

Metodologias ativas: relatos de experiências docentes

I Fórum Regional de Metodologias ativas Asces-Unita
20 e 21 de novembro de 2019



Organizadores

Ana Paula Cavalcante Luna de Andrade

Angela Maria Coêlho de Andrade

Angélica Falcão Leite

Belisa Duarte Ribeiro de Oliveira

Marcela Proença Alves Florêncio

Renata Lúcia Cruz Cabral de Oliveira

Roberta de Granville Barboza

Sibele Ribeiro de Oliveira

Vanessa Juvino Sousa

Walkyria Almeida Santana

Metodologias ativas: relatos de experiências docentes

I Fórum Regional de Metodologias Ativas

20 e 21 de novembro de 2019.



Caruaru/PE – 2020



Instituto de Estudos Avançados do Centro Universitário Tabosa de Almeida (IEA ASCES-UNITA)
Dr. Paulo Muniz Lopes
Reitor
Av. Portugal, nº 584, Bairro Universitário – Caruaru/PE
www.iea.ascses.edu.br



Editora Ascес
Prof. Dr. Fernando Gomes de Andrade
Coordenador Executivo do IEA Ascес-Unita
Editor Chefe
E-mail: editoraascес@ascес.edu.br

CONSELHO CIENTÍFICO/EDITORIAL

Dra. Adrya Lúcia Peres Bezerra de Medeiros (ASCES UNITA)
Dra. Ana Maria de Barros (UFPE)
Dr. Carlos Augusto Alcântara Machado (UFS)
Dra. Catalina Lopez
Dr. Fabrício Esteves de Andrade (ASCES UNITA)
Dr. Fernando Gomes de Andrade (ASCES UNITA/UPE)
Dra. Josiane Rose Petry Veronese (UFSC)
Dr. Marco Luppi (IU SOPHIA)
Dr. Marco Martino (IU SOPHIA)
Dr. Marconi Aurélio e Silva (ASCES UNITA)
Dra. Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira (UFPEL)
Dr. Oswaldo Barreneche (Universidad de La Plata)
Dr. Pablo Ramírez Rivas (Universidad de Chile)
Dr. Raymundo Juliano do Rego Feitosa (ASCES UNITA / UEPB)
Dr. Rodrigo Mardones (Universidad Católica de Chile)
Dr. Saulo Santos de Souza (ASCES UNITA)
Dr. Silvano José Gomes Flumignam (ASCES UNITA / UPE)

©2020 - Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico Ascес-Unita.

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

371.3

M593 Metodologias ativas: relatos de experiências docentes = I Fórum Regional de metodologias ativas. / [Organização de] Ana Paula C. Luna de Andrade [et al.]. – Caruaru: Editora Ascес, 2020.

Texto de vários autores.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Disponível em: <http://repositorio.ascес.edu.br>

ISBN: 978-65-88213-05-6 (eBook PDF)

Esta obra é financiada pelo Instituto de Estudos Avançados da Ascес-Unita.

1. Metodologia ativa. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Pedagogia.

Elaborado pela Biblioteca da Ascес-Unita

* Os artigos e suas revisões são de responsabilidade dos autores.

APRESENTAÇÃO

A presente obra, Metodologias Ativas: Relatos de Experiências Docentes, decorreu do Fórum Regional de Metodologias Ativas, promovido pela Ascес-Unita em parceria com outras Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Os relatos de experiência presentes no livro são frutos das vivências dos docentes nas mais diversas áreas de conhecimento, teoria que se torna prática e ação na busca da cooperação de um processo de ensino-aprendizagem cada vez mais ativo e transformador.

A obra ora apresentada é dividida em 2 (duas) partes. A primeira dedica-se aos artigos e a segunda aos resumos que foram desenvolvidos no fórum supramencionado.

Nos artigos publicados na área das ciências exatas, foi apresentada a: “implantação de um laboratório de práticas e consultoria em engenharia como estratégia para melhoramento do aprendizado em um curso de engenharia de produção” de autoria do Prof. Antônio Romão Alves da Silva Filho. Ademais, os docentes Ângela Maria Coêlho de Andrade e Deivid Sousa de Figueiroa relataram o: “júri simulado: metodologia ativa nas aulas de química nos cursos de engenharia ambiental e de produção da ASCES/UNITA-PE”. A Profa. Mariana Ferreira Martins Cardoso escreveu acerca da: “Metodologia ativa de aprendizagem no projeto de extensão coletivo ambiental Severino Montenegro da ASCES/UNITA-PE: relato de experiência” e o tema acerca das “mudanças climáticas e aquecimento global: percepção dos alunos de engenharia da ASCES/UNITA-PE na estratégia de estudo de texto” foi mais uma contribuição da Profa. Ângela Maria Coêlho de Andrade. O “uso de metodologias ativas como estratégia docente para melhoramento do aprendizado no curso de engenharia de produção: um relato de caso” foi desenvolvido pelo Prof. Antônio Romão Alves da Silva Filho.

Também as Ciências Humanas contribuíram para a obra relatando suas experiências, tais como os: “Debates híbridos em estações de aprendizagem como metodologia de ensinar-aprender-avaliar” escrito pelo Prof. Wilson Rufino da Silva e o “Estudo de texto e palavras-cruzadas com função de fixação da aprendizagem” trazido pela docente Ana Paula Cavalcante Luna de Andrade. A docente Elba Ravane Alves Amorim desenvolveu o tema: “O uso das metodologias ativas no ensino jurídico: relato de experiência da realização de sessão simulada do Supremo Tribunal Federal para o processo de ensino e aprendizagem em direito de família” e o Prof. Marco Aurélio da Silva Freire apresentou seu “relato de experiência da atividade de júri simulado da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e sua contribuição na aprendizagem dos alunos do primeiro período de direito da ASCES-UNITA”.

As Ciências da Saúde apresentaram artigos muito relevantes para a discussão, quais sejam: “Clube de revista como estratégia de ensino na supervisão de estágio curricular” da Profa. Maria Valéria Gorayeb de Carvalho e a “Criação de cartilhas educativas para agentes comunitários de saúde: um produto do aprendizado dos discentes de enfermagem” desenvolvido conjuntamente pelos

docentes Rosa Régia Sousa de Medeiros, Diego Augusto Lopes de Oliveira, Natália Alves Gomes Moraes, Maria Eliane Barbosa de Araújo e Emanuely Mayara de Lima Jerônimo. Também coletivo, o artigo: “Educando a comunidade e melhorando a qualidade: relato de experiência sobre educação em saúde”, escrito pelos Profs. José Veridiano dos Santos, Rebeca Larissa Nepomuceno Torres, Givanilson da Silva Costa, Maria Lara Costa Manso e Cintia de Carvalho Silva. Interessante foi a apresentação da “Experiência semipresencial no curso de enfermagem: uma metodologia de ensino - aprendizagem eficaz” trazida pelas docentes Vanessa Juvino de Sousa, Cíntia de Carvalho Silva, Emanuely Mayara de Lima Jeronimo, Natália Alves Gomes Moraes e Maria Eliane Barbosa de Araujo. O “gerenciamento de serviços básicos de saúde: a vivência do território na construção das habilidades individuais e coletivas” foi tema dos profs. Natália Alves Gomes Moraes, Maria Valéria Gorayeb de Carvalho e Michel Gomes de Melo. Os docentes Ana Lúcia Guedes Silveira Cabral e Carlos Eduardo Miranda de Sousa escreveram sobre “Metodologias ativas no ensino superior: tbl, show da farmácia e plickers” e a docente Ana Maria Sá Barreto Maciel trouxe a seguinte provocação: “Mostra-me e eu lembro-me; envolve-me e eu compreendo: a dramatização como possibilidade metodológica no ensino superior”. A docente Vanessa Juvino de Sousa apresenta a experiência de “Sala de aula invertida: um relato de construção do projeto de TCC” e interessante é o artigo intitulado: “Seminário cultural como instrumento de ensino-aprendizagem de farmacologia no curso bacharelado em enfermagem” desenvolvido pelos docentes Rebeca Rayanne Silva, Carla Sandyele Tavares Galvão de Pontes, Daniela Barbosa de Lima Nascimento, Maria Valéria Gorayeb de Carvalho e Michel Gomes de Melo. Em mais uma relevante contribuição, a Profa. Vanessa Juvino de Sousa escreveu acerca do: “Uso do método de aprendizagem baseado em problemas na graduação de enfermagem: um relato de experiência”, por fim, a docente Daniela Barbosa de Lima Nascimento desenvolveu a “Utilização do álbum seriado como tecnologia educativa de mediação da aprendizagem na graduação de enfermagem”.

A presente obra também contemplou a publicação dos resumos apresentados nas 3 (três) áreas supramencionadas os quais trazem importantes contribuições relacionadas à temática.

Todos os artigos e resumos publicados nesta obra demonstram profundidade na prática pedagógica, no uso de metodologias ativas e aplicação concreta e eficaz das ferramentas digitais. São trabalhos reais e exitosos capazes de inspirar outros docentes a reproduzirem em suas vivências.

Ana Paula Cavalcante Luna de Andrade

Coordenadora Pedagógica da Asces-Unita

COMISSÕES

COMISSÃO:

Prof^a. MSc. Ana Paula Cavalcante Luna de Andrade
Prof^a. DSc. Angela Maria Coêlho de Andrade
Prof^a. MSc. Angélica Falcão Leite
Prof^a. DSc. Belisa Duarte Ribeiro de Oliveira
Prof^a. MSc. Marcela Proença Alves Florêncio
Prof^a. Esp. Renata Lúcia Cruz Cabral de Oliveira
Prof^a. MSc. Roberta de Granville Barboza
Prof^a. DSc. Sibeles Ribeiro de Oliveira
Prof^a. MSc. Vanessa Juvino Sousa
Prof^a. DSc. Walkyria Almeida Santana

ORGANIZADORES:

Prof^a. MSc. Ana Paula Cavalcante Luna de Andrade
Prof^a. DSc. Angela Maria Coêlho de Andrade
Prof^a. MSc. Angélica Falcão Leite
Prof^a. DSc. Belisa Duarte Ribeiro de Oliveira
Prof^a. MSc. Marcela Proença Alves Florêncio
Prof^a. Esp. Renata Lúcia Cruz Cabral de Oliveira
Prof^a. MSc. Roberta de Granville Barboza
Prof^a. DSc. Sibeles Ribeiro de Oliveira
Prof^a. MSc. Vanessa Juvino Sousa
Prof^a. DSc. Walkyria Almeida Santana

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Prof^a. MSc. Ana Paula Cavalcante Luna de Andrade
Prof^a. DSc. Angela Maria Coêlho de Andrade
Prof^a. MSc. Angélica Falcão Leite
Prof^a. DSc. Belisa Duarte Ribeiro de Oliveira
Prof^a. MSc. Marcela Proença Alves Florêncio
Prof^a. Esp. Renata Lúcia Cruz Cabral de Oliveira
Prof^a. MSc. Roberta de Granville Barboza
Prof^a. DSc. Sibeles Ribeiro de Oliveira
Prof^a. MSc. Vanessa Juvino Sousa
Prof^a. DSc. Walkyria Almeida Santana

COMISSÃO DE COMUNICAÇÃO E MARKETING:

Prof^a. MSc. Ana Paula Cavalcante Luna de Andrade
Prof^a. DSc. Sibeles Ribeiro de Oliveira
Diana Bezerra
Julliana Ribeiro

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Profa. DSc. Angela Maria Coêlho de Andrade – Docente responsável

Profa. MSc. Angélica Falcão Leite

Profa. DSc. Ana Cecília Cavalcanti

Profa. Esp. Renata Lúcia Cruz Cabral de Oliveira

Profa. MSc. Vanessa Juvino Sousa – Docente responsável

COMISSÃO CULTURAL:

Profa. DSc. Belisa Duarte Ribeiro de Oliveira

Profa. MSc. Roberta de Granville Barboza

APOIO E PATROCÍNIO:

Profa. MSc. Angélica Falcão Leite

Profa. MSc. Marcela Proença Alves Florêncio

Profa. Esp. Renata Lúcia Cruz Cabral de Oliveira

Profa. DSc. Sibebe Ribeiro de Oliveira

Profa. DSc. Walkyria Almeida Santana

PROGRAMAÇÃO

20 DE NOVEMBRO DE 2019 - QUARTA-FEIRA	
19hs	Recepção e entrega de material
	Local: Hall de entrada do Auditório do campus I
19h30	Atividade lúdica - Apresentação Cultural
	Grupo de Dança Brincantes do Agreste
20hs	Abertura do evento – Prof^a. Ana Paula Luna
	Mesa - Auditório do Campus I Metodologias Ativas e Digitais no processo de Ensino Aprendizagem
	Prof ^a . Marileide Rosa Oliveira – Asces Unita - Prof. Rômulo Cesar Dias de Andrade - UPE - Prof ^a . Weslla Albuquerque – UFPE - Mediadora: Prof ^a . Vanessa Juvino – Asces Unita
21 DE NOVEMBRO DE 2019 - QUINTA-FEIRA	
8hs às 9h30	Palestra: Desafios e possibilidades do Uso das Metodologias Ativas
	Palestrante: Prof. Dr. Vitor Caiaffo – UFPE – Campus Caruaru Mediadora: Prof ^a . Dra. Belisa Duarte
	Local: Auditório do Campus 1
9h30	Coffee break
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	
10hs às 12hs	GT 1 - Saúde: Relatos de Experiências em Metodologias Ativas na área de Saúde
	Coordenador: Prof. José Eudes de Lorena Apoiadores: Prof ^a . Angélica Leite, Prof ^a . Renata Cabral, Prof ^a . Sibebe Ribeiro e Prof ^a . Walkyria Santana
	Local: Sala de aula próximo ao auditório
10hs às 12hs	GT 2 - Exatas: Relatos de Experiências em Metodologias Ativas na área de exatas
	Coordenadora: Prof ^a . Angela Andrade Apoiadores: Prof. Antônio Romão, Prof ^a . Hannah Miranda e Prof ^a . Vanessa Juvino
	Local: Sala de aula próximo ao auditório

10hs às 12hs	GT 3 - Humanas: Relatos de Experiências em Metodologias Ativas na área de humanas
	Coordenador: Prof. Otton Vasconcelos Apoiadores: Prof ^a . Ana Paula Luna, Prof ^a . Eliana Vanessa, Prof ^a . Roberta Granville, Prof ^a . Rosineide Gonçalves e Prof ^a . Marcela Proença
	Local: Sala de aula próximo ao auditório
14hs às 16h30hs	Oficina 1: Team Based Learning (TBL)
	Instrutor: Prof. Anderson Cláudio R. Torreão Apoiadores: Prof ^a . Angélica Falcão Leite e Prof ^a . Renata Lúcia Cabral
	Local: Sala de aula próximo ao auditório
14hs às 16h30hs	Oficina 2: Desafios e Possibilidades na utilização de Metodologias Ativas nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
	Instrutor: Prof ^a . Paula Isabel Bezerra Rocha Wanderley, Doutora em Desenvolvimento Urbano/UFPE Apoiadores: Prof ^a . Marcela Proença e Prof ^a . Sibebe Ribeiro
	Local: Sala de aula próximo ao auditório
14hs às 16h30hs	Oficina 3: O método OSCE como processo do ensino-aprendizagem-avaliação
	Instrutor: Prof. MSc. Valéria Gorayeb Apoiadores: Profa. Angela Andrade e Profa. Walkyria Almeida
	Local: Sala de aula próximo ao auditório
14hs às 16h30hs	Oficina 4: Uso de Aplicativos nas MAs
	Instrutor: Prof. MSc. Eurico Liberalino – Docente Asces Unita Apoiadores: Prof ^a . Vanessa Juvino e Prof ^a . Belisa Duarte
	Local: Sala de aula próximo ao auditório
17hs	Sorteio de brindes e Apresentação de Cordel
	Local: Auditório do Campus 1

PREFÁCIO

Eis que, sem prévio aviso, chegamos na segunda década do século. Poder-se-ia pensar que se trata, simplesmente, de mais uma mera virada no calendário. Todavia, este momento exige de cada um de nós a necessidade de observar mais atentamente o nosso entorno. Estamos sendo, permanentemente, provocados e guiados para um processo irreversível de construção/adequação para um outro modo de aprender e de ensinar. Em verdade, pouco importam se decorrem das efervescentes mudanças - sejam as trazidas por novas concepções governamentais, sejam as exigências da era digital - mas a utilização de novas tecnologias na educação tornou-se um caminho sem volta, cabendo a nós todos torná-lo atraente, motivador e eficiente. Perceba-se que as escolhas, nesta seara, não são exclusivas. Todavia, cabe a cada um de nós, que esta atitude seja sempre um ato individual daquele que se dedica a um bem maior, qual seja, a formação em nível de excelência dos estudantes, bem como o caráter humanístico destas relações.

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem tem sido uma recomendação expressa nas diretrizes curriculares nacionais na formação de diversos profissionais, sobretudo naquelas mais recentemente homologadas. Esta proposição requer modificações na prática docente de maneira a ultrapassar a perspectiva eminentemente transmissora e reprodutora do conhecimento em direção a processos críticos, ativos e reflexivos.

É nesse contexto, portanto, e com estas motivações que a presente obra é apresentada e oferecida como mais um subsídio para o debate e para que, quem sabe, possa contribuir com novas luzes para apontar caminhos e indicar estratégias.

Fruto da revisão de conceitos e da superação de preconceitos, os trabalhos aqui presentes merece a atenção de todos.

Paulo Muniz Lopes
Reitor da Asces-Unita

Este novo tempo que estamos vivendo impactado pela COVID 19, trouxe muitos desafios para toda sociedade. Especificamente na Educação, a pandemia acelerou significativas mudanças, quebrou antigos paradigmas e trouxe à tona importantes temáticas e diferentes abordagens do ensino e da aprendizagem.

Mesmo imersas na era digital, as Instituições educativas na sua maioria, mantinham suas formas tradicionais de ensino, ancoradas nos bons resultados do passado. Quase que de repente, o isolamento social exigido para controle do vírus, provocou a criação de modelos diferenciados do fazer pedagógico: aulas remotas síncronas e ou assíncronas tiveram que ser adotadas e um novo modelo de sala de aula foi imposto, para evitar um colapso nas estruturas educacionais construídas e sedimentadas ao longo do tempo.

Neste cenário, foram intensificadas nas IES o uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento das metodologias ativas como elemento fundamental na formação do estudante autônomo.

Aqui estão alguns relatos de experiências realizadas pelos docentes e nos sentimos felizes em poder contribuir e oportunizar para todos (as) momentos de reflexão sobre o educar na era digital.

Marileide Rosa de Oliveira
Pró-Reitora Acadêmica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	2
PREFÁCIO	8
ARTIGOS – EXATAS	231
A IMPLANTAÇÃO DE UM LABORATÓRIO DE PRÁTICAS E CONSULTORIA EM ENGENHARIA COMO ESTRATÉGIA PARA MELHORAMENTO DO APRENDIZADO EM UM CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	22
Antonio Romão Alves da Silva Filho	22
JÚRI SIMULADO: METODOLOGIA ATIVA NAS AULAS DE QUÍMICA NOS CURSOS DE ENGENHARIA AMBIENTAL E DE PRODUÇÃO DA ASCES/UNITA-PE	42
Angela Maria Coêlho de Andrade	42
Deivid Sousa de Figueiroa	42
METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM NO PROJETO DE EXTENSÃO COLETIVO AMBIENTAL SEVERINO MONTENEGRO DA ASCES/UNITA-PE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	54
Mariana Ferreira Martins Cardoso	54
Kelly Fanny de Paula Santana	54
Samuel Felipe Lira do Nascimento Basílio	54
Danielle Fátima do Nascimento	54
Angela Maria Coêlho de Andrade	54
MUDANÇAS CLIMÁTICAS E AQUECIMENTO GLOBAL: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ENGENHARIA DA ASCES/UNITA-PE NA ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE TEXTO	66
Angela Maria Coêlho de Andrade	66
Luiz José Rodrigues dos Santos	66
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA DOCENTE PARA MELHORAMENTO DO APRENDIZADO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO: UM RELATO DE CASO	77
Antonio Romão Alves da Silva Filho	77
ARTIGOS – HUMANAS	92
DEBATES HÍBRIDOS EM ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM COMO METODOLOGIA DE ENSINAR-APRENDER-AVALIAR	93

Wilson Rufino da Silva.....	93
ESTUDO DE TEXTO E PALAVRAS-CRUZADAS COM FUNÇÃO DE FIXAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	99
Ana Paula Cavalcante Luna de Andrade	99
O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO JURÍDICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA REALIZAÇÃO DE SESSÃO SIMULADA DO SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM DIREITO DE FAMÍLIA	103
Elba Ravane Alves Amorim	103
RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE DE JÚRI SIMULADO DA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH) E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO PRIMEIRO PERÍODO DE DIREITO DA ASCES-UNITA	110
Marco Aurélio da Silva Freire	110
ARTIGOS – SAÚDE	118
CLUBE DE REVISTA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR.....	119
Maria Valéria Gorayeb de Carvalho	119
José Everton Alves de Melo	119
Mayara Sabrina Oliveira Cavalcante	119
Jefferson Rodrigo da C. Xavier	119
Raquel Maria dos Santos Silva	119
CRIAÇÃO DE CARTILHAS EDUCATIVAS PARA AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: UM PRODUTO DO APRENDIZADO DOS DISCENTES DE ENFERMAGEM	126
Rosa Régia Sousa de Medeiros.....	126
Diego Augusto Lopes de Oliveira	126
Natália Alves Gomes Moraes	126
Maria Eliane Barbosa de Araújo.....	126
Emanuelly Mayara de Lima Jerônimo.....	126
EDUCANDO A COMUNIDADE E MELHORANDO A QUALIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE.....	132
José Veridiano dos Santos	132
Rebeca Larissa Nepomuceno Torres	132

Givanilson da Silva Costa.....	132
Maria Lara Costa Manso.....	132
Cintia de Carvalho Silva.....	132
EXPERIÊNCIA SEMIPRESENCIAL NO CURSO DE ENFERMAGEM: UMA METODOLOGIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM EFICAZ.....	139
Vanessa Juvino de Sousa.....	139
Cíntia de Carvalho Silva.....	139
Emanuelly Mayara de Lima Jeronimo.....	139
Natalia Alves Gomes Moraes.....	139
Maria Eliane Barbosa de Araujo.....	139
GERENCIAMENTO DE SERVIÇOS BÁSICOS DE SAÚDE: A VIVÊNCIA DO TERRITÓRIO NA CONSTRUÇÃO DAS HABILIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS.....	146
Natália Alves Gomes Moraes.....	146
Maria Valéria Gorayeb de Carvalho.....	146
Michel Gomes de Melo.....	146
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: TBL, SHOW DA FARMÁCIA E PLICKERS.....	152
Analúcia Guedes Silveira Cabral.....	152
Carlos Eduardo Miranda de Sousa.....	152
MOSTRA-ME E EU LEMBRO-ME; ENVOLVE-ME E EU COMPREENDO: A DRAMATIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR.....	161
Ana Maria Sá Barreto Maciel.....	161
José Leandro Aleixo.....	161
SALA DE AULA INVERTIDA: UM RELATO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE TCC.....	170
Vanessa Juvino de Sousa.....	170
Janaína Pereira de Melo Macêdo.....	170
Tainara Joana Alves de Sousa.....	170
Tiely Cristine da Silva Almeida.....	170
SEMINÁRIO CULTURAL COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FARMACOLOGIA NO CURSO BACHARELADO EM ENFERMAGEM.....	176
Rebeca Rayanne Silva.....	176

Carla Sandyele Tavares Galvão de Pontes	176
Daniela Barbosa de Lima Nascimento.....	176
Maria Valéria Gorayeb de Carvalho	176
Michel Gomes de Melo.....	176
USO DO MÉTODO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM PROBLEMAS NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	182
Vanessa Juvino de Sousa	182
Maria Lara Costa Manso.....	182
Rebeca Larissa Nepomuceno Torres	182
Tiely Cristine da Silva Almeida.....	182
Marcos Matheus Missias da Silva	182
UTILIZAÇÃO DO ÁLBUM SERIADO COMO COMO TECNOLOGIA EDUCATIVA DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM	189
Daniela Barbosa de Lima Nascimento.....	189
Givanilson da Silva Costa.....	189
Sabryna Kelly Bezerra da Silva Araujo	189
Maria Valéria Gorayeb de Carvalho	189
Michel Gomes de Melo.....	189
RESUMOS POR ÁREA – EXATAS	195
A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA BUSCA POR EFETIVIDADE DE RESULTADOS EM COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO, NOS CURSOS DE ENGENHARIA DA ASCES UNITA (PE): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	196
Wanda Maria Martins Medeiros	196
Mariana Ferreira Martins Cardoso.....	196
A VISITA TÉCNICA E SEUS DESDOBRAMENTOS COMO ELEMENTO DE HUMANIZAÇÃO, GESTÃO E PROTEÇÃO AMBIENTAL, NO CURSO DE ENGENHARIA AMBIENTAL DA ASCES UNITA (PE): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	197
Wanda Maria Martins Medeiros	197
Mariana Ferreira Martins Cardoso.....	197
APLICAÇÃO DA DRAMATIZAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM NA ÁREA DE ERGONOMIA DO TRABALHO	198

Cláudio Emanuel Silva Oliveira	198
APLICANDO HOLOGRAMAS 3D EM AULAS DE FÍSICA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ENGENHARIA DA ASCES/UNITA.....	199
Luiz José Rodrigues dos Santos.....	199
Angela Maria Coêlho de Andrade	199
JÚRI SIMULADO: METODOLOGIA ATIVA NAS AULAS DE QUÍMICA NOS CURSOS DE ENGENHARIA AMBIENTAL E DE PRODUÇÃO DA ASCES/UNITA-PE.....	200
Angela Maria Coêlho de Andrade	200
Deivid Sousa de Figueiroa	200
METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM NO PROJETO DE EXTENSÃO COLETIVO AMBIENTAL SEVERINO MONTENEGRO DA ASCES/UNITA-PE: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	201
Mariana Ferreira Martins Cardoso.....	201
Kelly Fanny de Paula Santana	201
Samuel Felipe Lira do Nascimento Basílio	201
Danielle Fátima do Nascimento.....	201
Angela Maria Coêlho de Andrade	201
METODOLOGIAS ATIVAS: JURI SIMULADO SOBRE ENERGIA NUCLEAR EM AULAS DE FÍSICA PARA ENGENHARIAS.....	203
Luiz José Rodrigues Dos Santos.....	203
Maria Monize De Moraes.....	203
MUDANÇAS CLIMÁTICAS E AQUECIMENTO GLOBAL: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ENGENHARIA DA ASCES/UNITA-PE NA ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE TEXTO.....	204
Angela Maria Coêlho de Andrade	204
Luiz José Rodrigues dos Santos.....	204
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA DOCENTE PARA MELHORAMENTO DO APRENDIZADO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO: UM RELATO DE CASO	205
Antonio Romão Alves da Silva Filho	205
O USO DO MAPA CONCEITUAL NA DISCIPLINA DE GEOPROCESSAMENTO AMBIENTAL NO CURSO DE ENGENHARIA AMBIENTAL DA ASCES-UNITA..	206
Maria Monize de Moraes.....	206

Luiza Feitosa Cordeiro de Souza	206
PESQUISA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ENGENHARIA DA ASCES/UNITA-PE	207
Luiza Feitosa Cordeiro de Souza	207
Luiz José Rodrigues dos Santos.....	207
RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIDO PELA ENGENHARIA AMBIENTAL E DE PRODUÇÃO DA ASCES/UNITA-PE.....	208
Deivid Sousa de Figueiroa	208
Luiza Feitosa Cordeiro de Souza	208
Maria Monize de Moraes.....	208
Mariana Ferreira Martins Cardoso.....	208
UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA “CAÇA AO TESOURO” COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES INERENTES A PROFISSÃO DA(O) ENGENHEIRA(O) AMBIENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA	209
Mariana Ferreira Martins Cardoso.....	209
Wanda Maria Martins Medeiros	209
UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA KAHOOT COMO FERRAMENTA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM.....	210
Cláudio Emanuel Silva Oliveira	210
VISITAS TÉCNICAS COMO ESTUDO DE CASO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA GRADUAÇÃO DE ENGENHARIA AMBIENTAL DA ASCES/UNITA-PE.....	211
Luiza Feitosa Cordeiro de Souza	211
Maria Monize de Moraes.....	211
RESUMOS POR ÁREA – HUMANAS	212
A VISITA TÉCNICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA DISCIPLINA DE DIREITO DA COISAS	213
Elba Ravane Alves Amorim	213
Marcelle Rayanna Nanes de Freitas.....	213
APRENDENDO A PENSAR: A VISITA TÉCNICA COMO METODOLOGIA DE ENSINO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL.....	214
Josinês Barbosa Rabelo	214

Silvana Crisostomo da Silva	214
AULA EXPOSITIVA DIALOGADA NO CURSO DE DIREITO	215
Fernando Gomes de Andrade	215
CAÇA AO TESOURO – INSERÇÃO DE MODELO DE JOGOS EM ATIVIDADES ACADÊMICAS.....	216
Darci de Farias Cintra Filho.....	216
DEBATES HÍBRIDOS EM ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM COMO METODOLOGIA DE ENSINO.....	217
Wilson Rufino da Silva.....	217
ESTUDO DE TEXTO E PALAVRAS-CRUZADAS COM FUNÇÃO DE FIXAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	218
Ana Paula Cavalcante Luna de Andrade	218
INTERDISCIPLINARIDADE E VALORIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADES ENTRE AS DISCIPLINAS FOTOJORNALISMO E CULTURA E COMUNICAÇÃO.....	219
Diogenes José Pereira Barbosa	219
Paulo Ricardo de Paiva e Souza.....	219
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO JURÍDICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE DE JÚRI SIMULADO DA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH) E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO PRIMEIRO PERÍODO DE DIREITO DA ASCES-UNITA.....	220
Marco Aurélio da Silva Freire	220
O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO JURÍDICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA REALIZAÇÃO DE SESSÃO SIMULADA DO SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM DIREITO DE FAMÍLIA	221
Elba Ravane Alves Amorim	221
USO DO APLICATIVO PLICKERS EM SALA DE AULA PARA REVISÃO DE CONTEÚDO.....	222
Darci de Farias Cintra Filho.....	222
RESUMOS POR ÁREA – SAÚDE.....	223
A FORMAÇÃO DISCENTE COM O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	224
Angéllica Falcão Leite	224

