidos, os estudantes do Ensino Superior são inseridos em um processo de formação que, além de permear nuances da aprendizagem ativa, também evocam a formação humanizada, uma vez que “o humanismo não se lê nem se aprende memorizando, mas por contágio” (Martín-Barbero, 2021, p. 13).

Aqui, portanto, a extensão materializa-se pela união entre a aprendizagem baseada em projetos guiada por problemas da sociedade. Berbel (1998) destaca o potencial da metodologia ativa da problematização enquanto instrumento de ensino-aprendizagem que contempla temas relacionados à vida em sociedade e que, a partir de seu formato de aplicabilidade, tem potencial para construir soluções com e para a comunidade, oportunizando uma formação cidadã e humanizada.

No percurso didático para aplicação da aprendizagem baseada em problemas, a autora destaca cinco (05) etapas do processo formativo, que aqui também aproximamos à prática extensionista vivenciada na disciplina “Matizes da Escola: diversidade, educomunicação e responsabilidade social”: 1) observação da realidade social; 2) o reconhecimento das causas do problema (pontos-chave); 3) teorização e estudos de caso sobre o problema; 4) hipóteses de soluções sobre o problema; 5) aplicação à realidade (Berbel, 1998).

Assim, o percurso escolhido para materializar tais intervenções também contemplou a aprendizagem ativa baseada em projetos e problemas reais (Berbel, 1998, 2011, 2014), com foco nos estudantes do Ensino Superior; e a educomunicação (Martín-Barbero, 1996, 2000, 2021; Freire, 1979, 1981, 1996; Soares, 2011), atrelada à extensão interdisciplinar.

Contudo, vale destacar que todas as etapas da disciplina “Matizes da Escola: diversidade, educomunicação e responsabilidade social” atravessam o processo formativo tanto dos acadêmicos quanto das comunidades escolares atendidas, uma vez que projetos de extensão podem e devem fomentar alternâncias construtivistas e transversais, onde todos os sujeitos atuam de forma protagonista e ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos em práticas educacionais, nos referimos a projetos que oportunizem a construção coletiva voltada à sensibilização de problemáticas sociais que perpassem pela realidade das escolas. Eis um campo que não está restrito à Comunicação Social, e que no percurso do inacabamento interdisciplinar e dialógico, pode entrelaçar-se a diferentes áreas do conhecimento.

Com isso, no Centro Universitário de Pato Branco (UNIDEP), a disciplina “Matizes da Escola: diversidade, educomunicação e responsabilidade social” tem construído produtos destinados a informar e sensibilizar comunidades escolares de acordo com problemáticas reais, apontadas pelos educandários e projetos atendidos.

Soma-se a isso o reconhecimento de que a formação profissional é, sobretudo, uma formação cidadã. Um dos melhores contextos para se trabalhar cidadania com estudantes do Ensino Superior é, sem dúvidas, a comunidade. A conexão com a realidade social oportuniza movi-

mentos formativos cada vez mais humanizados, possibilitando ainda um processo de ensino-aprendizagem significativo, capaz de transformar a sociedade em que vivemos.

A atuação voluntária e extensionista dos acadêmicos, em comunidades escolares, proporciona que ações de responsabilidades sociais sejam aplicadas, evidenciando as áreas da saúde, meio ambiente e comunicação. Que a disciplina “Matizes da Escola: diversidade, educomunicação e responsabilidade social” seja capaz de potencializar ecossistemas educativos, rompendo a cultura do silêncio (Freire, apud Martín-Barbero, 2021) que emudece e invisibiliza dores, saberes e diversidades.

REFERÊNCIAS

Berbel, N. A. N. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 61–76, 2014.

Berbel, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25–40, jan./jun. 2011.

Berbel, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, p. 139–154, 1998.

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

Freire, P. et al. **Vivendo e aprendendo: experiências do Idac em educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Freire, P. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

Lopes, Mariana Ferreira. A dimensão sensível da educomunicação: diálogos para uma abordagem que integre o sentir, o pensar e o agir na educação para a comunicação. In: Soares, I. O. Viana, C. E. **Educomunicação: caminhos entre a pesquisa e a formação, no II Congresso Internacional de Comunicação e Educação**. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2021.

Martín-Barbero, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2021.

Martín-Barbero, J. Desafios culturais da comunicação à educação. Revista Comunicação & Educação, n. 18, p.51-61, maio/ago, 2000.

Martín-Barbero, J. Heredando el Futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación. **Nómadas**. Bogotá, septiembre de 1996, n. 5.

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de 2019 a 2023. Centro Universitário de Pato Branco (UNIDEP). Pato Branco, PR: Abril de 2019.

Silva, M. L. Pedagogia freireana na perspectiva da educomunicação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 4-19, 2020.

Soares, I. O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

INVENTANDO MODA: UMA ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR

*SCHMIDT, Karin Carla dos Santos
BARBOSA, Gelson Antonio Grandó*

*Não sabemos de onde nossas ideias vêm. O que sabemos é que
elas não vêm dos nossos laptops.
John Cleese*

1 INTRODUÇÃO

A proposta interdisciplinar oportuniza que a educação na universidade ofereça aos acadêmicos referenciais que os ajudem a perceber as várias dimensões da prática profissional. E, tomando isso como base, foi proposta uma atividade entre as disciplinas de “Maquiagem e visagismo”, do 1º período do curso de Tecnologia em Estética e Cosmética e a disciplina de “Foto publicitária”, do 3º período do curso de Publicidade e Propaganda do Centro Universitário de Pato Branco (UNIDEP), no primeiro semestre de 2023.

Essa atividade foi desenvolvida por meio de uma abordagem integrada interdisciplinar, a qual teve como objetivo estimular o pensamento crítico, criativo e colaborativo, por meio da criação de um editorial de moda.

No que versa dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional do UNIDEP (2019–2023), a mudança na perspectiva do ensino tradicional requer mudanças de postura prática para o trabalho docente. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é encorajada como ação educativa constante para a superação das visões fragmentadas acerca do conhecimento.

Priorizar a base interdisciplinar, para o trabalho docente, compreende vivenciar um espaço coletivo de diálogo permanente entre as diferentes ciências que compõem o universo do conhecimento humano. Explorar as potencialidades de cada ciência abre espaço para se reelaborar as relações que determinam e condicionam mutuamente os elementos constitutivos de cada ciência.

Considera-se, também, que o trabalho docente desenvolvido pelo enfoque interdisciplinar favorece a construção do conhecimento pelo aluno, isto porque, da mesma forma que o professor assume uma postura investigativa, o aluno coloca-se em posição de questionamento e dúvida exercitando criativas formas de interagir com os conteúdos escolares, apreendendo diferentes visões sobre os fenômenos naturais e sociais (PDI UNIDEP, 2019, p.65)

Ao defender a docência na perspectiva interdisciplinar, entende-se a necessidade de um percurso metodológico onde as categorias de realidade sejam criticamente pautadas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade irá requerer um resgate da identidade do estudante, incentivando o estímulo contínuo do estudo, da pesquisa e da extensão. Também é necessário o diálogo constante entre os campos disciplinares para fomentar eixos temáticos-integradores atuantes como mobilizadores de aprendizagem. Além de inúmeras ações que pautadas no viés dialético, promovam a mediação da aprendizagem de forma a suplantar os conceitos espontâneos para consolidar a cientificidade na análise e atuação dos estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA REALIZADA

Um dos desafios atuais da docência no Ensino Superior é ultrapassar a prática tradicional, envolvendo os acadêmicos em aulas mais dinâmicas e convidativas ao aprendizado. Assim, fazendo que o ensino esteja em processo contínuo de mudança onde incentiva o aluno a participar ativamente na aquisição de conhecimentos e competências.

Dessa forma, faz-se necessário dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano (Ciavatta, 2005).

Ademais, Silva (2023) ressalta que para que os alunos construam competências e conhecimentos significativos e funcionais para sua vida social, precisam vivenciar a experiência da interdisciplinaridade. E é na interdisciplinaridade escolar que as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração (Fazenda, 2013).

Entretanto, Favarão (2004) esclarece que a interdisciplinaridade não é uma técnica didática, nem um método de investigação, também não pode ser vista como elemento de redução a um denominador comum, mas como elemento teórico-metodológico da diversidade e da criatividade.

A interdisciplinaridade surge em decorrência da diversidade de várias disciplinas, aproveitando sua individualidade e suas ideias. Fazenda (2014, p. 2) ainda complementa.

Cada disciplina precisa ser analisada não apenas do lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado ao mundo.

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que intentarem ao seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes (Fazenda, 2008). Sendo assim, Mann (2011) cita que várias perspectivas criam experiências de aprendizagem que reconhecem os aspectos individuais e sociais da aprendizagem e promovem o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades de raciocínio, competência técnicas e atributos profissionais desejáveis.

Quando abordamos o tema interdisciplinaridade, Favarão (2004) aponta que o ponto de partida e de chegada está na administração participativa e na metodologia participativa. E que por meio do diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, a interdisciplinaridade devolve a identidade às disciplinas, fortalecendo-as e evidenciando uma mudança de postura na prática pedagógica.

Sendo assim, atividades integradas entre disciplinas apesar de contribuírem de forma significativa na formação profissional dos acadêmicos, são um desafio para os profissionais da educação, pois interdisciplinaridade exige reflexões e ações compartilhadas entre os conteúdos, envolvendo um planejamento em con-

junto, ao mesmo tempo, em que cada participante é autor do processo.

3 RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Durante parte do primeiro semestre de 2023, os acadêmicos dos cursos de Estética e Cosmética e Publicidade e Propaganda foram desafiados a desenvolver uma proposta de editorial de moda, sendo essa atividade dividida em 4 encontros:

1. apresentação dos conteúdos específicos de cada disciplina, sensibilização ao tema e divisão dos grupos;
2. e 3. desenvolvimento do projeto;
4. socialização dos resultados.

Para desenvolver a atividade, os acadêmicos foram orientados que partindo de uma ideia ou conceito principal que ficou a escolha do grupo, buscassem na literatura informações mais aprofundadas sobre os conteúdos técnicos de cada área para além dos já abordados em sala de aula no primeiro dia pelos professores e, que também buscassem inspirações dentro da ideia escolhida para o editorial.

Após a proposta definida, os grupos começaram a parte de criação, onde primeiro colocaram no papel as ideias e montaram um croqui da maquiagem que seria a proposta do editorial. Além da maquiagem, também fizeram anotações sobre composição, cenário, iluminação e outros elementos pertinentes que fossem necessários para registrar e representar a ideia escolhida.

Dois encontros foram totalmente destinados para aplicação prática do editorial de moda, que foi todo organizado e registrado pelos acadêmicos nos laboratórios da instituição, de forma que os docentes tiveram a oportunidade de orientar os acadêmicos durante a implementação e aplicação daquilo que foi planejado nos grupos de trabalho.

Figura 1 - Making of



Fonte: Autores, 2023.

Figura 2 - Making of



Fonte: Autores, 2023.

Figura 3 - Making of



Fonte: Autores, 2023.

Figura 4 - Making of



Fonte: Autores, 2023.

Figura 5 - Making of



Fonte: Autores, 2023.

No último encontro os grupos socializaram os resultados do editorial de moda com os colegas e professores, onde apresentaram a proposta para representar a ideia escolhida. Ademais, nesse momento os professores também realizaram o feedback aos grupos e para isso, utilizaram como base uma rubrica que já havia sido previamente disponibilizada aos acadêmicos.

Figura 6 - Rubrica

Rubrica Editorial

NOTA	7,5	5,0	3,5	1,5
Domínio das técnicas de maquiagem	Desenvolveu e aplicou de forma satisfatória as técnicas de maquiagem de acordo com o conceito escolhido.	Desenvolveu e aplicou de forma parcialmente satisfatória as técnicas de maquiagem de acordo com o conceito escolhido.	Desenvolveu e aplicou de forma não satisfatória as técnicas de maquiagem de acordo com o conceito escolhido.	A técnica de maquiagem apresentada não condiz com o conceito escolhido.
Domínio das técnicas de fotografia	Desenvolveu e aplicou os regras de composição, iluminação e estética da imagem.	Desenvolveu e aplicou de forma parcialmente satisfatória as regras de composição, iluminação e estética da imagem.	Desenvolveu e aplicou de forma não satisfatória as regras de composição, iluminação e estética da imagem.	As técnicas aplicadas não foram de acordo as regras de composição, iluminação e estética da imagem.
Apresentação do conceito.	Apresentou o conceito escolhido de forma clara, a apresentação seguiu uma organização lógica e o grupo entregou a folha com o esboço do projeto.	Apresentou parcialmente o conceito escolhido, a apresentação seguiu uma organização lógica e o grupo entregou a folha com o esboço do projeto.	Apresentou parcialmente o conceito escolhido, a apresentação não seguiu uma organização lógica e o grupo não entregou a folha com o esboço do projeto.	Não apresentou o conceito escolhido, a apresentação não seguiu uma organização lógica e o grupo não entregou a folha com o esboço do projeto.

NOTA FINAL:

Fonte: Autores, 2023.

Figura 7 - Perséfone



Fonte: Autores, 2023.

Figura 8 - O Conceito do Belo



Fonte: Autores, 2023.

Figura 9 - A Personalidade é o Poder



Fonte: Autores, 2023.

Figura 10 - Minerva



Fonte: Autores, 2023.

Figura 11 - O Renascer da Libélula



Fonte: Autores, 2023.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade tinha como objetivo principal a integração entre os cursos e suas áreas de atuação, uma vez que, integrar conteúdos de diferentes áreas permite que os acadêmicos vivenciem

a importância da troca e do diálogo com seus pares, já que, na prática profissional de ambos os cursos, os conhecimentos e habilidades adquiridos durante a graduação se somam de forma interdisciplinar em vários projetos. E isso pode ser observado nos editoriais de moda, por exemplo, em que um grupo de diferentes profissionais precisam trabalhar de forma síncrona para chegar no resultado esperado.

Dessa forma, oportunizar que os acadêmicos possam vivenciar essa realidade ainda durante a formação, de forma que além dos conhecimentos técnicos pertinentes a cada área de atuação, também possam desenvolver demais competências importantes para o mercado de trabalho como; trabalho em equipe, capacidade de negociação, criatividade, iniciativa e comunicação.

Ademais, atividades que integram saberes de diferentes disciplinas e no caso, de diferentes áreas de atuação, contribuem também para que tanto docentes como acadêmicos tenham a oportunidade de desenvolver soluções inovadoras e criativas que talvez não existiriam sem essa interação.

5 REFERÊNCIAS

Ciavatta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *Revista Trabalho Necessário* v. 3, n. 3, 2005.

Favarão, N. R. L. Araújo. C. S. A. Importância da interdisciplinaridade no ensino superior. *EDUCERE - Revista da Educação*, p. 103-115, v. 4, n.2, jul./dez., 2004.

Fazenda, I. C. A. Interdisciplinaridade: Didática, Prática de Ensino e Direitos Humanos? Texto apresentado ao XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino – Setembro de 2014.

Fazenda, I. C. A. Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

Fazenda, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, Foz do Iguaçu*, v. 10, n. 1, p. 93-103, 2008.

Mann, K. V. Theoretical perspectives in medical education: past experience and future possibilities. *Medical Education* 45: 60–68, 2011.

Silva, A. L. G. da; Almeida, T. T. O. *Interdisciplinaridade e metodologias ativas: como fazer?*. Editora Cortez, São Paulo, 2023.

OSCE NA ODONTO: EXPERIÊNCIA AVALIATIVA ATIVA NO CURSO DE ODONTOLOGIA

GALINA, Gisele Reisdorfer

LIMA, Christiana Salvador

MÂNICA, Diego

SCOPEL, Graziela

*“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.”*

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

Os métodos de avaliação dentro do curso de Odontologia devem refletir o Projeto Pedagógico do curso e nos objetivos de aprendizagem institucional, englobando todos os elementos necessários à prática odontológica, distanciando-se dos métodos tradicionais de avaliação que já não atendem o perfil do egresso almejado (SARRI et al., 2021).

O uso de variados instrumentos que fomentem a avaliação progressiva do discente que foquem nas habilidades clínicas como ocorre no Exame Clínico Objetivo Estruturado (OSCE) favorecem a formação crítica e reflexiva do profissional (ALVES et al., 2021; BACHUR et al., 2021).