Renata Lúcia Cruz Cabral de Oliveira	224
APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE FARMÁCIA	225
Analúcia Guedes Silveira Cabral	225
Carlos Eduardo Miranda de Sousa.....	225
CLUBE DE REVISTA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR.....	226
Maria Valéria Gorayeb de Carvalho	226
José Everton Alves de Melo	226
Mayara Sabrina Oliveira Cavalcante	226
Jefferson Rodrigo da Costa Xavier	226
Raquel Maria dos Santos Silva	226
CRIAÇÃO DE CARTILHAS EDUCATIVAS PARA AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: UM PRODUTO DO APRENDIZADO DOS DISCENTES DE ENFERMAGEM	227
Rosa Régia de Medeiros	227
Diego Augusto Lopes de Oliveira	227
Natália Alves Gomes Moraes	227
Maria Eliane Barbosa de Araújo.....	227
Emanuelly Mayara de Lima Jerônimo.....	227
DINÂMICA DE GRUPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR	228
Ana Maria Sá Barreto Maciel	228
José Leandro Aleixo	228
EDUCANDO A COMUNIDADE E MELHORANDO A QUALIDADE: RELATO DE EXPERIENCIA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE	229
José Veridiano dos Santos	229
Rebeca Larissa Nepomuceno Torres	229
Givanilson da Silva Costa.....	229
Maria Lara Costa Manso.....	229
Cintia de Carvalho Silva	229
EXAME CLÍNICO OBJETIVAMENTE ESTRUTURADO NO ENSINO DA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM	230
Diego Augusto Lopes Oliveira	230

Maria Valéria Gorayeb de Carvalho	230
Lidiane Marinho da Silva Barbosa	230
Rosa Régia Sousa de Medeiros.....	230
Cintia de Carvalho Silva	230
EXPERIÊNCIA SEMIPRESENCIAL NO CURSO DE ENFERMAGEM: UMA METODOLOGIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM EFICAZ.....	232
Vanessa Juvino de Sousa	232
Cíntia de Carvalho Silva	232
Emanuelly Mayara de Lima Jeronimo	232
Natalia Alves Gomes Moraes	232
Maria Eliane Barbosa de Araujo.....	232
FEIRA DE EMPREENDEDORISMO EM SAÚDE COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DA ENFERMAGEM EM PRÁTICAS EMPREENDEDORAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	233
Diego Augusto Lopes de Oliveira	233
Givanilson da Silva Costa.....	233
João Augusto da Silva.....	233
Maria Lara Costa Manso.....	233
Marcos Matheus Missias da Silva	233
GERENCIAMENTO DE SERVIÇOS BÁSICOS DE SAÚDE: A VIVÊNCIA DO TERRITÓRIO NA CONSTRUÇÃO DAS HABILIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS.....	235
Michel Gomes de Melo.....	235
Maria Valéria Gorayeb de Carvalho	235
Natalia Alves Gomes Moraes	235
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: TBL, SHOW DA FARMÁCIA E PLICKERS.	236
Analúcia Guedes Silveira Cabral	236
Carlos Eduardo Miranda de Sousa.....	236
MOSTRA-ME E EU LEMBRO-ME; ENVOLVE-ME E EU COMPREENDO: A DRAMATIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR	237
Ana Maria Sá Barreto Maciel	237
José Leandro Aleixo	237

PROJETO DE EXTENSÃO “ART”: RELATO DE EXPERIÊNCIA	238
Renata Lúcia Cruz Cabral de Oliveira	238
Angélica Falcão Leite	238
SALA DE AULA INVERTIDA: UM RELATO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE TCC.....	239
Vanessa Juvino de Sousa	239
Janaina Pereira de Melo Macedo	239
Tainara Joana Alves de Souza	239
Tiely Cristine da Silva Almeida.....	239
SEMINÁRIO CULTURAL COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FARMACOLOGIA NO CURSO BACHARELADO EM ENFERMAGEM.....	240
Rebeca Rayanne Silva	240
Carla Sandyele Tavares Galvão de Pontes	240
Daniela Barbosa de Lima Nascimento.....	240
Maria Valéria Gorayeb de Carvalho	240
Michel Gomes de Melo.....	240
USO DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA (ABP) NA DISCIPLINA DE VIVÊNCIAS INTEGRADAS I DO PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO DE BIOMEDICINA DA ASCES UNITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	241
Tamara De Carli da Costa Lima	241
Walkyria Almeida Santana	241
USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA DISCIPLINA DE VIVÊNCIAS INTEGRADAS II DO SEGUNDO PERÍODO DO CURSO DE BIOMEDICINA DA ASCES UNITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	242
Tamara De Carli da Costa Lima	242
Bruna Rios Larrazabal	242
USO DO JÚRI SIMULADO COMO FERRAMENTA DE METODOLOGIA ATIVA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM.	243
Rayssa Gysele Teixeira da Silva.....	243
Edla Maria da Silva.....	243
Vinícius Gabriel Costa França	243
Eline Ferreira Mendonça	243
USO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA INOVADORA NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	244

Nayale Lucinda Andrade Albuquerque	244
Wellingta Larissa Ribeiro Dias	244
Lucyla Liberato Silva.....	244
Ana Valéria Fonseca da Silva Cavalcanti.....	244
Bruna Laís Lyra da Costa	244
USO DO MÉTODO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM PROBLEMAS NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	245
Vanessa Juvino de Sousa	245
Maria Lara Costa Manso.....	245
Rebeca Larissa Nepomuceno Torres	245
Tiely Cristine da Silva Almeida.....	245
Marcos Matheus Missias da Silva	245
UTILIZAÇÃO DO ÁLBUM SERIADO COMO TECNOLOGIA EDUCATIVA DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM.....	246
Maria Valéria Gorayeb de Carvalho	246
Michel Gomes de Melo.....	246
Daniela Barbosa de Lima Nascimento.....	246
Givanilson da Silva Costa.....	246
Sabryna Kelly Bezerra da Silva Araújo	246
VISITA TÉCNICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADE DO PASSEAR PELO APRENDER FAZENDO, E PELO APRENDER SENTINDO.....	247
Ana Maria Sá Barreto Maciel	247
José Leandro Aleixo	247
VIVÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA NO ENSINO DE ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA	248
Lucyla Liberato Silva.....	248
Wellingta Larissa Ribeiro Dias	248
Bruna Laís Lyra da Costa	248
Ana Valéria Fonseca da Silva Cavalcanti.....	248
Eline Ferreira Mendonça	248

ARTIGOS – EXATAS

A IMPLANTAÇÃO DE UM LABORATÓRIO DE PRÁTICAS E CONSULTORIA EM ENGENHARIA COMO ESTRATÉGIA PARA MELHORAMENTO DO APRENDIZADO EM UM CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Antonio Romão Alves da Silva Filho

Dr.Sc. (romaoarasf@gmail.com) Doutor em Engenharia Civil (UFPE)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a importância da implantação de um Laboratório de Práticas para uso em sistema de aprendizagem ativa de operações produtivas através de simulação computacional e eventos discretos. Para analisar os procedimentos de criação e implantação de um Laboratório de Práticas e Consultoria em Engenharia (LPCE) do curso de Engenharia de Cultivo da ASCES-UNITA tomando-se como base as orientações da Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior e a Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO). A pesquisa foi do tipo exploratória-descritiva na forma de um estudo de caso singular abordando os temas inerentes ao assunto tratado com os alunos e professores envolvidos com o processo. Ao se analisar a criação e implantação do LPCE, a luz do modelo apresentado pela ABEPRO refletiu com as práticas do LPCE para a aplicação de metodologias ativas pelo melhoramento do trinômio pesquisa-ensino-aprendizagem. Como resultado desta pesquisa foi possível analisar o processo de criação e importância do LPCE baseado no modelo da ABEPRO demonstrando como as práticas desenvolvidas auxiliou o aprendizado prático e conceitual. Demonstrou a importância das práticas do LPCE, mostrando que todo o processo ensino-aprendizagem aconteceu de forma empírica e intencional e que os resultados esperados confirmam a importância do uso das metodologias ativas em um ambiente propício as essas práticas, o LPCE.

Palavras chave: Laboratório de práticas. Metodologias ativas. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Com a mudança do perfil dos estudantes de graduação as Instituições de Ensino Superior (IES) tem forçado a constante evolução nas metodologias de ensino forçando a aprendizagem através de métodos objetivos conhecidos por metodologias ativas. Com o advento dos sistemas computacionais e dos sistemas de captação de informações, os graduandos têm acesso a uma ampla diversidade de tecnologias e diversos meios para sua obtenção (SANTOS et al., 2014).

Com essas novas tecnologias, as aulas clássicas tradicionais, magistrais, em que o aluno tem uma participação predominantemente passiva diminuem sua relevância, já que as informações aí adquiridas podem ser obtidas por diversos meios. E, quando os professores percebem isso, buscam outras maneiras para que os seus alunos possam tomar posse do conhecimento.

Essas novas metodologias, quando bem aplicadas, podem mudar o perfil do egresso, adequando-os as novas competências exigidas pelo mercado de trabalho. Esse mercado,

hipercompetitivo, requer profissionais que possuam competências que nem sempre são desenvolvidas nas IES.

Então, as metodologias tradicionais em que o aluno assiste aula passivamente tem dado lugar àquilo que Auster e Wylie (2006) apud Santos e colaboradores (2014) chamam de aprendizagem ativa. Segundo esses autores, a aprendizagem ativa é caracterizada pelo forte envolvimento dos estudantes no desenvolvimento de seu próprio conhecimento, que normalmente participam de simulações da prática e projetos para a solução de problemas do mundo real.

Para Santos e colaboradores (2014), na Engenharia de Produção a transição para o modelo de aprendizagem ativa tem acontecido com frequência na aplicação de dinâmicas criativas de ensino. Essas dinâmicas geralmente simulam o comportamento de sistemas produtivos e proporcionam aos estudantes a possibilidade de experimentar situações que habitualmente são descritas (mas não experimentadas) em aulas expositivas.

Para isso, as Instituições de Ensino Superior (IES) na busca de conseguir uma melhor qualidade de ensino procuram conciliar as possibilidades de experimentar com as aulas expositivas nas atividades educacionais com a implantação de laboratórios de ensino. Diversas pesquisas comprovam que laboratórios de ensino contribuem para um melhor entendimento dos conteúdos estudados, incentivam o trabalho em grupo e motivam os alunos na busca por soluções (BEAUDOIN; OLLIS, 1995, HILSDORF; MASSOTE; MARIA, 2005; CAMPOS; SILVA, 2009).

Partindo do exposto, pergunta-se: qual a importância da implantação de um laboratório de práticas de simulação em operações produtivas e eventos discretos com o uso de softwares, brinquedos e atividades lúdicas?

OBJETIVOS

Analisar a importância da implantação de um Laboratório de Práticas para uso em sistema de aprendizagem ativa de operações produtivas através de simulação computacional e eventos discretos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Dinâmicas de ensino-aprendizagem

A evolução dos métodos de ensino tem acontecido de forma a atender as novas necessidades de mercado. Para Zepke e Leach (2010), essa evolução ao longo dos anos aconteceu de forma a promover o aprendizado ao envolver os estudantes de forma direta com

os conteúdos ministrados.

Com essa forma direta de contato com o conhecimento de maneira prática, Bonwell e Eison (1991, p. 2) conceitua essa prática de aprendizagem ativa, caracterizada como uma abordagem que "envolve os estudantes em fazer coisas e pensar sobre aquilo que estão fazendo". Ainda informam que, em princípio, todo método ou estratégia que promova o envolvimento e a participação ativa do aluno no processo de desenvolvimento do conhecimento contribui para formar ambientes ativos de aprendizagem.

A aprendizagem ativa é um termo amplo e pode se manifestar de várias formas. Esses mesmos autores comenta que dentre as diversas estratégias que podem ser usadas para se conseguir ambientes de aprendizagem ativa em sala de aula, destacamos as seguintes:

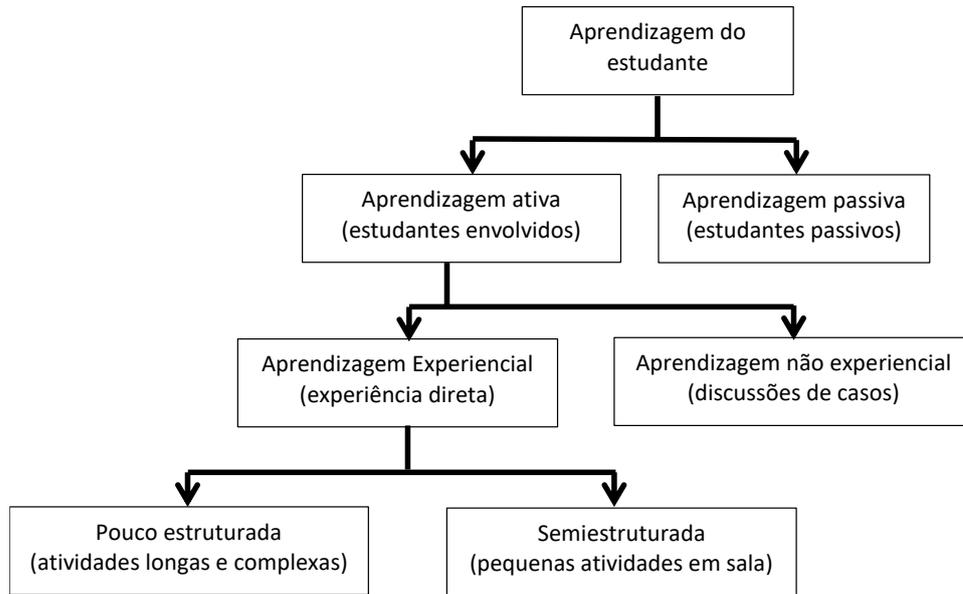
- Discussão de temas e tópicos de interesse para a formação profissional.
- Trabalho em equipe com tarefas que exigem colaboração de todos.
- Estudo de casos relacionados com áreas de formação profissional específica.
- Debates sobre temas da atualidade.
- Geração de ideias (brainstorming) para buscar a solução de um problema.
- Produção de mapas conceituais para esclarecer e aprofundar conceitos e ideias.
- Modelagem e simulação de processos e sistemas típicos da área de formação.
- Criação de sites ou redes sociais visando aprendizagem cooperativa.
- Elaboração de questões de pesquisa na área científica e tecnológica.

A aprendizagem ativa é caracterizada pelo grande envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, melhorando a capacidade dos mesmos em converter conceitos teóricos em conhecimento prático (HERIOT et al., 2008; PRINCE, 2004 *apud* Santos, 2014).

Segundo Snider e Balakrishnan (2013 *apud* SANTOS et al., 2014), a aprendizagem experiencial é uma forma mais intensa de aprendizagem ativa, já que os estudantes têm a oportunidade de aprender por meio da experiência direta com o objeto de estudo (Figura 1).

No trabalho de pesquisa de Santos e colaboradores (2014), estes autores afirmam que a educação experiencial tem se concretizado na sala de aula por meio de dinâmicas interativas de aprendizagem.

Figura 1: Configuração hierárquica do processo de aprendizagem.



Fonte: Snider, Balakrishnan (2013).

Santos e colaboradores (2014) relatam que a aplicação de dinâmicas de ensino-aprendizagem no âmbito da Engenharia de Produção tem sido relatada com frequência em simulações e jogos sobre conceitos da área de gestão da produção. Como exemplo, citam, C6, C6 e Meriguetti (2008), que “desenvolveram um jogo didático com cartas de baralho para o ensino do conceito de *heyjunka*, uma das principais práticas da manufatura enxuta”. Já Lage Junior (2008), por sua vez, utilizou bloquinhos de montagem LEGO® para explicitar as diferenças entre manufatura e remanufatura em ambientes de programação com o sistema *Material Requirement Planning* (MRP).

Segundo Santos e colaboradores (2014), essa prática é utilizada em todo o mundo. É possível ver em publicações internacionais práticas diversas com a utilização de diferentes tipos de materiais, como por exemplo, jogos de dados (LAMBRECHT et al., 2012), aviões de papel (BILLINGTON, 2004) ou conexões de PVC (SANTOS; GOHR; VIEIRA JUNIOR, 2012).

Ainda segundo esses autores, essas dinâmicas requerem a participação do estudante em simulações que reproduzem, por analogia, ambientes e processos de produção. Esse tipo de simulação é denominado por Smeds (2003) de simulação social, que se diferencia da simulação computacional por ser caracterizada por interações humanas entre os participantes.

Laboratório de Práticas em Engenharia de Produção

Conforme orientação da Associação Brasileira de Engenharia de Produção

(ABEPRO¹), propõe que os Laboratórios estejam organizados em acordo com os Núcleos de Conteúdos Básicos, Profissionalizantes e Específicos (Resolução 11/2002 CNE/CES). Complementa dizendo: “Estes Laboratórios devem permitir a realização de atividades práticas por parte dos alunos do curso e servir de suporte às atividades complementares e de pesquisa inerentes à suas especificidades”.

A Engenharia de Produção compartilha com os demais ramos de Engenharia dos mesmos princípios de entendimento sobre os fenômenos naturais e dos mesmos conceitos a esses associados. Portanto, não pode prescindir da compreensão de fundamentos que são essenciais à formação do futuro engenheiro. Entre esses fundamentos, está a questão de que a engenharia opera sobre a transformação do meio físico e recursos naturais, sob o emprego de energia na geração de bens (e serviços associados) necessários ao bem estar da coletividade (ABEPRO, 2006).

Para a ABEPRO, “as atividades de laboratórios devem se apoiar em problemas bem delineados, permitindo que o aluno desenvolva competências para a modelagem e o desenvolvimento de projetos de engenharia”. A elaboração de relatórios deve ser uma prática contínua das disciplinas de caráter experimental, tendo por objetivo o desenvolvimento da habilidade de comunicação escrita, além de consolidar os conhecimentos teóricos e tecnológicos estudados.

A importância dessas atividades em laboratório, segundo a ABEPRO:

É fundamental que os programas das atividades curriculares especifiquem de que modo será efetuado o desenvolvimento dos conteúdos previstos para as atividades laboratoriais de forma inequívoca. As atividades de natureza prática devem ser compostas por conjuntos de tarefas que permitam ao estudante o desenvolvimento de competências e habilidades nos domínios dos fenômenos visados pelas atividades curriculares de modo a permitir a sólida construção de conceitos inerentes à formação do egresso, desse modo, viabilizando à assimilação dos conhecimentos necessários ao futuro exercício profissional (ABEPRO, 2006).

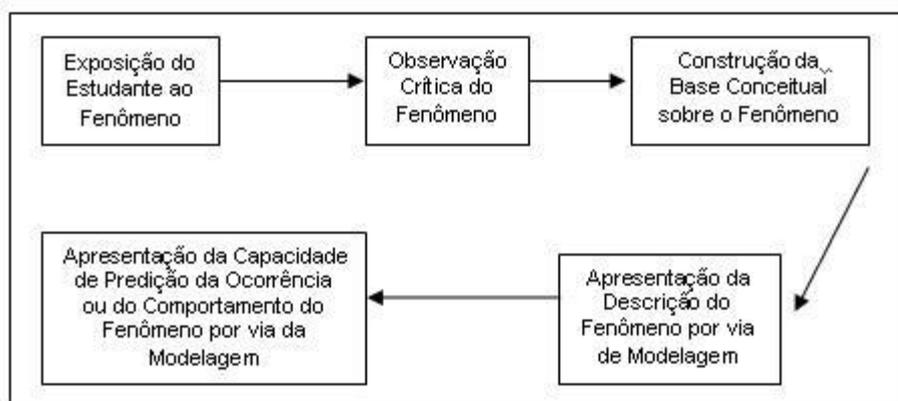
Nesse sentido, é necessário que a realização das atividades de laboratório seja orientada por um roteiro, que contemple informações como: título, objetivos, conhecimentos necessários, materiais e métodos, e ainda, as competências e habilidades que serão desenvolvidas. Recomenda-se a obrigatoriedade da elaboração de relatórios para as atividades práticas, a fim de desenvolver a habilidade de comunicação escrita e utilização de recursos de informática, assim como consolidar os conhecimentos teóricos e tecnológicos estudados.

O planejamento das atividades de ensino-aprendizado deve ser efetuado com base numa visão pragmática de assimilação dos fundamentos subjacentes aos fenômenos de

¹ <http://www.abepro.org.br/interna.asp?p=399&m=886&s=1&c=900>

interesse, de modo a que a construção de conceitos inicie-se sobre uma base observacional crítica, orientada pelo docente, mas construída, passo-a-passo, pelo discente, ao qual a apresentação de modelos lógicos e matemáticos descritores do fenômeno somente devem ser efetuados após a perfeita compreensão conceitual do mesmo, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2: Proposta de sequência de ações para o aprendizado “construtivista” nas ciências de base à Engenharia.



Fonte: ABEPRO (2006).

Segundo a Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, estabelece a obrigatoriedade de laboratórios, ou seja: Art 6º - “§ 1º É obrigatória a existência das atividades de laboratório, tanto as necessárias para o desenvolvimento das competências gerais quanto das específicas, com o enfoque e a intensidade compatíveis com a habilitação ou com a ênfase do curso. Já no art 9º no § 3º diz: Devem ser previstas as atividades práticas e de laboratório, tanto para os conteúdos básicos como para os específicos e profissionais, com enfoque e intensidade compatíveis com a habilitação da engenharia, sendo indispensáveis essas atividades nos casos de Física, Química e Informática.

Para as atividades práticas do curso de Engenharia de Produção, a Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO) orienta para os seguintes laboratórios:

- a. Laboratórios de apoio ao ensino de conteúdos básicos
- b. Laboratórios de apoio ao ensino de conteúdos profissionalizantes gerais
- c. Laboratórios de apoio ao ensino de conteúdos profissionalizantes específicos

Os Laboratórios de apoio ao ensino de conteúdos básicos contemplam os conteúdos de física, de química, de informática e de expressão gráfica, que são comuns a todas as engenharias e outros cursos da Instituição. É composto pelos seguintes laboratórios: física,

química, informática, expressão gráfica, ciência e tecnologia dos materiais, cálculo numérico, fenômenos de transporte.

Os Laboratórios de apoio ao ensino de conteúdos profissionalizantes gerais: esses laboratórios que contemplam o ensino de conteúdos profissionalizantes da formação geral em engenharia, observando a especificidade do perfil do egresso. Deverá ser focalizada a questão da obtenção do produto através do processamento industrial da matéria prima, enfatizando-se o ensino de conteúdos inerentes à física desse processamento a par da sua efetiva forma de concretização.

- a) Processos de produção discretos e contínuos: Práticas relacionadas com processos de transformação e automação da manufatura.
- b) Processos de Natureza Mecânica: Fabricação de componentes mecânicos: fundição, conformação e usinagem.
- c) Junção de componentes mecânicos: montagens e junção permanente.
- d) Processos de Natureza Químicos: Sistemas térmicos; Agitação e mistura de fluidos e sólidos; Separação e redução de tamanho de sólidos; Separação de sistemas particulados; Troca térmica entre fluidos.
- e) Automação dos processos industriais: Instrumentação e controle (monitoramento dos processos: pressão, temperatura e vazão); Equipamentos automatizados (robótica, fabricação e montagem; transporte, manipulação e armazenagem).
- f) Eletrotécnica: Práticas relacionadas com circuitos elétricos de potência, máquinas elétricas, transformadores, dispositivos eletrônicos de proteção, eletrônica de potência.
- g) Metrologia: Práticas relacionadas com a mensuração, a coleta e o tratamento de valores referentes às grandezas físicas.

Laboratórios de apoio ao ensino de conteúdos profissionalizantes específicos: esses laboratórios são destinados ao estudo de engenharia de produtos (bens ou serviços), processos e informação. Esses laboratórios dão suporte às atividades pedagógicas destinadas ao ensino dos conteúdos profissionalizantes específicos da Engenharia de Produção, a saber: engenharia de produto, projeto de fábrica, processo produtivo, gerência de produção, qualidade, pesquisa operacional, engenharia de trabalho, estratégia e organizações e gestão econômica.

- a. Engenharia de Operações (Produção): Atividades desenvolvidas nos laboratórios de informática com softwares específicos, visando atender as práticas dos seguintes conteúdos:
 - i. Planejamento e Controle da Produção

- ii. Pesquisa Operacional
 - iii. Logística
 - iv. Projeto de Fábrica
 - v. Processos de Produção
 - vi. Controle Estatístico de Processos
 - vii. Análise de Investimentos
 - viii. Ergonomia
 - ix. Processo de Desenvolvimento de Produto
 - x. Manutenção
- b. Engenharia do Trabalho: Práticas relacionadas com medições físicas de avaliação de adequação biomecânica do trabalho, projeto do trabalho e de conforto ambiental, estudo de métodos e utilização de equipamentos de proteção individual e coletiva.
 - c. Engenharia do Produto: Práticas relacionadas com a utilização de metodologias para o desenvolvimento de novos produtos, que incluam geração do conceito, projetos estruturais e detalhados, bem como a elaboração de protótipos e/ou maquetes.
 - d. Engenharia de Fábrica: Práticas relacionadas ao desenvolvimento e/ou utilização de bancadas didáticas (maquetes e simulacros) para assimilação de conceitos relacionados ao Projeto de Fábrica, Logística, Planejamento e Controle da Produção, Processos Produtivos.
 - e. Engenharia da Sustentabilidade: Práticas relacionadas com o tratamento, acondicionamento e aproveitamento de efluentes e resíduos; e com os princípios de conversão e transformação de energia (química-térmica-mecânica-elétrica).

Jogos didáticos

Os alunos ao se depararem com os principais conceitos nas disciplinas iniciais do curso, ainda imaturos provenientes do ensino médio, podem se sentir desmotivados por não entenderem a aplicação prática ou a relevância dos conceitos estudados em sala de aula. Como forma de estimular o processo de ensino-aprendizagem são utilizados jogos didáticos para propiciar a criação de um ambiente estimulante à aprendizagem (HARB; DURRANT; TERRY, 1993).

Lage Junior (2008) diz que o uso dos jogos didáticos em laboratórios de ensino tem se

difundido como instrumento de apoio ao aprendizado. É possível encontrar na literatura diversos casos que exemplificam os benefícios com a aplicação destas ferramentas. Os laboratórios de ensino relacionados ao ensino de sistemas de fabricação intermitente abordam, geralmente, a análise da organização e do inter-relacionamento das operações em situações de aplicação dos conceitos de *Just-in-Case* (JIC) e *Just-in-Time* (JIT).

Souza e Silva (2003 *apud* LAGE JUNIOR, 2008), informam que, com objetivo de transmitir conceitos de gestão da produção, criaram um jogo didático de montagem de canetas coloridas que contempla questões referentes à disposição de postos de trabalho, gestão de estoques, sequenciamento de atividades, distribuição de equipes, conceitos do *Just In Case* e do *Just In Time*, e diminuição de perdas de produção.

Assim, como Souza e Silva (2003 *apud* LAGE JUNIOR, 2008), pode-se ainda citar os seguintes trabalhos:

- Costa e Jungles (2006) utilizaram a montagem de canetas para comparar sistemas de produção puxada e empurrada, focando no mapeamento de fluxo de valor.
- Sun1 (*apud* DEPEXE *et al.*, 2006), apresentou um método simples que simula um sistema de produção de veículos, onde os carros são representados por cartas de baralho. A simulação permitiu desenvolver os conceitos de JIT e *Material Requeriment Planning* (MRP).
- Depexe e colaboradores (2006) utiliza a montagem de carrinhos Lego *System*® como apoio ao ensino de conceitos de Produção Enxuta.
- Pinho, Leal e Almeida (2005) desenvolveram uma dinâmica denominada Montagem Interativa de Bloquinhos, onde utilizam blocos de Lego® no ensino de conceitos de JIT, tempo de *setup*, metodologia 5S e nivelamento de produção².
- Saffaro e colaboradores (2003) também utilizaram blocos de Lego® para avaliar o comportamento dos alunos com relação aos princípios de Produção Enxuta.

Além da utilização da Simulação Social citada por Smeds (2003), para a avaliação dos resultados possíveis gerados por jogos didáticos e antever os conceitos e discussões geradas a partir dos resultados pode-se, também, utilizar a modelagem e simulação computacional.

Simulação de processos

² Em 2005, o artigo intitulado de “Utilização de Bloquinhos de Montagem LEGO® para o Ensino dos Conceitos do Sistema Toyota de Produção”, dos autores Pinho, Leal e Almeida (2005), foi premiado na sessão de ensino de engenharia, no Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Neste artigo, técnicas utilizadas no Sistema Toyota de Produção são simuladas através de uma empresa fictícia cuja matéria prima é composta por peças de montagem.

Simulação é uma forma de representar um sistema/processo/equipamento real com o objetivo de descrever e analisar o comportamento do mesmo ou do seu operador (BANKS, 1998).

Para Aragão (2011), a modelagem de sistemas utilizando a simulação computacional tem se tornado um grande aliado para o trabalho de melhoria da qualidade e gerenciamento da produção. A utilização dessa técnica possibilita a visualização do funcionamento da produção, facilitando aos especialistas a tomada de decisão. A simulação tem a vantagem de obter um tempo de resposta mais rápido e mais seguro, entretanto requer o esforço de especialistas na modelagem correta do sistema. A maior dificuldade está no desenvolvimento do projeto e no tempo gasto para chegar-se a um modelo que satisfaça a necessidade do usuário. Essa técnica necessita mais do que a utilização de programas computacionais. Além disso, é preciso ter conhecimento na elaboração do projeto, bem como de cada etapa que compõe o projeto.

Chwif e Medina (2010) asseveram que mesmo sendo frequentemente os sistemas reais mais complexos, por ter natureza aleatória e dinâmica, o modelo computacional destes sistemas procura capturar e repetir de maneira simplificada as mesmas características do sistema real.

Segundo Law e Kelton (2000), o benefício geral da simulação é a possibilidade de se ter uma visão geral e sistêmica do processo produtivo estudado. Com a simulação é possível verificar como as diversas variáveis podem impactar no desempenho final do sistema de produção analisado. Destacam-se, entre as diversas vantagens da simulação:

- a possibilidade de modelar sistemas sem a necessidade de alterações reais em recursos;
- a representação de longos períodos de funcionamento de um processo em um tempo reduzido de simulação; e,
- através de experimentos controlados, a análise de cenários alternativos.

Ao se elaborar um modelo, esse deve ser expresso de forma a representar o sistema real da forma mais fidedigna possível com todas as principais variáveis existentes de forma que através dele possam ser estudados o comportamento do sistema e traçar métodos estratégicos de melhoria.

Para Law e McComas (1991 *apud* SANTOS et al., 2014) acreditam que o modelo em si representa apenas uma parcela do sucesso da simulação. É fundamental formular o problema corretamente, escolher um software adequado, validar e verificar o modelo, para, finalmente, analisar os resultados obtidos. A simulação deve ser considerada apenas uma ferramenta para tomada de decisões.

Simulação Social

Para Pinho, Leal e Almeida (2005), o objetivo principal dessa metodologia, Simulação Social, é desenvolver nos alunos a habilidade de modelar a partir do contato com um sistema real. A dinâmica consiste na montagem de bloquinhos LEGO® em um produto final. Para a montagem deste produto serão desenvolvidos projetos especiais de fabricação (montagem) e que terão diferentes graus de dificuldades conforme a complexidade desejada e requerida pela disciplina e assunto em aplicação.

Esses mesmos autores informam que essa dinâmica é baseada em uma dinâmica utilizada pelo grupo ALCOA, porém adaptada ao cenário acadêmico, a fim de ilustrar algumas técnicas e conceitos envolvidos no Sistema Toyota de Produção. A dinâmica consiste na montagem de bloquinhos LEGO®, que representam linhas de montagem em uma fábrica. A fábrica produzirá produtos específicos conforme a dinâmica proposta.

Simulação computacional

Pinho, Leal e Almeida (2005), informam que o objetivo principal dessa metodologia, simulação computacional, é desenvolver nos alunos dos cursos de engenharia de produção a habilidade de modelar a partir do contato com um sistema real. Seus objetivos específicos são: desenvolver a habilidade de modelagem conceitual; desenvolver a habilidade de observação e cronometragem; fazer com que os alunos modelem os dados de entrada; desenvolver o uso de elementos e comandos do *software* (Promodel®); gerar relatório de análise da simulação e fazer a interpretação destes.

Os conceitos sobre simulação computacional a eventos discretos (modelo conceitual, coleta de dados e modelo computacional) são transmitidos para os alunos, além de tornar a aula bem mais atraente do ponto de vista didático.

A capacidade do aluno em visualizar um sistema de produção e modelá-lo é o ponto principal desta dinâmica. Além disto, a interpretação dos resultados da simulação é discutida em equipe, de forma a estimular a tomada de decisão em grupo.

A dinâmica apresenta uma característica de interdisciplinaridade, como:

- conceitos de projeto de simulação, como modelagem computacional através de *software* (Promodel®);
- técnicas de racionalização, como cronometragens e avaliação de postos de trabalho;
- conceitos de planejamento e controle da produção, como o uso de estoques intermediários;

- técnicas de mapeamento de processo, como o fluxograma;
- fundamentos estatísticos, como a definição de intervalos e seleção de distribuições de probabilidade;
- trabalho em equipe;
- observação de sistemas.

O projeto de um Laboratório de tecnologia de manufatura para práticas de prototipagem de situações reais vivenciadas em processos fabris e a posterior modelagem e simulação (utilizando softwares) permitem criar diversas atividades de ensino/aprendizagem que abrangem conceitos de gestão relacionados a processos de fabricação, tais como: planejamento e controle de produção, gestão de materiais, gestão da qualidade, gestão de custos industriais e logística. Como sugestão para trabalhos futuros pode-se utilizar os modelos computacionais desenvolvidos neste trabalho para estruturar atividades que abordem conceitos dentro da área de conhecimento da Engenharia de Produção.

Segundo a Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO), “Estes Laboratórios devem permitir a realização de atividades práticas por parte dos alunos do curso e servir de suporte às atividades complementares e de pesquisa inerentes à suas especificidades”.

Nesse sentido, é necessário que a realização das atividades de laboratório seja orientada por roteiros, que contemple informações como: título, objetivos, conhecimentos necessários, materiais e métodos, e ainda, as competências e habilidades que serão desenvolvidas. Como resultado, a utilização dessas metodologias ativas tem agregado valor ao curso e promovido o desenvolvimento dos alunos com a prática laboratorial-experimental com simulação de eventos discretos e contínuos.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de análise de um estudo de caso singular de natureza exploratória-explicativa que teve como objetivo “Analisar a importância da implantação de um Laboratório de Práticas para uso em sistema de aprendizagem ativa de operações produtivas através de simulação computacional e eventos discretos.

Este estudo de caso é do tipo exploratório porque não se encontram estudos que abordem o tema proposto para pesquisa de forma direta. Esta pesquisa é também descritiva porque se busca descrever as relações causa-efeito de todo o processo de implantação do LPCE. Assume também a natureza explicativa, pois busca fundamentar-se no conhecimento científico, aprofundando-se neste conhecimento para explicar a razão e o porquê das causas

(ANDRADE, 2001). Para Rudio (2000), descrever é narrar o que acontece e dizer porquê acontece. Assim, a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descreve-los, classifica-los e interpreta-los.

Quanto aos meios, a pesquisa foi bibliográfica e de campo. Bibliográfica porque foi desenvolvida com base em um estudo sistematizado dos conhecimentos publicados em livros, revistas especializadas, registros de experiências, jornais, redes eletrônicas entre outros. E de campo, pois foi um estudo de caso.

O estudo de caso singular proporcionou a pesquisa uma abordagem qualitativa, em que existiu um ambiente propício e natural como fonte direta de dados primários. O pesquisador atuou como principal instrumento e os fenômenos foram estudados “*in loco*”, sem nenhuma manipulação intencional do pesquisador.

RESULTADOS

No Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Produção da IES estudada está previsto o estágio supervisionado que é um dos componentes curricular do processo de formação acadêmica, constituído e constituinte das dimensões do ensino, pesquisa e extensão. É desenvolvido em campos de atuação profissional com vistas à construção e socialização do conhecimento, enquanto processo social, coletivo e histórico. No Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA) constitui atividade acadêmica com a finalidade de articular a teoria à prática e desempenhar atividades relacionadas com o ensino e pesquisa de forma sistemática e orientada. Objetiva pôr em prática, ampliados e revistos, os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, tendo a finalidade de capacitar para o exercício profissional, sob a supervisão do docente.

O estágio supervisionado segue as normas do regulamento de estágios do curso de engenharia de produção e de acordo com o regulamento específico do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA).

Os alunos iniciam suas atividades no LPCE a partir do primeiro estágio (Estágio Supervisionado 1) quando começa a desenvolver práticas simuladas ou casos reais. O LPCE pode ser utilizado em diversas disciplinas ao longo do curso de Engenharia de Produção. As atividades de laboratórios iniciam a partir do quinto período do curso e se apoiam em problemas bem delineados, permitindo que o aluno desenvolva competências para a modelagem e o desenvolvimento de projetos de engenharia utilizando, principalmente duas metodologias ativas: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

O PBL é uma metodologia utilizada de forma intensiva em cursos superiores de saúde, principalmente em Medicina e Enfermagem (CALTABIANO, 2014, p. 02), mas, também, sendo utilizada em variados cursos de áreas diferentes, ou seja, está fundamentada na “Filosofia da Práxis e na Pedagogia Libertadora /Problematizadora de Paulo Freire. O eixo básico de orientação de todo o processo se refere à ação-reflexão-ação transformadora.” (MARIN et al., 2010, p. 2).

Há uma etapa que vai do quinto ao oitavo período com 25 h a cada semestre. Estas etapas são realizadas no Laboratório de Práticas e Consultorias de Engenharia (LPCE) e que compreende estudos, análises, levantamentos, intervenções em temas relacionados as empresas regionais nos setores industrial, comercial, de serviços e no setor público.

Uma segunda etapa ocorre nos períodos nono e décimo, 130 h em cada um deles, que constitui atividades em empresas primordialmente ou, excepcionalmente, no próprio LPCE, conforme Quadro 1.

Quadro 1 Distribuição de carga horária dos Estágios.

DENOMINAÇÃO	PERÍODO	CARGA HORÁRIA	NATUREZA	PRÉ-REQUISITO
Estágio Curricular 1	5º	25	Interno (LPCE 1)	
Estágio Curricular 2	6º	25	Interno (LPCE 2)	Estágio Curricular 1
Estágio Curricular 3	7º	25	Interno (LPCE 3)	Estágio Curricular 2
Estágio Curricular 4	8º	25	Interno (LPCE 4)	Estágio Curricular 3
Estágio Supervisionado 1	9º	130	Externo/(LPCE)	Estágio Curricular 4
Estágio Supervisionado 2	10º	130	Externo/(LPCE)	Estágio Curricular 5
TOTAL		360		

Fonte: O autor

O Estágio curricular desenvolvido internamente no Laboratório de Práticas e Consultoria em Engenharia (LPCE) tem como finalidade permitir que os estudantes de engenharia de produção da ASCES-UNITA possam desenvolver diversas atividades que

contemplem os conteúdos das disciplinas profissionalizantes do curso. Então, o LPCE dará o apoio às diversas formas de aprendizado em que os estudantes possam replicar as atividades típicas do engenheiro de produção, o uso de laboratórios especialmente para esse fim.

Foram desenvolvidos diversos roteiros de práticas para o desenvolvimento de projetos de intervenção e de jogos didáticos/técnicos, simulação computacional (Promodel), simulação de processos, simulação social entre outras formas e práticas de ensino aprendizagem.

Esses roteiros foram elaborados conforme os recursos disponíveis na IES e conforme as disciplinas já cursadas (Quadro 2).

Quadro 2: Conteúdo a serem trabalhados por Estágio LPCE.

Estágio 1/LPCE 1	supervisionado	Disciplinas até o 4º período
Estágio 2/LPCE 2	supervisionado	Disciplinas até o 5º período
Estágio 3/LPCE 3	supervisionado	Disciplinas até o 6º período
Estágio 4/LPCE 4	supervisionado	Disciplinas até o 7º período

Fonte: O autor.

O Laboratório de Práticas e Consultoria da Engenharia de Produção (LPCE), não é só um campo de estágio, mas dar suporte e apoio aos trabalhos práticos das disciplinas.

Por exemplo, nos roteiros de estágio propõe-se trabalhos simulados (baseado em casos reais) que concilia todo conteúdo da disciplina (abordagem teórica) desenvolvidos através de aulas expositivas dialogadas com a abordagem prática utilizados as principais tipos de metodologias ativas, como: jogos de empresa, elaboração de projetos de intervenção, estudos de caso, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos entre outras.

Segundo Calsing e colaboradores (2012), com a implantação dessas práticas de metodologias ativas experienciais, as simulações nos processos de ensinagem, permitiu uma avaliação antecipada dos principais conceitos utilizados nos processos de produção que foram discutidos quando aplicadas no laboratório. Como em casos de prototipagem (disciplina Engenharia do Produto) de atividades práticas e posterior modelagem e simulação que possibilitou o desenvolvimento de atividades tanto para estudo de arranjo físico como do arranjo das linhas de produção, que após a simulação pode ser adequadas para o melhor forma de produção.

No LPCE é possível promover a aquisição do conhecimento dos principais conceitos e suas práticas em arranjo físico, sequenciamento de produção, perdas de produção, *just-in-case* e *just-in-time*. Além disso, as ferramentas da simulação mostraram-se extremamente úteis para a validação das práticas de ensino que foram aplicadas e dos conceitos que foram discutidos em função dos resultados obtidos (ABEPRO).

Em um laboratório de práticas é possível,

promover simulação de situações reais vivenciadas em processos fabris que posteriormente poderão ser realizadas modelagem e simulação (utilizando softwares) permitiram criar diversas atividades de ensino/aprendizagem que abrangem conceitos de gestão relacionados a processos de fabricação, tais como: planejamento e controle de produção, gestão de materiais, gestão da qualidade, gestão de custos industriais e logística. Pode-se utilizar os modelos computacionais desenvolvidos nestes trabalhos para estruturar atividades que abordaram conceitos dentro da área de conhecimento da Engenharia de Produção (CALSSING et al., 2012. p. 11).

Para isso, o LPCE tem dois objetivos: a prática laboratorial-experimental com simulação de eventos discretos e contínuos, com experimentos nas dez áreas abrangentes pela engenharia da produção (ABEPRO), bem como as consultorias, em que o aluno vivencia casos reais, sob supervisão de um professor orientador e/ou um preceptor, onde são desenvolvidas atividades de avaliação, diagnóstico, desenvolvimento de projeto de intervenção com o planejamento, organização e execução das etapas de implantação dos sistemas com os respectivos controles necessários para as atividades planejadas, contemplando as etapas de desenvolvimento das soluções de Engenharia de Produção.

Como resultado, a utilização do LPCE com o uso de metodologias ativas, tem agregado valor ao curso e promovido o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a uma formação generalista através da prática laboratorial-experimental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento é de transição. Períodos de mudança têm o poder magnífico de gerar esperanças para o futuro e força para engatar transformações. A educação profissional é um grande instrumento de transformação para o Brasil. Em vista disso é imprescindível que qualquer organização tenha à testa das principais áreas que compõem a sua estrutura organizacional pessoas que saibam gerir com qualidade as atividades a elas inerentes. Daí a necessidade do melhoramento da qualidade de ensino e mudanças no perfil do egresso.

Atualmente essas IES têm empreendido esforços para se modernizar criando grupos de estudos específicos para desenvolver novas metodologias de ensino apropriadas para atender as exigências do trinômio pesquisa-ensino-aprendizagem de forma satisfatória, ou seja,

promover a aprendizagem e aperfeiçoamento do aluno na construção do conhecimento e que atendam as necessidades que o mercado exige. Entre essas novas metodologias estão as chamadas de Metodologias Ativas.

Este artigo apresentou a importância da implantação de um Laboratório de Práticas e Consultoria em um curso de Engenharia de Produção, devido as atuais exigências de mercado. O laboratório estudado concilia as necessidades de práticas de engenharia com os conteúdos teóricos das disciplinas do ciclo profissional. Todos os roteiros de práticas sugeridas são utilizados as metodologias ativas experienciais, jogos de empresa, estudos de caso, projetos de intervenção, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos entre outras.

Especificamente, no curso de Engenharia de Produção da IES estudada, foi implantado o Laboratório de Práticas e Consultoria em Engenharia (LPCE) com o intuito de dar apoio às formas de aprendizado em que os estudantes possam replicar as atividades típicas do engenheiro de produção. O uso de laboratórios especialmente planejado para esse fim é fundamental.

A proposta de criação do LPCE teve como base buscar a integração “teoria x prática”, dessa forma, as práticas propostas através dos roteiros elaborados promove-se uma dinâmica maior entre as atividades desenvolvidas no LPCE e a sala de aula explorando nuances do trinômio ensino-pesquisa-aprendizagem que não seria possível serem realizadas pelos métodos tradicionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 6. Ed. São Paulo: Atlas. 2003.

ARAGÃO, A.P. **Modelagem e simulação computacional de processos produtivos**: O caso da cerâmica vermelha de Campos dos Goytacazes-RJ. Tese (Mestrado em Engenharia de Produção) - Centro de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes – RJ. 2011.

AUSTER, E.R.; WYLIE, K.K. Creating active learning in the classroom: a systematic approach. **Journal of Management Education**, v. 30, n. 2, p. 333-353, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/1052562905283346>.

BANKS, J. **Handbook of simulation**: principles, methodology, advances, applications, and practice. New York: John Wiley & Sons, 1998.

BEAUDOIN, D.L.; OLLIS, D.F. A Product and Process Engineering Laboratory for Freshmen. **Journal of Engineering Education**, Washington, v. 84, n. 3, p. 279-284, jul. 1995.

BILLINGTON, P.J. A classroom exercise to illustrate lean manufacturing pull concepts. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 2, n. 1, p. 71-76, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.0011-7315.2004.00021.x>.

BONWELL, C.C.; EISON, J.A. Active learning: creating excitement in the classroom (ASHE-ERIC Higher Education Report nº 1), George Washington University, Washington, DC, 1991.

CALSING, L.; LEMOS, F.O.; ARAUJO, C.L.K. **Projeto de um laboratório de ensino de práticas de gestão de processos de fabricação intermitente**: simulação de aplicações de conceitos de produção enxuta. *In: XXXII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO*. RS. 2012.

CALTABIANDO, D. Uma nova Educação para uma nova Medicina: o método PBL. *In: Nova Medicina*. 24 de março de 2014. Acesso em: 06 nov. 2019.

CAMPOS, R.; SILVA, A.B. **Descrição de uma estrutura e diretrizes para um laboratório de ensino e pesquisa em gestão da produção**. *In: XXIX Encontro Nacional De Engenharia De Produção*. Salvador, BA, 2009.

CHWIF, L.; MEDINA, A.C. **Modelagem e simulação de eventos discretos**: teoria & aplicações. 3. Ed. São Paulo: Ed. do Autor, 2010.

CÓ, F. A.; CÓ, M. A.; MERIGUETI, B. A. **O “heyjunka didático”**: um jogo interdisciplinar que auxilia na elevação da aprendizagem sobre a produção enxuta. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO*, 28, 2008, Rio de Janeiro - RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEPRO, 2008. CD-ROM.

COSTA, A.C.F.; JUNGLE, A.E. **O Mapeamento do Fluxo de Valor Aplicado a uma Fábrica de Montagem de Canetas Simulada**. *In: XXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção*. Fortaleza, CE, 2006.

DEPEXE, M.D.; DORNELES, J.B.; COSTA, A.C.F.; SANTOS, D.G. **Apresentação de um jogo didático como ferramenta de apoio ao ensino da produção enxuta**. *In: XXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção*. Fortaleza, CE, 2006.

HARB, J.N.; DURRANT, S.O.; TERRY, R.E. Use of the Kolb Learning Cycle and the 4MAT System in Engineering Education. **Journal of Engineering Education**, Washington, v. 82, n. 2, p. 70-77, abr. 1993.

HERIOT, K.C.; et al. The use of student consulting projects as an active learning pedagogy: a case study in a Production/Operations Management course. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 6, n. 2, p. 463-481, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4609.2008.00186.x>.

HILSDORF, W.C.; MASSOTE; A.A.; MARIA, G.B.A. **Laboratório de tecnologia de manufatura** – uma experiência aplicada ao ensino da engenharia de produção. *In: XXV Encontro Nacional de Engenharia de Produção*. Porto Alegre, RS, 2005.

ITIN, C.M. Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. **Journal of Experiential Education**, v. 22, n. 2, p. 91-98, 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/105382599902200206>.

LAGE JUNIOR, M. **Proposição de um jogo didático para o ensino-aprendizagem das diferenças entre manufatura e remanufatura**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 28, 2008, Rio de Janeiro - RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEPRO, 2008. CD-ROM.

LAMBRECHT, M.; et al. Extending the production dice game. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 32, n. 12, p. 1460 - 1472, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/01443571211284197>.

LAW, A.M.; KELTON, W.D. **Simulation modeling and analysis**. 3. Ed. New York: McGraw-Hill, 2000.

LAW, A.M.; MCCOMAS, M.G. **Secrets of Successful Simulation Studies**. Winter Simulation Conference. Atlanta, GE, 1991.

MARIN, M.J.S. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 13. ed., pp. 13-20, 2010.

PINHO, A. F.; LEAL, F.; ALMEIDA, D. **Utilização de Bloquinhos de Montagem LEGO para o Ensino dos Conceitos do Sistema Toyota de Produção**. In: XXV Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Porto Alegre, RS, 2005.

RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 29. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SNIDER, B.; BALAKRISHNAN, J. Lessons learned from implementing web-based simulations to teach operations management concepts. **INFORMS Transactions on Education**, v. 13, n. 3, p. 152-161, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1287/ited.2013.0108>.

SAFFARO, F.A.; BRESIANI, L.; SANTOS, D.G.; HEINECK, L.F. **Discussão de princípios da lean production através de um jogo didático**. In: III SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GESTÃO E ECONOMIA DA CONSTRUÇÃO, São Carlos, SP, 2003.

SANTOS, L.C.; ARNAUD, L.M.; DUTRA, J.B. **Uma dinâmica para o ensino da matriz produto-processo: roteiro e aplicação a hands-on activity for teaching product-process matrix: roadmap and application**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

SMEDS, R. Guest editorial: Simulation for accelerated learning and development in industrial management. **Production Planning & Control**, v. 14, n. 2, p. 107-110, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0953728031000107707>.

SOUZA E SILVA, M.F.; BRESSIANI, L.; SAFFARO, F.A.; SANTOS, D.G.; HEINECK, L. F.M. Sistema de produção puxado e sistema de produção empurrado: simulação através de jogo didático de montagem de canetas, associando idéias e conceitos ao ambiente da construção civil. In: III SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GESTÃO E ECONOMIA DA

CONSTRUÇÃO, São Carlos, SP, 2003.

ZEPKE, N.; LEACH, L. Improving student engagement: ten proposals for action. **Active Learning in Higher Education**, v. 11, n. 3, p. 167-177, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/1469787410379680>.

JÚRI SIMULADO: METODOLOGIA ATIVA NAS AULAS DE QUÍMICA NOS CURSOS DE ENGENHARIA AMBIENTAL E DE PRODUÇÃO DA ASCES/UNITA-PE

Angela Maria Coêlho de Andrade

ASCES/UNITA (angelaandrade@asc.es.edu.br), Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos;

Deivid Sousa de Figueiroa

ASCES/UNITA (deividfigueiroa@asc.es.edu.br), Doutor em Engenharia Química.

RESUMO

É desafiador o ensino de qualquer ciência. Requer do profissional superação de sistemas educacionais tradicionais que ultrapassem o repasse de conteúdos acabados, a falta de recursos pedagógicos além dos didáticos. Recursos como as metodologias ativas, auxiliam aos professores nas suas aulas, quando se introduz qualquer das metodologias nas aulas de química, o docente detém nas mãos estratégias para tornar a disciplina mais acessível aos discentes, oferecendo elementos que facilitem o esclarecimento de ideias, simulações de situações do cotidiano, além, de uma maior interação entre os discentes e docentes. Consciente da dificuldade em despertar a atenção e o interesse pelas aulas de química, neste trabalho foi utilizado nos cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia de Produção, a estratégias de ensino-aprendizagem, o Júri Simulado, tendo como abordagem a Transposição do Rio São Francisco. Foi abordado a questão ambiental e a logística da transposição, com a finalidade de estimular no estudante a curiosidade, a incorporação de vivências, a reformulação de seu conhecimento e a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Júri simulado. Ensino de química. Rio São Francisco.

INTRODUÇÃO

A química é uma ciência que ultrapassa os limites do conhecimento técnico, atuando diretamente na formação do cidadão (SÁ; VICENTINI; CARVALHO, 2010). A química pode ser um instrumento de formação humana se o conhecimento químico for apresentado como ciência e aos muitos aspectos da vida em sociedade.

É muito comum, entre os discentes, ter uma visão distorcida da química, chegando a considerar que essa ciência não faz parte de suas vidas. É urgente a necessidade da utilização de novas estratégias de ensinagem ao ensino de química, com o intuito de despertar o interesse pelos discentes (ARROI et al., 2006).

É visível a necessidade de adequações didáticas de ensino/aprendizagem para alcançar as expectativas, criando condições que permitam interconexões com o processo educacional. Andrade e colaboradores (2019) relatam que as metodologias ativas podem ser recursos no auxílio aos docentes ao ministrar suas aulas. Ao se introduz metodologias ativas nas aulas de química, o docente torna a disciplina mais acessível aos discentes, oferecendo elementos que

facilitem o esclarecimento de ideias, simulações de situações do cotidiano e uma maior interação entre os discentes e docentes.

Segundo Souza, Antonelli e Oliveira (2016), na metodologia ativa de ensino-aprendizagem, existe uma proposta de aprender a trabalhar em grupo onde o estudante consegue aprender significativamente quando incorpora e agrega novas informações aos conhecimentos prévios.

As metodologias caracterizadas como ativas tem o discente como protagonista da sua aprendizagem (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017). Os discentes, são os atores principais, pensam, constroem o conhecimento, desenvolvem estratégias e aprendem a interagir em grupo. Estas estratégias são ferramentas de trabalho docente e discente entre as quais temos: debates, painel integrado, sala de aula invertida, seminários, júri simulado, estudos de caso, dentre outros.

Para Andrade e colaboradores (2019), a utilização dessas novas ferramentas nas aulas de química contribui favoravelmente no processo ensino-aprendizagem e que, o Júri Simulado, pode auxiliar na renovação do ensino de química, dando oportunidade de vinculação do conteúdo trabalhado com o interesse e a vivência do aluno.

Foram utilizadas nas turmas do 2º período dos Cursos de Engenharia Ambiental e de Engenharia de Produção do Centro Universitário Tabosa de Almeida - ASCES/UNITA sob a orientação dos professores da disciplina, uma ferramenta de metodologia de ensino-aprendizagem, o júri simulado, dando continuidade às novas metodologias desenvolvidas na instituição. O tema proposto foi a Transposição do Rio São Francisco, onde foram abordadas as questões ambientais e a logística da transposição com a finalidade de estimular no estudante a curiosidade, a incorporação de vivências concretas, além de formular e reformular seu conhecimento e ter uma aprendizagem significativa.

OBJETIVOS

Gerar um debate sobre as questões ambientais e a logística da transposição, e analisar os aspectos positivos e negativos oriundos das operações realizadas na transposição do Rio São Francisco.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ensino-Aprendizagem

As estratégias no processo de ensino-aprendizagem contribuem na motivação, no despertar e na atenção dos discentes, para Oliveira (2010) também faz com que os discentes

desenvolvam a capacidade de trabalhar em grupo, tenha iniciativa pessoal, além da tomada de decisão.

Oliveira (2010) ainda relata que as estratégias estimulam a criatividade, aprimoram a capacidade de observação e registro de informações, aprendem a analisar os dados e propõem hipóteses para os fenômenos, aprendem conceitos científicos, detectam e corrigem erros conceituais, compreender a natureza da ciência e o papel do cientista em uma investigação, compreender as relações entre ciência, tecnologia e sociedade.

O papel do docente é o de introduzir novas ideias e fornecer apoio e orientação aos discentes ajudando nas atividades e observar como os conceitos estão sendo interpretados para que eles deem sentido a essas novas ideias (OLIVEIRA et al., 2018). Para Driver e colaboradores (1999), o ensino de forma geral, como no ensino de química é um processo de aprendizagem para o docente, onde ele é o mediador entre o mundo cotidiano dos discentes e o mundo da ciência.

Nestas estratégias, “para que o processo de ensino-aprendizagem tenha um real sentido, é necessário que os conteúdos estudados pelos alunos, no âmbito da sala de aula, tenham algum significado prático para eles” (OLIVEIRA et al., 2018, p. 90), ou seja, quando o conteúdo ensinado de química ou de outras disciplinas, está associado ao cotidiano do aluno, ele é capaz de formar opiniões.

A Química e o Ensino de Química

A educação tem como princípio a contextualização histórica, política e culturalmente o “surgimento e definição dos conceitos nos meios científicos e a sua posterior difusão, assimilação e uso na sociedade de forma geral” (REIGOTA, 2010, p. 543).

As bases da educação são de acordo com Philippi Jr, Roméro e Bruna (2004):

- a) aprender a aprender;
- b) aprender a conhecer;
- c) aprender a fazer e aprender a ser.

Com o desenvolvimento da sociedade, a informação e a educação devem possibilitar a todos o acesso a diferentes dados, permitindo recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizá-los bem como atualizar os conhecimentos sempre que for necessário (PHILIPPI JR; ROMÉRO; BRUNA, 2004).

O ensino requer do docente, superação de sistemas educacionais tradicionais que ultrapassem o repasse de conteúdos acabados, a falta de recursos pedagógicos além dos didáticos (ZABALA, 2002).

A química é uma ciência que está em constante evolução, que possui muita contribuição para o desenvolvimento da sociedade e de novas tecnologias (VAITSMAN; VAITSMAN, 2006). A química está presente em todas as atividades humanas, e na maioria das vezes não se percebe a sua abrangência e a sua importância na sociedade, em todas as atividades humanas, existe um pouco de química (OLIVEIRA; MARTINS; APPELT, 2010).

O ensino de química no contexto do exercício da cidadania está relacionado à qualidade de vida, ao cotidiano e ao meio ambiente (VAITSMAN; VAITSMAN, 2006). As Leis de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece que o aluno deva adquirir competências de caráter geral, das quais a capacidade de aprender é a primordial (BRASIL, 1998). Muitas vezes o ensino e a aprendizagem são encarados e oferecidos de forma mecanizada, não havendo uma relação com o cotidiano do discente, e no ensino de química não é diferente.