O OSCE é um conjunto de tarefas que foi descrito por Harden e Gleeson em 1979, como uma alternativa aos métodos existentes de avaliação do desempenho clínico (KHAN et al., 2013a). Esta avaliação é uma atividade cronometrada, na qual os alunos se deslocam de estação em estação, que abrigam situações clínicas por simulação ou interação com pacientes (ADAMO, 2003).

Os OSCEs são o padrão-ouro na educação de profissões de saúde devido à sua capacidade de avaliar de forma confiável habilidades clínicas de maneira válida, justa e padronizada (ABOALSAUD et al., 2023).

Em decorrência da necessidade de desenvolver habilidades e competências inerentes ao Curso de Odontologia e diminuir as lacunas de aprendizagem fez-se a seguinte reflexão didática: qual método avaliativo contribuiria para avaliar estas habilidades junto aos estágios obrigatórios da Clínica Escola de Odontologia? Desta forma, pensou-se no OSCE como uma possibilidade ativa, de promoção da aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA REALIZADA

O OSCE é uma ferramenta de avaliação baseada nos princípios de objetividade e padronização, permite a avaliação do desempenho dos candidatos relacionados a esquemas de pontuação padronizados por avaliadores treinados. Quando bem conduzido pode impulsionar a aprendizagem e ter um impacto educacional positivo (KHAN et al., 2013a). Também considerado um método de avaliação multifacetado, desenvolve a criticidade na avaliação diagnóstica, englobando conceitos teóricos e habilidades clínicas (BACHUR et al., 2021).

O primeiro OSCE foi conduzido por Harden e Dundee em 1972 e descrito na literatura em 1975. Na versão original descrita por Harden, os alunos circulam por 18 estações de teste e 2 estações de repouso em uma enfermaria de hospital. Cada estação tinha 4,5 minutos de duração com intervalo de 30 segundos entre as estações, totalizando 100 minutos. Cada estação testou uma única competência, como por exemplo, o desempenho de um procedimento, anamnese ou exame clínico de um paciente. Desta forma em 1988, o OSCE foi definido por Harden como “uma abordagem para a avaliação da competência clínica em qual os componentes são avaliados de forma planejada ou estruturada prestando atenção à objetividade do exame”. Vale ressaltar, que esta modalidade deve ser usada apenas quando outros métodos de avaliação não podem avaliar a competência em questão ou em conjunto com outras avaliações de desempenho. Esta proposta, não substitui as ferramentas para avaliação do conhecimento e não abrange todas as necessidades de avaliação em um programa educacional (KHAN et al., 2013a).

Contudo há barreiras para implementação deste processo de avaliação, que envolvem desde a falta de experiência do corpo docente, o tempo dispensado para desenvolver a atividade e apoio institucional (ABOALSAUD et al., 2023). Organizar e planejar uma OSCE a partir do zero, ou seja, pela primeira vez em curso de graduação é uma tarefa que requer muito trabalho logístico e treinamento para todos os envolvidos. Boa gestão e conscientização de potenciais problemas tornam o funcionamento real da OSCE mais fácil (KHAN et al., 2013b).

Dentro das objetividades do OSCE está a premissa de clareza nas proposições e comunicações entre avaliadores e avaliados, considerando a previsão de como favorecer o aprendizado (CARVALHO e RIBEIRO, 2022). Estudos avaliando a percepção de estudantes de Medicina apontaram o OSCE como método eficaz na avaliação formativa no processo ensino-aprendizagem (CHAVES JUNIOR et al., 2021). Sendo que a prática permite uma similaridade na atuação clínica sem riscos éticos ou danos a pacientes (CARVALHO e RIBEIRO, 2022).

Segundo Logar et al., 2018, especificamente para o Curso de Odontologia, o OSCE pode ser considerado uma técnica de avaliação adequada para o alcance de competências clínicas na formação de cirurgiões-dentistas, propiciando aos estudantes a oportunidade de serem avaliados de uma forma mais objetiva e poder demonstrar melhor, suas habilidades clínicas, aprendendo com o feedback do seu desempenho no exame.

Deve-se destacar a ênfase no processo avaliativo formativo e não somente nos resultados, pois nos cursos da área da saúde, a avaliação de habilidades clínicas por simulações ou estações como é o exemplo do OSCE, promovem uma melhora do processo de ensino-aprendizagem com a transformação do aluno em um sujeito crítico, reflexivo e pro-ativo (SILVA et al., 2021).

RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O OSCE foi aplicado para os alunos do Curso de Odontologia do UNIDEP devidamente matriculados no estágio intramuros, nas disciplinas de Clínica Integrada I, III e V. Optou-se por aplicar avaliações diferentes, em dependência do período que o aluno se encontrava, utilizando-se de dois dias de avaliação para um total de 127 acadêmicos.

O conteúdo abordado foi previamente planejado e elaborado pelos professores que compõem as disciplinas (Quadro 1), buscando avaliar tanto as Soft Skills quanto as Hard Skills dos alunos dentro dos conhecimentos em Anatomia Humana, Anatomia Dental, Radiologia e Imaginologia, Farmacologia, Terapia Medicamentosa, Emergência Médica, Estomatologia, Patologia Bucal, Cirurgia Bucal, Endodontia e Clínica Odontológica, dependente no percurso que o aluno percorreu.

Quadro 1 – Proposta para construção didática do OSCE.



Fonte: Autores, 2023.

Além do conteúdo a ser abordado, e de igual importância esteve a criação de rúbrica de avaliação para cada questão, com o objetivo de padronizar os critérios que o professor deveria seguir durante a avaliação individual do aluno. Reuniões fizeram-se

necessárias para alinhar com os professores responsáveis pelas estações organizassem um feedback ao aluno coerente com a estação que estavam alocados (Quadro 2).

Quadro 2 – Exemplo de Rubrica de avaliação usada numa das estações.

	Descrição da ação	Fez	Fez parcialmente	Não fez
1	Posicionamento atrás do paciente.			
2	Circundar a cintura do paciente com os braços.			
3	Cerrar um dos punhos e colocá-lo entre o umbigo e o processo xifóide.			
4	Segurar o punho com a outra mão.			
5	Aplicar uma compressão firme para dentro e para cima puxando com ambos os membros superiores bem para trás e para cima.			
6	Repetir rapidamente a compressão 6 a 10 vezes conforme necessário.			
7	Ocorreu a desobstrução.			

Observações:

Nessa experiência fez-se necessário o direcionamento do Núcleo de Apoio ao Docente do UNIDEP (NAPED), conduzindo apoio aos professores organizadores, a orientação a estruturação das questões, corroborando com a colaboração mútua do corpo docente, facilitando a estruturação e aplicação do primeiro OSCE da Odontologia.

Para a aplicação da avaliação houve uma estruturação de tarefas do dia, considerando seis professores avaliadores, um professor na pré sala junto aos alunos, um professor controlando o tempo de cada roteiro e um professor coordenador da aplicação.

Para cada turma clínica foram elaboradas três estações, sendo que cada estação foi duplicada para favorecer a otimização do tempo, totalizando seis estações. Nas estações duplicadas foram disponibilizados itens semelhantes para a realização das atividades, rubricas iguais e adequação entre os pares de avaliadores, reduzindo possibilidades de viés de conduta (Figura 1).

Figura 1: Alunos e professores dentro das estações.



Fonte: Acervo próprio, 2023.

Todos os alunos do período ficaram em uma pré-sala sob supervisão de um professor, sem acesso ao meio externo, sendo organizados conforme a lista de chamada conforme as estações apresentadas. A avaliação foi aplicada em grupos de seis alunos, conforme o número de estações, sendo devidamente orientados antes do início da atividade nestes pequenos grupos.

Para cada estação o aluno teve um total de cinco minutos para fazer a leitura e a resolução do Caso Clínico, realizando a tarefa solicitada. Após este tempo o professor avaliador teve um minuto para realizar feedback do caso clínico. Durante o processo da realização da tarefa dentro da estação o professor avaliador preenche a rubrica avaliativa, favorecendo o feedback ao final da avaliação (Figura 2).

Figura 2: Alunos lendo as orientações antes de entrarem na estação



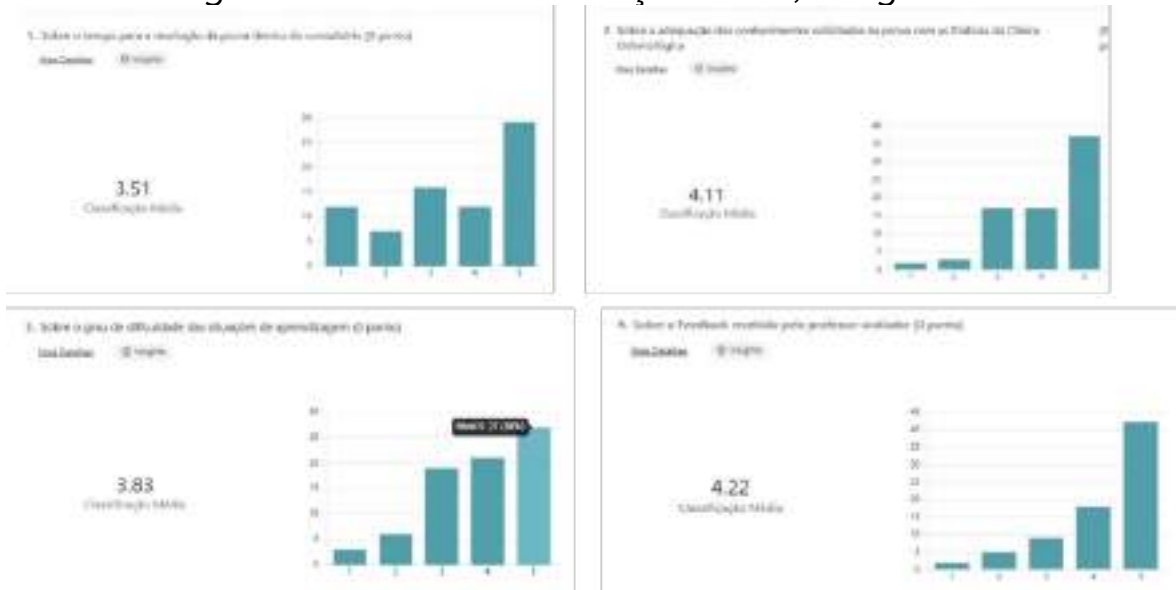
Fonte: Acervo próprio, 2023.

Diante do cronômetro os alunos foram direcionados a percorrer três estações distintas, concluindo o ciclo eram liberados. E uma nova rodada de seis alunos iniciava até que todos tivessem participado.

Nas aulas seguintes da disciplina de Clínica Integrada houveram as devolutivas de cada estação, favorecendo a troca de experiências entre os alunos, feedback e expectativas futuras.

Para estimar a experiência dos acadêmicos, um instrumento de avaliação online foi aplicado, Google forms®. Dos 67 respondentes, 56% destes consideraram adequado o tempo da prova. Para 72% os conhecimentos solicitados na prova foram condizentes com as práticas da Clínica Odontológica, e houve um apontamento de grau de dificuldade alto por 62% dos respondentes. Confirmados em outro estudo que apontou positividade na percepção dos estudantes em relação ao exame (CHAVES JUNIOR et al., 2021). Quanto ao feedback recebido dentro da estação, 80% afirmaram que foi satisfatório (Figura 3).

Figura 3: Resultado da avaliação online, Google forms.



Fonte: Acervo próprio, 2023.

Quanto à estabilidade emocional, houve comentários abertos no formulário que mencionaram termos como nervosismo, a pressão e o isolamento antes da prova como impactantes no desempenho deles na avaliação; corroborando com outras avaliações de comportamento que apontam que a avaliação causa estresse (CHAVES JUNIOR et al., 2021). A experiência relatada revela uma prova que os alunos ainda não tinham vivenciado, e neste sentido, também é uma experiência profissional importante, pois simula situações profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do OSCE amplia o leque de oportunidades de avaliação formativa dentro do Curso de Odontologia, atendendo ao perfil do egresso e reorientando o aluno em sua trajetória.

Esse processo avaliativo transcende a subjetividade da avaliação clínica tradicional, verificando a habilidade do aluno na síntese e aplicação de conhecimentos. Permite, ainda, o aprendizado individualizado, onde suas competências e fragilidades são apresentadas instantaneamente. E, além disso, a devolutiva do OSCE em outro momento tornou-se um momento rico de aprendizado.

Sendo o OSCE uma estrutura complexa, exige do docente preparo para o desenvolvimento do processo avaliativo, estruturação de rubricas bem definidas e cooperação do colegiado desde a construção do roteiro até a aplicação, contribuindo na formação deste profissional.

Ajustes serão necessários para provas futuras, mas há viabilidade para que o OSCE seja mais um instrumento de avaliação regular para o Curso de Odontologia do UNIDEP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOALSAUD, K. M. et al. **Dental hygiene educators' knowledge and implementation of objective structured clinical examination in United States dental hygiene programs.** Journal of Dental Education. 2023;87(1):25-33.

ADAMO, G. **Simulated and standardized patients in OSCEs: achievements and challenges.** Medical Teacher. 2003;25(3):262-270.

BACHUR, C. K.; CASTRO, L.; BACHUR, J. A.; VEIGA, E. V. Veiga. **OSCE: uma estratégia no processo de ensino e aprendizagem para os cursos de graduação na área da saúde: uma revisão integrativa.** International Journal of Development Research, 2021;11(3):45211- 452015.

CARVALHO, R. B.; RIBEIRO, M. C. M. **Percepção de docentes de Odontologia sobre a avaliação da aprendizagem pelo OSCE.** Revista da ABENO. 2022;22(2):1-10.

CHAVES JUNIOR, N. et al. **Exame Clínico Objetivo Estruturado na avaliação formativa: percepção de estudantes de Medicina.** Revista Docência do Ensino Superior. 2021;11:e024884, 1-16.

KHAN, K. Z. et al. **The Objective Structured Clinical Examination (OSCE): AMEE Guide No. 81. Part I: an historical and theoretical perspective.** Medical Teacher. 2013;35(9):1.437-1446a.

KHAN, K. Z. et al. **The Objective Structured Clinical Examination (OSCE): AMEE Guide No. 81. Part II: Organisation & Administration.** Medical Teacher. 2013;35(9):1.447-1463b.

LOGAR, G. A. et al. **O OSCE na avaliação clínica odontológica: relato de experiência com estudantes de graduação.** Disponível em <<https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/444/362>>. Acesso em 17 de março de 2023.

SARRI, D. R. A. et al. **Instrumentos de avaliação nos cursos de odontologia: uma revisão integrativa.** Revista Humanidade e Inovação. 2021;8(49):401-413.

GRUPO DE ACOLHIMENTO E APOIO PSICOEDUCATIVO (GAAP) COM DISCENTES DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATO BRANCO - UNIDEP

*FERREIRA, Jaqueline Bernardi
SILVA, Brenda Gabriela Favretto
SANTOS, Clarice Donizete da Silva*

O ser humano possui um importante valor... Por mais que o rotulem e o avaliem, ele continua sendo, acima de tudo, uma pessoa.

Carl Rogers

INTRODUÇÃO

O trabalho com grupos pode ser um instrumento significativo para as Instituições de Ensino Superior, principalmente ao considerarmos que geralmente necessitam de um mínimo de infraestrutura, que muitas vezes pode ser aproveitado do próprio cenário da sala de aula, e que possui resultados significativos na transformação de determinada realidade, bem como um vasto potencial terapêutico.

Assim, fez-se necessário pensar na promoção da saúde mental como ferramenta para qualidade de vida dos estudantes do Centro Universitário de Pato Branco – UNIDEP, haja vista que esses estudantes precisam de atividades que proporcionem momentos de relaxamento, distração, interação, socialização, mas que ao mesmo tempo, desenvolvam habilidades socioemocionais, entre estudantes de diferentes cursos.

Com esse intuito, no mês de abril de 2019 foi implementado um Projeto Voltado à Saúde Mental, o **GAAP – Grupo de Acolhimento e Apoio Psicoeducativo**, com o título: Promoção à saúde mental e melhoria da vivência acadêmica dos estudantes universitários da FADEP¹, Área Temática: Saúde mental de estudantes univer-

¹ No final de 2019, por meio da portaria 2.146, de 12 de dezembro de 2019, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), a IES tornou-se Centro Universitário de Pato Branco (UNIDEP)

sitários – prevenção e promoção e tendo como setor responsável, o então Programa de Atendimento ao Discente (PADIS), hoje denominado, Núcleo de Experiência Discente (NED). O NED possui como valores: Foco no aluno; Ética, Dedicção e Confiabilidade e tem como função primordial acolher, atender e orientar os alunos, em questões acadêmicas e pessoais, buscando o seu pleno desenvolvimento, com a proposta de um atendimento humanizado às necessidades dos acadêmicos.