As instituições de ensino superior, nos últimos anos, têm utilizado diversas estratégias de ensino-aprendizagem para se adequar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). De acordo com a Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019 que estabeleceu as novas DCNs dos Cursos de Graduação em Engenharia, o ensino de engenharia deve estar alinhado com as exigências impostas pela globalização, a formação do engenheiro deve (BRASIL, 2019, art. 3º):

- “I- Ter visão holística e humanista, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético e com forte formação técnica;
- II- Estar apto a pesquisar, desenvolver, adaptar e utilizar novas tecnologias, com atuação inovadora e empreendedora;
- III- Ser capaz de reconhecer as necessidades dos usuários, formular, analisar e resolver, de forma criativa, os problemas de Engenharia;
- IV- Adotar perspectivas multidisciplinares e transdisciplinares em sua prática;
- VI - Atuar com isenção e comprometimento com a responsabilidade social e com o desenvolvimento sustentável”.

Os docentes precisam fazer um alinhamento no ensino de química com as novas diretrizes curriculares. O uso de novas metodologias de acordo Arroio e colaboradores (2006), voltadas para o ensino da química buscando dessa forma, desperta o interesse do discente nos conteúdos abordados.

No ensino de química, docentes e discentes “tomam parte em uma série complexa de atividades intelectuais” (ARROIO et al., 2006, p. 174). O docente pode utilizar os conteúdos da ementa curricular, com conteúdo que fazem parte da realidade dos discentes, com esta

atitude ele pode desmistificar a química, mostrar aos discentes que a química pode estar inserida a diferentes aspectos da vida cotidiana.

Rio São Francisco

O maior rio do Brasil é o São Francisco, ele nasce e morre no território nacional e tem uma extensão de 2.863 quilômetros. O São Francisco desponta na Serra da Canastra, em Minas Gerais, na Cidade de São Roque de Minas, e escoar no sentido sul-norte pela Bahia e Pernambuco, quando altera seu curso para o sudeste, chegando até a foz no oceano Atlântico, na divisa entre Alagoas e Sergipe (BAGGIO, 2018).

O Rio São Francisco, corre seis estados e o Distrito Federal. A bacia hidrográfica do Velho Chico de acordo com Baggio (2018), ocupa uma área de 640 mil quilômetros quadrados.

O Rio, passa ao todo, por 507 municípios em quatro trechos, alto, médio, submédio e baixo São Francisco.

O Projeto de Integração do Rio São Francisco, mas conhecido como Transposição do Rio São Francisco com as Bacias do Nordeste Setentrional (Pisf) realizado pelo Ministério da Integração Nacional. É considerado como “o rio da integração nacional pela abrangência de sua extensão no país, e é também conhecido como Velho Chico, pelas questões culturais, pelo simbolismo das suas águas” ((PIRES, 2019, p. 183).

O Governo Federal, defende a transposição do Rio São Francisco “como a solução para os problemas do Semiárido Nordestino por meio do esperado desenvolvimento econômico da região com o aumento das fontes de trabalho e fixação da população na região” (HENKES, 2014, p. 497).

A Transposição do Rio São Francisco, segundo Soares (2013), foi cercada de polêmicas de natureza político-ambiental, que dividia opiniões. A transposição foi orçada em R\$ 8,2 bilhões, com a finalidade captar água e direcionar para dois eixos independentes, o norte e o leste, a jusante de Sobradinho (BRASIL, 2006).

O eixo norte teve o intuito de captar a água no São Francisco, próximo ao município de Cabrobó (PE), para o sertão dos estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará e Paraíba

O eixo leste, tem sua captação de água iniciada no lago da Barragem de Itaparica (entre Pernambuco e Bahia), no município de Floresta (PE), até o rio Paraíba (BRASIL, 2006).

Henkes (2014, p. 498) nos seus estudos afirma que o Governo Federal juntamente com os órgãos responsáveis, na época, não considerou os impactos, os danos e os riscos

ambientais. O Relatório de Impacto ao Meio Ambiente (RIMA) atestou que a obra iria “ocasionar a perda e a extinção de espécies da flora e fauna, interferências em espaços protegidos, aumento e/ou aparecimento de doenças”.

Alves e Fonseca (2018, p. 221) relataram que “para a sociedade está transposição tem seus pontos positivos, pois com a chegada da água, serão proporcionados benefícios para a saúde, para economia, para agricultura e a natureza sempre dará um jeito de se adaptar as transformações que forem causadas”.

Os autores ainda indagam que “do ponto de vista ambiental, a transposição pode causar muitos danos, já que o rio receberá um volume maior de água e pode sofrer com a salinização e erosão, espécies de animais e plantas podem ser prejudicadas”. Dentre outros danos “a água dessa transposição pode favorecer o agronegócio e prejudicar os pequenos produtores locais” (ALVES; FONSECA, 2018, p. 222).

Com a Transposição do Rio São Francisco, segundo Nunes (2014) houve um crescimento superior ao brasileiro dos estabelecimentos agropecuários na macrorregião de Pernambuco, para Cabrobó, Floresta, Custódia e Sertânia.

Júri Simulado

O processo de ensino pode ser concebido como processo de mediação, que visa à construção do conhecimento, e não ao processo de simples transmissão (ALTHAUS; BAGIO, 2017).

São diversificadas as estratégias grupais de ensino-aprendizagem, é fundamental sua organização e preparação. No trabalho em grupo é essencial a interação, o respeito e a habilidade de comunicação com o outro (ANASTASIOU; ALVES, 2010). As atividades em grupo possibilitam ao docente e aos discentes crescimentos pessoais e integrais, o Júri Simulado, está dentre umas das estratégias que pode ser construída em grupo.

Oliveira e Soares (2005, p. 45), relatam que o Júri Simulado se caracteriza como uma atividade lúdica, ou seja, “atividade prazerosa e divertida, livre e voluntária, com regras explícitas e implícitas”.

No Júri Simulado, a aprendizagem se dá quando os participantes ao personificarem a defesa e a acusação, eles se valem de um aspecto da realidade, tecendo argumentos que visem vencer o problema proposto e segundo Oliveira e Soares (2005, p. 163) “se a personificação é um tipo de desenvolvimento cognitivo oriundo do jogo, conclui-se daí que o jogo também leva ao desenvolvimento cognitivo”.

Segundo Anastasiou e Alves (2010) o Júri Simulado é uma estratégia de simulação de

um júri, que a partir de um tema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. O júri leva o grupo a fazer uma análise e uma avaliação do tema proposto, além de realizar uma crítica construtiva. No júri, o discente tem que ter imaginação, interpretar, analisar e levantar hipóteses. Os estudantes têm que escolher um juiz, um escrivão, promotor, defesa, júri e a plenária.

Com a inserção do Júri Simulado nas aulas, o docente, tem a oportunidade de realizar bons debates a partir do conteúdo alvo da disciplina e de conteúdos que possam contribuir no aprendizado do discente (BENITE; FIELD'S; BENITE, 2013).

METODOLOGIA

A atividade foi realizada nas turmas do 2º período dos cursos de Engenharia Ambiental e de Produção. A turma foi dividida em três grupos, contendo 6 a 8 componentes das duas engenharias; recebendo cada grupo um tema com a questão ambiental e a logística, abordando os conteúdos da Tabela 1.

Tabela 1. Temas com questões ambientais e a logística.

Grupos	Questão Ambiental	Questão Logística
1	<ul style="list-style-type: none"> • Impactos ambientais causados pela mudança do curso do Rio São Francisco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios encontrados para realizar o deslocamento de equipamentos e pessoas para o desenvolvimento das atividades.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Possíveis benefícios que a transposição trará para os municípios contemplados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivos da escolha do raio de municípios que serão beneficiados pela obra e a justificativa de escolha dos mesmos; análise do modelo de gestão estratégica utilizado para o desenvolvimento das atividades.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Alterações químicas causadas na composição da água do Rio São Francisco devido a sua transposição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos benefícios que a obra possivelmente trará para a população local durante sua execução.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após as arguições de defesa e acusação, abriu-se a discussão para o júri, com o intuito de avaliar positivamente ou negativamente a viabilidade da proposta.

RESULTADOS

A inovação no ensino implica na melhoria da aprendizagem, na significação dos conhecimentos acadêmicos com benefícios para os discentes e os docentes (MACENO; GUIMARÃES, 2012).

O Júri Simulado é uma das estratégias de ensino-aprendizagem, dentro das metodologias ativas, que cria um ambiente de debate sobre determinado assunto ou temática. O Júri Simulado, desenvolve-se a partir de regras prévias: são apresentados argumentos de defesa e de acusação.

O tema Transposição do Rio São Francisco, trouxe uma maior motivação aos discentes em preparar o Júri Simulado. Inicialmente, houve uma incerteza dos grupos de como defender ou acusar o tema, depois que eles tiveram orientação e tiraram as dúvidas, foi observado o nível de satisfação dos mesmos.

A Transposição do Rio São Francisco, tema muito discutido no nordeste e no Brasil, foi uma alternativa para o fortalecimento do conhecimento científico, já que, por meio do debate, envolveu a política, a economia, o meio ambiente dentre outras questões, levou os discentes de Engenharia Ambiental e de Engenharia de Produção a perceber as relações de poder que estavam envolvidos na temática abordada.

O problema a ser discutido pelos três grupos de discentes, consistiu em defender ou acusar a questão ambiental e a logística, abordando os conteúdos; grupo 1 - Impactos ambientais causados pela mudança do curso do Rio São Francisco e Desafios encontrados para realizar o deslocamento de equipamentos e pessoas para o desenvolvimento das atividades; grupo 2 - Possíveis benefícios que a transposição trará para os municípios contemplados e Motivos da escolha do raio de municípios que serão beneficiados pela obra e a justificativa de escolha dos mesmos; análise do modelo de gestão estratégica utilizado para; grupo 3 - Alterações químicas causadas na composição da água do Rio São Francisco devido a sua transposição e Análise dos benefícios que a obra possivelmente trará para a população local durante sua execução.

Um dos docentes da disciplina Química Geral e Inorgânica 2, narrou o desenvolvimento da atividade e o juiz pediu para cada grupo apresentasse o problema aos jurados. Após a apresentação do problema o juiz dá a palavra aos advogados de defesa e posteriormente o de acusação.

Os docentes após as arguições de defesa e acusação, oportunizaram discussões, explicações e questionamentos que foram fundamentais para avaliar se foi positivo ou

negativo o problema proposto: a Transposição do Rio São Francisco (Figura 1).

Figura 1. Discussões dos discentes durante o Júri Simulado.



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Júri Simulado promoveu uma aproximação crítica do discente com a realidade, uma reflexão sobre um assunto que fazem parte da sua realidade. O ambiente de debate criado levou aos discentes preparar argumentos e os contra-argumentos, a escutar todos os envolvidos, a discutir entre eles e principalmente, reavaliar suas posições a partir das novas informações obtidas. Alguns discentes que discordaram da Transposição do Rio passaram a concordar e os que concordavam passaram a discordar da transposição.

Ao final da atividade, foi observado um estímulo no processo de ensino-aprendizagem crítico/reflexivo, onde os discentes participaram e promoveram discussões e se comprometeram com o aprendizado (Figura 2).

Figura 2. Discussões dos discentes durante o Júri Simulado.



Fonte: Elaborado pelos autores.

O uso de novas metodologias de aprendizagem pode levar a motivação e o fortalecimento da percepção dos discentes ao lhe apresentar a oportunidade de problematização e de situações vivenciadas, além de deixar escolher os conteúdos de estudo, e dar subsídios para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas (BERBEL, 2011).

De acordo com Diesel e colaboradores (2017) existe uma necessidade urgente na busca de novos caminhos e novas metodologias de ensino para que os estudantes sejam

protagonistas e estimulados a ter motivação.

Segundo Fonseca e Neto (2017) o engajamento do discente, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é essencial para ampliar as possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de metodologias ativas, com temas transversais, nas aulas de Química Geral e Inorgânica 2, das turmas de 2º período dos Cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia de Produção do Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES/UNITA, contribui favoravelmente no processo ensino/aprendizagem, além de ser importante para a formação do indivíduo, ajudando-o a desenvolver a capacidade de tomada de decisão.

O trabalho objetivou apresentar um relato de experiência o Júri Simulado. As discussões promovidas, podem auxiliar na renovação do ensino de química. Com os resultados obtidos, foi possível comprovar a eficiência dessa ferramenta na utilização do tema, a Transposição do Rio São Francisco, que deu a oportunidade de vinculação do conteúdo trabalhado com o interesse e a vivência do aluno.

A utilização de Júri Simulado como meio de promover problematização, discussão e reflexão, mostrou ser uma metodologia de ensino-aprendizagem eficaz, que a partir dos fundamentos teóricos, alguns discentes que discordavam da Transposição do Rio passaram a concordar e os que concordavam passaram a discordar da transposição.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, M.T.M.; BAGIO, V.A. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez. 2017.

ALVES, R.; FONSECA, G.R.S. Transposição do Rio São Francisco: o uso da controvérsia controlada como meio de promover aproximações entre o enfoque educacional CTS e educação ambiental crítica. **Investigações em Ensino de Ciência**, v. 23, n. 3, dez. p. 211-231, 2018.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem, cap. 3, p. 74-106. *In*: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (Org.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9.ed. Joinville: Univille, 2010. 155p.

ANDRADE, A.M.C.; LUNA, A.P.; TORREÃO, A.C.R.; OLIVEIRA, R.L.C.C.; SANTANA, W.A. Química do Amor: metodologia ativa de ensino-aprendizagem nas aulas de química nos cursos de biomedicina e farmácia da ASCES/UNITA-PE. **Revista Espaço para a Saúde**, Curitiba, v. 19, s. 1, p. 449-454, dez. 2018.

ARROIO, A.; HONÓRIO, K.M.; WEBER, K.C.; HOMEM-DE-MELLO, P.; GAMBARDELLA, M.T.P.; SILVA, A.B.F. O Show da Química: Motivando o Interesse Científico. **Química Nova**, v. 29, n. 1, p. 173-178, 2006.

BAGGIO, L. De grão em grão. **Chico: Revista do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco**, n. 3, p. 9-13, mar. 2018.

BENITE; C.R.M.; FIELD'S, K.A.P.; BENITE, A.M.C. **Formar professores de química para a inclusão escolar**: uma experiência com o júri simulado no ensino superior. *In*: IX Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias, Girona, sep. 2013, p. 365-369.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. **Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Atlas Nordeste Abastecimento Urbano de Água**. Brasília, 2006.

BRASIL. LDB. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Senado Federal, 1998.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo conhecimento científico em sala de aula. **Química Nova na Escola**, v. 9, p. 31-40, maio, 1999.

FONSECA, S.M.; NETO, J.A.M. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão-SE, v. 17, n. 2, p. 185-197, mai./ago. 2017.

HENKES, S.L. **A política, o direito e o desenvolvimento**: um estudo sobre a transposição do Rio São Francisco. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 497-534, jul-dez. 2014.

MACENO, N.G.; GUIMARÃES, O.M. A inovação na área de educação química. **Química Nova na Escola**, v. 35, n.1, p. 48-56, fev. 2012.

NUNES, P.P.L. **Transposição do rio São Francisco**: a funcionalidade do Estado capitalista no simulacro das políticas de reordenamentos territoriais. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Sergipe, Aracaju, 2014.

OLIVEIRA, A.L.; OLIVEIRA, J.C.P.; NASSER, M.J.S.; CAVALCANTE, M.P. O Jogo Educativo como recurso interdisciplinar no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 40, n. 2, p. 89-96, maio, 2018.

OLIVEIRA, L.A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, A.S.; SOARES, M.H.F.B. Júri Químico: uma atividade lúdica para discutir conceitos químicos. **Revista Química Nova na escola**, v. 21, p. 18-24, 2005.

PIRES, A.P.N. Estrutura e objetivos da transposição do rio São Francisco: versões de uma mesma história. **Geosp: Espaço e Tempo**, v. 23, n. 1, p. 182-197, abr. 2019.

REIGOTA, M.A. A educação ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 543, maio/ago. 2010.

SÁ, M.B.Z.; VICENTINI, E.M.; CARVALHO, E. A história e a arte cênica como recursos pedagógicos para o ensino de química: uma questão interdisciplinar. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 1, p. 9-13, fev. 2010.

SOARES, E. Seca no Nordeste e a transposição do rio São Francisco. **Geografias**. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 75-86. 2013.

SOUZA, C.D.F.; ANTONELLI, B.A.; OLIVEIRA, D.J. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação de profissionais da saúde. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 14, n. 2, p. 659-677, ago./dez. 2016.

VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B.; GERALDINI, A.F.S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM NO PROJETO DE EXTENSÃO COLETIVO AMBIENTAL SEVERINO MONTENEGRO DA ASCES/UNITA-PE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mariana Ferreira Martins Cardoso

, (mariana@i9ambiental.com) Mestre em Engenharia Civil;

Kelly Fanny de Paula Santana

Graduada em Ciências Biológicas e Graduanda em Engenharia Ambiental²;

Samuel Felipe Lira do Nascimento Basílio

, Graduando de Engenharia Ambiental;

Danielle Fátima do Nascimento

, Graduanda de Direito;

Angela Maria Coêlho de Andrade

¹, (angelaandrade@asc.es.edu.br) Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos.

¹Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA); ²Docente do EREM Professor Lisboa e Engenharia Ambiental pela ASCES-UNITA; ³Discentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA).

RESUMO

A metodologia ativa de aprendizagem vem como uma nova perspectiva metodológica com a finalidade de promover a autonomia dos discentes, de modo a estimular a criatividade, a relevância do trabalho em grupo, além de fortalecer a motivação para a reflexão, para pesquisar e para o estudo. O projeto de extensão Coletivo Ambiental Severino Montenegro do Centro Universitário Taboa de Almeida - ASCES/UNITA, tem como objetivo, fomentar a discussão dos problemas ambientais do entorno das escolas e da atualidade com os estudantes do ensino médio das escolas públicas e particulares da região. Essa discussão dos problemas ambientais vem fortalecer uma nova forma de aprendizagem. Foi trabalhada na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Professor Lisboa, localizada no bairro Boa Vista I no município de Caruaru, Desastres Ambientais, cujo tema abordado foi o rompimento da barragem do fundão da mineradora Samarco, em Bento Rodrigues, subdistrito de Mariana, mais conhecido como o desastre de Mariana, o primeiro desastre ambiental com as barragens em Minas Gerais. Junto com os alunos extensionistas foi proposto um Júri Simulado, onde procurou-se articular o conhecimento prévio dos alunos com as informações veiculadas.

Palavras-chave: Meio ambiente. Júri simulado. Desastre ambiental.

INTRODUÇÃO

O planeta Terra, atualmente, tem passado por uma crise ambiental histórica, consequência do uso excessivo dos recursos naturais e da falta de planejamento para o descarte correto dos produtos e bens adquiridos pela sociedade consumista. Para Mota (2016), os recursos naturais existem para dar uma melhor qualidade de vida para a humanidade, só que a população esquece, que os recursos naturais não são ilimitados, e que um recurso natural degradado, pode não ser recuperado, causando danos ao meio ambiente e ao ser humano.

A qualidade de vida que se tem nos dias atuais está diretamente ligada à forma de como nos relacionamos com o meio ambiente. Contaminações de recursos hídricos, do ar, da flora, o vazamento de produtos químicos e a perda de vidas tem levado a comunidade científica e os governantes a discutir prevenção de catástrofes (POTT; ESTRELA, 2017).

A divulgação de danos ambientais no mundo tem despertado nos diferentes segmentos da sociedade uma nova postura em relação à importância da preservação do meio ambiente. Educadores e autoridades têm proposto a inclusão da educação ambiental nos ensinamentos fundamental e médio, com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências que permitam ao aluno reconhecer que o ser humano é o agente das transformações do meio ambiente, como também aprimorar a relação entre o conhecimento científico e tecnológico e desenvolvimento sustentável (VAITSMAN; VAITSMAN, 2006).

Dessa forma, é função da Escola usar intensamente o tema meio ambiente de forma transversal através de ações reflexivas, práticas ou teóricas, para que o aluno possa aprender a amar e respeitar tudo que está a sua volta, incorporando dessa forma responsabilidade e respeito para com a natureza. Fenômenos e questões ambientais ocorrem em volta do aluno, o que permite ao educando correlacionar o saber escolar com o cotidiano deste aluno (VAITSMAN; VAITSMAN, 2006).

Abordar assuntos relacionados à proteção e uso racional dos recursos naturais, também deve estar focada na proposição de ideias, e a abordagem pode ser vista tanto na educação formal quando na não formal (JACOBI, 2003). Nos últimos anos, abordar temas transversais como desastres ambientais no ambiente escolar é uma necessidade urgente que tem como principal objetivo amenizar os problemas ocasionados pelo consumo exacerbado e/ou poluição. Dessa maneira, o engajamento pessoal e coletivo dos educadores e dos educandos no processo de transformação social é de grande importância.

O projeto de extensão Coletivo Ambiental Severino Montenegro da ASCES/UNITA, foi desenvolvido pensando, inicialmente, na problemática ambiental que envolve as escolas de referências de 2º grau de Pernambuco, a atuação inicial do projeto foi no Município de Caruaru.

O Coletivo Ambiental Severino Montenegro tem o propósito de promover discussões sobre questões ambientais vivenciada na escola, em seu entorno, nacionais e mundiais, propiciando aos estudantes ferramentas de gestão ambiental para se encontrar soluções para os problemas por eles mencionados.

Moraes, Ramos e Galiazzi, (2012) relataram em seu trabalho que, as dinâmicas de grupo, podem auxiliar na aprendizagem significativa e crítica a partir de conteúdos

apresentados de forma inovadora e interessante aos alunos. Propostas com de temas transversais como o rompimento da barragem do fundão da mineradora Samarco, ou seja, desastre de Mariana, foi proposto para a realização de um Júri Simulado, tomando como ponto de partida suas motivações para aprender, discutir, acusar e defender o tema em questão.

Segundo Meirelles e Santos (2005), o desafio de um projeto de educação ambiental é incentivar as pessoas a se reconhecerem capazes de tomar atitudes, assim, espera-se modificar de forma significativa o modo de pensar e as posturas individuais, familiares e coletivas para a construção de um mundo melhor para a comunidade das escolas de referência de Pernambuco.

As metodologias de aprendizagem permitem que o ensino ultrapasse as barreiras físicas da sala de aula, possibilitando que o aluno vivencie situações reais de vida, que irá encontrar no cotidiano, conduzindo uma formação centrada no educando, no desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade de reflexão e da participação ativa do discente na construção do conhecimento (DIAS, VOLPATO, 2017).

Projetos de extensão, estimulam a melhoria das relações Universidade e Comunidade, e a utilização de metodologias ativas de aprendizagem, de acordo com Oliveira e colaboradores (2018, p. 494), “prepara o aluno para o trabalho em equipe e reforça o aspecto humanista nas relações que acabam se disseminando no seio da comunidade discente”.

OBJETIVOS

Relatar a experiência vivenciada pelos extensionistas do Coletivo Ambiental Severino Montenegro do Centro Universitário Tabosa de Almeida-ASCES/UNITA, utilizando como ferramenta uma metodologia ativa de aprendizagem, o Júri Simulado, tendo como tema a Barragem da Cidade de Mariana.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Asc-es-Unita e a Extensão Universitária

O Centro Universitário Tabosa de Almeida-Asc-es/Unita (Figura 1), vem atuando a 61 anos em Caruaru interior de Pernambuco. Está localizada na Avenida Portugal, 584, Bairro Universitário. É uma instituição que trabalha os valores humanos como foco em suas ações, que vem ampliando a oferta de cursos de graduação ao longo dos anos (PORTAL ASCES/UNITA, 2020).

Figura 1. Centro Universitário Tabosa de Almeida-ASCES/UNITA.



Fonte: Portal Asces/Unita (2020).

Criada em 1959 pelo Doutor em Direito Adalberto Tabosa de Almeida, foi autorizada pelo Ministério da Educação (MEC). A Asces/Unita oferece 23 cursos de graduação em nível superior, 30 especializações Lato Sensu, mais de 54 projetos de Extensão além da formação na área técnica, com sete cursos e uma Especialização Técnica em Unidade de Terapia Intensiva (UTI), além de pesquisa universitária (PORTAL ASCES/UNITA, 2020).

O complexo educacional compreende três *campi* universitários, sete anexos e mais de 5.000 pessoas, entre funcionários administrativos, docentes e discentes circulando diariamente. São cerca de 150 entidades públicas e privadas de todo o país e do exterior conveniadas à Asces/Unita. Em sua maioria, são campos de estágios e de intercâmbio acadêmico internacional visando à ampliação da formação técnica e humanística dos seus discentes (PORTAL ASCES/UNITA, 2020).

A Instituição tem o comprometimento da com a educação ao trabalhar com foco no envolvimento social, na responsabilidade ambiental, no incentivo à cultura e aos esportes e no estabelecimento de vínculos e parcerias tanto nacionais como estrangeiras. Inovações educacionais e, principalmente, a expansão na pesquisa e na extensão universitária são os destaques da Asces/Unita (PORTAL ASCES, 2020).

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), nos encontros nacionais de 2009 e 2010 apresentaram o conceito de extensão universitária (UFSC, 2015, p. 28):

“A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”.

A formação profissional é complementada com a extensão, com a aplicação dos conhecimentos no meio em que se vive (PORTAL ASCES/UNITA, 2020). Atividades de extensão “constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões

contemporâneas que possibilitam” (UFSC, 2015, p. 34).

O Centro Universitário Tabosa de Almeida-Asces/Unita, por ser uma Instituição comunitária, a desempenha um trabalho de relevância junto à população por meio dos seus projetos de extensão e das ações extensionistas permanentes, oferecendo serviços e contribuindo com o desenvolvimento da região. Os excelentes resultados com a atuação junto à comunidade e o reconhecimento público são conquistas que chamam a atenção da gestão da Instituição (PORTAL ASCES/UNITA, 2020).

Coletivo Ambiental Severino Montenegro

Pensando em agregar conhecimento e orientar, de forma mais próxima, a população através dos estudantes de nível médio das escolas de referência do estado de Pernambuco, professores e alunos do curso de Engenharia Ambiental deram início ao projeto de Extensão Coletivo Ambiental Severino Montenegro, com foco na gestão e educação ambiental, sustentabilidade social e discussões sobre possíveis intervenções que estes alunos podem realizar afim de mitigar os problemas encontrados nas comunidades onde se localizam as escolas.

O projeto tem o nome Coletivo Ambiental Severino Montenegro em homenagem ao prestou uma homenagem ao Ambientalista Severino Montenegro da Silva (Figura 2), sempre se preocupou com as questões ambientais. Transformou uma das áreas mais arborizadas e rica em biodiversidade de Caruaru ao longo dos anos. Nos anos 80, criou um viveiro para produção de mudas para seus projetos de reflorestamento. É membro do Conselho Municipal em Defesa do Meio Ambiente (CONDEMA), do Movimento SOS Rio Ipojuca e um dos fundadores da Associação de Protetores do Meio Ambiente (ASPRONA) (CARUARU, 2020).

Figura 2. Homenagem ao Ambientalista Severino Montenegro da Silva.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Através de temas estabelecidos previamente e de forma bastante didática, os alunos

participantes do projeto fazem apresentações para os alunos do ensino médio e lançam discussões levantando pontos relativos ao entorno da escola, à comunidade e à sociedade como um todo.

Como fruto desse projeto de extensão, os participantes esperam obter em cada jovem e adolescente, que cursa o ensino médio nas escolas de referência contempladas pelo projeto, uma visão mais crítica da relação meio ambiente – sociedade. Esperam, ainda, que o poder de raciocínio no que tange a solução de problemas seja aguçado sendo, por tanto, esse jovem ou adolescente um agente ativo na comunidade podendo contribuir, inclusive, como multiplicador de informações.

Desastres Ambientais

Desastre pode ser definido como “resultado de eventos adversos, naturais ou provocados pelo homem, sobre um ecossistema vulnerável, causando danos humanos, materiais e ambientais e consequentes prejuízos econômicos e sociais” (BRASIL, 2007).

Desastre de acordo com Espindola, Nodari e Santos (2019, p. 141):

“não se restringe ao rompimento, mas engloba a sucessão de eventos que perduram no tempo e se mostram persistentes nos seus efeitos negativos diretos e indiretos sobre os *habitats*, hábitos e coabitantes, de áreas rurais e urbanas, dos rios, reservas florestais e áreas de proteção ambiental, incluindo seres humanos, flora e fauna, além da zona costeira no estado do Espírito Santo”.

Zamparoni (2012, p. 7) descreve em seu trabalho que “o desastre natural resulta da combinação entre as características físicas do lugar, que refletem suas suscetibilidades e fragilidades associadas à capacidade de resposta e recuperação da sociedade expressas por sua vulnerabilidade e resiliência”. Os desastres naturais podem estar associados, à forma como se processa a relação entre os homens, e destes com o modo de apropriação e uso dos recursos naturais.

O autor ainda relata que, “o desastre natural é derivado da combinação entre as características físicas do lugar, que refletem suas suscetibilidades, fragilidades e a capacidade de resposta e recuperação da sociedade, expressas por sua vulnerabilidade e resiliência” (ZAMPARONI, 2012, p. 8).

De acordo com Pott e Estrela (2017) os desastres ambientais são caracterizados por grandes perdas, tanto humanas quanto ambientais. Atingem centenas de pessoas e descaracterizam o meio ambiente.

Nos desastres ambientais deve-se considerar as escalas e as durações. Os aspectos da curta duração são: “a morte, a destruição, o flagelo, a paralização de atividade, o desemprego, o tempo de vida dos espécimes”, entre outros. Já os aspectos de longa duração são

considerados: as “alterações para as gerações futuras em razão da impossibilidade de separação e restauração das condições ecossistêmicas, socioeconômicas e culturais” (ESPINDOLA; NODARI; SANTOS, 2019, p. 146).

Dois grandes desastres ambientais acarretando em uma diversidade de danos para a população brasileira, deixando marcas profundas e irreparáveis, o desastre de Mariana e o de Brumadinho em Minas Gerais. O rompimento da barragem do fundão da mineradora Samarco, em Bento Rodrigues, subdistrito de Mariana em setembro de 2015, fez o Brasil e o mundo refletir sobre os impactos das tragédias ambientais (ROSSIM; NUNES, 2018).

Com o rompimento da barragem do fundão, a lama chegou ao Rio Doce, a bacia hidrográfica abrange 230 municípios dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, muitos dos quais abastecem sua população com a água do rio (ROSSIM; NUNES, 2018).

O desastre da cidade de Mariana, foi considerado como sendo a maior tragédia do país na época, deixando um rastro de mortes, 19 vítimas fatais, destruição de povoados como também poluição da vários cursos d'água. Os impactos nos ecossistemas aquático e aluvial, foram grandes, tanto a população quanto os espécimes tiveram suas vidas afetadas (ESPINDOLA; NODARI; SANTOS, 2019).

O desastre da barragem do fundão foi:

“um desastre socioambiental por se originar da ruptura de um sistema sociotécnico-natural, ou seja, sistema no qual estão presentes estruturas e componentes técnicos criados pelos humanos e estruturas e componentes naturais rearranjados e alterados na sua finalidade para compor o processo produtivo e de circulação que atendem a finalidade econômica” (ESPINDOLA; NODARI; SANTOS, 2019, p. 145).

Cerca de cinco anos após a tragédia de Mariana, muitos ainda contam com os prejuízos físicos, ambientais e culturais.

Júri Simulado

O processo de ensino pode ser concebido como processo de mediação, que visa à construção do conhecimento, e não ao processo de simples transmissão (ALTHAUS; BAGIO, 2017).

São diversificadas as estratégias grupais de ensino-aprendizagem, é fundamental sua organização e preparação. No trabalho em grupo é essencial a interação, o respeito e a habilidade de comunicação com o outro (ANASTASIOU; ALVES, 2010). As atividades em grupo possibilitam ao docente e aos discentes crescimentos pessoais e integrais, o Júri Simulado, está dentre umas das estratégias que pode ser construída em grupo.

Oliveira e Soares (2005, p. 45), relatam que o Júri Simulado se caracteriza como uma atividade lúdica, ou seja, “atividade prazerosa e divertida, livre e voluntária, com regras explícitas e implícitas”.

No Júri Simulado, a aprendizagem se dá quando os participantes ao personificarem a defesa e a acusação, eles se valem de um aspecto da realidade, tecendo argumentos que visem vencer o problema proposto e segundo Oliveira e Soares (2005, p. 163) “se a personificação é um tipo de desenvolvimento cognitivo oriundo do jogo, conclui-se daí que o jogo também leva ao desenvolvimento cognitivo”.

Segundo Anastasiou e Alves (2010) o Júri Simulado é uma estratégia de simulação de um júri, que a partir de um tema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. O júri leva o grupo a fazer uma análise e uma avaliação do tema proposto, além de realizar uma crítica construtiva. No júri, o discente tem que ter imaginação, interpretar, analisar e levantar hipóteses. Os estudantes têm que escolher um juiz, um escrivão, promotor, defesa, júri e a plenária.

Com a inserção do Júri Simulado nas aulas, o docente, tem a oportunidade de realizar bons debates a partir do conteúdo alvo da disciplina e de conteúdos que possam contribuir no aprendizado do discente (BENITE; FIELD’S; BENITE, 2013).

Azevedo e colaboradores (2017), relatam que o Júri Simulado uma estratégia pedagógica que pode ser discutido e analisado diversos assuntos. Na atividade é proporcionada a socialização de informações sobre o assunto, que os argumentos e discussões da defesa e da acusação propõem sobre o conteúdo.

METODOLOGIA

O relato de experiência apresenta uma abordagem qualitativa. Relatos de experiência são estudos descritivos, e neste relato é evidenciado experiência vivenciada pelo Projeto de Extensão Coletivo Ambiental Severino Montenegro do Centro Universitário Tabosa de Almeida-ASCES/UNITA.

A atividade foi realizada com 60 alunos pertencentes às turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio do EREM Professor Lisboa. No primeiro momento houve uma explanação feita pelas professoras e pelos alunos extensionistas. Em seguida, realizou-se um sorteio dividindo os alunos em grupo para definir quem participaria da promotoria, da defesa, quem seriam as testemunhas de defesa e acusação e pôr fim a escolha do juiz(a). Após as arguições de defesa e acusação, abriu-se a discussão para o júri, com a finalidade de fomentar a discussão.

RESULTADOS

O uso de metodologias ativas tem sido uma preocupação por parte dos docentes da ASCES/UNITA, e estes, tiveram a necessidade de aplicá-la nos projetos de extensão com a finalidade de colocar em prática uma aprendizagem que seja reflexiva e de certa forma inovadora.

A metodologia ativa Júri Simulado foi aplicada em uma das atividades do projeto de Extensão Coletivo Ambiental Severino Montenegro com o tema desastre de Mariana. A atividade escolhida foi desenvolvida com 60 alunos do ensino médio, nas turmas do 1º, 2º e 3º ano da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Professor Lisboa, no ano de 2018. Foram abordadas as questões ambientais em Bento Rodrigues, subdistrito de Mariana depois do rompimento da barragem do fundão da mineradora Samarco.

Inicialmente, as professoras do grupo de extensão fizeram uma explanação e levantaram uma discussão sobre gestão ambiental, os problemas ambientais mais recorrentes na atualidade. Foi proposto a simulação de um Júri Simulado para debater o tema, e uma explanação sobre a aplicabilidade do júri, e como pode ser desenvolvido um júri em sala de aula.

A dinâmica foi constituída conforme uma sessão de tribunal de júri. Os componentes do projeto de extensão explicaram como seria a atividade (Figura 3). Os alunos do EREM Professor Lisboa compuseram os personagens, promotor público, advogado de defesa, testemunhas e o corpo de jurados, que avaliariam e atribuiriam votos, decidindo se o réu, a mineradora Samarco seria condenada ou absolvida.

Figura 3. Apresentação da atividade pelos componentes do projeto de extensão.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A discussão por parte dos alunos do EREM Professor Lisboa foi muito construtiva, onde foi observada uma satisfação na abordagem do tema por parte dos alunos. Com o júri simulado observou-se entre os alunos, a defesa de suas ideias, o poder de argumentação e a tomada de decisão (Figura 4).

Figura 4. Simulação do Júri Simulados pelos alunos do EREM Professor Lisboa.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando se aborda questões ambientais em sala de aula, vários tipos de reações são observados, desde do interesse, à curiosidade dos alunos. Para o professor é um desafio introduzir uma nova estratégia de ensino-aprendizagem, como o Júri Simulado que motivam e estimulam os alunos.

Azevedo e colaboradores (2017, p. 182) relatam que escolheram a estratégia do Júri Simulado nas aulas de duas turmas do ensino médio, porque os estudantes tinham dificuldades para estruturar pensamentos de argumentação e de criticidade. Esta “estratégia de ensino pode tornar as aulas mais atraentes, proporcionando o trabalho em grupo e desenvolvendo o diálogo e a autonomia dos educandos”.

De acordo com Andrade e colaboradores (2018) ao se aplicar a ferramenta Júri Simulado, observa-se um estímulo no processo de ensino-aprendizagem crítico/reflexivo, onde os estudantes participam e promovem discussões e se comprometem com o aprendizado. com a formação da defesa e da acusação no mesmo grupo.

Na atividade do Coletivo Ambiental Severino Montenegro com os alunos do EREM Professor Lisboa, com uma simulação de um júri, a partir de um tema real, tema que foi vivenciado pelos alunos pelos meios de comunicação, levou os mesmos à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real.

Após a saída dos componentes do projeto de extensão Coletivo Ambiental Severino Montenegro da escola, os alunos pediram para a professora responsável na escola, Kelly Fanny, que é integrante do projeto dar continuidade com a dinâmica em suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Extensão Coletivo Ambiental Severino Montenegro possibilita a vivência dos extensionistas com alunos de Escolas de Referência em Ensino Médio do Agreste de Pernambuco. O projeto tem a finalidade de promover discussões sobre a problemática ambiental vivenciada na escola, em seu entorno e as questões ambientais nacionais,

propiciando aos estudantes ferramentas de gestão ambiental para se encontrar soluções para os problemas por eles mencionados.

A atividade desenvolvida no EREM Professor Lisboa, simulação de Júri Simulado, permitiu a constatação de que a aprendizagem de um estudante não se dá isoladamente, isto é, sem a possibilidade de interagir com seus colegas, professores e extensionistas.

Através de atividades extramuro fica evidenciada a grande importância deste projeto, que permite aos alunos uma visão real do contexto social, conscientizando-os acerca do seu papel como cidadãos. Esta estratégia de aprendizagem proporcionou aos participantes do Coletivo Ambiental Severino Montenegro a oportunidade de um envolvimento com alunos do EREM Professor Lisboa, dando oportunidade a todos uma maior interação e construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, M.T.M.; BAGIO, V.A. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez. 2017.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem, cap. 3, p. 74-106. *In*: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (Org.) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 9. Ed. Joinville: Univille, 2010. 155p.

ANDRADE, A.M.C.; LUNA, A.P.; TORREÃO, A.C.R.; OLIVEIRA, R.L.C.C.; SANTANA, W.A. Química do Amor: metodologia ativa de ensino-aprendizagem nas aulas de química nos cursos de biomedicina e farmácia da ASCES/UNITA-PE. **Revista Espaço para a Saúde**, Curitiba, v. 19, s. 1, p. 449-454, dez. 2018.

AZEVEDO, M.O.; QUARTIERI, M.T.; PINO, J.C.; MARCHI, M.I. Júri Simulado e Phillips 66: Estratégias de ensino com alunos do 2º ano do Ensino Médio. **Revista Prática Docente**, v. 2, n. 2, p. 179-196, 2017.

BENITE; C.R.M.; FIELD'S, K.A.P.; BENITE, A.M.C. **Formar professores de química para a inclusão escolar: uma experiência com o júri simulado no ensino superior**. *In*: IX Congresso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias, Girona, p. 365-369, sep. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Programa nacional de vigilância em saúde ambiental dos riscos decorrentes dos desastres naturais - vigidesastres**. Brasília: MS. 2007.

CARUARU. Fundação de Cultura e Turismo de Caruaru. **Parque Municipal Ambientalista Severino Montenegro**. Disponível em: <http://www.mapacultural.pe.gov.br/espaco/262/>. Acesso em: 26 jul. 2020.

DIAS, S.R.; VOLPATO, A.N. **Prática inovadora em metodologias ativas**. Florianópolis: contexto digital, 2017. 174p.

ESPINDOLA, H.S.; NODARI, E.S.; SANTOS, M.A. Rio Doce: riscos e incertezas a partir do desastre de Mariana (MG). **Revista Brasileira de História**, v. 39, n. 81, p. 141-162, 2019.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mar, p. 189-205, 2003.

MEIRELLES, M.S.; SANTOS, M.T. **Educação Ambiental uma Construção Participativa**. 2. Ed. São Paulo: 2005. p. 35.

MORAES, R.; RAMOS, M.G.; GALIAZZI, M.C. **Aprender Química: Promovendo excursões em discursos da Química**. In: ZANON, L.B.; MALDANER, O.A. Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil. Ijuí: Unijuí, p. 192-209, 2012.

MOTA, S. **Introdução a engenharia ambiental**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Abes, 2016. 524p.
OLIVEIRA, R.L.C.C.; LEITE A.F.; LUNA, A.P.; SOUSA, V.J.; ANDRADE, A.M.C. Utilização de metodologias ativas de aprendizagem no projeto de extensão “ART”: relato de experiência. **Revista Espaço para a Saúde**, v. 19, s. 1, p. 493-494, set. 2018.

OLIVEIRA, A.S.; SOARES, M.H.F.B. Júri Químico: uma atividade lúdica para discutir conceitos químicos. **Revista Química Nova na escola**, v. 21, p. 18-24, 2005.

PORTAL ASCES/UNITA. 2020. Disponível em: <<http://www.asce.edu.br>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

POTT, C.M.; ESTRELA, C.C. Histórico ambiental: desastres ambientais e o despertar de um novo pensamento. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 89, p. 271-283, 2017.

ROSSIM, J.B.; NUNES, M.A.C. Desastres ambientais no Brasil em debate escolar. **Educação Ambiental em Ação**, n. 66, ano XVII, dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3475>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Florianópolis: Imprensa Universitária, set. 2015. 68p.

VAITSMAN, E.P.; VAITSMAN, D.S. **Química & meio ambiente: ensino contextualizado**. Rio de Janeiro: Interciência, 2006. p. 3-12.

ZAMPARONI, C.A.G.P. Riscos e desastres naturais em ambiente urbano: o exemplo de Cuiabá/MT. **Revista Brasileira de Climatologia**, ano 8, v. 10, p. 7-20, jan/jun. 2012.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS E AQUECIMENTO GLOBAL: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ENGENHARIA DA ASCES/UNITA-PE NA ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE TEXTO

Angela Maria Coêlho de Andrade

(angelaandrade@asc.es.edu.br), Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos;

Luiz José Rodrigues dos Santos

(luizsantos@asc.es.edu.br), Mestre em Biometria e Estatística Aplicada.

Docentes dos Cursos de Engenharia do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES/UNITA)

RESUMO

O estudo de texto pode ser considerado como uma estratégia que consiste em uma mobilização, construção e na capacidade de síntese. As metodologias ativas de ensino-aprendizagem procuram promover a autonomia dos indivíduos, estimulando o processo de ensinagem individual e coletiva. O método favorece a autonomia dos discentes, de modo que estes sejam capazes de construir um pensamento mais crítico e reflexivo, onde ele possa explorar as ideias dos autores e a partir da leitura, fortalecer a liberdade do seu pensar crítico. A estratégia de ensino-aprendizagem, Estudo de Texto, foi desenvolvida nos cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia Química do Centro Universitário Tabosa de Almeida-ASCES/UNITA, com duas turmas do 3º Período, na disciplina Química Ambiental. A utilização da estratégia ocorreu a partir de dois textos com o tema Mudanças climáticas e Aquecimento Global.

Palavras-chave: Meio ambiente. Engenharia. Ensino superior.

INTRODUÇÃO

A formação discente nos cursos de Graduação em Engenharia de acordo com diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) deve ter visão holística humanísticas, crítico-reflexivo, cooperativo e ético, formular, analisar e resolver, atuar com isenção e comprometimento com a responsabilidade social e com o desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2019), é importante que o ensino em engenharia integre os avanços pedagógicos das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

As metodologias tradicionais não favorecem a esse novo modelo de ensino, tornando-se necessário a introdução de novas estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de competências. Nessa perspectiva, destacam-se as estratégias de ensino apresentadas por Anastasiou e Alves (2010) e Masetto (2003) entendidas como metodologias ativas que podem favorecer a autonomia do aluno, no percurso dos diversos caminhos que ele pode trilhar na busca de uma solução do estudo e/ou da pesquisa por ele desenvolvida.

Dentre as estratégias de ensinagem no estudo, foi optado pelo Estudo de Texto em dupla e discussão em grupo. O Estudo de texto, desenvolve nos discentes a capacidade de síntese na organização de suas ideias e nos argumentos individuais e coletivos. Gil (2012, p. 8), afirma que existe uma necessidade nesse desenvolvimento, e “o que mais interessa é a

aquisição de uma mentalidade científica, o desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e avaliação, bem como o aprimoramento da imaginação criadora”.

A sala de aula é um espaço muito heterogêneo, os discentes apresentam diferentes ideias, valores e crenças. Para Quadros e colaboradores (2010, 104) “é nessa sala de aula que se desenvolvem as mais variadas discussões”, e que cada discente se constrói das relações com os outros discentes, com o docente e com ele.

A estratégia de ensinagem, pode ser oral, escrita ou ambas e estas estratégias exploram as habilidades, as potencialidades e a criatividade dos discentes (ANASTASIOU; ALVES, 2010). A estratégia de ensino-aprendizagem, Estudo de Texto, foi desenvolvida nos cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia Química do Centro Universitário Tabosa de Almeida-ASCES/UNITA, com duas turmas do 3º Período, na disciplina Química Ambiental. A utilização da estratégia ocorreu a partir de dois textos com o tema Mudanças climáticas e Aquecimento Global.

OBJETIVOS

Avaliar a percepção dos alunos dos cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia Química na disciplina Química Ambiental do Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES/UNITA, sobre a temática; Mudanças Climáticas e Aquecimento Global.

REFERENCIAL TEÓRICO

Estratégia de Ensinagem

Novas estratégias de ensino podem motivar o discente a participar das aulas, com estratégias diferenciadas, o discente pode se expressar mais, e o docente ter mais opções para colaborar com o crescimento e desenvolvimento de cada discente (ROSA; DUARTE; ALVES, 2018).

Cada discente possui suas singularidades e cada um tem um ritmo de aprendizagem. No processo de ensino-aprendizagem, as estratégias de ensino também precisam ser diversificadas, para que todos os discentes sejam atendidos e que aprendam de forma diferenciada (PIERART et al., 2009).

Várias estratégias tem sido sugeridas ao longo dos anos, para Rosa, Duarte e Alves (2018) as estratégias pedagógicas mais criativas e acolhedoras vem sendo criadas para repensar tanto o papel do docente quanto o do discente neste processo.

As estratégias de ensinagem disponíveis, são importantes e complementares no processo de ensino-aprendizagem, que permitem ao docente utilizar técnicas diferentes que

possibilitam ao discente uma aprendizagem significativa e mais receptiva (VISBALCADAVID; MENDOZA-MENDOZA; SANTANA, 2017).

Rosa, Duarte e Alves (2018, p. 39) corroboram que “ao executar as diferentes práticas, é possível alcançar mais estudantes e suas dificuldades”. Como cada discente aprende de forma diferente, as técnicas diversificadas podem facilitar a aprendizagem, oferecendo oportunidades a todos os discentes.

Percepção

Percepção é um substantivo feminino com origem no latim *perceptione*, ação ou efeito de perceber, de compreender o sentido de algo por meio das sensações ou da inteligência: percepção do sofrimento, do clima (FERREIRA, 2004). Para o homem, percepção é a capacidade de associar as informações sensoriais a memória e a cognição formando conceito sobre o mundo (LENT, 2010).

A percepção para Berkeley (2010) é a única realidade de que se pode estar certo, ou seja, a percepção está dentro do indivíduo, e é subjetiva. A percepção não reflete o mundo externo, está intimamente relacionada à sensação, Lamb, Hair e Mcdaniel (2012, p. 99) retrata a percepção como um fator psicológico e descrevem como “a forma como vemos o mundo ao nosso redor e como reconhecemos que precisamos de ajuda na tomada de uma decisão”.

Segundo o dicionário básico de filosofia (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 149), percepção “é ato de perceber, ação de formar mentalmente representações sobre objetos externos a partir dos dados sensoriais”. A percepção, de acordo com os empiristas “é a fonte de todo o conhecimento”, já os racionalistas, “a percepção, por depender de elementos sensíveis, não é confiável, sendo sujeita à ilusão, quando uma imagem percebida não corresponde a um objeto real”.

Sakamoto e Zerbinatti (2015, p. 156) relatam que:

“perceber implica interagir com fatores que geram reações emocionais e repercussões afetivas vinculadas aos objetos e eventos [...] que são revestidos de significados segundo a singularidade pessoal e os parâmetros sociais daquele que percebe e, neste sentido, deflagram os processos comunicacionais. [...] A afetividade humana participa da função discriminatória da percepção do ser humano, pois ela investe de significado a situação que a desperta”.

O discente ao ler um artigo, ele tem em mãos a ideia do autor, e a partir das ideias do autor ele pode ter seu próprio entendimento sobre o assunto abordado no artigo. Ler, para Vieira (2004) é uma condição básica do processo criativo, pois exercita a sensibilidade, além de dar condições, para quem ler, de se inspirar no texto, de opinar, de perceber.

Vieira (2004, p. 49) relata que “quem não sabe expressar o comum, não sabe expressar

o diferente”. Para o ser humano se expressar bem, precisa ter o hábito da leitura, uma vez que, é necessário conhecer o assunto para poder falar ou escrever sobre ele.

Mudanças Climáticas

Clima, no dicionário é o conjunto de condições meteorológicas, envolvendo temperatura, pressão, e ventos, umidade e chuvas, que são características do estado médio da atmosfera em um ponto da superfície terrestre (FERREIRA, 2004). O clima é uma característica fundamental do meio ambiente terrestre.

O clima de acordo com Baird e Cann (2011) é a força dinâmica que transforma muitos aspectos desse ambiente, podendo influenciar a configuração de regiões da Terra, a estrutura do solo e a as formas de vida que habitam determinada área, o clima é uma descrição média das condições de tempo e suas variações.

O clima varia naturalmente em todas as escalas temporais e espaciais. Variações climáticas da Terra tem sido estudada nos últimos 400 mil anos, nos ciclos glaciais e interglaciais. No ciclo atual, o interglacial, a temperatura está mais alta, entre 5°C a 6°C, em comparação ao pico do período glacial (NOBRE; REID; VEIGA, 2012).

O ritmo em que a temperatura começou a subir, nos últimos 100 a 150 anos, está muito maior. Nas duas últimas décadas, “a temperatura está aquecendo quase 0,2°C por década, que é um ritmo 50 vezes mais acelerado do que o ciclo natural glacial-interglacial” (NOBRE; REID; VEIGA, 2012, p. 8).

Com o aquecimento de quase 0,2 °C na temperatura da terra, atualmente, o termo Mudança Climática tem sido usado com muita frequência em vários meios de comunicação e artigos científicos acadêmicos. Para Zamparoni (2012, p. 10) “as mudanças climáticas estariam associadas a vários padrões de risco a desastres hidrometeorológicos, como maior incidência de chuvas fortes, esse fato se associa diretamente à segurança desses países”.

As Mudanças Climáticas são o maior e mais complexo problema ambiental da atualidade. Solomon e LaRocque (2019) relatam que não se trata apenas dos impactos que os desastres relacionados ao clima provocam no nível local, mas de processos globais que apresentam riscos para a existência de toda a humanidade.

Inicialmente, nos primeiros anos, as mudanças climáticas decorreram de fenômenos naturais, nos últimos cinquenta anos, são atribuídas as ações antrópicas exercidas pelo homem, elas alteram a composição da atmosfera global e são adicionais à variação climática natural que foi observada ao longo dos anos (BRASIL, 2011).

O diagnóstico da situação atual sobre as mudanças climáticas, apontam para situações

constituídas historicamente e que demandam a implementação de políticas e ações que exigem maior comprometimento dos líderes nacionais e globais para redução de riscos e enfrentamento destes eventos. As mudanças climáticas podem afetar a vida de toda a sociedade mundial, os fenômenos que podem ser intensificados são: elevação dos níveis de mares e oceanos, intensificação dos eventos climáticos, impactos na agricultura, mudanças nos regimes de chuva e impactos no bem-estar e na saúde da população (BRASIL, 2011).

Segundo Blank (2015) o desequilíbrio ambiental decorrente das mudanças climáticas, se houver sua confirmação, vai alterar a vida da maior parte da população mundial. Para que não haja este desequilíbrio, será necessário um esforço mundial no sentido de diminuir as consequências nas vidas da população.

O autor ainda relata que “as mudanças climáticas são associadas ao aquecimento global como consequência do aumento da concentração de gases de efeito estufa e também em mudanças do uso da terra” (BLANK, 2015, p. 161), afirma ainda que as mudanças climáticas talvez sejam o maior desafio imposto à humanidade desde o surgimento do mundo moderno.

Aquecimento Global

Parte da energia solar que chega ao planeta é refletida diretamente de volta ao espaço, ao atingir o topo da atmosfera terrestre e parte é absorvida pela superfície da Terra, promovendo o seu aquecimento (BRASIL, 2011). O Aquecimento Global foi detectado pelo aumento da temperatura média do ar e dos oceanos, além do, derretimento da neve e do gelo nas calotas polares, como também da elevação do nível dos mares e dos oceanos.

Baird e Cann (2011) descrevem que o termo Aquecimento Global, significa que a média global das temperaturas do ar aumente em vários graus, devido ao aumento do dióxido de carbono e de outros do chamado gases estufa na atmosfera.

Segundo Silva e Paula (2009, p. 43) “o aquecimento global é um fenômeno climático de larga extensão, ou seja, um aumento da temperatura média superficial global, provocado por fatores internos e/ou externos”. Os fatores internos estão associados a composição físico-química atmosférica, o tectonismo e o vulcanismo e os externos, antropogênicos e relacionados a emissões de gases-estufa por queima de combustíveis fósseis, principalmente carvão e derivados de petróleo, indústrias, refinarias, motores e queimadas.

Vários estudos indicam que o aquecimento global está acontecendo desde 1860, e que ele é responsável pelo aumento da temperatura de cerca de dois terços de um grau Celsius (BAIRD; CANN, 2011).

Nobre, Reid e Veiga (2012) nos seus estudos, indicaram que a temperatura média global aumentou quase 0,8°C nos últimos 120 anos, e o nível do mar subiu quase 20 centímetros na média global durante o Século XX, a área coberta com neve está diminuindo e as geleiras estão derretendo.

O aquecimento global, de acordo com Blank (2015, p. 157):

“vem interferindo na produção de alimentos, diminuindo as áreas agricultáveis em razão da intensificação de secas, enchentes e outros eventos, também agravará o problema dos deslocados por causas ambientais, não permitindo, em muitos casos, a permanência deles em seus lugares de origem”.

Para Felício (2014, p. 260), não existe aquecimento global:

“as temperaturas já estiveram bem mais altas que as atuais. Há cinco mil anos, quase seis graus Celsius. Toda a calota ártica já derreteu e os ursos polares continuam entre nós, aliás, só para lembrar, os ursos polares são chamados de *Ursus maritimus*, justamente por nadarem tranquilamente 100km/dia (cem quilômetros por dia). Podem nadar 200km/dia e alguns ursos rastreados passaram da impressionante marca de 350km/dia”.

Existe muita discussão a respeito do aquecimento global, tem trabalhos que confirmam a sua existência e trabalhos que contestam como o de Felício. Segundo Felício (2014) na idade média, as temperaturas já estiveram dois graus maiores do que as dos dias atuais, e que nos anos de 1930, foram mais quentes na Groenlândia.

A maior “parte da comunidade científica acredita que o aumento da concentração de poluentes antropogênicos na atmosfera” é a causa do aquecimento global (SILVA; PAULA, 2009, p. 47), outra parte, os fenômenos da natureza manipulam energias planetárias, e os humanos são insignificantes perante a eles (FELÍCIO, 2014, p. 261).

Estudo de Texto

Atualmente, as teorias e modelos de ensino e aprendizagem tem se afastado dos paradigmas tradicionais, ao levar em consideração que o estudante é um ser ativo e pode ser o centro do processo de ensinagem. Alguns resultados de pesquisas que indicam que o envolvimento de estudantes é o caminho para uma melhor aprendizagem (COSTA, 2014).

Na estratégia de Estudo de Texto, para Anastasiou e Alves (2010, p. 87), “a escolha de um material que seja acessível ao estudante e ao mesmo tempo que vá desafiá-lo, assim como o acompanhamento do processo pelo professor, é condição de sucesso nessa estratégia”.

Barros, Santos e Lima (2017), relatam que é muito completo o processo ensino-aprendizagem, por ter caráter dinâmico e não sequencial do conteúdo exposto. O discente é estimulado a pensar, dessa forma, estimula a sua visão crítica indo além dos conteúdos discutidos em sala de aula.

A dinâmica da atividade do Estudo de Texto de acordo com Anastasiou e Alves (2010, p. 87), pode-se seguir os momentos:

- a) Contexto do texto: data, tipo de texto, autor e dados sobre este;
- b) Análise textual: preparação do texto (visão de conjunto, busca de esclarecimentos, verificação de vocabulário, fatos, autores citados, esquematização);
- c) Análise temática: compreensão da mensagem do autor (tema, problema, tese, linha de raciocínio, ideia central e as ideias secundárias);
- d) Análise interpretativa/extrapolação ao texto: levantamento e discussão de problemas relacionados com a mensagem do autor;
- e) Problematização: interpretação da mensagem do autor (corrente filosófica e influências, pressupostos, associação de ideias, crítica);
- f) Síntese: reelaboração da mensagem, com base na contribuição pessoal.

A escolha do texto a ser estudado depende da finalidade da aprendizagem, ou seja, um texto que permita momentos de mobilização, de construção e de síntese (ANASTASIOU; ALVES, 2010), uma vez que, muitos dos discentes, tem dificuldades de interpretar textos, a utilização desta estratégia vai auxiliar os discentes ao hábito de leitura.

Com o hábito da leitura, o discente adquire conhecimentos, “ao ler, é necessário analisar, interpretar e conhecer ... para uma maior probabilidade de êxito na leitura é necessário que haja interação dos elementos textuais com os conhecimentos do leitor (BOTINI; FARAGO, 2014, p. 48). A leitura de acordo com Souza (2008, p. 01), “possibilita formar uma sociedade consciente de seus direitos e de seus deveres; possibilita que estes tenham uma visão melhor de mundo e de si mesmos”.

METODOLOGIA

A atividade foi realizada em duas turmas do 3º período dos cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia Química, a turma foi dividida em duplas, recebendo cada dupla dois textos com os títulos: a) Mudanças climáticas e suas vítimas; b) Mudanças climáticas e aquecimento global - nova formação e paradigma para o pensamento contemporâneo. Após a explanação do entendimento de cada dupla sobre os textos, abriram-se discussão no grupo, com o intuito de que todos os alunos dessem uma opinião sobre o assunto abordado; as mudanças climáticas e os fatores que acarretam a estas mudanças e o aquecimento global.