O GAAP - Grupo de Acolhimento e Apoio Psicoeducativo, tem como intuito realizar atividades para motivar e/ou estimular a prática de atividades de lazer e promoção da saúde mental, física e social dos acadêmicos. O projeto é realizado de março a novembro e já completa quatro anos de existência, com encontros quinzenais presenciais.

No campo das estratégias utilizadas, destacam-se as dinâmicas de grupo, caracterizadas principalmente por atividades em que “são vivenciadas situações simuladas, proporcionando sensações da vida real, nas quais

os participantes poderão agir com autenticidade, buscando aperfeiçoamento de sua conduta, em situação de autoavaliação” (ANDRADE, 2010, p. 17). As técnicas utilizadas para as dinâmicas de grupo podem ser as mais variadas, como por exemplo “as dramatizações (desempenho de papéis), as discussões intra e intergrupos, os exercícios vivenciais, as simulações e os estudos de caso” (FAILDE, 2013, p. 20).

As atividades realizadas utilizam uma abordagem direta e informal e os encontros são conduzidos pela neuropsicopedagoga e psicóloga do setor. Cada encontro tem uma proposta diferente de atividade, sempre considerando as principais demandas atendidas pelo NED e tem como objetivo propiciar aos estudantes sair da rotina, muitas vezes estressante e vivenciem atividades diferentes da de seu cotidiano e que promovam a saúde mental. Os encontros são realizados de forma presencial, a cada quinze dias, das 18 horas às 19 horas, ou seja, com tempo de duração de uma hora. Esse horário foi definido com o objetivo de possibilitar uma maior participação dos acadêmicos. A duração de cada grupo, bem

como o número de encontros, acompanha o período de início e fim do semestre da IES.

Desta forma, este projeto visa proporcionar o bem-estar e a qualidade de vida dos acadêmicos do UNIDEP, contribuindo para com a promoção da saúde mental dos mesmos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA REALIZADA

Com o passar dos anos foi possível perceber um aumento significativo na procura por educação através do ensino superior. No entanto, também é possível detectar que, por diversos motivos, o estudante universitário apresenta-se bastante vulnerável no contexto acadêmico, sendo pressionado constantemente pelas demandas que o cercam, sejam pessoais, familiares ou profissionais.

Existe uma parcela da população que vê o período de entrada e permanência na Universidade como um processo tranquilo e descomplicado. No entanto, para muitas pessoas, essa fase é vista como um momento bastante peculiar, pois é geralmente sincronizado com mudanças e adaptações, que possivelmente irão interferir na adaptação a este ambiente. Assim, o ingresso no Ensino Superior pode ser considerado como uma etapa de transição no que se refere ao estilo de vida do indivíduo, implicando, desta forma, um período de constantes ajustes perante diversas mudanças que compõe a rotina acadêmica. Para Teixeira, Castro e Zoltowski (2012), esse processo de mudança envolve diversas questões, como: adaptação à nova realidade de estudante do ensino superior, criação de novos vínculos, busca por um novo objetivo de vida, entre outros.

De encontro a isso, Costa e Leal (2008) destacam que “a mudança é um fator recorrente na vida dos indivíduos, mas se associada com experiências perturbadoras, resultam em efeitos adversos sobre a saúde física e psicológica”. Em relação ao processo de mudança enfrentado pelos alunos, Teixeira, Castro e Zoltowski (2012) destacam que “estudantes que se integram acadêmica

e socialmente desde o início de seus cursos têm possivelmente mais chances de crescerem intelectual e pessoalmente do que aqueles que enfrentam mais dificuldades na transição à universidade”.

As vivências relacionadas ao ingresso de estudantes na universidade e a posterior adaptação dos mesmos a nova rotina podem desencadear, de acordo com Cerchiari (2004), algum tipo de conflito interno, que comumente se manifesta através de ansiedade; estresse; dificuldades de concentração e aprendizagem; desempenho insatisfatório; isolamento; relacionamentos interpessoais desagradáveis no contexto familiar, acadêmico e social; entre outros. Para Cruz, Pinto, Almeida e Aleluia (2010) ao longo do percurso acadêmico o estudante é confrontado com situações geradoras de pressão psicológica, estresse e ansiedade, sendo que, quando ignorados, tais aspectos podem ocasionar em prejuízos em diferentes áreas da vida do sujeito, afetando também sua saúde física e mental.

De acordo com Cortez, Dantas, Braga, Nunes e Dutra (2013), a saúde mental, a saú-

de física e a social são fios da vida estreitamente entrelaçados e profundamente interdependentes. À medida que cresce a compreensão desse relacionamento, torna-se cada vez mais evidente que a saúde mental é indispensável para o bem-estar geral dos indivíduos e das sociedades.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece a importância da saúde mental na sua própria definição de saúde, sendo esta considerada como um “estado de completo bem-estar físico, mental e social”. Para a OMS não existe uma definição ‘oficial’ de saúde mental, pois as diferenças culturais, os julgamentos subjetivos, as teorias relacionadas concorrentes, entre outros fatores, afetam o modo como a ‘saúde mental’ é definida.

Sendo assim, de acordo com a Secretaria do Estado da Saúde do Estado do Paraná (SESA), ‘saúde mental’ é um termo usado para descrever o nível de qualidade de vida cognitiva ou emocional, podendo incluir a capacidade de um indivíduo de apreciar a vida e procurar um equilíbrio entre as atividades e os esforços para atingir a resiliên-

cia psicológica. Admite-se, entretanto, que o conceito de ‘Saúde Mental’ é mais amplo que a ausência de transtornos mentais, o que leva a crer que promover a saúde mental significa ajudar o indivíduo a enfrentar os múltiplos problemas de saúde que afetam as populações humanas em seus determinados contextos históricos.

Afirma ainda que a saúde mental também pode ser compreendida como estar bem consigo e com os outros. Ainda, aceitar as exigências da vida, saber lidar com as emoções positivas e também com as negativas, como: alegria/tristeza; coragem/medo; amor/ódio; serenidade/raiva; ciúmes; culpa; frustrações; reconhecendo seus limites e buscando ajuda, quando necessário.

Dentre os fatores que podem interferir na saúde mental dos estudantes, Silveira, Norton, Brandão, Roma-Torres (2011) destacam: 1) Deixar a casa dos pais e viver num ambiente novo; 2) Dividir o ambiente com novas pessoas; 3) Corresponder às próprias expectativas e às dos pais; 4) Manter relacionamentos à distância com pessoas significativas; 5) Administrar questões financeiras; 6) Competição entre pares; 7) Problemas relacionais e necessidade de integração no grupo de pares; 8) Dificuldades em organizar o tempo; 9) Preconceito étnico ou subcultural; 9) Maior conscientização da própria identidade e orientação sexual; 10) Privação do sono; 11) Gerir trabalho/estudo/ responsabilidades domésticas e familiares; 12) Preocupação em terminar o curso e arranjar emprego.

Neste contexto, pode-se afirmar que a saúde mental está diretamente ligada ao equilíbrio emocional entre as necessidades e exigências e as vivências externas, ou seja, se refere a capacidade de administrar a própria vida e as suas

No entanto, observa-se que os universitários, a maior parte das vezes focam mais nas atividades da universidade, tais como trabalhos, provas, monitorias, estágios, entre outras atividades, e deixam de lado coisas que antes eram importantes, tais como, família, amigos, relacionamentos, religião, academia, atividades esportivas e de recreação. Quando enfim conseguem um tempo para fazer alguma atividade que não esteja relacionada à universidade, já estão no limite do estresse, com a saúde mental

debilitada.

Partindo do princípio de que indivíduos que passam por situações positivas são em geral emocionalmente mais seguros, capazes de estabelecer e manter relacionamentos interpessoais mais saudáveis e que, situações negativas podem colocar uma pessoa sob o risco de desenvolver depressão, abuso de substâncias ilícitas ou outras desordens de saúde mental (CORTEZ, DANTAS, BRAGA, NUNES e DUTRA, 2013), torna-se extremamente importante implementar nas IES diferentes programas e ações de apoio e acolhimento aos estudantes, intencionando, entre outros objetivos, tornar mais seguro e positivo, o seu tempo de permanência na Universidade.

Nesse sentido, o GAAP – Grupo de Acolhimento e Apoio Psicoeducativo, tem como intuito realizar atividades para motivar e/ou estimular a prática de atividades de lazer e promoção da saúde mental, física e social dos acadêmicos. O projeto é realizado de março a novembro e já completa quatro anos de existência, com encontros quinzenais presenciais.

Para que haja uma melhor compreensão do trabalho com grupos terapêuticos, é importante apresentar a forma como se constitui um grupo. Um grupo é constituído por um conjunto de pessoas em torno de um mesmo objetivo, em que se mantenha uma comunicação dinâmica entre seus membros, composto por regras que delimitem a atividade proposta e promova uma certa estabilidade aos seus participantes (ZIMERMAN, 1993). Para o autor, ainda, a família é o grupo primordial, onde aprendemos as primeiras regras, estabelecemos as primeiras formas de comunicação e afeto, “todo indivíduo passa a maior parte do tempo de sua vida convivendo e interagindo com distintos grupos” (ZIMERMAN, 1993, p. 51).

O trabalho com grupos pode ser considerado como uma estratégia significativa para as instituições de Ensino Superior, principalmente quando se considera que necessitam de um mínimo de infraestrutura e que muitas vezes pode ser aproveitado o espaço da sala de aula, apresentando resultados significativos na transformação de determinada realidade, bem como um vasto potencial terapêutico.

A ética e o respeito precisam nortear o espaço de atividades grupais, tanto por parte dos mediadores quanto por parte dos participantes, fato este que deve ser acordado e debatido no início de cada encontro (GONDIM, 2003). É de suma importância que estes espaços sejam locais de promoção da singularidade humana, visto que enquanto o sistema de ensino procura normatizar e igualar os indivíduos, o contexto grupal tentará propor justamente o oposto: buscará valorizar as formas e os espaços de fala, garantindo a livre manifestação do pensamento e tendo como princípio básico o acolhimento, empatia e a alteridade, possibilitando a identificação da nossa própria sombra projetada no outro, oportunizando “o conhecimento de si, a sensação de não estar ‘só no mundo com as próprias dores’ e a chance de modificar algumas posturas e condutas” (ROSA, 2011, p. 582).

Os grupos terapêuticos mostram-se como estratégias viáveis para o trabalho de promoção da saúde mental dos estudantes, somados aos dispositivos artísticos e lúdicos, buscando métodos que considerem as especificidades e que possam tornar o ambiente acadêmico um espaço mais humanizado.

RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Desde que iniciou as atividades, no ano de 2019, o GAAP realizou uma média de 14 encontros anuais, os quais ocorrem de forma quinzenal às segundas-feiras, nas dependências da IES, com início às 18 horas e término às 19 horas. A condução do GAAP vem sendo realizada pela psicóloga e pela neuropsicopedagoga do NED – Núcleo de Experiência Discente.

Os acadêmicos dos 17 (dezessete) cursos do UNIDEP, são convidados a participar do grupo através de divulgações, tais como: cartazes espalhados pela IES, postagens nas redes sociais, bem como, distribuição de chocolates com convite para comunidade acadêmica.

A abordagem dos encontros é previamente planejada, com o objetivo de desenvolver competências voltadas à valorização de habilidades interpessoais, proporcionar momentos de descontração e interação, bem como, troca de experiências, informações e reflexões entre os participantes. Através de vivências

em grupo, rodas de conversa, visando possibilitar a participação espontânea dos acadêmicos.

Seguem abaixo registros realizados de alguns dos encontros:





Fonte: registro das autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta prática destacam a importância de proporcionar aos acadêmicos momentos de acolhimento e apoio, de uma escuta acolhedora e atenta, trocas de experiências visando que os acadêmicos consigam elaborar e refletir acerca de suas vivências, como também, ressignificar experiências como uma possibilidade de melhorar a saúde mental e a qualidade de vida. Evidencia-se que tanto o ingresso, a permanência, quanto a conclusão da formação universitária são fatores que podem refletir a saúde mental e qualidade de vida dos acadêmicos.

Outro resultado que pode ser destacado, se refere ao aumento significativo de participantes nos encontros do GAAP, sendo que ao longo desses 04 (quatro) anos de implementação do grupo, contamos com a participação de 215 (duzentos e quinze) estudantes. Tem sido muito gratificante para a equipe do NED a realização desses encontros, pois possibilita uma maior aproximação com os estudantes de maneira afetiva e efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, S. G. Teoria e prática de dinâmica de grupo: jogos e exercícios. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CERCHIARI, E. A. N. (2004). Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários. Campinas, SP. 283 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Acesso em: 29/09/2023.

COSTA, E. S., & LEAL, I. (Eds.). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – avaliar para intervir. Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde. Portugal: Universidade do Porto, 2008. Acesso em: 28/09/2023.

CORTEZ, E. A.; DANTAS, J. M.; BRAGA, K. V. A.; NUNES, M. F.; DUTRA, V. D. F. Promoção da Saúde Mental dos Discentes de Enfermagem da UFF, UNESA e UFRJ. Natal – RN, 2013. Artigo apresentado no 17º SENPE – Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem. Disponível em: http://www.abeneventos.com.br/anais_senpe/17senpe/pdf/0310co.pdf. Acesso em: 29/09/2023.

CRUZ, C; PINTO, J; ALMEIDA, M; ALELUIA, S. Ansiedade nos estudantes do ensino superior. Um estudo com estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em enfermagem da Escola Superior de Saúde de Viseu. Millenium (2010): 223–242. 2010. Acesso em: 30/09/2023.

DE OLIVEIRA, Rodrigo Monteiro; ROSA, Carlos Mendes; DO NASCIMENTO, Ana Carolina Peixoto. Os grupos psicoterapêuticos como ferramenta para a redução do sofrimento psíquico nas universidades. Humanidades & Inovação, v. 6, n. 9, p. 144–156, 2019.

FAILDE, I. Manual do facilitador para dinâmicas de grupo. Campinas: Papyrus, 2013.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paidéia, v. 12, n. 24, p. 149–161, 2003.

Organização Mundial de Saúde (2002). Relatório mundial da saúde- saúde mental: nova concepção, nova esperança. Lisboa: Direção geral da saúde/ Climepsi.

ROSA, C. M. Por Uma Psicoterapia Psicanalítica De Grupo. Polêmica, v. 10, n. 4, p. 575–586, 2011.

SESA. Secretaria do estado da Saúde do Paraná (SPP/DVSAM – Saúde Mental). Definição de Saúde Mental. Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1059>. Acesso em: 28/09/2023.

SILVEIRA, C.; NORTON, A.; BRANDÃO, I.; ROMA-TORRES, A. Saúde Mental em estudantes do ensino superior. *Acta Médica Portuguesa*, v. 24, 2011.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, A. K. S. S. de; ZOLTOWSKI, A. P. C. Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários. *Gerais, Rev. Interinst. Psicol.* vol.5 no.1 Juiz de fora jun. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000100006. Acesso em: 28/09/2023.

APRENDIZAGEM EM PEQUENO GRUPOS: AMPLIFICANDO O OLHAR INTEGRAL AO CUIDADO EM SAÚDE MENTAL

ALBERTON, Silvana.

“A maior recompensa do nosso trabalho não é o que nos pagam por ele, mas aquilo que ele se transforma”

(John Ruskin, sd).

INTRODUÇÃO

A tarefa de conduzir uma aula atrativa e educativa onde os alunos façam parte de todo o processo, requer do educador uma gama de comportamentos e características, às quais nem sempre são tão simples de encontrarmos, principalmente em decorrência das constantes atualizações e o perfil de nossos alunos, que mudam a todo o tempo, sendo estes cada vez mais exigente no sentido de que nem sempre as atividades propostas o atraem ou fazem sentido.

Diante deste contexto, ao organizar as aulas de Saúde Mental e Psicologia, deparamo-nos com as dificuldades que a maioria dos colegas hora ou outra passam: como tornar o aprendizado significativo e ao mesmo tempo atrair o aluno a pensar em outras demandas em seu olhar de futuro profissional da saúde, não somente nas já incutidas pela profissão e já contextualizadas em outros momentos?