RESULTADOS

As metodologias ativas de aprendizagem buscam inserir o discente de forma ativa dentro da sala de aula, onde ele passa de ouvinte para agente do seu próprio conhecimento. Esta metodologia propõe um ensino que promova uma maior aproximação do discente com a realidade, reflexão de problemas que geram curiosidades e desafios (DIAZ-BORDENAVE; PEREIRA, 2007).

Considerando a importância da estratégia de Estudo de Texto, o trabalho teve por finalidade apresentar os resultados de uma experiência vivenciada pelos discentes dos cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia Química da ASCES-UNITA.

Essa atividade consistiu em formar duplas de discentes para estudar dois textos:

- 1º) Mudanças climáticas e suas vítimas e o segundo intitulado;
- 2º) Mudanças climáticas e aquecimento global - nova formação e paradigma para o pensamento contemporâneo.

A explanação em grupo se deu após as duplas estudarem e discutir os textos entre si. Em forma de círculo, abriram-se discussões sobre as mudanças climáticas e os fatores que acarretam a estas mudanças e o aquecimento global. Na roda de conversa houve muita troca de ideias, divergência nas posições políticas. A defesa de alguns discentes sobre o fato de existir mudanças climática e aquecimento global, enquanto outros acreditam que existem mudanças climáticas, e não existe aquecimento global. Em alguns momentos a discussão foi muito calorosa.

A interação entre os discentes na execução das atividades, tanto durante quanto após as dinâmicas são fundamentais ao aprendizado. A avaliação da atividade proposta se deu pela produção escrita e pela oral.

A escolha dos textos se deu pelo fato dos autores terem posições divergentes sobre mudanças climáticas e aquecimento global. Felício (2014) afirma que não existe “mudanças climáticas” e “aquecimento global” que tanto um quanto o outro é uma questão política. Já Blank (2015) afirma que as mudanças climáticas são devido ao aquecimento global.

A atividade proposta na aula de Química Ambiental, corrobora com as ideias de Valente, Almeida e Geraldini (2017), se faz necessário repensar sobre as novas propostas educativas. Nestas novas propostas deve-se considerar uma maior participação dos discentes na sala de aula, ou seja, que ele deixe de ser receptor passivo para se tornar um agente e principal responsável pela sua aprendizagem, sendo participante, criativo, levando os acontecimentos do cotidiano para ser discutido em sala.

De acordo com Berbel (2011, p. 29) “o engajamento do aluno em relação a novas

aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro...”.

A estratégia de ensinagem Estudo de Texto, pode levar aos discentes o hábito da leitura, que corrobora com o pensamento de Souza, Ricetti e Osti (2009, p. 10), “A leitura é o instrumento de construção para todas as aprendizagens e contribui na formação e transformação do indivíduo, consolidando-se como elemento constitutivo para o exercício pleno da cidadania.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de novas metodologias em sala de aula indica que o processo de ensino-aprendizagem está passando do enfoque individual para o enfoque social, político e ideológico. A realização da estratégia Estudo de Texto provou ser viável para ser desenvolvida na disciplina Química Ambiental dos Cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia Química da ASCES/UNITA.

Desenvolver atividades como essa, que envolvem a construção coletiva, com um tema Mudanças Climáticas e Aquecimento Global tão discutido atualmente, é muito importante, pois pode ajudar os discentes no desenvolvimento de importantes habilidades, como a expressar suas opiniões ou aprender a debater certos temas polêmicos dentro da razão e do argumento embasado.

A estratégia de Estudo de Texto pode ser aplicada em disciplinas dos Cursos de Engenharia, uma vez, que elas apontam um novo rumo para as propostas educativas e podem mobilizar o discente para refletir sobre textos que exprimem o momento atual da população mundial.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem, cap. 3, p. 74-106. *In*: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (Org.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9.ed. Joinville: Univille, 2010. 155p.

BAIRD, C.; CANN, M. **Química ambiental**. 4.Ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

BARROS, K.B.N.T.; SANTOS, S.L.F., LIMA, G.P. Perspectivas da formação no ensino superior transformada através de metodologias ativas: uma revisão narrativa da literatura. **Revista Conhecimento on-line**, v. 1, n. 9, p. 65-76, 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/472>. Acesso em: 17 set. 2020.

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

BLANK, D.M.P. O contexto das mudanças climáticas e as suas vítimas. **Mercator**, v. 14, n. 2, p. 157-172, mai./ago. 2015.

BOTINI, G.A.L.; FARAGO, A.C.F. Formação do leitor: papel da família e da escola (Training the reader: role of family and school). **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 44-57, 2014. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014073856.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. **Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Mudanças climáticas**. Brasília, 2011. 32p.

COSTA, M.J. Trabalho em pequenos grupos: dos mitos à realidade. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, 308-313, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86620/89550>. Acesso em: 17 set. 2020.

DIAZ-BORDENAVE, J.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FELÍCIO, R.A. “Mudanças climáticas” e “Aquecimento global” - nova formatação e paradigma para o pensamento contemporâneo? **Ciência e Natura**, v. 36, p. 257-266, 2014.

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.Ed. Curitiba: Positivo, 2004. p. 1534.

GIL, A.C. **Didática do ensino superior**. 1. Ed. 7ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2012. 283p.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. Ed. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

LAMB, C.W.; HAIR, J.F.; MCDANIEL, C. **Marketing**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?** conceitos fundamentais de neurociência. 2. Ed. São Paulo Atheneu, 2010.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. p. 87-157, c. 8.

NOBRE, C.A.; REID, J.; VEIGA, A.P.S. **Fundamentos científicos das mudanças climáticas**. São José dos Campos: Rede Clima/INPE, 2012. p. 44.

PIERART, C.G.A.; SALGADO, M.T.C.; VALDEBENITO, V.M.; PALMA, H.M. Estratégias de aprendizagem en alumnos universitarios y de enseñanza media. **Revista Estilos de Aprendizaje**, v. 2, n. 4, p. 138-155, 2009.

QUADROS, A.L.; LOPES, C.M.; SILVA, F.A.B.; CORREA, J.M.M.; PIO, J.M.; TORRES, N.O.; PINTO, P.L.; NOGUEIRA, R.K. A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 103-114, 2010.

ROSA, T.L.N.; DUARTE, T.O.; ALVES, A.C.T. **A utilização da estratégia de ensino grupo de verbalização e grupo de observação**, p. 37-47, 2018. *In*: LEÃO, M.F.; DUTRA, M.M.; ALVES, A.C.T. Estratégias didáticas voltadas para o ensino de ciências: experiências pedagógicas na formação inicial de professores. 1. Ed. Uberlândia: Edibrás, 2018, 163p.

SAKAMOTO, C.K.; ZERBINATTI, A.M. Gestão de Marcas e Experiência Emocional - os sentidos e a fidelização do consumidor. *In*: **Anais do 2º. Congresso Nacional Mackenzie Letras em Rede: Tradição e Inovação**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, v. 1, , 2015. p. 153-162

SILVA, R.W.; PAULA, C.B.L. Causa do aquecimento global: antropogênica versus natural. **Terrae Didática**, v. 5, n. 1, p. 42-49, 2009.

SOLOMON, C.G.; LA ROCQUE, M.D. Climate change: a health emergency. **N. Engl. J. Med.** v. 380, p. 209-211, 2019.

SOUZA, F.E.; RICETTI, M.L.; OSTI, V.A.P. **A Formação pelo gosto da Leitura**. 2009. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia. Área de Concentração: Alfabetização e Letramento.) - Centro Universitário Claretiano, Batatais.

SOUZA, L.B.M. A importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente. **Revista UNIRB**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 101-110, 2008.

VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B.; GERALDINI, A.F.S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VIEIRA, S. **Raciocínio Criativo na Publicidade**. São Paulo: Loyola, 2004.

VISBAL-CADAVID, D.; MENDOZA-MENDOZA, A.; DIAZ SANTANA, S. Estratégias de aprendizagem en la educación superior. **Sophia, Armênia**, v. 13, n. 2, p. 70-81, dez. 2017.

ZAMPARONI, C.A.G.P. Riscos e desastres naturais em ambiente urbano: o exemplo de Cuiabá/MT. **Revista Brasileira de Climatologia**, ano 8, v. 10, p. 7-20, jan/jun. 2012.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA DOCENTE PARA MELHORAMENTO DO APRENDIZADO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO: UM RELATO DE CASO

Antonio Romão Alves da Silva Filho

, DSc. (romaoarasf@gmail.com) Doutor em Engenharia Civil (UFPE)

RESUMO

Este trabalho teve como descrever o uso de metodologias ativas como estratégia docente para melhoramento da aprendizagem na disciplina engenharia do produto na forma de um estudo de caso. A pesquisa foi do tipo exploratória-descritiva na forma de um estudo de caso singular abordando os temas inerentes ao assunto tratado. O projeto do produto inicia-se com a identificação de uma necessidade de mercado, seja de um produto inovador ou de um melhoramento de um produto já existente. Toda condução do trabalho foi baseada em fazer grupos de alunos vivenciarem a experiência didática da criação de um produto de baixa complexidade e seu processo de produção utilizando o modelo unificado do Processo de Desenvolvimento do Produto (PDP). Após as apresentações do trabalho final da disciplina verificou-se que a metodologia utilizada mostrou-se satisfatória. Os produtos (protótipos) apresentados foram de compleição simples e de baixa complexidade, mas foi possível compreender as várias etapas propostas no PDP, desde o levantamento de informações das necessidades de mercado (pesquisa das necessidades ou identificação da oportunidade), passando pelo desenvolvimento do protótipo até a definição do processo de produção. Dessa forma foi possível avaliar as habilidades gerenciais e de trabalho em grupo.

Palavras chave: Estratégias de ensino. Metodologias ativas. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O momento é de transição. A sociedade atual vem passando por grandes mudanças e períodos de mudança têm o poder magnífico de gerar esperanças para o futuro e força para engatar transformações. Com a evolução do mercado e esse cada vez mais exigente, precisa de cada vez mais de profissionais bem preparados, capazes de entender o mercado e atuar sobre ele com competências e discernimento. Isso vai exigir, conseqüentemente, mudanças no perfil dos egressos da IES, que, por sua vez, conseqüentemente, deve promover mudanças na forma de atuação na formação desses egressos e buscar novas metodologias de ensino que possa intervir de forma veemente sobre o binômio ensino-aprendizagem na educação profissional.

Para isso é necessário que esses estudantes estejam preparados, fortalecidos, para enfrentar esse novo mercado exigente de profissionais capazes de resolver os problemas que surgem nos ambientes competitivos. Precisam de metodologias de ensino que fortaleçam, desenvolva e melhore suas habilidades físicas e cognitivas, pensamento crítico de forma que os egressos satisfaçam as demandas de mercado, ou seja, prepara-los a aproxima-los da realidade de mercado.

A educação profissional é um grande instrumento de transformação. Em vista disso é imprescindível que qualquer organização tenha à testa das principais áreas que compõem a sua estrutura organizacional pessoas que saibam gerir com qualidade as atividades a elas inerentes. Daí a necessidade do melhoramento da qualidade de ensino e mudanças no perfil do egresso.

Não só mais os conhecimentos conceituais, mas também os conhecimentos prático-experimentais com habilidades práticas de gestão e trabalho em equipe. Nessa condição, torna-se imprescindível desenvolver nos estudantes uma mentalidade que os prepare para os desafios que o mercado impõe, ou seja, prepara-los para serem pró-ativos, ensinando-os a buscar as informações necessárias para os problemas que irão enfrentar na vida profissional.

Então, esse é o desafio que atualmente as IES têm de enfrentar e para isso tem empreendido esforços para se modernizar criando grupos de estudos específicos para desenvolver novas metodologias de ensino apropriadas para atender as exigências do binômio ensino-aprendizagem de forma satisfatória, ou seja, promover a aprendizagem e aperfeiçoamento do aluno na construção do conhecimento e que atendam as necessidades que o mercado exige. Entre essas novas metodologias estão às chamadas de Metodologias Ativas.

Com o uso de metodologias ativas essas aulas tradicionais diminuem sua relevância, já que as informações aí adquiridas podem ser obtidas por diversos meios. E, quando os professores percebem isso, buscam outras maneiras para que os seus alunos possam tomar posse do conhecimento.

Segundo Martins, Estumano e Tavares (2015). o uso de metodologias tradicionais, ou seja, as aulas clássicas tradicionais, magistrais, em que o aluno tem uma participação predominantemente passiva, são as mais utilizadas no ensino superior.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é um dos tipos de metodologia ativa.

A ABPJ, segundo Cecílio e Tedesco (2019) seu uso:

[...] é uma estratégia de ensino e aprendizagem que visa estimular o engajamento e a habilidade de solução de problemas, promovendo o pensamento crítico e o trabalho colaborativo em times. Além disso, é uma abordagem de ensino que desafia os estudantes a aprender a aprender, na busca por soluções para problemas reais ou que poderiam ser reais. Se caracteriza por um problema, não o conteúdo; estimula a formulação de hipóteses para a solução do problema; desenvolve a capacidades de comunicação e argumentação; a interdisciplinaridade e a autonomia, entre outras competências cognitivas e socioemocionais (CECÍLIO; TEDESCO, 2019, p. 1).

Segundo Schliemann (2016, p. 34) outras habilidades e competências que a ABP favorece são “[...] a capacidade de reflexão, de crítica, [...] e com condições para avaliar e decidir sobre os problemas da vida e da realidade”. Esse mesmo autor assevera o protagonismo do estudante como artífice da construção do seu próprio conhecimento e o

professor como mediador na condução do projeto a ser construído.

OBJETIVO

Descrever o uso de metodologias ativas como estratégia docente para melhoramento da aprendizagem na disciplina engenharia do produto na forma de um estudo de caso.

REFERENCIAL TEÓRICO

Metodologias Ativas

Dentre os modelos de ensino nas IESs o mais conhecido e praticado é aquele em que o estudante, de forma passiva, acompanha os conteúdos lecionados (presencial ou remoto) pelo professor por meio de aulas expositivas, e de avaliações e trabalhos. Nesse método o docente é o protagonista da educação.

Já na metodologia ativa o aluno é personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado. Esse modelo tem como objetivo incentivar os estudantes a desenvolverem a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa (Quadro 1).

Quadro 1: Comparação entre as metodologias convencional e ativa.

	Tradicional	Ativa
Base metodológica para desenvolvimento de atividades	Pedagogia – aplica conceitos de aprendizagem em crianças e adultos.	Andragogia – reconhece a diferença no aprendizado de adultos e busca características específicas de aplicação
Papel docente	Ativo – atua como transmissor de informações.	Interativo – interage com os alunos, atuando em momento oportuno, facilitador do aprendizado.
Papel do aluno	Passivo – absorve informações. Não é estimulado a fazer críticas.	Ativo – responsável pelo próprio ensino. Exerce críticas e atitudes construtivas.
Vantagens	Envolve trabalho com grandes grupos.	Envolve trabalho de grupos menores, facilitando a interação

	Abrange todo o conteúdo a ser adquirido sobre um assunto. Baixo custo e trabalho menor para o docente.	com o professor.
Desvantagens	Avaliação restringe a métodos pouco discriminativos. Não se tem certeza sobre o aprendizado em profundidade.	Consome maior tempo para o preparo, avaliação e aplicação. Transmite todo o conteúdo e focaliza o essencial de modo repetitivo e exaustivo.

Fonte: Adaptado de Souza, Iglesias, Pazin-Filho (2014).

Segundo Moura e Barbosa (2012), metodologias ativas possuem características específicas:

- Demandam e estimulam a participação do aluno envolvendo-o em todas as suas dimensões humanas: sensório-motor, afetivo-emocional, mental-cognitiva.
- Respeitam e estimulam a liberdade de escolha do aluno diante dos estudos e atividades a serem desenvolvidas, possibilitando a consideração de múltiplos interesses e objetivos.
- Valorizam e se apoiam na contextualização do conhecimento, imprimindo um sentido de realidade e utilidade nos estudos e atividades desenvolvidas.
- Estimulam as atividades em grupos, possibilitando as contribuições formativas do trabalho em equipe.
- Promovem a utilização de múltiplos recursos culturais, científicos, tecnológicos que podem ser providenciados pelos próprios alunos no mundo em que vivemos.
- Promovem a competência de socialização do conhecimento e dos resultados obtidos nas atividades desenvolvidas.

Entre as principais metodologias ativas, duas se encaixam nessas características, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj).

Essas duas metodologias ativas possuem muitos aspectos em comum, mas também possuem algumas diferenças fundamentais (Quadros 2 e 3).

Quadro 2 – Comparação dos métodos ABProb versus ABProj (diferenças).

ABProb	ABProj

Tem origem em Problemas	Projetos Situação-geradora (necessidades,...)
Problemas definidos pelo professor	Problemas definidos junto aos alunos
- Curta duração (2 a 4 semanas)	duração (4 a 12 semanas)
Percurso com etapas bem definidas	Percurso com etapas mais abertas
Proposta de análise e solução de problemas	Proposta de desenvolvimento de algo novo
Produto final não obrigatório	Requer um produto final

Fonte: Moura, Barbosa (2012)

Quadro 3 – Comparação dos métodos ABProb versus ABProj (similaridades).

ABProb	ABProj
Formação de competências para o mundo do trabalho	
Favorece aprendizagem contextualizada e significativa	
Requer disposição e habilidades específicas do professor e do aluno	
Método de ensino centrado no aluno	
Atualiza os professores em práticas inovadoras	
Favorece a interdisciplinaridade	Favorece o desenvolvimento da criatividade e inovação

Fonte: Moura, Barbosa (2012).

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj)

Para Bonwell (1991), esse método de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj) é de grande importância aos processos formativos do engenheiro. Então, trabalhar com essa metodologia propicia ambientes de aprendizagem positiva. Esse método é favorável a criação de um ambiente de incentivo para o desenvolvimento da capacidade de iniciativa, planejamento e desenvolvimento de trabalho em equipe, que reflete no desempenho do aluno e na apropriação do seu processo de aprendizagem.

Bressane e colaboradores (2017), Bacich (2018) asseveram que, a aprendizagem ativa estimula a participação do aluno na construção do conhecimento de maneira ativa, além de desenvolver diversas competências de forma inovadora.

Segundo Moura e Barbosa (2012), a proposta para a aprendizagem baseada em projetos, também chamados de projetos de trabalho ou metodologia de projetos, podem ser classificadas em três tipos:

1. **Projetos de Aprendizagem do tipo Explicativo (ou didático):** têm como objetivo mostrar e explicar o funcionamento de objetos tecnológicos. Nesses projetos os alunos

analisam as partes fundamentais de um dispositivo, equipamento ou sistema e a relação delas com propósito para o qual ele foi construído. Na busca da explicação sobre o funcionamento, o aluno identifica e se familiariza com conceitos e conhecimentos científicos ali aplicados. Nesses projetos, é fundamental que os objetos sejam estudados não apenas de forma teórica, analisando os princípios científicos que estão aplicados, mas também inspecionando os componentes e os mecanismos que constituem o objeto.

2. Projetos de aprendizagem do tipo construtivo: são projetos onde os alunos desenvolvem e constroem algo, uma obra, que pode ser um equipamento, dispositivo ou um sistema para cumprir uma finalidade determinada. Esse tipo de projeto é mais adequado para os alunos nas fases mais avançadas dos cursos porque requer domínio no uso de técnicas, procedimentos, ferramentas, para conceber e desenvolver algo que será o produto de seu projeto.
3. Projetos de aprendizagem do tipo investigativo: são projetos que possibilitam aos alunos vivenciar o processo da ciência, com mais intensidade que os métodos de ensino convencionais. Esse tipo de projeto requer um prazo mais longo de execução e domínio dos processos de medidas, análise de dados e uma orientação cuidadosa do professor, principalmente na fase de formulação da questão de pesquisa. Projetos desse tipo podem ser um importante fator de identificação de vocações para a pesquisa científica.

Recomendações para o método de aprendizagem baseado em projetos:

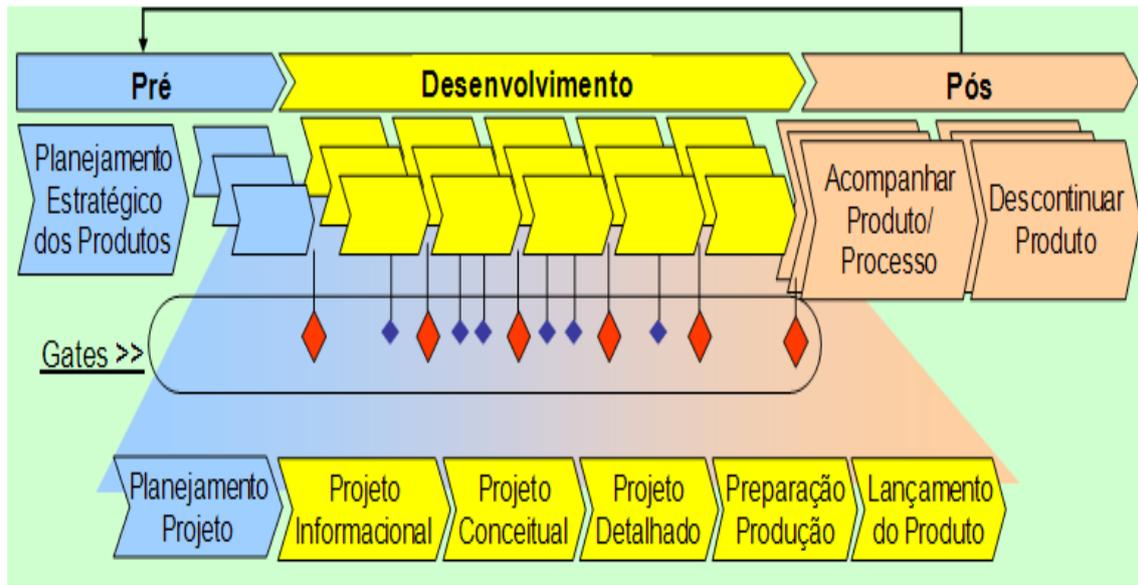
1. grupos de trabalho com número reduzido de alunos (4 a 6 alunos)
2. definição de prazos para concretização do projeto (2 a 4 meses)
3. definição de temas via negociação entre alunos e professor
4. finalidade útil para os projetos para que os alunos percebam um sentido real dos mesmos
5. uso de múltiplos recursos, incluindo aqueles providenciados pelos próprios alunos dentro ou fora do ambiente escolar
6. socialização dos resultados dos projetos em diversos níveis, como a sala de aula, a escola e a comunidade.

Sistema de Desenvolvimento de Produto (SDP)

Para esse estudo, a disciplina analisada é Engenharia do Produto. O processo de desenvolvimento do produto constitui um conjunto de atividades a serem realizadas desde a

identificação das necessidades levantadas no mercado e das possibilidades e restrições tecnológicas. Passa pela especificação do produto e definição de todo o processo de fabricação. Leva em consideração desde as definições das estratégias da empresa para produção de determinado produto, projetos (produto e processo), lançamento até a descontinuidade do produto (Figura 1) (ROZENFELD et al., 2006).

Figura 1 - Fluxograma para desenvolvimento de um produto.



Fonte

: Rozenfeld (2006).

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de análise de um estudo de caso singular de natureza exploratória-explicativa que teve como objetivo “Descrever o uso de metodologias ativas como estratégia docente para melhoramento da aprendizagem na disciplina engenharia do produto na forma de um estudo de caso”.

Nesse estudo, segundo Vergara (2011), pode-se dizer que está pesquisa foi, quanto aos fins, uma pesquisa exploratória e descritiva. Exploratória porque busca conseguir resultados ao término da pesquisa, que permitam o entendimento destes fenômenos e descritiva porque busca descrever como aconteceu o processo ensino-aprendizagem no desenvolvimento da disciplina Engenharia do Produto.

Quanto aos meios a pesquisa foi bibliográfica e de campo. Bibliográfica porque foi desenvolvida com base em um estudo sistematizado dos conhecimentos publicados em livros, revistas especializadas, registros de experiências, jornais, redes eletrônicas entre outros. Foi uma pesquisa de campo na forma de estudo de caso, pois os dados foram coletados pelo processo de observação “*in loco*” com o pesquisador participante e de forma assistemática.

Segundo Minayo (1994), o observador/pesquisador participante atua através de relações informais com os sujeitos de pesquisa, observando as atividades do grupo e das situações importantes durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, todos os dados obtidos durante o semestre foram analisados por meio dessa técnica. Com professor e pesquisador e autor desse trabalho durante todo transcorrer da disciplina pode fazer todas as anotações, registros e análises de todos os procedimentos adotados pela metodologia aplicada, bem como as reações dos discentes a cada atividade proposta e dos resultados alcançados em cada etapa.

Assim sendo, foi possível caracterizar essa pesquisa como um estudo de caso que identificou todos os procedimentos utilizados no desenvolvimento da disciplina como ABProj.

O estudo de caso singular proporcionou a pesquisa uma abordagem qualitativa, em que existiu um ambiente propício e natural como fonte direta de dados primários. O pesquisador atuou como principal instrumento e os fenômenos foram estudados “*in loco*”, sem nenhuma manipulação intencional do pesquisador.

RESULTADOS

A ABPj foi aplicada na disciplina Engenharia do Produto foi proposta pelo professor Antonio Romão Alves da Silva Filho.

Com a utilização da ABProj foi possível envolver os estudantes em todo o processo de desenvolvimento de um produto de baixa complexidade e observar o comportamento de cada um e do grupo no desenvolvimento das atividades. Foi possível avaliar os estudantes sobre vários aspectos.

No caso dessa pesquisa, o objetivo é fazer o aluno vivenciar o processo de criação de um produto e seu processo de produção através de uma produção prática (**Quadro 4**) seguindo o roteiro proposto por Rozenfeld (2006)

Para execução das atividades para o desenvolvimento do projeto existe a necessidade de estudos e pesquisas sobre a temática a ser abordada. Para o desenvolvimento do projeto aplicou-se a seguinte roteiro que resultou em no projeto do produto e um protótipo (Quadros 4 e 5).

Quadro 4 – Sequência didática para desenvolvimento das atividades.

Ordem	Atividade
1	Formar grupos com até cinco participantes, se organizar definir produto a ser desenvolvido com metas e tarefas.

2	Pesquisar necessidades e desejos de um determinado público específico (Buscando conceitos).
3	Definir um produto se identifique com as necessidades identificadas no item 2.
4	Desenvolver o projeto informacional.
5	Desenvolver o projeto conceitual.
6	Desenvolver o projeto detalhado.
7	Desenvolver o projeto do processo.
8	Desenvolver o protótipo
9	Descreve o processo de produção (fluxograma com as operações)
10	Projetar a linha de fabricação/montagem
11	Fazer o roteiro de fabricação para o produto escolhido.
12	Organizar as informações pesquisadas em formato de relatório, seguindo o <i>template</i> definido pelo professor. (Elaboração do Relatório Final)
13	Refletir sobre seu próprio aprendizado.

Fonte: Autor.

Para realização das atividades foram necessárias doze semanas cujas práticas foram divididas em três momentos (Quadros 5):

Quadro 5 – Momentos para desenvolvimento das atividades.

Momento	Local	Metodologia	Ordem (Quadro)
1	Sala de aula	Aulas expositivas-dialogada com conteúdo sobre o fluxograma para o desenvolvimento do produto.	1, 2 e 3
2	Extra-sala LPCE	Desenvolvimento do projeto do produto e do processo	4-12
3	Sala de aula	Processo de avaliação (arguição). Apresentação dos trabalhos (Protótipo e Relatório Final).	13

Fonte: Autor

Relato da Experiência

Nesta disciplina, com os estudos em sala de aula (presencial/remota) e extra-sala com as atividades complementares os estudantes tiveram condições de conhecer as principais abordagens sobre o projeto do produto e do processo produtivo. Todo o processo de aprendizado aconteceu em duas situações: dentro da sala de aula (presencial ou remota) (exposição-dialogada, estudos de casos, seminários entre outras práticas) e fora da sala de aula

(visitas técnicas, entrevistas com gestores de produção, elaboração de pesquisas, fichamentos e resumos de livros e capítulos de livros).

Ao final da disciplina os estudantes estavam aptos a desenvolver todo o planejamento do desenvolvimento de um produto e seu respectivo processo produtivo, pois a disciplina trabalha com o projeto e planejamento de produtos e da metodologia geral de concepção e fabricação. Os alunos tiveram oportunidade de conhecer os conceitos básicos sobre desenho industrial, política e estratégia da empresa para o produto e inovação. Todo esse processo foi permeado por análises, discussões, pesquisas, elaboração de relatórios e apresentação dos trabalhos produzidos pelos alunos no decorrer da disciplina.

Objetivo geral da disciplina: Compreender todo processo de desenvolvimento de um projeto de produto e do seu processo produtivo.

Objetivos específicos

- Destacar a importância do Desenvolvimento de Produtos
- Demonstrar a lógica de desenvolvimento de produtos
- Pensar uma ideia de produto sustentável
- Definir o modelo do produto
- Elaborar a ACV do produto
- Estimular o Desenvolvimento do senso crítico referente aos processos e produtos existentes, em busca da melhoria dos mesmos,
- Identificar as novas necessidades e oportunidades de mercado a fim de introduzir novos produtos e serviços,
- Destacar a necessidade de conhecimento em relação a produtos, serviços, materiais e processos de fabricação para aplicação nos processos de desenvolvimento de novos produtos,
- Desenvolver conceitos para novos produtos,
- Esboçar o desenvolvimento do produto em passos lógicos que proporcionem oportunidades de reavaliação após suas diversas etapas a fim de descartar projetos mal concebidos ou readequá-los conforme necessidades identificadas nos processo de revisão,
- Desenvolver uma visão crítica e sistêmica para o planejamento do produto e dos processos a fim de estabelecer os meios de controle da sua inserção no mercado a curto, médio e longo prazo,
- Aplicar método de análise de valor de um produto.

- Desenvolver um produto de baixa complexidade e realizar a análise do ciclo de vida deste produto.

Metodologias adotadas: Para atender aos objetivos previstos, a metodologia adotada foi:

- Aulas expositivas com uso de material audiovisual
- Aprendizagem baseada em problemas
- Aprendizagem baseada em projetos
- Estudos dirigidos e discussão sobre textos e materiais em vídeos
- Seminários
- Trabalhos/testes individuais e em grupo
- **Prática I:** Desenvolver um produto de baixa complexidade e realizar a análise do ciclo de vida deste produto – 08 horas.
- **Prática II:** Desenvolver um produto de baixa complexidade e realizar a análise do ciclo de vida deste produto – 20 horas.

A Situação Problema

Para o desenvolvimento do trabalho/projeto cada grupo de estudantes fez uma pesquisa para identificar no ambiente acadêmico, doméstico ou profissional alguma necessidade não satisfeita ou parcialmente satisfeita para desenvolver um produto que pudesse resolver a problemática da não satisfação. Entrevistaram os usuários e identificaram o que eles esperam daquele serviço ou produto e levantar os principais conceitos. Um dos estudantes foi escolhido como líder pelo próprio grupo. Essa liderança foi alternada com outros membros do grupo de forma que todos vivenciaram esse cargo. Cada grupo identificou o produto a ser desenvolvido.

Estrutura dos Grupos Durante a Disciplina

Conforme os conteúdos aprendidos em sala de aula cada grupo de estudantes foi estimulado a desenvolver as possíveis soluções elaborando diversas alternativas para solucionar/satisfazer as necessidades identificadas. Elaboraram um cronograma para as quatorze semanas disponíveis no semestre para o desenvolvimento das atividades e dividiram as tarefas entre si.

Estrutura das Aulas

As aulas eram noturnas de três horas e meia (duas aulas). Inicialmente as aulas foram integralmente expositivas-dialogadas para que pudesse ser lecionados os principais conteúdos

da disciplina. Em seguida as aulas foram híbridas. Primeira parte aula tipo expositiva e a segunda aula funcionava com os grupos desenvolvendo o projeto em si e o professor funcionava como um “consultor” para tirar dúvidas e guiando os grupos para encontrar as soluções dos problemas encontrados em cada fase do projeto, estimulando os alunos a buscarem as respostas na bibliografia sugerida (de forma autônoma). Uma boa parte da carga horária para o desenvolvimento do projeto foi realizada extra-sala. Utilizavam o Laboratório de Práticas e Consultoria em Engenharia para as reuniões do grupo e desenvolverem os trabalhos.

Formas de Avaliação

A avaliação dos trabalhos foi realizada pelo professor de uma forma direta e indireta. Iniciou desde a forma da identificação das necessidades do público escolhido, a formulação da solução, o uso dos conteúdos estudados em sala de aula e nas etapas da metodologia sugerida de Rozenfeld (2006). No relatório final. Nos projetos gráficos dos produtos e dos processos. Análise da usabilidade do protótipo construído. E, por fim a assimilação dos conteúdos através de prova escrita e oral/arguição (defesa do projeto).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de caso apresenta os resultados da adoção da metodologia de Aprendizagem Baseada Projeto na disciplina Engenharia do Produto, no caso específico, do Projeto do Produto.

O projeto do produto inicia-se com a identificação de uma necessidade de mercado, seja de um produto inovador ou de um melhoramento de um produto já existente. Toda condução do trabalho foi baseada em fazer grupos de alunos vivenciarem a experiência didática da criação de um produto de baixa complexidade e seu processo de produção utilizando o modelo unificado do Processo de Desenvolvimento do Produto (PDP) proposto por **Rozenfeld (2006)**. Foram apresentadas as etapas do projeto do produto e seu processo de produção e também a sequência dos problemas abordados e, ao final, apresentados os resultados observados em sala de aula.

Após as apresentações do trabalho final da disciplina verificou-se que a metodologia utilizada mostrou-se satisfatória. Os produtos (protótipos) apresentados foram de compleição simples e de baixa complexidade, mas foi possível compreender as várias etapas propostas no PDP, desde o levantamento de informações das necessidades de mercado (pesquisa das necessidades ou identificação da oportunidade), passando pelo desenvolvimento do protótipo até a definição do processo de produção. Dessa forma foi possível avaliar as habilidades

gerenciais e de trabalho em grupo.

Conforme observado nos resultados observa-se de forma clara as características da metodologia ABProj:

- Problema real a ser solucionado;
- Criação de grupos de trabalho;
- Atividades em grupo e individual;
- Aluno como principal agente de educação;
- Professor como mediador do conhecimento;
- Acompanhamento do professor;
- Desenvolvimento de pensamento crítico;
- Simulação da realidade;
- Debates em busca de soluções;
- Busca de conhecimento para solucionar o problema e desenvolver o produto.

Desta forma observou-se que foram utilizadas metodologias ativas e metodologias tradicionais. Estes itens acima apresentados são característicos das metodologias ativas, mas foi, também, possível identificar a presença das metodologias tradicionais, como as aulas expositivas-dialogadas, professor ativo no processo ensino-aprendizado versus estudante no papel passivo assimilando informações/conhecimento, avaliação escrita e oral.

Foi possível observar, com o relatório final e o protótipo apresentado que os estudantes desenvolvessem habilidades práticas na elaboração e de gestão de um processo elaborativo de produto. O método apresentado proporcionou uma vivência de um problema de uma empresa real com associação da teoria com a prática.

REFERÊNCIAS

BACKES, D.S.; et al. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, Brasil. v. 63, n. 3, p. 420, maio de 2010.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 1. Ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALIM, A.G. The effects of discovery learning on students' success and inquiry learning skills. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 35, p. 1-20, 2009.

BONWELL, C.; EISON, J. **Active learning: creating excitement in the classroom**. Washington D.C.: Eric Digest, 1991.

BRESSANE, A.; ROVEDA, S.R.M.M.; ROVEDA, J.A.F. Aprendizagem baseada em

dinâmicas: uma proposta pedagógica para formação integral na engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v.36, n.1, p.59-71, 2017.

BRYMAN, A. **Research methods and organization studies**. London (United Kingdom): Unwin Hyman, 1989.

CECÍLIO, W.A.G.; TEDESCO, D.G. Aprendizagem Baseada em Projetos: relato de experiência na disciplina de Geometria Analítica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2600>.

CYRINO, E.G.; TORALLES-PEREIRA, M.L. Trabalhando com estratégias de ensino aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro-RJ, v. 20, n. 3, p. 760 -790, 2004.

KURI, N.P.; SILVA, A.N.R.; PEREIRA, M.A. Estilos de aprendizagem e recursos da hipermídia aplicados no ensino de planejamento de transportes. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal. v. 19, n. 2, p. 111. Agosto de 2006.

LIMA, G.Z.; LINHARES, R.E.C. Escrever bons problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, p. 195-200, 2008.

MARTINS, H.S.; ESTUMANO, K.C.; TAVARES, D.M.L. Aplicação do Servqual na Definição dos Fatores Críticos de Sucesso de uma IES Privada no Brasil. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO*, 35., 2015, Fortaleza. **Anais [..]**. Fortaleza: Abepro, 2015.

MARTINS, V.W.B. **Análise do desenvolvimento de competências gerenciais na construção civil através do modelo de aprendizagem baseado em problemas adaptado ao contexto organizacional**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém-PA. 2013.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**, 3. Ed. São Paulo: Hucitec /Abrasco. 1994.

MOURA, D.G.; BARBOSA, E.F. **Trabalhando com Projetos: Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais**, 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013

RIBEIRO, L.R.C. **A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores**. 2005. Tese de Doutorado – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2005.

ROZENFELD, H.; et al. **Gestão de desenvolvimento de produtos: uma referência para a melhoria do processo**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVEIRA, M.A. **A formação do engenheiro inovador: uma visão internacional**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Sistema Maxwell, 2005.

SCHLIEMANN, A.L. **Aprendizagem por projeto**. *In: SCHLIEMANN, A.L.; ANTONIO, J.L. (org.). Metodologias ativas na Uniso: formando cidadãos participativos*. –Sorocaba: Eduniso, p. 31-46, 2016.

SOUZA, C.S.; IGLESIAS, A.G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e do Hospital das Clínicas do FMRP**, v. 47, n. 3, p. 284-292, julho de 2014.

TRAVERSINI, C.S.; BUAES, C.S. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 2, p. 141-158. 2009.

ARTIGOS – HUMANAS

DEBATES HÍBRIDOS EM ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM COMO METODOLOGIA DE ENSINAR-APRENDER-AVALIAR

Wilson Rufino da Silva

, ASCES-UNITA/FAFICA, wilson1971aq@gmail.com

RESUMO

Após vivenciar, por anos, seminários temáticos nas turmas de diversas licenciaturas, e também discutir a relação entre educação e novas tecnologias, neste ano de 2019 me desafiei a transformar a metodologia desses seminários temáticos. Foi assim que surgiu o que denominei de Debates Híbridos (DH), tendo em seu fundamento o ensino híbrido e visando potencializar a ação dialógica discente/docente. Concebemos os debates híbridos como uma mistura de diversas formas de ensinar-aprender-avaliar, através de estações de aprendizagem online e presenciais. Nos debates híbridos utilizamos a comunicação em suas vertentes síncrona – que acontece em tempo real mediatizada ou não por ferramentas digitais – e assíncrona. O/a docente assume um papel de curador de conteúdo, integrador e orientador do debate híbrido em que a avaliação se dar de forma ampla e continuada, sendo ao mesmo tempo diagnóstica e emancipatória. A metodologia utilizada para a vivência dos debates híbridos é integradora à medida que prevê, de forma indissociável, três etapas: o SABER (planejamento), o FAZER (Execução) e o AVALIAR (avaliação). Os resultados alcançados apontam para uma satisfação discente quanto à proposta e um maior envolvimento de toda a turma nas discussões.

Palavras-chave: Debates híbridos. Metodologias ativas. Processo de ensinar-aprender-avaliar.

1. INTRODUÇÃO

Há duas décadas exerço a docência no Ensino Superior, trabalhando com a formação de professores e professoras nas licenciaturas em Pedagogia, Letras, História e Filosofia. Na dinâmica da sala de aula, sempre procurei estabelecer uma ação dialógica pautada nos ensinamentos freireanos (FREIRE, 1996), em que discentes e docente estabelecem relações interconectadas que não se misturam, enquanto identidade, e não se separam.

Na esteira do processo de ensinar-aprender-avaliar, desenvolvi várias experiências metodológicas, a exemplo dos seminários temáticos. Também tive oportunidade de discutir vários temas no campo educacional, dentre eles, as relações entre novas tecnologias da comunicação e informação e educação escolar. Nesse contexto, nasceram os **Debates Híbridos (DH)**, em estações de aprendizagem, como metodologia do processo de ensinar-aprender-avaliar.

O objetivo dos debates híbridos é potencializar a ação dialógica que envolve discentes e docente. Segundo Martins, “o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino tradicional e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais”

(2015, p.3). Como metodologia ativa (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017), os debates híbridos têm em seu fundamento o ensino híbrido e se desenvolvem em estações de aprendizagem (CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B; STAKER, H., 2019) online e presenciais.

Nos debates híbridos utilizamos a comunicação em suas vertentes síncrona – que acontece em tempo real mediatizada ou não por ferramentas digitais – e assíncrona. O/a docente assume um papel de curador de conteúdo, integrador e orientador do debate híbrido em que a avaliação se dar de forma ampla e continuada. A metodologia utilizada para a vivência dos debates híbridos é integradora à medida que prevê, de forma indissociável, três etapas: o SABER (planejamento), o FAZER (Execução) e o AVALIAR (avaliação).

2. DEBATES HÍBRIDOS: FUNDAMENTOS

Segundo Tajra (2012), a introdução da tecnologia no campo educacional teve um enfoque e utilização tecnicista, em que a prevalência era sempre da utilização de instrumentos tecnológicos e não o alcance e impacto na realidade pedagógica, no sentido de transformar essa realidade possibilitando novas estratégias de ensinar e aprender.

Partindo do princípio de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47), na ação docente, somos desafiados a desenvolver um movimento em que os/as discentes participem como protagonistas de sua formação.

Nessa dinâmica de interrelação dialógica entre discente-docente encontram-se as metodologias ativas que

procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas [...] (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 463).

Uma das formas de vivenciar metodologias ativas no processo de ensinar/aprender/avaliar é o ensino híbrido em sua forma integradora, não disruptiva, na busca de coadunar o que a educação online tem a oferecer com a experiência acumulada na sala de aula tradicional (CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B; STAKER, H., 2019).

Adotamos nos debates híbridos a avaliação diagnóstica e mediadora. A avaliação mediadora se desenvolve na perspectiva de atender o/a discentes em suas necessidades e fragilidades e se estabelece essencialmente pela proximidade entre os sujeitos da práxis pedagógica, discente e docente (HOFFMANN, 1998).

Como prática emancipatória, a avaliação nos debates híbridos é compreendida, ao

mesmo tempo, como componente de um sistema de ação e de reflexão (PERRENOUD, 1999), ou seja, provoca-nos a repensar nossas escolhas, ações, pontos de vista, ajuda-nos a nos emancipar intelectual, ética e humanamente como seres dialógicos.

Na esteira desse entendimento, adotamos as estações de aprendizagem online e presencial para a vivência dos debates híbridos, conforme iremos mostrar a seguir, estabelecendo comunicação em suas vertentes síncrona, em que a interrelação comunicativa se dar em tempo real, mediatizada ou não por recursos tecnológicos, e assíncrona, à medida que tal interrelação acontece desconectada do tempo e do espaço.

3. DEBATES HÍBRIDOS: ETAPAS

Os debates híbridos são desenvolvidos em três etapas: saber (planejamento), fazer (executar) e avaliar (avaliação).

Na primeira etapa o/a docente, como curador dos debates, define um referencial teórico segundo a temática que será abordada na disciplina que leciona. O fato de o/a professor/a apresentar/definir o referencial teórico não limita a possibilidade de pesquisa, por parte dos/as alunos/as, de outras fontes para enriquecimento dos debates. Existem outras possibilidades de definição do referencial, mas no nosso caso adotamos essa.

O passo seguinte nesta primeira etapa é dividir os grupos. A turma é dividida em grupos de geralmente 5 pessoas, mediante sorteio. Muitas vezes acontece resistências quanto à essa forma de constituir os grupos, mas é importante que assim seja feito para garantir, entre outras coisas, um maior fluxo interpessoal e cognitivo entre os/as discentes. O espaço de sala de aula deve ser democrático que incide sobre a convivência com as diferenças. Neste sentido, o sorteio para constituir os grupos é necessário nos debates híbridos como espaço de construção interativa e dialógica de conhecimento, e cabe à autoridade docente levar a turma a vencer suas resistências à possibilidade de trabalhar com colegas que até então não tinha se relacionado.

Definidos a temática, o referencial teórico, os grupos e as datas dos debates híbridos, chega-se a segunda etapa.

Na segunda etapa, que é a execução, temos as estações de aprendizagem online e presencial.

Na estação de aprendizagem online, usamos o canal de comunicação assíncrona, ou seja, o diálogo acontece em tempos e espaços heterogêneos à medida que cada discente é quem irá definir o melhor dia, hora e local para realizar a atividade no AVA (Ambiente virtual de aprendizagem), que pode ser a plataforma digital Classroom ou Moodle.

No Classroom ou Moodle, como estação de aprendizagem online, o/a docente estabelece as atividades a serem desenvolvidas, com prazos, pelos/as discentes, a saber:

- cada estudante fará a leitura crítico-reflexiva do referencial teórico do debate híbrido;
- cada discente elabora três ideias sínteses do texto em estudo, seguidas de um comentário analítico;
- o grupo que irá estar à frente do debate híbrido (grupo de apresentação) tem por incumbência reunir as ideias sínteses dos seus membros e apresentá-las no dia marcado para a vivência do DH. Além disso, o grupo deve elaborar três provocações ao debate, ou seja, problematizar através de indagações, dúvidas, colocações dos/as autores/as em estudo, etc..

O/ professor/a já tem a oportunidade, à medida que as ideias sínteses vão sendo entregues no AVA (Ambiente virtual de aprendizagem), de fazer um primeiro diagnóstico do entendimento da turma sobre o assunto, além de já poder estabelecer um diálogo preliminar com os/as discentes, individualmente, que culminará na discussão coletiva durante os debates híbridos na estação de aprendizagem presencial, a sala de aula.

Na estação de aprendizagem presencial, a sala de aula, temos a comunicação síncrona mediante a seguinte dinâmica:

- inicialmente o grupo de apresentação traz suas considerações à problemática em estudo; neste momento, os/as demais discentes e o/a professor/a poderão intervir, estabelecendo um diálogo com o grupo que apresenta;
- no segundo momento o grupo apresenta suas três provocações; cada provocação é seguida do sorteio de dois/duas estudantes que irão responder;
- o/a professor/a, após as provocações do grupo que apresenta, fará uma provocação a ser respondida pelo grupo e outra a ser respondida, através de sorteio, por dois/duas estudantes que não são do grupo de apresentação.

Durante os sorteios às provocações, quem já foi contemplado não responderá uma segunda vez, garantindo assim um maior número de pessoas participando do debate.

A terceira etapa, avaliar, não se circunscreve como culminância dos debates. Pelo contrário, o avaliar é eminentemente diagnóstico e emancipatório. Diagnóstico uma vez que o/a docente tem a possibilidade de perceber individualmente, na atividade realizada no AVA, e coletivamente, durante o debate híbrido em sala de aula, o nível de envolvimento e compreensão da turma em relação aos objetivos da problemática em tela. Emancipatório, à medida que a dinâmica dos debates híbridos favorecem, por exemplo, que alguém mais tímido/a para expressar suas ideias tenha a possibilidade de participar efetivamente através da comunicação assíncrona na hora de realizar sua atividade no AVA e, por outro lado, ser

provocado/a a ir superando sua timidez caso venha a ser sorteado/a durante as “provocações” no debate.

Outrossim, a nota, como uma exigência institucional, será estabelecida processualmente, com pesos diferenciados:

- peso 3 para a apresentação e as provocações realizadas; peso 2 para a presença durante as apresentações dos demais grupos; peso 2 para realização da atividade online no AVA; pelo 3 em uma atividade avaliativa escrita e feita individualmente após todos os debates híbridos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência com os debates híbridos em estações de aprendizagem como metodologia de ensinar-aprender-avaliar foi vivenciada em quatro turmas: uma do 2º período do curso de Pedagogia; outra do 4º período da licenciatura em História e outras duas, respectivamente o 6º e 8º períodos, do curso de Filosofia, licenciatura.

Por se tratar de momentos diferentes da etapa formativa profissional à docência, pude observar algumas questões:

- a turma do 2º período teve dificuldades não só técnicas, no que diz respeito ao manuseio dos recursos tecnológicos que lançamos mão para realização dos debates híbridos, mas também de qualidade argumentativa durante as discussões, o que me levou, enquanto docente, a ter que repensar a própria dinâmica dos DH; tal realidade é compreensível, entre outros fatores, por se tratar de uma turma que está apenas iniciando a sua vida acadêmica;

- a turma do 4º período mostrou certa resistência à questão específica, nos debates híbridos, de estabelecer os grupos por sorteio; outra observação que faço também é ao fato de na hora das apresentações persistir a antiga máxima de que “cada um fica com sua parte”; outrossim, tivemos boas discussões, sobretudo porque conseguimos estabelecer um diálogo indissociável entre teoria e prática, ou seja, problematizando o referencial teórico logo vinham à tona as experiências da realidade educacional, escolar e de ensino trazidas pelos/as discentes para os debates;

- as turmas do 6º e 8º períodos foram as que mais se adaptaram à proposta dos debates híbridos, ocasionando fecundas e provocativas discussões e, pelo depoimento colhido entre os/as discentes, resultando num maior envolvimento crítico-reflexivo e uma maior empatia interrelacional nas aulas.

Tais experiências nas diversas turmas, faz-nos entender que estamos no caminho certo, enquanto prática docente, à medida que trazemos para o processo de ensinar-aprender-avaliar as novas tecnologias que nos permitem reconfigurar o nosso fazer/pensar a gestão de sala de

aula.

O olhar avaliativo para a experiência com os debates híbridos far-nos-á progredir em seu aprimoramento, mas sobretudo, possibilitará repensarmos o papel dos sujeitos da práxis pedagógica, discentes e docente, no complexo e fascinante desafio que é construir coletivamente um conhecimento que nos ajude a transformar, ética e humanamente, o mundo em que vivemos, afinal, todo nosso esforço epistemológico só tem sentido se nos faz melhor e melhora a ambiência societária e ecológica que nos cerca.

REFERÊNCIAS

CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos, 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS, Lilian Bacich. **A formação e a prática docente com o uso das tecnologias digitais: uma proposta de ensino híbrido.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/290597386_A_formacao_e_a_pratica_docente_com_o_uso_das_tecnologias_digitaes_uma_proposta_de_Ensino_Hibrido. Acesso em: 2 jul. 2019.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade.** 9. Ed. São Paulo: Erica, 2012. Livro digital

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli. Metodologias ativas: das concepções às práticas sem distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

ESTUDO DE TEXTO E PALAVRAS-CRUZADAS COM FUNÇÃO DE FIXAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ana Paula Cavalcante Luna de Andrade

Pedagoga (UPE), Mestre em Filosofia (UFPE), Doutoranda em Ciências da Religião (UNICAP), Docente e Coordenadora Pedagógica no Centro Universitário Tabosa de Almeida (Asces-Unita).

RESUMO

A utilização de Metodologias Ativas no processo de ensino- aprendizagem possibilita a mudança de postura de quem ensina e de quem aprende gerando uma relação de significado e construção de conhecimento. O relato que desenvolvemos tem como objetivo apresentar o Estudo de Texto somado à dinâmica de Palavras-cruzadas como estímulo e interatividade no processo de Ensino-aprendizagem. A metodologia do Estudo de Texto leva a exploração de ideias a reflexão e estudo crítico de um texto, somado a dinâmica de Palavras-cruzadas conduz os estudantes a reforçar o conteúdo discutido em sala. Iniciamos a atividade com a leitura de um texto propondo em dupla a interpretação dos conteúdos, em seguida disponibilizamos questões contextualizadas com o texto, que necessitavam de compreensão atenta da leitura e sua relação com os conteúdos das aulas anteriores. Na sequência entregamos um quadro de palavras cruzadas onde os estudantes deveriam encaixar a palavra correspondente. Como Resultado, a estratégia permitiu que os estudantes não somente aprendessem os conceitos propostos, mas contribuiu na avaliação continuada, como também suscitou uma maior interatividade, comprometimento e participação ativa no processo de ensino- aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino- aprendizagem. Estratégias de aprendizagens. Interatividade.

1. INTRODUÇÃO

A busca pela qualidade do ensino no processo de aprendizagem tem estado presente no decorrer da história da educação no que tange a prática docente, bem como na avaliação da sua ação, pois quando permeada pela relação com os educandos, abre novas possibilidades e torna a sala de aula um espaço criativo onde o desejo de aprender é sempre renovado.

Nesse processo compreendemos que a utilização de Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem possibilita a mudança de postura de quem ensina e de quem aprende gerando uma relação de significado e construção de conhecimento como resultado das interações entre os sujeitos.

A metodologia do Estudo de Texto leva a exploração de ideias, reflexão e estudo crítico de um texto, somado à dinâmica de Palavras-cruzadas, conduz os estudantes a reforçar o conteúdo discutido em sala.

2. OBJETIVOS DO TRABALHO

O relato que desenvolvemos teve como objetivo apresentar o Estudo de Texto somado a dinâmica de Palavras-cruzadas como estímulo e interatividade no processo de Ensino-

aprendizagem.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Anastasiou, o Estudo de Texto como estratégia ativa de ensino, “é a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados”.³ Esta atividade desenvolve como operação de pensamento, a análise, a organização dos dados a interpretação entre outras. Para tanto o texto escolhido deve ser acessível ao estudante e ao mesmo momento deve ser desafiante, o professor como mediador necessita acompanhar atividade.

Já a utilização de Palavras Cruzadas em sala de aula, como recurso didático e estratégia de aprendizagem, proporciona ao estudante a estimulação do raciocínio de forma lúdica, favorecendo as operações de pensamento como o enriquecimento do vocabulário, a compreensão e fixação do conteúdo como também desperta a curiosidade em aprender. As atividades de Jogos de palavras estão diretamente ligadas a atividades linguísticas, caracterizando assim o seu uso didático.

Para Vygotsky , os jogos são capazes de estimular a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, além de aprimorar o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, mentais e de concentração como também, exercitam interações sociais e trabalho em equipe.⁴

Durante todo o processo é importante estarmos atentos ao desenvolvimento da liberdade, autonomia e no despertar da curiosidade dos estudantes, nas palavras de Freire:“ Antes de qualquer tentativa de discussão, de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache ‘repousado’ no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano”⁵

A associação dessas duas estratégias de aprendizagem torna-se eficaz quando bem conduzidas pelo docente, dando significado e seguindo as etapas necessárias a cada atividade.

4. METODOLOGIA

Realizamos a atividade de aprendizagem de Estudo de Texto associado a palavras cruzadas em duas turmas do primeiro período do curso de Direito da ASCES-UNITA no primeiro semestre de 2019, contando com a participação de 40 estudantes. Iniciamos a

³ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (Orgs). **Estratégias de ensinagem. In: Processos de ensinagem na Universidade. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula.** 3. Ed. Joinville: Univille, 2004. p.86

⁴ VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 2007. p.86.

atividade com a leitura de um texto propondo em dupla a interpretação dos conteúdos, em seguida disponibilizamos questões que necessitavam de compreensão atenta da leitura e sua relação com os conteúdos das aulas anteriores. Na sequência entregamos um quadro de palavras cruzadas, com questões que estavam relacionadas diretamente aos conteúdos abordados durante a aula e ao texto onde os estudantes deveriam encaixar a palavra correspondente. Posteriormente realizamos uma escuta com os(as) estudantes, como *feedback*, da atividade proposta.

5. RESULTADOS

Como resultado da Experiência de estudo de textos associados a palavras cruzadas, constatamos que a estratégia permitiu aos estudantes não somente que aprendessem os conceitos propostos, mas contribuiu na avaliação continuada, como também suscitou uma maior interatividade, comprometimento e participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Apresentamos a seguir algumas falas dos estudantes: A1 “Gostei muito da proposta, achei intuitiva e assertiva”. A2 “A atividade contribuiu para que a dupla relacionasse o conteúdo do texto e a aula ministrada, dessa forma o estudante fixa e compreende melhor o conteúdo com mais facilidade”. A3 “Essa atividade contribuiu para o entendimento e fixação do conteúdo”. A4 “A dinâmica vivenciada, favoreceu o entendimento de forma clara, fixando o conteúdo”. A5 “A atividade foi estratégica para despertar o conhecimento adquirido facilitando o aprendizado”. A6 “Achei muito eficaz em relação a fixação do conteúdo, toda dinâmica que envolve o estudante é bem mais produtivo que apenas a leitura”. A7 “O método ativo ajudou muito em relação a fixação do conteúdo, pois requer mais atenção do estudante”. A8 “Ficou mais fácil os assuntos abordados com essa metodologia”. A9 “O conteúdo da atividade apresentada faz com que seja de forma descomplicada e lúdica ao mesmo tempo, sendo assim, não cansa o estudante e ajuda na fixação do conteúdo”. A10 “Gostei, além de me ajudar a socializar com algumas pessoas que não tinha muito contato na aula, contribuiu para um melhor entendimento do conteúdo”.

Nas falas transcritas podemos verificar que a proposta da atividade obteve uma grande aceitação entre os estudantes e também constatamos que os mesmos assimilaram bem a intenção da metodologia realizada no processo ativo de construção do ensino-aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a experiência vivenciada na sala de aula com a associação de estudo de texto e palavras cruzadas possibilitou aos estudantes uma participação ativa no processo de

construção de conhecimento, da realização não apenas de uma leitura de um texto para a sua dinamização, aguçando a curiosidade e fixação dos aspectos relevantes.

A associação do estudo de texto com o uso de palavras cruzadas em sala de aula, se bem utilizadas, pode ser uma ótima estratégia didática para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. O desafio e a curiosidade favorecem o desenvolvimento do conhecimento, colaborando para resultados em sala de aula, mais positivos e concretos.

O processo de ensino-aprendizagem nesse contexto ativo contribuiu para uma maior interação entre os estudantes, como também na construção e fixação do conhecimento de modo ativo que vai além da mera transmissão de conhecimento para a sua efetiva descoberta e construção.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (Orgs). Estratégias de ensinagem. *In: Processos de ensinagem na Universidade*. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 3. Ed. Joinville: Univille, 2004.

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, jan./jun. 2011.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 28. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BORGES, T.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano 03, n. 04, Jul/Ago 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO JURÍDICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA REALIZAÇÃO DE SESSÃO SIMULADA DO SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM DIREITO DE FAMÍLIA

Elba Ravane Alves Amorim ⁶

Mestra em Direitos Humanos

Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES UNITA

INTRODUÇÃO

Passaram-se 193 anos desde que os dois primeiros cursos de Direito foram criados no Brasil. A Lei de 11 de agosto de 1827 estabelecia no Art. 1.º que “Criar-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras [...]”⁷ (BRASIL, 2020). Na ocasião, a norma que criava em Olinda e São Paulo os primeiros cursos jurídicos, já apontava os conteúdos que deveriam compor a matriz curricular da formação dos juristas do país, a saber: 1.º Ano: Direito Natural, Público, Constituição do Império, Direito das Gentes, e Diplomacia. 2.º Ano: Direito Público Eclesiástico. 3.º Ano: Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal e Teoria do Processo Criminal. 4.º Ano: Direito Mercantil e Marítimo. 5.º Ano: Economia Política, Teoria e Prática do Processo adotado pelas Leis do Império (BRASIL, 2020).