Neste sentido, utilizamos em uma das aulas do curso de Psicologia, 4º período com cerca de 70 alunos, na matéria de Saúde Mental e Psicologia, a prática de Aprendizagem em Pequenos Grupos, com o intuito de demonstrar aos alunos a importância do olhar integrado às condições de saúde, não somente restringindo-se ao fazer Saúde Mental, mas instigar que os mesmos ampliassem esse cuidado às questões sociais, culturais, processos de saúde e doença, assim como a importância do trabalho em Equipe dentro do campo do Sistema Único de Saúde. Esta matéria tem como Ementa o processo histórico da saúde mental, a legislação e políticas de organização dos serviços em saúde no Brasil e atuação profissional nos três níveis de atenção, nas

diversas instituições de saúde. Ainda, implicações éticas da atuação do psicólogo na área da saúde.

Todos esses tópicos foram otimizadores para a implementação da proposta de Aprendizagem em Pequenos Grupos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA REALIZADA

Ao longo da história da Educação, mas ganhando uma ênfase maior nos últimos tempos, o uso de Metodologias Ativas de ensino e aprendizagem passaram a ser adotadas com o intuito de privilegiar a participação ativa do estudante, oportunizando ao aluno o papel de protagonista na construção do seu conhecimento, uma maior cooperação entre os discentes, incluindo maior integração entre os pontos de saber (Conceição, Moraes, 2018).

Neste sentido, quando em sala de aula direcionamos ao aprendizado em pequenos grupos, conduzimos nossos educandos a uma prática cada vez mais importante no dia a dia profissional: trabalhar em equipe, pois mesmo sendo uma exigência do mercado de trabalho, ainda vivemos em uma sociedade marcada pelo individualismo, relações hierarquizadas e competitividade. O trabalho em grupo apoia a possibilidade de relações mais solidárias na medida em que as pessoas se reconhecem em suas semelhanças e diferenças, aprendendo a construir ideias e ações de forma coletiva (Barbato, Corrêa e Souza, 2010).

Destaca-se ainda que, esta experiência citada, reproduziu a aprendizagem em pequenos grupos (APG), sendo esta uma ferramenta da metodologia ativa que tem como objetivo instigar a socialização e a troca do conhecimento visando desencadear o comportamento ético entre os participantes. Considera-se que a partir desta metodologia, os acadêmicos passam a construir seu conhecimento, participando de forma ativa no seu processo de aprendizagem, o que os prepara para a realidade profissional que irão enfrentar (Paz et al., 2019).

É válido destacar que ao introduzir atividades que se assemelham à realidade, aprimoram-se posturas e condutas mais as-

sertivas, principalmente para futuros profissionais de saúde, em destaque aqui para futuros psicólogos.

Ainda, quando interligamos uma atividade que necessita que os alunos passem de ouvintes para ativos, estamos iniciando no aluno uma construção de conhecimentos baseados em uma realidade próxima, que os faz pensar “além do óbvio”, necessitando que estes pesquisem, produzam e credibilizem seus conhecimentos com os demais colegas, colocando em voga assim, habilidades profissionais e pessoais na base de seu aprendizado.

Neste contexto, ao falarmos sobre habilidades profissionais que interligam com as pessoais, segundo Zeppone, Martins e Callegari (2016), para que qualquer profissional de saúde seja competente, é necessário que o mesmo tenha capacidades e habilidades além de técnicas, como melhorar a qualidade de vida das pessoas, enfrentar o processo de adoecimento humano, sendo o foco de atenção transferido do modelo queixa/condução, para a integralidade do cuidado, atuando tanto na promoção de saúde e prevenção

de doenças.

Fica nítido então, a importância de uma formação acadêmica que propicie este fazer saúde, dentro das práticas educativas e levando em consideração conceitos primordiais para a construção de profissionais éticos e humanizados. Por conseguinte, quando oportunizamos ao estudante atividades que façam ele refletir sobre futuras ações, estamos promovendo no aluno o pensar além da técnica, a importância do trabalho em Equipe, assim como o olhar voltado para uma prática profissional consciente e efetiva.

RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A atividade proposta seguiu a metodologia de aprendizagem em pequenos grupos, voltado para a resolução de problemas, a partir de um estudo de caso/situação-problema. Como proposta inicial, apresentou-se aos alunos o caso (figura 1), e na sequência foram repassados os passos a serem seguidos. Abaixo seguem os 10 passos que foram adaptados para a atividade. (Figura 2).

Esta atividade foi toda realizada em sala de aula, totalizando o uso de duas aulas. Os alunos puderam pesquisar em referencial teórico para angariar mais conhecimento para a resolução. Como complemento ao estudo, os mesmos tiveram que organizar a apresentação da solução do problema, partindo do pressuposto que a mesma necessitava ser autêntica e criativa.

Figura 1. Situação Problema: A luz de velas.

- Seu Martinho, 59 anos, diabético. Internou no dia 26 de fevereiro de 2020 com quadro de hiperglicemia. Os acadêmicos foram encarregados de realizar uma história clínica e exame físico do paciente. Na hora de passar o caso ao preceptor, contaram que ele é diabético há +- 3 anos. Que nesse período ficou viúvo. Que seus filhos moram em outras cidades distantes. Não fuma. Trabalha com construção civil sem carteira assinada (quando sente que tem condições de trabalhar).
- Durante a internação, realizou exames, cuidou da alimentação e conseguiu controlar a doença. Teve alta com a nova prescrição de insulina. Duas semanas depois, internou novamente no mesmo hospital. Novos alunos coletaram novamente as informações, porém sem nenhuma mudança significativa na história
- Na hora de passar o caso ao preceptor, o preceptor reconheceu o paciente e questionou se o tratamento estava sendo realizado. Seu Martinho disse que sim, que fazia o tratamento conforme haviam ensinado, mas que a dieta era um pouco mais difícil de seguir. Sem novas perguntas, permaneceu internado até o controle da diabetes. Teve alta com o tratamento ajustado.
- Naquele dia da alta, ao chegar em casa no final de dia, seu Martinho organizou suas coisas na mesinha da sala. Acendeu a vela que era a única fonte de luz no domicílio. Sua luz havia sido cortada por falta de pagamento.

Fonte: Material de Pós-Graduação Sírio Libânes, 2015.

A escolha deste caso veio junto com a premissa da importância do aluno sair de sua zona de conforto, analisando uma situação problema onde não estavam descritos apenas questões de saúde mental, mas sim questões que deveriam ser olhadas no contexto integrado, e que fizesse com que o estudante buscasse a

solução a partir de um viés multiprofissional, analisando a situação dentro do contexto dos processos de saúde e doença, indo além de um diagnóstico, assim como, respeitando os princípios do SUS estudados anteriormente em sala de aula.

A seguir, a figura 2, demonstra os passos que os alunos deveriam seguir em seus grupos de trabalho.

Figura 2. Passos a serem seguidos para a resolução da situação-problema.

1. Leitura da situação-problema.
2. Identificação dos termos desconhecidos;
3. Escolha de um tema central a ser discutido.
4. Formular questões a partir da situação problema.
5. Analisar as perguntas e o problema baseados em conhecimentos prévios.
6. Formular objetivos de estudo e busca na literatura.
7. Resolução do problema (criar a solução).
8. Discussão e apresentação para o pequeno grupo e depois para o grande grupo.
9. Autoavaliação e avaliação do grupo.
10. Apresentação do Trabalho.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Após a apresentação da metodologia empregada, os alunos passaram a se organizar de acordo com os passos sugeridos. Percebeu-se inicialmente um certo desconforto por parte dos alunos, levando em conta que o caso em suma, não se relacionava de forma direta a uma questão de Saúde Mental, embora ao fazer uma leitura de forma integrativa é perceptível que questões psicológicas faziam parte do processo de saúde/doença de seu Martinho.

Outro ponto importante, relaciona-se a identificação dos termos desconhecidos, principalmente os de ordem da clínica médica, o que exigiu dos alunos pesquisas científicas para melhor compreender o contexto do caso, e o que estas possíveis condições clínicas podem interferir nas questões de saúde mental.

Todo este processo exigiu dos alunos de Psicologia uma expansão no olhar centrado no diagnóstico, para um olhar inclusivo e pau-

tado no sujeito e não apenas em suas queixas, assim como a busca de soluções para o caso, pautadas na interlocução dos saberes da Psicologia com outras esferas de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo inicial da atividade proposta, que pautou-se em oportunizar aos alunos reflexões sobre as representações sociais da saúde e da doença, bem como os fatores que podem interferir neste processo, e integrar um olhar mais humanizado ao atendimento de indivíduos em sofrimento, sejam eles de ordem psicológica ou física, a partir da construção do conhecimento em grupo.

Neste sentido, os ganhos pedagógicos e de aprendizagem perpassam o ganho de conhecimento técnico, haja visto que ao refletirmos sobre uma situação-problema, precisamos analisar vários pontos educacionais, pessoais e profissionais, para chegarmos a melhor resolução possível.

No caso supracitado e em conjunto com o objetivo de aprendizagem, fez-se necessário que os futuros profissionais de Psicologia refletissem

sobre os determinantes de saúde, seja nas questões físicas ou de saúde mental, quais possíveis atuações e desdobramento do caso. A escolha desta situação problema, veio de encontro com a proposta de formarmos profissionais voltados para práticas humanizadas e pautadas em princípios éticos e a compreensão do sujeito em suas singularidades, assim como no trabalho multiprofissional.

Quando pensamos em futuros profissionais de saúde, neste caso em específico Psicólogos, é importante que os mesmos estejam cientes do papel social que realizam também mediante as diversas situações de vida, doença e saúde de seus pacientes, assim como o pensar além do conhecimento técnico, analisando o contexto social e subjetivo de todo sujeito que procura ajuda.

Esta atividade ainda, pode oportunizar aos alunos uma visão ampliada dos processos de saúde/doença dentro de um contexto social, fazendo com que o aluno buscasse possibilidades de intervenção além da Psicologia, buscando integrar habilidades e competências de outros profissionais de saúde ou pontos

da rede.

Atividades em pequenos grupos podem ofertar ao aluno provocações no sentido de mudanças na postura pessoal, profissional e nos processos de trabalho, provocações estas que estão interligadas de forma direta ao futuro contexto de trabalho que estarão expostos.

Ao findar a atividade, foi possível perceber a importância de articular o ensino com a realidade, levando até o aluno situações que o fazem refletir sobre diversos pontos que requerem sua atenção, desde a divisão do grupo de trabalho, análise do caso e colocar-se como ator dentro do contexto apresentado, refletindo acerca de sua postura e posterior formação profissional.

Em suma, espera-se que o aprendizado seja além do técnico e que através do uso de metodologias ativas, o aluno passe a desenvolver habilidades comportamentais inerentes para sua profissão, assim como usar seus conhecimentos técnicos a favor de condutas pautadas na ética e humanização. Compreende-se que a partir dos bancos escolares, todas as técnicas

utilizadas possam fomentar no aluno o seu papel primordial de fazer a diferença na vida daqueles que necessitam do seu trabalho, especialmente compreendendo que seguir em qualquer profissão requer a todo momento ressignificados e atualizações, para assim realizar com eficiência e resolutividade o que foi proposto durante a sua formação.

Enquanto psicóloga e educadora, compreendo a importância de auxiliar os alunos dentro de um contexto realístico, assim como introduzir nos mesmos a importância do seu papel em uma sociedade muitas vezes adoecida, e o quão importante às práticas que levam em consideração o ser humano em sua totalidade são fundamentais. Práticas estas, que requerem todo um olhar humanizado e comprometido em dar o seu melhor, dentro das possibilidades e levando em consideração que todo sujeito é único, e por isso merece um tratamento em saúde digno e resolutivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbato, R. G., Corrêa, A. K., & Souza, M. C. B. de M. e . (2010). Aprender em grupo: experiência de estudantes de enfermagem e implicações para a formação profissional. *Escola Anna Nery*, 14(1), 48–55. <https://doi.org/10.1590/S1414-81452010000100008>.

Conceição, C. V. da ., & Moraes, M. A. A. de .. (2018). Aprendizagem Cooperativa e a Formação do Médico Inserido em Metodologias Ativas: um Olhar de Estudantes e Docentes. *Revista Brasileira De Educação Médica*, 42(4), 115–122. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180013>.

Paz, Lucas Mihnem et al., *Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira 6 [recurso eletrônico] / Organizadores Keyla Christina Almeida Portela, Alexandre José Schumacher. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira; v. 6). Cap. Relato de experiência: aprendizagem em pequenos grupos. DOI 10.22533/at.ed.56319200821.*

Zeppone, S. C., Monti, J. F., Martins, J. do R., & Callegari, F. V. R.. (2016). Relato de Experiência da Construção de uma Proposta para Avaliação da Prática Profissional de um Curso Orientado por Competências. *Revista Brasileira De Educação Médica*, 40(4), 757–764. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v-40n4e01182014>.

APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO CURSO DE ODONTOLOGIA

MÂNICA, Diego
STARCK, Keli

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumir a responsabilidade por ele.”

(Hannah Arendt)

1. INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma abordagem pedagógica que possibilita aos alunos enfrentarem questões e problemas significativos do mundo real, definindo a melhor forma de abordá-los e atuando cooperativamente em busca de soluções. Essa metodologia se apoia em pilares fundamentais, como: autonomia, inovação, problematização da realidade, reflexão e trabalho em equipe, todos envolvidos na elaboração de um projeto prático.

No contexto do curso de Odontologia, a disciplina de Projeto integrador III, realizada no sexto período, no semestre 2022-2, elegeu como foco uma temática globalmente relevante: a sustentabilidade. Esta escolha impulsionou os alunos a transcenderem os limites tradicionais da sala de aula, encorajando-os a se aprofundarem nos princípios da aprendizagem baseada em projetos. O principal objetivo era propiciar uma análise crítica dos principais desafios ambientais associados à prática odontológica. Como resultado desse esforço pedagógico, seis projetos emergiram. Destes, um está sob avaliação da IES, enquanto dois já foram concretizados na Clínica Escola de Odontologia do Centro Universitário de Pato Branco - UNIDEP.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA REALIZADA

Segundo Bender (2014), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) se caracteriza como uma abordagem pedagógica na qual os estudantes são encorajados a enfrentar e solucionar problemas reais e relevantes para eles, trabalhando colaborativamente para encontrar soluções. Esta abordagem educacional destaca-se pela proatividade dos alunos em solucionar desafios concretos. Dentro dessa abordagem, tal como preconizado por Filatro e Cavalcanti (2023), os estudantes, independentemente do ambiente de ensino - seja em espaços presenciais, virtuais, no modelo híbrido ou on-line, são organizados em grupos para desenvolver um projeto. Tudo se inicia com a apresentação, por um professor ou especialista, de um tema instigante que servirá como guia para as atividades relacionadas ao projeto. Este processo de iniciação é crucial para estabelecer o contexto e direção do projeto. Após essa introdução, o docente orienta os grupos, estabelecendo prazos, definindo o escopo do trabalho, e explicitando as expectativas de resultados e

critérios de avaliação.

Especificamente no campo da Odontologia, a sustentabilidade surge como um tema alinhado aos atuais desafios sociais, oferecendo aos alunos uma chance valiosa de ponderar sobre intervenções mais ecológicas e sustentáveis para sua futura atuação profissional.

Ainda conforme Bender (2014), no panorama da ABP, observa-se uma revisão do tradicional papel desempenhado pelo professor. Diferentemente de meramente repassar informações como nas aulas mais convencionais, na ABP, os educadores se configuram mais como guias e apoiadores, conduzindo os estudantes enquanto avançam em seus projetos.

Parte de uma abordagem curricular centrada no aluno que o torna capacitado a realizar pesquisas, coincidindo a teoria com a prática, além de incentivá-lo a aplicar o conhecimento, das habilidades e atitudes para o desenvolvimento de uma solução viável para um problema definido e real (FREZATTI et al., 2018).

Esse papel de orientador – desempenhado pelo professor – foi evidente na disciplina de Projeto Integrador III, na qual os educadores permitiram que os estudantes tomassem as rédeas de seus projetos, analisando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em consonância com a prática odontológica.

Conforme destacam Filatro e Cavalcanti (2023), o principal objetivo da Aprendizagem Baseada em Projetos é a produção de um resultado tangível, seja ele um relatório, um protótipo ou um plano voltado para a comunidade. É essencial que o projeto tenha relevância para os participantes, cumpra uma meta educativa claramente estabelecida e que tal objetivo seja transparente para todos os envolvidos.

Pesquisas indicam que a abordagem da ABP se revela mais eficaz em comparação ao ensino padrão, e essa eficiência é, em sua maior parte, atribuída ao aprofundado engajamento dos alunos neste método (BENDER, 2014). A prática pedagógica aqui descrita reforça esses achados, sublinhando a importância da ABP como um método de ensino e aprendizagem robusto e pertinente.

3. RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este relato descreve a experiência pedagógica relacionada à criação de projetos com enfoque na sustentabilidade, desenvolvidos no âmbito da disciplina de Projeto Integrador III do curso de Odontologia. Nesse contexto, os docentes assumiram o papel de mediadores, permitindo que os estudantes fossem os protagonistas de seus próprios projetos. A iniciativa teve como objetivo sensibilizar os alunos sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), incentivando-os a elaborar projetos que respondessem ao questionamento: “Como podemos aprimorar o curso de Odontologia da nossa instituição sob uma perspectiva ecologicamente sustentável?”

O planejamento e estruturação da disciplina, assim como a adoção da ABP, foram realizados em colaboração com o Núcleo de Apoio Pedagógico e Experiência Docente (NAPED). Durante as primeiras semanas, os docentes exploraram temáticas como a

introdução à Aprendizagem Baseada em Projetos, apresentação da temática da sustentabilidade, explanação sobre os ODS, e sensibilização sobre a intersecção entre sustentabilidade no Brasil e Odontologia.

Com base nesse alicerce teórico, os alunos foram divididos em seis grupos, dando início às discussões para a elaboração dos projetos, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Acadêmicos reunidos para a definição dos projetos.



Fonte: Registros dos autores.

Ao longo do processo, as atividades foram estruturadas em etapas distintas. Em cada uma delas, os projetos evoluíam, e os professores desempenharam um papel fundamental ao guiar os grupos, garantindo uma progressão consistente e nivelada entre eles. Ao longo da execução, destacou-se o amadurecimento dos alunos e a evolução de suas ideias iniciais. Durante o trabalho de campo, focado em identificar desafios ambientais na área da odontologia, os alunos expandiram seu espectro de possibilidades, refletindo sobre novas alternativas alinhadas aos ODS, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Alunos realizando trabalho em campo.



Fonte: Registros dos autores.

Finalmente, cada equipe concebeu seu próprio projeto, culminando em seis propostas distintas, as quais estão detalhadamente descritas no Quadro 1.

Quadro 1 - Títulos dos projetos e seus respectivos grupos.

Grupos	Título dos Projetos
Grupo 1	Projeto de sustentabilidade: implementação de cisterna na clínica escola de odontologia do UNIDEP.
Grupo 2	Coleta de escovas de dente, tubos de creme dental e suas respectivas embalagens para destinação de reciclagem.
Grupo 3	Descarte correto e as toxicidades do amálgama.
Grupo 4	Implementação de software para arquivo de prontuários na clínica escola de odontologia do Unidep.
Grupo 5	Troca sustentável: Substituição de materiais de secagem descartáveis por pistola de ar comprimido e toalhas de algodão reutilizáveis na CME do UNIDEP.
Grupo 6	Integra Odonto: Saúde à higiene.

Fonte: Registros dos autores.

Dos seis projetos, o projeto do grupo 1 está em análise, enquanto os projetos dos grupos 4 e 5 já foram implementados na Clínica Escola de Odontologia do UNIDEP.

O grupo 4 teve como objetivo melhorar os arquivamentos dos prontuários dos pacientes atendidos na clínica escola de Odontologia, promovendo a digitalização de documentos de maneira sustentável, minimizando o impacto ambiental com o uso de folhas de papel e facilitando o acesso aos dados e evolução dos pacientes.

O projeto do grupo 5 teve como principal objetivo o incentivo na redução de resíduos sólidos de saúde gerados dentro da central de materiais e esterilização do curso de Odontologia, provenientes da secagem de instrumentais utilizados nos atendimentos da clínica escola, promovendo a troca sustentável de papéis e panos multiusos descartáveis por toalhas reutilizáveis e jato de ar comprimido. Visando minimizar os impactos ambientais, otimizar a qualidade de secagem dos materiais, através da utilização de toalhas com maior absorção e da implementação de sistema de jato de ar comprimido, contribuindo com diminuição dos riscos de acidentes de trabalho com materiais perfuro cortantes e com a diminuição dos custos gerados pela central de esterilização, além de buscar a conscientização dos acadêmicos sobre a importância do correto descarte de lixo contaminado.

Os demais projetos foram encaminhados para avaliação pelas Ligas Acadêmicas do curso de Odontologia a fim de receber o andamento e estruturação necessárias. Para a constituição da nota final da disciplina, foram considerados critérios como o desenvolvimento do projeto, a apresentação do grupo para a turma, o relato de experiência do grupo e, também, a autoavaliação individual sobre o desenvolvimento pessoal durante o projeto. A seguir, na Figura 3, visualiza-se a rubrica utilizada para a autoavaliação.

Figura 3 – Rubrica de autoavaliação realizada pelos alunos.

Rubrica de autoavaliação

Nome do Aluno: _____ DATA: ___/___/___.

Assinale no quadro abaixo conforme seu desempenho no projeto integrador III.

Valores / Atitudes / Capacidades	Não	Às vezes	Sim
Fui pontual nos horários?			
Compareci em todas as aulas?			
Quando faltei às aulas procurei me informar sobre o assunto?			
Identifiquei e compreendi o tema proposto pelo professor?			
Respeitei compromissos assumidos e cumpri os prazos?			
Demostrei interesse pelo assunto tratado?			
Colaborei, positivamente no trabalho em grupo?			
Dei a minha opinião e respeitei a dos outros?			
Tomei a iniciativa de apresentar novas ideias e propostas?			
Relacionei-me bem com os colegas do grupo?			
Contribuí com ideias para soluções viáveis?			
Ajudei meu grupo a fazer o projeto?			
Ouvi atentamente as explicações e sugestões do professor?			
Acatei com respeito as observações do professor em relação ao meu trabalho?			

	Fraco	Satisfatório	Bastante satisfatório	Excelente
Pensando no projeto como um todo o meu desempenho com o grupo foi:				

Fonte: Registros dos autores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembrando o propósito inicial, o objetivo da prática pedagógica centrava-se na conscientização dos alunos acerca dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, orientando-os a refletir sobre melhorias ecológicas no contexto do curso de Odontologia. Nesse sentido, a utilização da ABP mostrou-se não apenas eficaz na elaboração teórica, mas também na concretização prática dos projetos.

Os projetos aplicados trouxeram benefícios tanto para o curso de odontologia como para a instituição minimizando os impactos ambientais, conscientizando os acadêmicos e colaborando com a redução de custos, provando que a metodologia utilizada mostrou-se eficaz e seus resultados palpáveis e notórios.

Apesar dos desafios — como manter os alunos engajados e concentrados no tema proposto —, os ganhos pedagógicos foram expressivos. As competências desenvolvidas, como criatividade, liderança, foco, performance, comunicação e resolução de problemas são testemunhos evidentes da profundidade da aprendizagem. Tal crescimento não se limitou apenas aos estudantes. Os docentes proponentes, ao se depararem com as variadas abordagens e soluções dos alunos, também vivenciaram um enriquecimento em sua prática docente, reforçando a relevância de metodologias ativas no ambiente acadêmico.

Em retrospecto, a prática reforça a ideia de que a educação é um processo colaborativo, no qual tanto alunos quanto professores se beneficiam de experiências de aprendizagem bem estruturadas e intencionais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENDER, Willian N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI [recurso eletrônico]. Porto Alegre : Pensso, 2014. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290000/>. Acesso em: 17 out. 2023.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina C. Metodologias inov-ativas: na educação presencial, a distância e corporativa. 2. ed. São Paulo: SaraivaUni, 2023. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786587958033/>. Acesso em: 17 out. 2023.

FREZATTI, F. Martins, D. B., Mucci, D. M., & Lopes. Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma solução para a aprendizagem na área de negócios. São Paulo: Atlas. Acesso em: 17 out. 2023., 2018.

TRIBUNAL DO JÚRI NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

CANTON, Cristiane

CASERTA, Marcela

FACCIO, João

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem, na grande maioria das vezes, tem como protagonista o professor, enquanto esse deveria ser apenas o mediador entre o conhecimento a ser ensinado e o aluno (BULGRAEN, 2010). Nessa direção, as metodologias ativas de ensino buscam colocar como agente de destaque no processo de ensino, o aluno, para que esse seja capaz de compreender o processo de aprendizagem como um todo.

Consoante Godoi e Ferreira (2017) essa abordagem de ensino busca promover no discente uma postura autônoma e ativa em sala de aula. Além disso, os autores destacam que numa tentativa de propor alternativas aos métodos tradicionais de aulas expositivas, os métodos ativos de aprendizagem apresentam-se convidativos aos educadores para transformar alunos passivos em alunos ativos durante o processo ensino-aprendizagem.

Assim, elaborou-se no curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário de Pato Branco, uma atividade prática, a qual envolveu os acadêmicos do quarto e sexto período de contábeis e acadêmicos do curso de Direito, da mesma Instituição de Ensino (IE), de diferentes períodos que participam de determinado projeto de extensão. Com isso, tem-se, como objetivo deste trabalho, desenvolver o conteúdo das disciplinas de Contabilidade Societária e Contabilidade Aplicada ao Setor Público por meio de um tribunal de júri popular.

A fim de alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma atividade prática com os acadêmicos do curso de Ciências de Contábeis de dois períodos diferentes, sendo o quarto período na disciplina

de Contabilidade Societária e o sexto período na disciplina de Contabilidade Aplicada ao Setor Público. Ademais, envolveu-se também os acadêmicos do curso de Direito que participaram do projeto de extensão, pois estes foram os jurados do tribunal do júri.

RELATO DA PRÁTICA

Tendo em vista o objetivo do estudo de desenvolver o conteúdo das disciplinas de Contabilidade Societária e Contabilidade Aplicada ao Setor Público por meio de um tribunal de júri popular, caracteriza-se o método de pesquisa como um quase-experimento e survey, quanto aos quase-experimentos, nessa caracterização não se tem um controle experimental total das variáveis intervenientes, já em relação ao survey tem-se a possibilidade de exploração, descrição e explicação (GOSLING; GONÇALVES, 2004) dos resultados obtidos.

O universo da pesquisa é composto por 54 alunos dos cursos de Ciências Contábeis, e 8 alunos do curso de Direito que estão regularmente matriculados nas disciplinas no Centro Universitário de Pato Branco - UNIDEP. A amostra final foi composta pelos discentes que estavam presentes e participaram do roteiro de atividades, assim, tivemos um total de 54 alunos do curso de contábeis e 8 do curso de Direito que frequentam o projeto de extensão. Ademais, os que responderam ao questionário de maneira válida, totalizaram 47 respostas válidas.

O quase-experimento foi aplicado em um dia letivo, durante 4 horas aula, referente ao conteúdo de Contabilidade Societária e Contabilidade Aplicada ao Setor Público das duas disciplinas ministradas pela mesma professora. Os tópicos foram escolhidos devido à característica prática, o conhecimento dos discentes se faz necessário para a realização do roteiro de atividades, e foi adquirido pelos discentes nas disciplinas que estavam cursando. Assim, o processo para a aplicação foi desenvolvido de acordo com quatro etapas: planejamento, aplicação das atividades, experiência do conteúdo, coleta de dados e análise de resultados.

O planejamento das atividades foi desenvolvido inicialmente em sala de aula, apresentando como funciona um júri popular na

prática, e repassando as instruções da atividade, a partir daí os alunos foram divididos em grupos, cada um com uma função. No quarto período de contábeis, os quais cursam a disciplina de Contabilidade Societária, os alunos foram divididos em três grupos, o primeiro elaborou a defesa da Contabilidade Societária, o grupo dois elaborou o ataque a Contabilidade Aplicada ao Setor Público, e o grupo três elaborou o Dossiê do Júri para ser entregue a avaliação da professora. Para o sexto período de contabilidade a turma foi dividida em dois grupos, uma vez que a turma tem metade dos alunos do período destacado anteriormente, assim, um grupo elaborou a defesa da Contabilidade Aplicada ao Setor Público, e o outro grupo desenvolveu o ataque à Contabilidade Societária.

Na fase da realização da atividade, inicialmente, os alunos foram direcionados ao tribunal do júri do curso de Direito, no primeiro momento, as professoras do curso de Contábeis e do Direito repassaram as instruções novamente da atividade. A partir disso, os advogados de defesa (alunos selecionados) das duas disciplinas, foram cha-

mados a compor a mesa, assim como os alunos do Direito foram chamados a compor a bancada de jurados para ouvir os dois lados.

No momento seguinte, aconteceu um sorteio para selecionar qual grupo começaria o ataque, assim, o grupo inicial foi a turma de Contabilidade Aplicada ao Setor Público. Os advogados de ataque à Contabilidade Societária, apresentaram provas a fim de convencer os jurados que esta temática seria pouco relevante. Após o ataque, os advogados de defesa da Contabilidade Societária entraram em ação e fizeram a defesa perante os jurados. Tendo acontecido o primeiro momento, acontece o ataque dos advogados ao conteúdo da Contabilidade Pública a fim de convencer os jurados que agora esta temática seria pouco relevante ao mercado e que há muitas falhas, por fim, a defesa da Contabilidade Pública se apresenta com falas e provas perante os jurados.

Ao fim deste processo entre ataques e defesas dos dois conteúdos, o júri popular que não conhecia o assunto profundamente, fez uma votação e escolheu qual das áreas

havia provado melhor o seu valor, a área da Contabilidade Pública ou a área da Contabilidade Societária. O resultado apontou que a Contabilidade Societária foi mais convincente e apresentou melhor seu ataque e defesa da disciplina.

Figura 1: Advogado de defesa no Tribunal do Júri



Fonte: Autores, 2022.

Legenda: Advogados Thierry P. Oliveira apresentando argumentos de ataque contra Contabilidade Pública.

Figura 2: Advogado de acusação no Tribunal do Júri



Fonte: Autores, 2022.

Legenda: Fabio Júnior Padilha apresentando argumentos de ataque contra Contabilidade Pública.

Por fim, para validar em sala de aula a atividade com os alunos, teve atribuição de nota para o desenvolvimento de cada aluno. Com isso, após o processo experimental, foi solicitado o preenchimento do questionário de feedback a fim de verificar a percepção dos discentes em relação a aprendizagem da atividade

proposta para os alunos.

EMBASAMENTO TEÓRICO

Se a prática pedagógica deve se pautar em superar o obsoleto esquema “Professor Fala/Aluno Ouve”, em que impera a passividade do aluno e uma aura quase que totalitarista da figura docente, são as bases das Metodologias Ativas que fortalecem a prática ensino-aprendizagem, sobretudo no que tange à “ativação” do discente em sala de aula. Colocar o aluno para protagonizar a sua própria jornada, com o professor em posição de mediação e mentoria, é realizar uma metodologia ativa de ensino. É relevante salientar, também, que isso não busca inverter os papéis ou enfraquecer a estrutura das instituições educacionais, mas o contrário: trazer, com as Metodologias Ativas, a educação de pessoas para um nível mais acurado, e tornar a profissão-professor ainda mais ativa e preponderante na mudança de histórias de vida.

É possível perceber, no embasamento teórico, como o papel do aluno também é revisitado, da passividade para uma postura de maior autonomia e liderança, passando por valores como “aptidão para resolver problemas”, “colaboração”, “confiança”, “protagonismo”, “senso crítico”, “aprendizado envolvente”, “empatia” e “responsabilidade e coparticipação” (SANTOS; VASCONCELOS, 2009).

Seja dentro da sala de aula ou online, com a metodologia ativa os estudantes interagem uns com os outros, trocando conhecimentos e experiências sobre determinado conteúdo com a intervenção pontual dos professores, que são facilitadores das discussões e aprendizados sobre o tema. A metodologia ativa enfatiza a importância da experiência para o aprendizado, de modo que a vivência traga a eficiência do que chamamos de aprender na prática (MARTINS, 2020, p. 37-38).

Este trabalho foi desenvolvido com intuito de aprofundar de maneira prática o conteúdo visto em sala de aula sobre as disciplinas de Contabilidade Aplicada ao Setor Público e Contabilidade Societária, cada uma em seu respectivo período da graduação. Com o questionário de feedback aplicado obteve-se a percep-

ção dos alunos sobre o aprendizado das disciplinas que foi 100% descrito como “muito” interessante.

Portanto, a realização desta atividade tornou possível obter resultados positivos quanto ao desenvolvimento dos alunos nas duas disciplinas, principalmente, porque estes foram instigados a competir entre as turmas e a convencer outros alunos de Direito que a disciplina que cada um defendeu foi mais relevante para o mercado e contém menos falhas processuais. Ademais, pode-se perceber pelo questionário a necessidade de desenvolvermos ainda mais o espírito de equipe nos alunos, bem como a liderança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente diferentes metodologias de ensino tendem a ser utilizadas para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, dentre as quais é possível citar as metodologias ativas. Dessa forma, este artigo buscou desenvolver os conteúdos de sala de aula e analisar as percepções dos discentes nesta atividade prática em um campo pouco explorado pela contabilidade como um tribunal do júri.

Para tanto, elaborou-se um quase-experimento, em que foi proposto um roteiro de atividades aos discentes de dois períodos diferentes (quarto e sexto) de um mesmo curso com interação ao curso de Direito, no Centro Universitário de Pato Branco (UNI-DEP), promovendo, assim, uma relação interdisciplinar entre cursos e períodos de aprendizagem.

Entre os principais resultados, identificou-se o interesse pelas atividades mais práticas com embasamento teórico e alguns pontos a desenvolver nos alunos em questão. Apesar de todo o rigor metodológico no desenvolvimento deste trabalho, é necessário incluir algumas limitações do estudo, como tempo para realização da atividade prática e entendimento do funcionamento de um tribunal de júri popular na realidade.

REFERÊNCIAS:

BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo, Capivari**, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.

BUTZKE, Marco Aurélio; ALBERTON, Anete. Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. **REGE-Revista de Gestão**, v. 24, n. 1, p. 72-84, 2017.

COSTA, Gercimar Martins Cabral. **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI**. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

GODOI, Alexandre Franco; FERREIRA, Jeferson Vinhas. Metodologia ativa de aprendizagem para o ensino em administração: relatos da experiência com a aplicação do peer instruction em uma instituição de ensino superior. **REA-Revista Eletrônica de Administração**, v. 15, n. 2, p. 337 a 352, 2017.

GOSLING, Marlusa; GONÇALVES, Carlos Alberto. IDEAS METODOLÓGICAS DE LOS AUTORES DE ESTRATEGIA DE LOS ENANPADS; UMA META-ANÁLISIS. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 10, n. 5, 2004.

MOYA, Emilio Crisol. Using Active Methodologies: The Students' View. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 237, p. 672-677, 2017.

SANTOS, Taciana da Silva. VASCONCELOS, Bruna Pereira. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem**. Dissertação de mestrado. Olinda, PE: Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2019.

Seção 2

Ambiente Virtual

TRILHA DE APRENDIZAGEM EM NEUROPSICOLOGIA: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENTENDIMENTO DO DIAGNÓSTICO DE TDAH

*BICA, Luciana de Freitas
DEMARCO, Teresa Raquel Conte
STARCK, Keli
SCOPEL, Graziela*

*“Compare-se a quem você foi ontem,
não a quem outra pessoa é hoje.”
(Jordan Peterson)*

1. INTRODUÇÃO

A formação em Psicologia, ao longo dos anos, vem adotando diferentes estratégias pedagógicas com o intuito de aprimorar a compreensão e aplicação de conceitos intrínsecos à sua prática profissional. Dentre as diversas disciplinas que compõem o currículo desse curso, a Neuropsicologia destaca-se como uma área que aborda a relação entre cérebro e comportamento, sendo crucial para a compreensão de diversas patologias e seus respectivos processos de diagnóstico.

Nesse contexto, os alunos do oitavo período do curso de Psicologia são frequentemente desafiados a mergulhar nas profundezas da Neuropsicologia e suas implicações clínicas. Dentre as várias temáticas abordadas na disciplina, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) surge como um dos tópicos que demanda atenção especial, dada sua prevalência e a complexidade de seu diagnóstico.

Com o objetivo de proporcionar uma experiência de aprendizado mais rica e engajadora, foi desenvolvida uma Trilha de Aprendizagem composta por sete passos estratégicos. Esta estratégia visou não somente a aquisição de conhecimento teórico sobre o TDAH, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas relacionadas à avaliação e diagnóstico desse transtorno. O

presente capítulo busca relatar essa experiência, discutindo os impactos da Trilha de Aprendizagem no processo de compreensão dos alunos sobre o diagnóstico de TDAH na Neuropsicologia, apresentando uma proposta didática para uso das tecnologias na Educação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA REALIZADA

O cenário educacional no Ensino Superior tem sofrido transformações profundas nas últimas décadas. Uma das principais forças propulsoras dessas mudanças é a adoção e disseminação das metodologias ativas. Estas abordagens pedagógicas buscam posicionar o estudante como protagonista de seu aprendizado, principalmente porque “é fato que as novas gerações não são mais as mesmas” (Soares, 2021, p. 30).

Atualmente, em meio à era digital e à demanda por habilidades do século XXI, a relevância dessas metodologias torna-se ainda mais evidente, visto que elas promovem competências essenciais para a formação integral dos alunos.

A Trilha de Aprendizagem como estratégia didática, o ensino de neuropsicologia e a necessidade de abordagens inovadoras são temas interligados, especialmente quando se considera o papel do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na formação do profissional de Psicologia, neste caso na disciplina de Neuropsicologia.

A Trilha de Aprendizagem é uma estratégia didática que envolve a organização do conteúdo em etapas sequenciais, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e promovendo a autonomia do aluno. Ela permite que os alunos sigam um caminho estruturado, com objetivos específicos em cada etapa, promovendo uma compreensão mais profunda do conteúdo (Barkley, 2006). Carbone (2001) esclarece que a Trilha de Aprendizagem é um caminho alternativo e flexível, que incorpora conhecimentos para o desenvolvimento profissional e pessoal, constituindo-se numa estratégia educativa para a realização profissional e humana, ao mesmo tempo que personaliza o aprendizado.

O ensino de Neuropsicologia envolve a compreensão das bases neurais dos processos cognitivos e do comportamento humano. É uma área interdisciplinar que exige uma abordagem holística, incluindo aspectos da Neurociência, Psicologia Clínica e Educação (Chick; Poole, 2008). Considerada uma disciplina científica, se ocupa das relações e das funções cognitivas e suas bases biológicas (Batista et al., 2019).

O TDAH é um distúrbio neuro-comportamental que afeta a atenção, o controle impulsivo e regulação do comportamento. Na formação do profissional de Psicologia, é importante abordar o TDAH como uma prática clínica, que envolve compreensão das bases neurais, sua avaliação e intervenção, bem como estratégias de ensino, que considerem as necessidades de ensino de sujeitos diagnosticados de forma correta (Baptista et al., 2019).

A avaliação neuropsicológica tem uma significativa função na caracterização dos pacientes que apresentam o TDAH, permitindo estabelecer forças e fraquezas no funcionamento cognitivo e auxiliando na detecção de

diagnósticos comórbidos.

O perfil neuropsicológico de pacientes com TDAH é heterogêneo e testes neuropsicológicos não são suficientemente sensíveis e específicos para realização do diagnóstico, embora sejam muito importantes na identificação do perfil cognitivo para estabelecimento de um plano de tratamento mais abrangente e adequado às necessidades específicas de cada paciente (Lezak et al., 2012).

Os estudos sobre TDAH tem avanço de forma significativa nos últimos anos, especialmente na área da neurociência. A avaliação neuropsicológica tem um relevante papel na caracterização dos pacientes que apresentam o transtorno, permitindo entender o funcionamento cognitivo. O processo de avaliação neuropsicológica juntamente com a avaliação clínica tem um papel fundamental na determinação dos alvos de tratamento, ou seja, para que a reabilitação neuropsicológica seja assertiva (Silva et al., 2019).

Portanto, a formação de educadores não deve se limitar a um aprendizado de técnicas

educativas, precisa avançar no sentido de constituição dos sujeitos, o que torna essencial a criação de modos de ser e fazer. Nesse sentido, é preciso que os professores tenham conhecimento sobre as estruturas cerebrais como interfaces da aprendizagem.

A Neuropsicologia é fundamental para entender distúrbios neurológicos, como o TDAH, e desenvolver abordagens terapêuticas adequadas. O ensino de Neuropsicologia deve ser adaptado às demandas contemporâneas e às necessidades dos alunos. Isso inclui o uso de abordagens inovadoras, como a aprendizagem ativa, tecnologias educacionais, estudos de caso e simulações. A inovação no ensino é fundamental para manter os alunos engajados e atualizados com os avanços na área (Silva et al., 2019).

Assim, pensou-se no uso das Trilhas de Aprendizagem como Estratégia Didática Ativa para envolver os acadêmicos desta disciplina, associando os conteúdos, objetivos educacionais, e Abordagens Inovadoras de Ensino Aprendizagem.

O TDAH, como uma das condições neuropsicológicas mais estudadas e debatidas, oferece um terreno fértil para abordagens pedagógicas inovadoras. É essencial que os estudantes de neuropsicologia não só compreendam a teoria por trás do TDAH, mas também estejam equipados para aplicar esse conhecimento de maneira empática e eficaz (Barkley, 2014). As metodologias ativas, ao posicionarem os alunos no centro do processo de aprendizagem, podem proporcionar uma compreensão mais rica e contextualizada das complexidades associadas ao TDAH.

3. RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No contexto atual de Ensino Superior, com estudantes cada vez mais ávidos por abordagens didáticas que sejam engajadoras e contextualizadas, a disciplina de Neuropsicologia no curso de Psicologia da nossa instituição optou por embarcar em uma jornada pedagógica inovadora. Este relato busca descrever a experiência vivida ao se implementar uma Trilha de Aprendizagem focada no diagnóstico de TDAH. Esta estratégia ativa, foi pensada a partir do apoio pedagógico do NAPED – Núcleo de Apoio

Pedagógico e Experiência Docente.

3.1 Planejamento e Concepção da Trilha de Aprendizagem

Combinou-se antecipadamente com a turma que, ao abordar o conteúdo sobre avaliação neuropsicológica, seria realizada uma Trilha de Aprendizagem focada no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O objetivo era permitir que os alunos, através de pesquisa, compreendessem as ferramentas de avaliação disponíveis, discernindo a ciência do senso comum e aprendendo a aplicar cada ferramenta eficazmente.

Nas duas aulas anteriores ao início da Trilha, os seguintes temas foram abordados: uma introdução à avaliação e seus métodos; uma visão geral do TDAH, incluindo suas características clínicas e neuropsicológicas; e as diferenças de diagnóstico entre crianças e adultos. Os alunos estudaram a evolução dos testes de avaliação do TDAH, entenderam a relevância da avaliação neuropsicológica no diagnóstico

e tratamento do transtorno, aprenderam sobre os critérios de diagnóstico do TDAH conforme o DSM-5 e discutiram a importância de avaliar impulsividade e hiperatividade.

Dada a complexidade e a relevância do conteúdo associado ao diagnóstico de TDAH, foi concebida uma Trilha de Aprendizagem composta por sete etapas estratégicas que, no dia combinado, foi apresentada e disponibilizada na plataforma Canvas¹. Cada etapa foi pensada como um marco de aprendizado que permitiria ao aluno construir progressivamente seu conhecimento e habilidades práticas:

1 Ambiente Virtual de Aprendizagem Institucional, que nesta disciplina relatada do Capítulo foi utilizada como suporte ao formato híbrido.



Fonte: Registro pessoal, BICA (2023).

Composta por 7 passos, a atividade foi dividida em duas aulas: três passos foram abordados na primeira aula e os quatro restantes, na segunda.

Após a divisão da turma em pequenos grupos de, no máximo, quatro pessoas, cada grupo deveria escolher um coordenador. Em seguida, foi introduzido o primeiro item da Trilha, detalhando a atividade para todos. A turma foi então subdividida em grupos por meio da plataforma Zoom. Durante a execução da atividade, a docente permaneceu presente de forma síncrona. Conforme cada grupo publicava a resposta para o respectivo passo na Trilha, eram autorizados a avançar para a próxima etapa. No primeiro dia, a atividade progrediu até a terceira etapa, representada pela casa “cérebro”. No segundo e último dia, o processo foi replicado, culminando na chegada à última etapa, também representada pela casa “cérebro”, e consequente conclusão da atividade.

3.2 Avaliação da Aprendizagem

A compreensão e habilidade dos alunos no domínio da Neuropsicologia, particularmente no diagnóstico do TDAH, são essenciais para uma formação robusta e eficaz. Para garantir que os objetivos de aprendizado foram alcançados, foi elaborado um conjunto de critérios avaliativos que consideram tanto o conhecimento técnico específico quanto as soft skills.

Os critérios estabelecidos foram:

Entende quais às demandas da Neuropsicologia, sabendo como, em avaliação, é possível obter o diagnóstico de TDAH (CID F90).

Sabe quais os possíveis testes usados para o paciente que apresenta indícios de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e sabe distinguir senso comum de ciência.

Soft Skills: Pensamento crítico / Comunicação / Assertividade / Criatividade / Colaboração / Trabalho em equipe / Assertividade / Empatia / Inteligência Emocional.

Em suma, ao adotar um modelo de avaliação que enfatiza tanto o conhecimento técnico quanto as soft skills, proporcionamos uma formação mais completa e adaptada às necessidades contemporâneas do campo da Neuropsicologia. As habilidades técnicas garantem que os alunos estejam preparados para enfrentar os desafios específicos do diagnóstico do TDAH, enquanto as soft skills os equipam para interagir de maneira eficaz com pacientes, colegas e outros profissionais. Este método holístico de avaliação reflete uma abordagem educacional que reconhece o valor intrínseco do aprendizado contínuo e da preparação dos alunos para um ambiente de trabalho complexo e interdisciplinar.

ção mais gradual e profunda do conteúdo, o que se refletiu em avaliações mais sólidas e feedbacks construtivos.

Além dos benefícios para os alunos, foi uma experiência reveladora também para o docente proponente. Através da observação direta e do feedback dos estudantes, ele pôde compreender melhor as necessidades, desafios e interesses de seus alunos em relação ao conteúdo de Neuropsicologia. Este processo ensinou-lhe a importância de permanecer flexível, adaptativo e aberto a novas estratégias que possam otimizar o processo de aprendizagem.

Em retrospecto, a implementação da Trilha de Aprendizagem não só atendeu, mas também superou suas expectativas iniciais. Foi uma oportunidade não apenas de ensinar, mas de aprender – uma troca mútua de saberes entre docente e discente. Este exercício reiterou a ideia de que o ensino é uma via de mão dupla, onde ambos os lados têm tanto a oferecer quanto a ganhar.

Concluindo, acredita-se que a experiência aqui relatada evidencia o potencial das metodologias ativas no Ensino Superior, especialmente em disciplinas que exigem uma integração cuidadosa de teoria e prática. O docente está animado para continuar explorando e refinando essas abordagens, sempre com o objetivo de aprimorar a experiência educacional de seus alunos e enriquecer sua prática docente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARKLEY, R. A. **Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment.** Guilford Publications, 2014.

BATISTA, N.; LUGON, T. S.; CARTELLI, E. Metodologias ativas e psicologia: possibilidades para o ensino-aprendizagem em neuropsicologia. **Rev. Cosmos Acadêmico**, v. 4, n. 1, p. janeiro a julho, 2019.

CARBONE, P. P. **Trilhas de aprendizagem.** Texto baseado no fascículo Profi “Trilhas de Aprendizagem” do Banco do Brasil, ano V, n. 24, 2001.

CHICK, N. L.; POOLE, G. **Creativity and innovation in the classroom: Case studies in using the arts in teaching and learning in higher education.** Intellect Books, 2008.

GAGNÉ, R. M.; BRIGGS, L. J. Principles of instructional design. 2. ed. Holt, Rinehart, and Winston, 1979.

LEZAK, M. D.; HOWIESON, D. B.; BIGLER, E. D.; TRANEL, D. **Neuropsychological assessment**. 5. ed. Oxford University Press, 2012.

NIGG, J. T. Attention deficits and hyperactivity-impulsivity: What have we learned, what next? **Development and Psychopathology**, v. 25, n. 4, p. 1489-1503, 2013.

SILVA, E. F.; ALMEIDA, J. L.; SILVA, M.; MENEZES, R. Avaliação e reabilitação neuropsicológica em casos de TDAH. **Psicologia**, v. 1, n. 3, p. 112-114, 2019.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2021. E-book. ISBN 9786555550641. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555550641/>. Acesso em: 17 set. 2023.

WAGNER, R.; ROHDE, L.; TRENTINI, C. **Neuropsicologia do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Modelos Neuropsicológicos e Resultados de Estudos Empíricos**. Psico-USF, v. 21, n. 3, p. Sep-Dec, 2016.

UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA EPORTFOLIO PARA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ACADÊMICO

DEMARCO, Teresa Raquel Conte

ZAVADSKI, Kelly Cristina

Até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação.

Lev Vigotski

1. INTRODUÇÃO

O ato de avaliar a aprendizagem dos alunos é uma ação que sempre foi tomada como desgastante, tanto para quem prepara o instrumento avaliativo, quanto para aqueles que se submetem ao processo. A temática já discutida por inúmeros autores versa sobre inúmeros aspectos envolvidos no processo. Inclusive sobre as possibilidades de instrumentos que podem ser utilizados para tentar modificar o status da avaliação para seu caráter eminente – o caráter formativo. Dentro desse aspecto, alguns autores versam sobre a ampla possibilidade de métodos para avaliar (BORBA, FERRI e HOSTINS, 2007. TONELLO e ZAVADSKI, 2022). Nessa discussão, observamos que o portfólio é uma possibilidade.

Neste trabalho, abordaremos a utilização dessa ferramenta – portfólio – atrelada ao viés das possibilidades tecnológicas disponíveis para implementar os processos de aprendizagem. No caso a ser relatado, a plataforma Canvas que disponibiliza como ferramenta a construção de Eportfólio.

Comumente utilizado em áreas artísticas (estilismo, fotografia, arquitetura, design, etc.), o portfólio permite a comprovação de trabalhos exemplares, das capacidades criadoras e artísticas de uma pessoa (SOEIRO, et al 2003). Levando isso em considera-

ção, utilizar o portfólio como um instrumento avaliativo no processo acadêmico, permite que o professor possa ter acesso ao desenvolvimento criativo e cognitivo do seu aluno durante o semestre, à medida que avalia também as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem. Esse instrumento permite inúmeras possibilidades, tanto para o docente quanto para o aluno.

Durante o segundo semestre do ano 2023, foi proposto aos acadêmicos do 2º Período do Curso de Psicologia do Centro Universitário de Pato Branco - UNIDEP, a criação de um Eportfólio como instrumento avaliativo na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento - Infância.

A proposta de realização de tal atividade, se configurou como algo inédito tanto para os alunos quanto para a docente, dessa forma, para dar suporte ao acadêmico no momento da criação do Eportfolio, foi organizado pela professora um tutorial com as informações fundamentais para o processo. O tutorial foi disponibilizado para os alunos, via CANVAS.

Com a proposição de tal atividade, a professora tinha como objetivo acompanhar e verificar de forma gradual o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos abordados em sala, além de possibilitar o acesso a novas ferramentas avaliativas para o aluno. O Eportfolio abordado dessa forma, se caracteriza como um instrumento reflexivo para o aluno, assim, segundo Melo et al (2011) “o ePortfolio pode ser potenciador de aprendizagem activa, significativa (contextualizada e que vá ao encontro dos interesses dos alunos), auto-regulada (fomentando confiança, organização e independência) e responsável.”

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA REALIZADA

A utilização do Eportfolio pode ser considerada uma integração entre o ambiente presencial e o digital, dessa forma, é considerada uma forma de metodologia ativa de ensino-aprendizagem, Moran (2015, p. 16) destaca que: “o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e apren-

der acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital.” É importante destacar que, os métodos tradicionais de ensino marcados pela transmissão integral de informações pelos professores, fazia sentido quando o acesso a essas informações era difícil (MORAN, 2015), hoje, Melo et al (2011) destacam que: “a atual geração de estudantes, fruto de uma cultura e ambiente predominantemente digital, pensa e processa a informação de forma significativamente diferente da dos seus predecessores.” Dessa forma, a educação também deve se transformar, mesclando a sala de aula e os ambientes virtuais.

Nesse contexto, segundo Barbosa e Moura (2013) apud Lovato et al (2018), “a aprendizagem ativa ocorre por meio da interação do aluno com o assunto estudado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo passivamente.” Essa interação, destacada pelos autores, é imprescindível na utilização das mais variadas formas de metodologias ativas, e foi assim que surgiu a proposta da ferramenta avaliativa Eportfolio, que vem contribuir com o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem, além de estimular o seu processo reflexivo.

É importante tecer algumas considerações a respeito do portfólio, Nunes (2000) apud Soeiro et al (2003) afirma que “trata-se de um vocábulo inglês que, “traduzido à letra”, seria correspondente a “pasta” ou “ficheiro”, essa definição, para muitos autores, não valoriza a infinidade de possibilidades de um portfólio. Sabe-se que o portfólio é amplamente utilizado como estratégia de avaliação nas instituições de ensino superior por todo o mundo (NUNES, 2000 apud SOEIRO et al 2003). Valadares e Graça (1998, p. 94) afirmam que:

O portfólio de um aluno é uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por este ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e detalhada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento (cognitivo, metacognitivo, afectivo).

É válido ressaltar que, o portfólio pode abranger uma multiplicidade de materiais, Valadares e Graça (1998) destacam que podem ser incluídos relatórios, composições, problemas, testes que fez, etc. Ainda, é essencial que esses elementos venham acompanhados com comentários do professor e do próprio aluno a respeito do conteúdo abordado, nesse sentido, o professor pode ainda utilizar esse espaço para dar feedback ao aluno em relação a sua construção. Assim, temos a possibilidade de utilizar esse instrumento de uma forma reflexiva, Nunes e Moreira (2005, p.53) apud Silva e Sá- Chaves (2008) referem que a utilização do portfólio no processo de ensino-aprendizagem está em harmonia com o pensamento pedagógico reflexivo “pois faculta ao estudante oportunidades para refletir, diagnosticar as suas dificuldades, auto-avaliar o seu desempenho e auto-regular a sua própria aprendizagem.” Além disso, Valadares e Graça (1998, p. 95) destacam que o portfólio pode: “(...) contribuir para desenvolver o sentido de responsabilidade e os hábitos de reflexão do aluno. Por outro lado, ajuda o professor a ter

uma visão global do trabalho do aluno e a focar sobretudo a sua evolução, mais do que aspectos isolados ou pontuais daquilo que ele fez.”

Ainda, segundo Sá-Chaves (2005) apud Rodrigues, Pires e Pessoa (2017) um portfólio pode ser visto como um diálogo entre o estudante e ele próprio, como um veículo para organizar o pensamento e a aprendizagem, aumentar o seu envolvimento e construir sentido para as aprendizagens num contexto de autorregulação.

Seguindo a mesma metodologia do portfólio, tem-se a possibilidade da utilização do Eportfolio, que se configura como um portfólio, porém de forma virtual. Além da interatividade que permite, o Eportfolio contribui para revelar também a riqueza da aprendizagem individual(izada), ilustrada/documentada/ evidenciada pelos objectos multimédia selecionados pelo aluno. Dessa forma, a finalidade do Eportfolio é revelar, de modo singular, as escolhas/ opções, as razões e motivações, o processo de aprendizagem, o progresso (crescimento) de um “eu/indivíduo”, ocorrido num determinado período e

contexto/experiência de aprendizagem (MELO et al, 2011). Os Eportfólios digitais têm potencialidades para contribuir para a aprendizagem, podem ser construídos de modo a facilitar o feedback e serem ajustáveis ao gosto do estudante (RODRIGUES, PIRES e PESSOA, 2017).

Complementando, Kunnari e Laurikainen (2017) apud Rodrigues, Pires e Pessoa (2017) afirmam que os Eportfólios são espaços de trabalho e aprendizagem digitais, da autoria e propriedade dos estudantes, que servem para recolher, criar, compartilhar, colaborar, refletir aprendizagens e competências, bem como para a avaliação, como foi no caso aqui representado.

A utilização do Portfólio pode representar desafios porque frequentemente são suportados por software complexo pelo que é necessário que os estudantes se sintam confortáveis na sua utilização para que se centrem nas vantagens de aprendizagem que os portfólios digitais podem proporcionar (OAKLEY, PEGRUM, JOHNSTON, 2014 apud RODRIGUES, PIRES e PESSOA (2017).

3. RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao planejar a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento - Infância, para o 2º período do curso de Psicologia do UNIDEP, sentiu-se a necessidade da proposição de uma avaliação formativa e reflexiva que envolvesse os acadêmicos na sistematização e sequenciação do conteúdo ao longo do período. Para isso, foram realizadas pesquisas e, entendeu-se o Portfólio como uma possibilidade. Investigando mais a fundo as possibilidades de organização, chegou-se a um termo de proposição na utilização da ferramenta disponibilizada dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem - plataforma Canvas - o EPORTFÓLIO.

Os Eportfólios foram criados com base nas seguintes orientações disponibilizadas pela professora da disciplina:

Escolha de três aulas para resenhar no Eportfolio;

Inserção de autores que discutem sobre os temas tratados nos dias;

Colocar como anexo as fotos das produções realizadas em aula, como por exemplo: mapas mentais, fichamentos, nuvem de palavras, etc.

Introduzir, ao final da resenha, considerações pessoais acerca do conteúdo.

A criação do Eportfólio individual seguiu as instruções específicas que foram encaminhadas previamente aos alunos, bem como, ao longo do processo, foram sanadas as dúvidas que foram surgindo. Assim, os materiais criados e postados no AVA por cada aluno foram acessados pelo professor posteriormente.

A plataforma também permitia que o docente deixasse feedback para o aluno durante o momento da correção, um recurso bastante útil tendo em vista a dimensão do processo avaliativo.

A avaliação do Eportfólio foi realizada a partir de uma rubrica feita especialmente para a atividade, seguem os pontos avaliados: (1) ter registrado, no mínimo, três aulas; (2) inserção de autores que abordam o tema da aula e; (3) considerações pessoais em relação ao que foi trabalhado em cada aula. A utilização do Eportfólio ainda permitia que os alunos adicionassem fotos, imagens, links relevantes ao estudo.

Segue a imagem referente a parte teórica de uma das aulas retratadas em um dos Eportfólios:

História do conceito de infância e início de uma nova vida

Nesta aula a professora iniciou falando da história do conceito de infância e, posteriormente os alunos foram agrupados e orientados a procurarem sobre o desenvolvimento do feto desde o primeiro mês até o nono. Na sequência foi feito em conjunto uma linha do tempo no quadro (fotos anexadas).

Conforme Niehues e Costa (2012), a concepção de infância é historicamente construída e foi se conformando diferentemente no tempo. Na idade média era tratada como um adulto em miniatura e atualmente é vista como criança cidadã. Até o século XII não havia concepção de infância. A igreja católica teve um papel preponderante neste período, já que o matrimônio e o ato de procriar começaram a ser vistos como sacros nos séculos X a XII. NO século XVIII, já na idade moderna, a igreja passou a chamar de bruxaria o ato de matar crianças. O culto ao menino Jesus e o massacre dos inocentes de Herodes foram motivações da igreja para a infância ser reconhecida. Portanto, a partir deste século, com o sentimento da infância, que a mesma passou a ser conceitualizada. Desta forma, a sociedade passou a criar instituições específicas para as crianças, dentre elas a escola. Com o passar do tempo o que se chama de infância foi tomando contornos e, para os autores supracitados, ela é uma classe psicobiológica e sócio-histórica, pois são levados em consideração suas capacidades sensoriais e intelectuais, de gênero, raça, e também quais instituições possuem poder de discurso moral sobre as crianças, seja ela o estado, a igreja ou a família. Finalizam o texto considerando que o conceito é dinâmico e que o que se considerou infância no passado, não é o que considera-se hoje e nem será igual no futuro.

Imagem 1: Parte teórica de uma das aulas retratadas no Eportfólio

Em relação ao desenvolvimento pré-natal podemos em linhas gerais dizer que: no primeiro mês o bebê mede pouco mais de 1 centímetro de comprimento. O sangue flui em suas veias e artérias. Seu coração é minúsculo e bate 65 vezes por minuto. Ele já possui um esboço de cérebro, rins, fígado e trato digestivo. O cordão umbilical já está funcionando; no segundo desenvolvem-se os braços, pernas, dedos, as partes da face estão desenvolvidas; no terceiro mês tem as unhas das mãos e dos pés, pálpebras (ainda fechadas), cordas vocais, lábios e um nariz proeminente. A cabeça ainda é grande e já apresenta os primeiros movimentos; no quarto mês a placenta está totalmente desenvolvida. A mãe consegue sentir os chutes do feto; no quinto mês ele chuta, contorce-se, estica-se e até soluça. As glândulas sudoríparas e sebáceas estão funcionando e já começam a aparecer pelos e cabelos; no sexto mês ele tem camadas de gordura sob a pele; os olhos se abrem, fecham e veem em todas as direções. Ele pode ouvir e pode fechar a mão com força; no sétimo mês o feto, com cerca de 40 centímetros de comprimento, pesando entre 1,5 e 2,5 quilos, agora desenvolveu plenamente os padrões do reflexo. Ele chora, respira e engole, e pode sugar o polegar; no oitavo mês desenvolve-se uma camada de gordura sobre o corpo do feto, a qual lhe permitirá ajustar-se às temperaturas variáveis fora do útero e, finalmente, no nono mês o feto para de crescer, tendo alcançado um peso médio de aproximadamente 3,5 quilos e um comprimento em torno de 50 centímetros. Camadas de gordura continuam a se formar, os sistemas de órgãos estão operando com mais eficiência, o ritmo cardíaco aumenta e mais dejetos são expelidos através do cordão umbilical.

Imagem 2: Parte teórica de uma das aulas retratadas no Eportfólio

Ainda, o aluno tinha a possibilidade de fixar imagens que retratasse o conteúdo visto, essas imagens poderiam ser fotos das produções realizadas em sala, ex: mapas mentais, rotação por estações, etc. Seguem exemplos:



Imagem 3: Atividade realizada em uma das aulas - Análise de tirinhas a respeito do Desenvolvimento Humano.

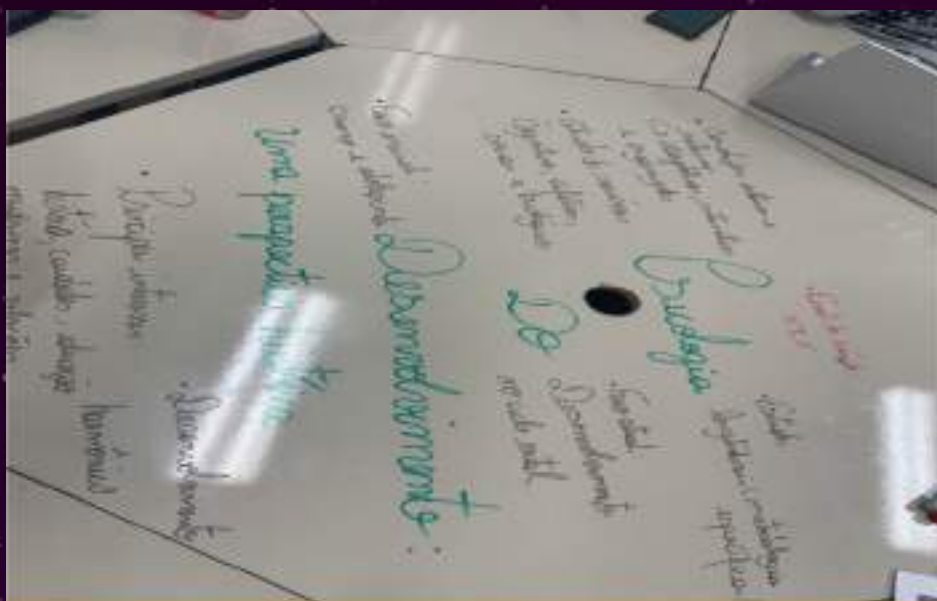


Imagem 4: Atividade realizada em uma das aulas – Rotação por estações.

Como comentado anteriormente, quando utiliza-se o portfólio digital, podem surgir algumas dificuldades para o aluno, principalmente em relação às plataformas utilizadas para a criação do material. Essas também foram as dificuldades encontradas por alguns acadêmicos no momento da organização e criação do Eportfólio no CANVAS. Alguns alunos relataram instabilidade da plataforma, dificuldade de encontrar os locais para deixar o material acessível ao docente e também dificuldades para manusear a plataforma.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo inicial apresentar a ferramenta avaliativa Eportfólio que foi utilizada no ambiente acadêmico. Durante o trabalho, destacou-se a importância do processo avaliativo, o uso de metodologias ativas que integrassem o ambiente presencial e virtual, além de uma proposta de avaliação reflexiva e processual para o acadêmico.

Com a utilização do Eportfólio, algumas dificuldades ficaram evidentes e foram relatadas pelos alunos, principalmente relacionadas a utilização da plataforma. Acredita-se que com a utilização mais frequente, essas dificuldades podem ser amenizadas. O envolvimento dos alunos na criação e organização

do material foram aspectos marcantes e também avaliados pelo docente.

Destaca-se que 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 (TONELLO & ZAVADSKI, 2022, p. 82).

O processo de avaliação conduzido dessa forma, proporcionou ao docente e aos alunos o contato com novas ferramentas de aprendizagem, se tornando assim, um aprendizado significativo. Destaca-se que, a avaliação deve ser vista como um processo ao longo do semestre e não como algo pontual, assim o Eportfólio auxiliou no desenvolvimento da aprendizagem do acadêmico.

5. 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.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; DA SILVA LORETO, Elgion Lucio. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

MELO, Leonor Maria da Cruz Monteiro et al. O ePortfolio Reflexivo como ferramenta de aprendizagem activa. *Educação, Formação e Tecnologias*, v. 4, p. 11-19, 2011.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

RODRIGUES, M., PIRES, A., PESSOA, A. (2017) Perspetivas de estudantes do ensino superior sobre a utilização de portefólios digitais. Um estudo exploratório na Licenciatura em Ensino Básico in Ponte, C., Dodero, J. M., Silva, M. J. (2017) Atas do XIX Simpósio Internacional de Informática Educativa e

VIII Encontro do CIED – III Encontro Internacional. (246-251) Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais

SILVA, R. F. da ., & SÁ-CHAVES, I.. (2008). Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 12(27), 721–734. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000400004>

SOEIRO, Dina Isabel Mendes et al. E-portfolio: aprendizagem e avaliação partilhadas em e-learning. 2003.

TONELLO, A. & ZAVADSKI, K. C. REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE SOFT SKILLS. (p. 74 - 87. 2022) In: Constelações II: Práticas e avaliação em metodologias ativas (2022) Disponível em: <https://assets.unidep.edu.br/arquivos/documentos/constelacoes-2022.pdf>. Acesso em: 15/10/2023.

VALADARES, J. e GRAÇA, M. (1998). Avaliando para melhorar a aprendizagem. Amadora: Plátano.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Psicologia Pedagógica. Tradução do russo – 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SALA DE AULA INVERTIDA e ROTAÇÃO DE ESTAÇÕES: EXPERIÊNCIAS NAS AULAS DE LABORATÓRIO NO CURSO DE MEDICINA

*SCOPEL, Graziela
HERKERT, Patrícia Fernanda*

*“A primeira qualificação
para um médico é a esperança.”
James Little*

1. INTRODUÇÃO

A Educação Médica, em particular, é um campo formativo profissional repleto de desafios cada vez mais complexos a partir das demandas do sistema de saúde moderno. As Práticas de Laboratório desempenham um papel fundamental na formação médica, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades essenciais para a prática clínica. No entanto, a eficácia dessas práticas depende da aplicação de métodos pedagógicos que maximizem e desenvolvam significativamente o aprendizado dos alunos.

Nesse contexto, o Ensino Híbrido apresenta-se como uma abordagem inovadora, que combina elementos do ensino presencial e online, visando contribuir com a formação médica ao mesmo tempo em que incentiva o protagonismo do estudante.

Assim, esse texto tem como objetivo relatar uma prática pedagógica inovadora que integra o Ensino Híbrido com a utilização das metodologias ativas da Sala de Aula Invertida e da Rotação de Estações nas Práticas de Laboratório, no Curso de Medicina do Centro Universitário de Pato Branco.

A Sala de Aula Invertida, também conhecida como “Flipped Classroom,” envolve a inversão da tradicional dinâmica de ensino, na qual os alunos estudam o conteúdo em casa, por meio de recursos online, antes das aulas presenciais. Já a Rotação de Estações divide os alunos em grupos que alternam entre diferentes atividades ou estações de aprendizado, proporcionando uma expe-

riência diversificada e prática.

Esta combinação de Metodologias Ativas juntas, visam otimizar o ensino prático, permitindo que os estudantes desenvolvam de forma ativa conhecimentos estruturantes das habilidades clínicas, de forma mais eficaz e significativa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA REALIZADA

A origem deste método pode ser associada ao início dos anos 2000. Acredita-se que os pioneiros desta abordagem sejam os professores Aaron Sams e Jonathan Bergmann, que lecionavam química em uma escola secundária no Colorado, Estados Unidos. Enfrentando o desafio de ensinar alunos que frequentemente perdiam aulas devido a atividades extracurriculares, começaram a gravar suas palestras e aulas para que os alunos pudessem assistir em casa. Rapidamente, perceberam os benefícios deste método, pois os alunos chegavam às aulas já com uma compreensão básica dos conceitos, permitindo um uso mais eficaz do tempo de aula para aprofundar o entendimento e abordar questões mais complexas (BERGMANN; SAMS, 2016).

Assim, dentre as diferentes estratégias do ensino híbrido, a sala de aula invertida é um dos mais conhecidos. O modelo didático híbrido mais conhecido é o conceito de sala de aula invertida em que: tradicionalmente o que é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula (BERGMANN; SAMS, 2016).

Normalmente, o relato de uma sala de aula invertida segue:

Começamos cada aula com uma breve discussão sobre o vídeo ou material estudado em casa. Os alunos apresentam suas dúvidas, e o professor as esclarece no início da aula. Após essa mediação, são dados os novos encaminhamentos para os estudos on-line, bem como alguns atendimentos individuais ou exposições adicionais do material (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 11).

A Sala de Aula Invertida, também conhecida como “Flipped Classroom”, é uma abordagem pedagógica que subverte a ordem

tradicional da instrução educacional. Em vez de usar o tempo de aula para a transmissão direta de informações, essa metodologia propõe que os alunos entrem em contato com os conhecimentos de forma autônoma, fora do ambiente escolar, enquanto o tempo de aula é utilizado para a aplicação prática desse conhecimento, discussões, solução de dúvidas e atividades colaborativas.

Uma orientação pedagógica eficaz é que esse tempo pedagógico deve garantir tanto os momentos de discussão dos conhecimentos estudados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) quanto atividades de interação entre pares. Os encontros presenciais devem ser planejados de forma articulada com os conhecimentos estudados previamente no AVA. A evolução das ferramentas digitais de aprendizagem proporcionam maneiras mais interativas e envolventes para os alunos acessarem o material de estudo. A Sala de Aula Invertida tem suas possibilidades didáticas ampliadas quando há a integração com as Metodologias Ativas, em especial, no momento dos encontros presenciais.

Segue uma lista de sugestões didáticas para o encontro presencial:

- Atividades e experiências em laboratório;
- Atividades de estudo dirigido;
- Atividades de solução de problemas;
- Atividades de resolução de testes;
- Atividade de pacote de problemas práticos;
- Atividades práticas relacionadas a metodologias ativas (como *Fishbowl*, Aprendizado Baseado em Problemas, Aprendizado Baseado em Equipe, Gamificação, Simulações de Júri, entre outros);
- Atividades de discussão entre pares;
- Atividades de demonstração e aplicação de conhecimentos;
- Atividades de *feedback*;
- Atividades de socialização de trabalhos e apresentações.

Entretanto, mais do que as atividades pedagógicas são invertidas. A inversão da sala de aula transformou nossa prática de ensino, descentralizando o papel do professor como o agente principal do andamento de uma aula.

A Rotação de Estações, é outra metodologia ativa bastante conhecida no Ensino Superior. Na Rotação por Estações,

[...] o professor cria um tipo de circuito dentro da sala de aula. Em cada uma das estações há uma atividade diferente proposta sobre uma temática central de acordo com o objetivo da aula. As atividades de cada estação embora diferentes e independentes devem ser articuladas a partir do foco definido e os estudantes devem transitar pelo circuito percorrendo em todas as estações. Ao final deve-se avaliar todo o percurso e discutir as aprendizagens construídas (ALCANTARA, 2000, p.78).

A Rotação de Estações, possibilita uma série de vantagens que a tornam uma estratégia pedagógica valiosa em diferentes contextos educacionais (Idem).

Permite relacionar a teoria e a prática: A Rotação de Estações proporciona aos alunos a oportunidade de aplicar diretamente os conceitos teóricos aprendidos em sala de aula. Isso cria uma ponte essencial entre o conhecimento acadêmico e sua aplicação prática, tornando o aprendizado mais significativo.

Promove ensinamentos com um início, meio e fim na mesma aula: Cada estação de aprendizado oferece uma sequência de atividades que permite aos alunos vivenciar um processo completo de aprendizado, desde a introdução do tópico até a sua conclusão, tudo dentro do mesmo ambiente de ensino.

Pode ser aplicada em qualquer disciplina e em qualquer curso: A versatilidade da Rotação de Estações a torna adequada para uma ampla gama de disciplinas e níveis de ensino, fortemente adaptável.

Garante estímulos diversos ao estudante, pois permite analisar uma questão sob várias óticas: Cada estação oferece uma perspectiva diferente sobre o tópico, estimulando o pensamento crítico e a análise aprofundada dos conteúdos, ampliando seus entendimentos.

Estimula a autonomia do aprendiz ao mesmo tempo que fomenta a socialização entre grupos diferentes de trabalho: A Rotação de Estações incentiva a independência dos alunos, que assumem a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Além disso, promove a colaboração e o aprendizado entre pares, à medida que os alunos compartilham suas descobertas e conhecimentos.

Garante ao professor o papel de mentor, pois reduz a parte expositiva das aulas para os momentos iniciais e finais na conclusão da atividade: Os professores assumem um papel mais orientador e de apoio, permitindo-lhes concentrar-se em auxiliar os alunos na compreensão e aplicação dos conteúdos.

É um método prático, funcional e de baixo custo: A implementação da Rotação de Estações não requer grandes investimentos em recursos. Materiais simples e acessíveis podem ser utilizados para criar as estações de aprendizado, tornando-a uma opção econômica.

Estimula uma visão sistêmica do problema ao mesmo tempo em que ele é analisado por partes em cada estação: Essa abordagem permite aos alunos analisar um tópico de forma integrada, enquanto ainda exploram suas partes componentes, promovendo uma compreensão mais completa e sistêmica do conteúdo.

Enfim, a Rotação de Estações é uma estratégia pedagógica ver-

sátil e eficaz que promove uma aprendizagem ativa, significativa e inclusiva, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades cruciais para os alunos. Ela valoriza a interconexão entre teoria e prática, a autonomia dos estudantes e a criatividade, tornando-se uma ferramenta valiosa no contexto educacional contemporâneo.

3. RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dentre uma das práticas acadêmicas do Curso de Medicina, as Práticas de Laboratórios são essenciais na formação dos futuros médicos. As práticas de laboratório são roteirizadas e apresentam objetivos de aprendizagem bastante claros, a cada encontro. Entretanto, para potencializar a aprendizagem, uma das estratégias didáticas utilizadas é a Sala de Aula Invertida.

Sete dias antes da aula, os alunos receberam um artigo relacionado à temática a ser estudada, através do AVA. Para os estudos prévios, os acadêmicos necessitaram ler o artigo e responder 3 perguntas disponíveis na plataforma, sobre o tema, chamados aqui de Pré-Teste. Consideremos este, o momento pré-aula, no modelo da Sala de Aula Invertida.

No dia da aula presencial das Práticas de Laboratório, os alunos foram divididos em 4 grupos com 5 integrantes e o professor projetou as perguntas realizadas previamente no AVA. Neste momento, houve a resolução coletiva e feedback da turma quanto às dúvidas e associações ao tema, justificando as respostas corretas e incorretas.

Para o momento presencial da Prática de Laboratório, o tema foi estudado através da rotação de estações.

Na primeira estação, os alunos receberam um caso clínico sobre

o tema da aula, que tratou de um tipo de tumor intracraniano. Nesta estação, os alunos precisavam discutir à respeito da patologia de acordo com seus conhecimentos prévios e formulando hipóteses sobre quais seriam as manifestações clínicas associadas a esta neoplasia, assim como as características anatomo-patológicas (cor, tamanho, formato, localização) e histopatológicas (morfologia das células, presença de atipias, organização celular do tumor, presença de hemorragia, necrose). Durante esta primeira etapa o professor incentivou os alunos a usarem a imaginação e a associação com outras patologias que eles já conheciam para conseguir discutir acerca do que foi solicitado. Em seguida, o professor projetou um vídeo de um neurologista falando sobre as manifestações clínicas comumente associadas à patologia, permitindo que, desta forma, os alunos pudessem conferir as hipóteses levantadas.

Na segunda estação, o professor entregou um conjunto de fichas sobre as características anátomo e histopatológicas da neoplasia, junto com algumas imagens para que os alunos pudessem verificar as hipóteses que eles formularam no início da aula, confirmar as características morfológicas que eles acertaram e, também, acrescentar às respostas aquelas características que eles não haviam imaginado que estariam presentes. O professor passou no grupo verificando as respostas dos alunos e pontuando os pontos principais ou que ainda estavam faltando. Neste momento, os acadêmicos receberam uma imagem com algumas lacunas apontando para estruturas histopatológicas características da patologia e eles deveriam responder sobre quais estruturas estavam sendo apontadas.

Na terceira estação, os acadêmicos utilizaram microscópios e lâminas de duas patologias diferentes, para que pudessem verificar as lâminas e apontar qual delas correspondia a lâmina da

neoplasia estudada, para que os alunos identificassem todas as estruturas que eles acabaram de aprender.

Para finalizar, algumas horas após a aula, o professor aplicou duas questões a respeito do conteúdo estudado durante as práticas presenciais, que foram disponibilizadas no AVA. Aqui as questões da plataforma são chamadas de Pós-Teste.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração do Ensino Híbrido com as metodologias ativas da Sala de Aula Invertida e da Rotação de Estações nas Práticas de Laboratório se apresenta como uma possibilidade didática bastante positiva.

Esta abordagem, que combina a flexibilidade e a personalização do Ensino Híbrido com o engajamento ativo dos estudantes nas metodologias ativas, sendo um dos objetivos deste tipo de abordagem didática, permitindo que os alunos assumam um papel de protagonistas em sua formação, desenvolvendo habilidades críticas, resolução de problemas e trabalho em equipe, essenciais para o exercício médico.

Além disso, essa prática pedagógica inovadora estabelece uma relação intrínseca entre a teoria e a prática, aproximando os estudantes do ambiente clínico desde os primeiros anos do curso. Isso contribui para a formação de profissionais mais preparados, conscientes e comprometidos com a excelência no cuidado aos pacientes.

Assim, concluímos que a integração do Ensino Híbrido com as metodologias ativas da Sala de Aula Invertida e da Rotação de Estações nas Práticas de Laboratório no Curso de Medicina do

Centro Universitário de Pato Branco representa um avanço significativo na educação médica. Esta prática pedagógica inovadora reflete um compromisso contínuo com a qualidade do ensino e a formação de profissionais da saúde capacitados e preparados para os desafios da Medicina Contemporânea.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGMANN, Jonathan. SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

ALCANTARA, Elisa F. S. **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020. 179.

Autores:



Brenda Gabriela Favretto



Christiana Salvador Lima



Clarice Donizete da Silva Santos



Cristiane Canton



Diego Manica



Gelson Barbosa



Gisele Galina

Autores:



Graziela Scopel



Jaqueline Bernardi



João Faccio



**Jozieli Cardenal
Suttli**



**Karin Carla
dos Santos**



Keli Starck



Kelly Zavadski

Autores:



Leocádia Brufati



**Lia Barbosa
Argenton**



Luciana Bicca



Marcela Caserta



**Patrícia Fernanda
Herkert**



Silvana Alberton



**Teresa Raquel
Conte Demarco**

CONSTELAÇÕES III

APRENDIZADO EM EVOLUÇÃO

*Metodologias Ativas e
Ambiente Virtual*



GEPMAT



GEDAI

UNIDEP

PATO BRANCO • PR

Afya

Graziela Scopel | Kelly Cristina Zavadski
Organizadoras