Observa-se que o foco da formação era a técnica permeada pela dicotomia teórica entre o público e privado, sob a égide das estruturas normativas do Direito Constitucional para organizar e legitimar a ação do Imperador, Direito Mercantil e Marítimo para regulamentar os negócios, Direito Penal para o controle social das condutas dos sujeitos e Direito Civil para regular a vida da família.

Atualmente o processo de formação acadêmica nos Cursos de Direito é orientado pela resolução nº 05/2018 do Ministério da Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

O artigo 5º observa a necessidade de priorizar a interdisciplinaridade e destaca três eixos: “Formação geral [...] Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; Formação técnico-jurídica, [...] Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e Formação prático-

⁶Email: elbaamorim@asc.es.edu.br - (81) 99475-3172

⁷Texto original de 1827.

profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC”.

O Direito das Famílias é ramo do Direito Civil que se entrelaça com diversos outros ramos da ciência jurídica, bem como, com outras ciências a exemplo da Pedagogia, Antropologia, História, Medicina por exemplo, sendo necessário, pensar e repensar práticas pedagógicas e metodológicas, nesse sentido, o uso das metodologias ativas tem sido instrumento para o processo de ensino e aprendizagem no qual o/a estudante é o/a protagonista.

O relato tem **objetivo geral** apresentar a experiência do uso da realização de Sessão STF para o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Direito de Família. Foram **objetivos específicos**: 1. Descrever os processos de preparação, orientação, conteúdo abordados e realização da sessão simulada. e 2. Discutir os resultados da experiência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Boaventura de Sousa Santos (2014, p 39), ao discorrer sobre a urgência do que ele denomina de Revolução Democrática na Justiça, o que seja, um direito que sirva aos interesses do povo e não das elites, salienta para a urgência da mudança na cultura jurídica e enfatiza como vetor desta, a “[...] **revolução na formação jurídica, desde as faculdades de direito até à formação profissional**; nova concepção de independência judicial; uma relação do poder judicial mais transparente com o poder político e os media, e mais densa com os movimentos sociais e organizações sociais; **uma cultura jurídica democrática** e não corporativa.” (Grifo nosso)

Para mudar a cultura jurídica através do processo de formação, é preciso repensar a forma como ensinamos e quais ferramentas utilizamos, além de refletir sobre o que ensinamos com os conteúdos que ministramos, é preciso refletir sobre o que ensinamos com as nossas práticas pedagógicas.

Isso porque, para além do conteúdo que consta no currículo, há o que denomina-se de currículo oculto e este não pode deixar de ser objeto de reflexão. Por currículo oculto Sheila Christina Neder Cerezetti e outros/as (2019, p.11) assinalam que são: “[...] conteúdos que, embora não formalmente categorizados como saberes a serem aprendidos (ou seja, como conteúdo programático), são informal e sistematicamente reproduzidos num determinado espaço educacional.” Sobre currículo Moreira (2001, p. 11), que destaca: “[...] constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os

processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.”

Dentre as diversas abordagens sobre o currículo, Antônio Flávio Barbosa Moreira (2001, p. 12) observa que na concepção dominante “[...] currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno”. A partir dessa concepção o currículo é organizado contendo um rol de conteúdo programático que reproduz normas e teorias explicativas sobre elas. De modo que não basta como docente, preocupar-se em ministrar o conteúdo programático sobre Direito das Famílias, é preciso pensarmos quais profissionais formamos a partir das práticas e abordagens que adotamos.

Se a nossa postura é apenas de transmissor/a e não de escuta, é de imposição de concepção e não do diálogo com as diferenças, e o/a estudante fica no lugar de subalternidade de quem não detém ainda o conhecimento jurídico, essa posição pode ser reproduzida por eles/as quando estiverem no exercício das profissões jurídicas, assim, no curso das demandas jurídicas as partes são consideradas meros sujeitos do conflito que devem cumprir com o mandamento legal verbalizado pelo operador do direito, postura que não pacifica conflitos e não promove justiça, por essa razão, não apenas o conteúdo, mas, nossas práticas devem ser pensadas, repensadas, e refletidas.

No processo de preparação para a sessão simulada, em que estudantes protagonizam o processo de conhecimento, refletimos conjuntamente como o conhecimento jurídico não é absoluto e nem suficiente, problematizamos que para promover justiça é preciso se subsidiar de outros ramos da ciência e da colaboração de outros/as profissionais, a exemplo Assistentes Sociais, Pedagogos/as, Psicólogos, bem como a necessidade da escuta de sujeitos sociais, pais, mães, crianças e adolescentes. Como juristas podem sustentar uma posição e juízes/as decidirem sobre o ensino domiciliar (*homeschooling*) sem a participação de outros/as atores/atrizes sociais que não são do campo do direito?

Para as teorias do currículo, o que se pretende ensinar, não é dissociado do/a profissional que se pretende educar e com qual sociedade ele/a irá contribuir: “Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas dever ser?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.” (SILVA, 2010, p. 15)

Se desejamos formar um/a profissional do direito que sirva ao ideal humanista de sociedade precisamos desenvolver práticas onde ele/a se veja como cidadão/ã igual as partes

que demandam seu conhecimento e sua técnica e não que a use o conhecimento apreendido como ferramenta para reproduzir hierarquias sociais.

Boaventura destaca a existência de dois campos no direito, hegemônico e contra-hegemônico, nossas práticas de alguma forma contribuem com um desses campos. Para o autor (2014, p. 33): “O primeiro campo é o campo hegemônico. É o campo dos negócios, dos interesses econômicos, que reclamam por um sistema judiciário eficiente, rápido, que permita a previsibilidade dos negócios, dê segurança jurídica e garanta salvaguarda dos direitos de propriedade”. Já o campo contra-hegemônico “É o campo dos cidadãos que tomaram consciência de que processos de mudança constitucional lhes deram direitos significativos e que, por isso, veem no direito e nos tribunais um instrumento importante para fazer reivindicar os seus direitos e as suas justas aspirações a serem incluídas no contrato social.” (BOAVENTURA, 2014, p. 34).

Não se defende que docentes reproduzam uma postura autoritária e conduzam o processo de ensino e aprendizagem para que estudantes sirvam ao campo de escolha do/a professor/a, mas, que possamos contribuir para que estudantes analisem com criticidade os projetos de mundo ao qual o direito não fica alheio e assim façam suas escolhas, ocorre que, perpetua-se no campo jurídico o discurso da neutralidade, que uma vez inexistente, serve tão somente a sustentar o campo hegemônico. É preciso acreditar na educação jurídica como ferramenta de transformação para repensar tais discursos historicamente reproduzidos.

O advogado que ficou conhecido internacionalmente não por sua atuação na área jurídica, mas, na defesa da educação, Paulo Freire (1997, p. 09), nos ensinou que “O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil.”.

Isso implica aprender usar novas formas e provocar as construção de conhecimento a partir de relações democráticas, e também a ousadia de desvelar as contradições entres os discursos que se apresentam neutros, que reforçam a concepção de que a norma jurídica é neutra, que a justiça é imparcial e “cega”, que a lei é para todos, quando a realidade revela que a justiça é seletiva.

Metodologicamente além da experiência empírica também desenvolve-se pesquisa bibliográfica (LOPES, 2006) de abordagem qualitativa (LOPES, 2006) refletindo a tradição do ensino no Brasil que aponta que historicamente a tradição portuguesa é reproduzida no Brasil, iniciando-se com a abertura dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, em São Paulo e Olinda (1828) e permeia o imaginário de docentes e discentes até os dias atuais (SILVA, 2000).

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADES

A turma é dividida em 3 **grupos**, Grupo 1 se colocam na posição Ministros/as do STF, Grupo 2 se colocam na posição de Profissionais do Direito favorável ao ensino domiciliar (*homeschooling*) e Grupo 3 se colocam na posição de Profissionais do Direito contrários ao ensino domiciliar. Na **etapa 1** ocorre a Preparação para Sessão de Julgamento através do estudos do conteúdo jurídico e político, dos votos dos ministros e da interface com outras ciências. Na etapa 2 ocorre a Realização da Sessão Simulada com a sustentação oral das teses e votos dos ministros e ministras e na etapa 3 a Avaliação da atividade com problematização dos resultados. A atividade, pode colaborar com as novas exigências de um ensino jurídico que possibilite compreensão crítica e comprometida para a construção de uma sociedade onde o direito seja materializado na vida das pessoas, assegurando uma formação que cumpra a missão institucional da ASCES UNITA, qual seja “Formar profissionais cuja capacitação científica, tecnológica, ética e humanista assegure envolvimento, comprometimento e efetiva contribuição para o desenvolvimento da sociedade” (ASCES, 2019). Diversos docentes tem utilizado do uso de técnicas que proporcionam maior protagonismo de discentes no processo de ensino e aprendizagem, visto que, as metodologias ativas fomentam a: pró-atividade; vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade; capacidades para intervenção na própria realidade e cooperação entre participantes (LIMA, 2019, n.p.).

PRINCIPAIS RESULTADOS

1. Compreensão articulada dos conteúdos de Direito de Família, especialmente no tocante aos princípios da liberdade e da dignidade da pessoa humana, relacionando com questões sociais especialmente pobreza, acesso à educação e comprometimento da Corte com a realidade social na qual estão inserida crianças e família. 2. Respeito ao pluralismo de ideias e a diversidade de opinião, com problematização posterior quando durante a sessão simulada tais princípios não foram observados. 3. Entre 2018 e 2019 7 (sete) turmas foram atingidas pela atividade. Adoção continuada nos diversos semestres da técnica para disciplina possibilitou aprimorar a realização da atividade. 4. Estudantes passaram a acompanhar o debate social, político e jurídico em torno do Ensino Domiciliar, objeto da Sessão. 5. Estudantes problematizaram os votos e posições dos ministros do STF. 6. Embora a *priori* a Sessão do STF reproduza o formalismo técnico do direito, a atividade possibilitou a ressignificação desse espaço e seus rituais, processo marcado por resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da atividade possibilitou a discussão crítica sobre a aplicabilidade dos princípios da Liberdade, do Melhor Interesse da Criança e da Dignidade da Pessoa Humana ao caso concreto, bem como a reflexão crítica sobre a posição dos ministros do STF frente ao objeto do julgamento, o ensino domiciliar para crianças e adolescentes.

Antes de cada equipe elaborar sua tese, é realizada análise dos votos dos/as ministros, o voto de cada ministro/a passa a ser visto como passível de questionamento, como decisões motivadas a partir de diversos elementos sociais, políticos, filosóficos. Decisões que devem ser justas, não podem conter vícios, mas que não são neutras.

Ao tempo que elaboram seus votos para ser proferido na Sessão Simulada os/as estudantes se elevam a posição de construtores/as de saber capazes de contribuir com as posições dos ministros e também de discordar com base em argumentos científicos. Não é mais a posição do ministro do STF e do/a estudante, são posições (de iguais) que se complementam ou se contrapõem.

Considera-se que a atividade tem contribuído com um perfil de profissional do Direito que não reproduza normas sem criticidade, mas que tenha capacidade crítica de produzir conhecimento que qualifique sua prática e que sua prática seja ética e comprometida com uma nova cultura jurídica onde o sistema de justiça compreenda o impacto do *homeschooling* no Direito à Educação das Crianças, na vida da criança, da família e da comunidade.

REFERÊNCIAS

ASCES, Associação Caruaruense de Ensino Superior. **Quem Somos**. Disponível em <https://asc-es-unita.edu.br/institucional/>. Acessado em 14/11/2019.

GOMES, Maria Paula Cerqueira. RIBEIRO, Victoria Maria Brant. MONTEIRO, Dilva Martins. LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira. LOUZADA, Rita de Cássia Ramos. **O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde - avaliação dos estudantes**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100011. Acesso em: 14 nov. 2019.

LIMA, Valéria Vernaschi. **Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem**. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2017.v21n61/421-434/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

LOPES, Jorge. **O Fazer do Trabalho Científico em Ciências Sociais Aplicadas**. Recife: Universitária da UFPE, 2006.

SILVA, Elza Maria Tavares. **Ensino de Direito no Brasil: Perspectivas Históricas Gerais**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v4n1/v4n1a08.pdf>. Acesso em: 14/11/2019.

STF. **STF nega recurso que pedia reconhecimento de direito a ensino domiciliar**.

Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496>. Acesso em: 14/11/2019.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' água, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 6. Ed. Campinas: Papyrus, 2001.

NEDER CERZETTI, Sheila Christina e outros/as. **Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?** São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. Coimbra: Almedina, 2014.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE DE JÚRI SIMULADO DA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH) E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO PRIMEIRO PERÍODO DE DIREITO DA ASCES-UNITA

Marco Aurélio da Silva Freire

marcofreire@asces.edu.br

RESUMO

O presente trabalho tem como **objetivo geral** apresentar o relato de experiência da atividade de júri simulado da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e sua contribuição na aprendizagem dos alunos do primeiro período de direito da Asces-Unita. **Objetivos específicos:** 1. descrever a história da atividade (pioneira que é, por perfazer 8 anos completos, desde 2011.1), os processos de orientação, conteúdo abordados e realização da sessão de júri simulado. 2. Debater os resultados da experiência ao longo desses anos. **Metodologia:** a atividade desenvolveu um âmbito variado de temas relacionados aos direitos humanos e suas interconexões, tais como, direitos dos povos indígenas, direito e causas ambientais, refugiados, imigrantes, aborto, guarda familiar e acesso a filhos, guerra civil, grupos paramilitares, gangues urbanas, orientação sexual, transgêneros, direitos lgbt, direitos da pessoa com deficiência, etc. Isso permite aos alunos uma ampla gama de pesquisa bibliográfica, bem como pesquisa de jurisprudência da própria CIDH e de suas congêneres no mundo (CEDH, CIJ, etc), para a elaboração do memorial dos grupos e para a sessão de júri simulado. (LOPES, 2006). **Descrição das atividades:** há uma aula a respeito do papel da CIDH e sua forma de realização de júris e julgamentos. Nesta aula se divide a sala em dois júris (a depender do número de alunos) e cada júri contém 3 grandes grupos: os juízes da corte, os representantes da Vítima e os representantes do Estado. É passado o caso do semestre aos alunos e juntamente eles recebem um conjunto de regras para o júri elaboradas pelo professor (uma adaptação do formato da corte pois com a quantidade de alunos não teria como envolver toda a turma no formato tradicional). Os alunos tem aproximadamente 2 meses e 15 dias, pois a apresentação se dá no primeiro dia depois da prova da primeira unidade. Os estudantes são monitorados e auxiliados por 3 monitores (um para cada grupo) que dão instruções e os ajudam na pesquisa de jurisprudência e no desenvolver do memorial. O memorial é formado pelos grupos de vítima e do estado, e uma semana antes da sessão realizam uma cerimônia simples de troca de seus memoriais e envio aos juízes pois assim todos tem acesso ao material produzido antes das sessões. Na sessão ocorre o julgamento com o resultado para a turma sendo dado ao final e os juízes tendo mais 48 horas para a formulação da sentença. **Resultados:** os alunos trabalham com as habilidades de oratória, liderança, argumentação, escrita fundamentada, comportamento emocional, compreensão de textos e da complexidade da realidade trabalhada no caso e da diversidade de posicionamentos no mundo jurídico. A avaliação do professor leva em conta todos estes fatores elencados e a capacidade dos grupos/indivíduos de envolvimento, participação e engajamento antes, durante e até após a sessão, como no caso dos juízes que farão a sentença.

Palavras-chave: Direitos humanos. CIDH. Júri simulado. Jurisprudência. Debate.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência da atividade de júri simulado da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e sua contribuição na

aprendizagem dos estudantes do primeiro período de Direito da Asces-Unita. Este trabalho será dividido em 6 seções.

O relato que se passará a expor é uma construção que se iniciou como estratégia de ensino desde a chegada do professor em questão na universidade e sua colocação como professor da disciplina de Introdução ao Estudo do Direito (IED).

A chegada do professor aos quadros docentes da instituição se deu no segundo semestre de 2010 e sua incumbência de lecionar IED começou no primeiro semestre do ano de 2011. Portanto, estamos a relatar uma experiência de 9 (nove) anos de atividade com uso da metodologia ora exposta e que se ampliou, expandiu e foi ressignificada ao longo de todo esse tempo.

A primeira seção é esta introdução, a segunda seção é a metodologia aplicada para a atividade e seus objetivos. A terceira seção são as regras da atividade de júri e sua elaboração. A quarta seção é a descrição da atividade júri simulado e como é recepcionada pelo público participante e ouvinte. A quinta seção são as considerações finais e a sexta seção são as referências do trabalho.

2. JÚRI SIMULADO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

As metodologias ativas têm ganho espaço no debate pedagógico por contribuírem com uma nova perspectiva na relação ensino-aprendizagem e com isso permitirem uma compreensão de que a chamada educação bancária (Freire P. 2015), têm limitações marcantes para realizar.

Essa abordagem metodológica emergiu tanto como estratégia prática quanto cabedal teórico muito em virtude da realidade produzida por uma sociedade em rede (Castels, 1999), na qual a aprendizagem não é mais individual e sim grupal ou coletiva em virtude dos avanços tecnológicos e o conseqüente avanço da popularização do acesso à informação, os quais tem modificado a forma de viver e de aprender entre os diferentes grupos sociais, o que demanda mudanças prementes tanto no ensino básico como também no ensino superior em termos de práticas docentes.

No tocante ao universo do ensino superior, diferentes linhas de trabalho “tem sido discutidas e colocadas em prática nas diversas áreas do conhecimento como forma de revisão de uma prática docente ainda muito comum nos cursos de graduação” (VEIGA, L.A; FONSECA, L. R, 2018). Estas práticas comuns dizem respeito àquelas que se alicerçam no paradigma de que o professor seria o único sujeito ativo em sala de aula, portanto, aquele que detém o conhecimento e que deve fazer a transmissão para os estudantes de forma linear,

fundamentando-se em textos e em aulas meramente expositivas. (Idem, 2018).

Com o advento de uma sociedade mais interligável (em rede, como diz Castells, 1999), no ensino superior é necessário compreender a necessidade de ultrapassar a velha construção da educação tradicional (e fundamentalmente bancária – Freire – 2015), para uma educação que realize duas formas de relação: Do mundo analógico para o digital e do mundo estático para o dinâmico.

O mercado de trabalho atual têm exigido cada vez mais profissionais que apresentem além do conhecimento técnico-científico, um comportamento e atitudes adequados, ou seja, a capacidade de resolver problemas, de comunicar-se de forma efetiva, tomar decisões, trabalhar em equipe, aprender de forma independente e de adaptar-se às diversas situações que fazem parte do cotidiano do profissional (Kalatzis, 2008; Carlini, 2006).

Uma dessas metodologias ativas responde pela sigla em inglês: PBL (problem-based learnig) ou aprendizagem baseada em problemas. Tal método nasceu no curso de medicina da Universidade de Mc Master no Canadá no final da década de 1960, sendo posteriormente implementada também na Universidade de Maastrich na Holanda.

Essa estratégia metodológica com o tempo não ficou restrita à medicina tão somente, sendo levada para outras áreas de abordagem conceitual e espalhando-se por vários cursos e disciplinas.

Talvez o ponto que se destaque nesta forma de abordagem (à qual os júris simulados são uma interessante amostragem) é o fato do ambiente de aprendizagem ser direcionado por um problema apresentado antes da teoria. Barrows (2001), Ribeiro e Mizukami (2004, p.91) apntam como principal característica da PBL o fato dessa estratégia ser pautada em “(...) um problema de fim aberto, que não comporta uma solução correta única, deve preceder à teoria, atuando com o foco da aprendizagem, e promover a integração dos conceitos e habilidades necessários para sua solução”, obviamente levando em consideração “as restrições impostas pelos problemas em si e pelo contexto educacional em que está inserido, tais como o tempo, recursos, etc.” (Ribeiro, 2004, p. 43).

Neste caso o papel do aluno deixa de ser visto como um agente meramente passivo que recebe tudo pronto do professor e passa a atuar de forma ativa no processo de aprendizagem.

E esse empoderamento passa a atuar de forma positiva para a formação do futuro profissional, ao passo que o mesmo passa a assumir-se como um eterno aprendiz. Conseqüentemente isso faz muito sentido no mercado de trabalho atual no qual as mudanças são extremamente rápidas e demandam cada vez mais a atualização dos profissionais.

3. REGRAS DA ATIVIDADE DE JÚRI SIMULADO DA CIDH

O júri simulado da disciplina de IED (Introdução ao Estudo do Direito) é realizado desde o primeiro semestre de 2011 na instituição Asces-Unita. Desde o primeiro semestre de 2013 o júri assumiu a forma de um julgamento simulado na Corte Interamericana de Direitos Humanos, doravante denominada CIDH.

No ano de 2012 a Asces-Unita havia participado da simulação internacional da CIDH realizada na WCL (Washington College of Law) da American University na cidade Washington D.C. – capital dos EUA.

Essa competição denominada de INTER-AMERICAN HUMAN RIGHTS MOOT COURT, ocorre há aproximadamente 20 anos e nos anos de 2012 a 2015 a Asces-Unita participou enviando uma dupla de estudantes (a representação se dá por uma dupla e um professor orientador ou técnico – Coach).

Nos anos de 2013 a 2015 o professor desta disciplina (Marco Aurélio Freire) fora o professor técnico da equipe da Asces-unita.

Portanto, desde o primeiro semestre de 2013 o júri simulado, que antes utilizava casos mais genéricos como os famosos casos de Antígona e dos Denunciados Invejados (2015), passou a utilizar os mesmos casos elaborados para as competições de moot court da WCL.

Porém é importante destacar que a competição de Washington costuma ser no primeiro semestre de cada ano (Maio). Por isso no segundo semestre os casos utilizados também estão na linha das moot courts, porém são utilizados os casos da competição da Universidade Nacional de Cuyo em Mendoza na Argentina.

No caso dos casos do primeiro semestre, como a competição é trilingue (Português, Espanhol e Inglês) não há necessidade de tradução dos casos. No segundo semestre como se trata de competição em espanhol, anteriormente à passagem dos casos para o alunado o professor faz a devida tradução e adaptação do caso naquilo que se faz necessário para evitar problemas de tradução e mal entendidos de qualquer ordem.

Os casos sempre tratam de temáticas relativas aos direitos humanos e passam por questões tão variadas quanto gênero, orientação sexual, deficiências, questões étnicas (notadamente indígenas), guerras civis, narcotráfico, terrorismo, migração, saúde, educação, desigualdade etc.

Em sendo assim na lógica jurídica da corte há 3 personagens: A vítima e seus representantes, o Estado acusado e os juízes da Corte.

Dessa forma o professor separa os estudantes nestes papéis e estabelece uma regra (há

um código com 32 artigos, bem descritivo da atividade que é repassado para os estudantes e os ajudam a compreender o comportamento e situações durante a atividade).

É separada uma data que normalmente se situa próxima à realização das provas da segunda unidade (sistema Asces-Unita tem duas unidades para avaliação).

O professor, quando do primeiro dia de aula na segunda unidade, explana o caso escolhido para os estudantes, também disponibilizando o material completo (caso + regras).

Nesta exposição é demonstrado o que o caso requer e dividida a turma nos 2 grupos acima citados (vítimas, estado e juízes) para se organizarem.

Há aqui um adendo importante de ser mencionado: o professor conta com o apoio de 3 monitores por turma. Cada um será um apoiador e técnico de uma das equipes. Ou seja, mesmo os juízes terão o auxílio de um monitor da disciplina, que acompanhará o trabalho e os auxiliará com o fim de que estejam sempre focados no intuito do júri quanto ao desempenho oral e escrito.

Os estudantes se preparam dentro de seus respectivos grupos por pelo menos 2 meses e 15 dias (75 dias antes da data do júri). Organizam argumentos e contra argumentos e tecem um material chamado memorial (uma peça de 20 a 25 laudas) com os argumentos.

Esta peça, uma semana antes da data do júri é repassada para o grupo contrário e para os juízes. Neste ínterim os estudantes destes grupos (Vítima e Estado)preparam a atividade oral que será a apresentação na data marcada.

Os grupos de juízes são preparados pelo seu respectivo monitor para o comportamento durante a sessão, com noções de liturgia judiciária, pronunciamento, organização. A parte escrita deles só se dá quando termina a apresentação oral, pois vão escrever suas sentenças. (Ao final do júri eles dão suas sentenças e as escrevem em até 48 horas após o término do júri, justificando os votos que deram durante a sessão de julgamento).

4. O JÚRI SIMULADO

Na data específica do júri simulado, os estudantes se dirigem a uma sala previamente preparada para a apresentação (pode ser a própria sala natural dos estudantes ou outra, como um auditório) e iniciam a sessão de julgamento.

É importante destacar que desde as vestimentas e o comportamento, tudo faz parte das regras que foram dadas aos alunos e que os monitores de cada grupo ajudaram a solidificar ainda na preparação para o ato de júri em si.

Então todos os estudantes já chegam neste dia na universidade imbuídos no clima de júri.

A sessão de julgamento é aberta pelo presidente ou presidenta (isso foi escolhido ainda na primeira aula da segunda unidade quando é apresentado o caso pelo professor e os estudantes formam os grupos).

A atividade requer que os estudantes tenham uma estratégia prévia construída dentro dos respectivos grupos de Vítima e Estado. Pois cada grupo tem direito a argumentações de até 3 minutos de cada vez, e podendo sofrer no máximo até 3 protestos pela parte contrária, a depender da anuência dos juízes.

Isso torna a apresentação muito dinâmica e obriga os contendores a lançar mão de argumentos sólidos e concisos para o convencimento dos juízes.

A estratégia de argumentação é importante, pois todos os estudantes tiveram acesso ao memorial do grupo contrário e por isso podem trabalhar argumentos, contra-argumentos e posicionamentos. Todavia, no calor do momento, sempre se pode ajustar a estratégia argumentativa até certo ponto, sem fugir da linha que se adotou como mestra para o convencimento dos juízes.

A atividade requer habilidades de direito, por certo, mas também retórica, oralidade, técnicas de oratória, controle de tempo e conhecimento do caso em questão, usando a depender da temática, conhecimentos de outras disciplinas, notadamente, ciência política, economia, biologia, ética, filosofia, etc. E um ponto de destaque é que os alunos trabalham muito com a ideia de jurisprudência e precedentes, uma forma de trabalho do direito que é realizada na CIDH, mas que tem se notabilizado nas corte internas brasileiras com o tempo, incluindo as superiores. (STF, STJ, etc).

A atividade de júri deve durar uma hora e quarenta que é o tempo de aula e ao final os juízes dão o seu veredicto ao qual se alinham para construir suas sentenças que chegarão ao professor após 48 horas da atividade.

Normalmente o público que assiste são os próprios estudantes (são realizados dois júris por sala numa única data normalmente, isso a depender do número de alunos), mas também assomam estudantes de vários outros períodos do curso de direito, incluindo aqui veteranos do décimo.

Em número menor até estudantes de outros cursos da instituição comparecem e em alguns desses júris já ocorreu de professores de ensino médio trazerem parte de suas turmas para a audiência. Um caso interessante é que já identificamos, 4 alunos que assistiram a atividade como terceiranista (ensino médio) e no outro ano estava novamente no júri na condição de participante (por integrar os quadros do curso).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Júri Simulado da Corte CIDH tem sido uma estratégia bem interessante para a disciplina de IED do curso de Direito da Asces-Unita. Por mobilizar os estudantes em torno de uma aprendizagem que os coloca no centro do debate da disciplina onde eles e elas terão de trabalhar os conceitos dados não somente na segunda unidade onde o júri se situa, mas também nos conteúdos da primeira unidade e inclusive incorporando a depender da temática do júri em questão, elementos de outras disciplinas parelhas de IED que ele estão naquele momento (Ciência Política, Socioantropologia, Economia, Filosofia, Metodologia, etc).

O fato de termos adotado a estratégia desde 2011 não a inviabilizou, muito pelo contrário, houve um aprimoramento tanto da temática, como também um alinhamento com o que há de mais avançado em termos de competição de júri simulados no mundo inteiro.

Tanto é assim que os representantes da Asces-Unita em 2015 na moot court de Washigton (WCL) foram estudantes que obtiveram na competição o 25 lugar de 103 univesidades e 5 lugar em língua portuguesa.

Tinham passado pela experiência de júri simulado no primeiro período em 2012 e a metodologia os ajudou a constituírem uma estratégia tão vencedora.

Dessa forma, o júri simulado de IED têm contribuído para a aprendizagem dos estudantes do primeiro período do curso de Direito da Asces-Unita.

REFERÊNCIAS

ASCES, **QUEM SOMOS**. Disponível em: <https://ascesunita.edu.br>. Acesso em: 14 nov. 2019.

CARLINI, A. L. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino de direito: projeto exploratório na área de relações de consumo**. Tese (Doutorado em Educação) PUC. São Paulo. 2006.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. Ed. Paz e Terra , 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KALATZIS A. C. **Aprendizagem baseada em problemas em uma plataforma de ensino à distancia com apoio dos estilos de aprendizagem: uma análise do aproveitamento dos estudantes de engenharia**. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) Escola de Engenharia de São Carlos. USP. São Carlos, 2008.

LIMA Valéria Vernaschi. **Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem**. Disponível em; <https://www.Scielo.org/article/icse/2017.v21n61/421-434/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

RIBEIRO, L. R. C; MIZUKAMI, M. G. N. Uma implementação da aprendizagem baseada em

problemas (PBL) na pós-graduação em engenharia sob a ótica dos alunos. **Semina – Ciências Sociais e Humanas**. Londrina PR. v. 25, p. 89-102, 2004.

VEIGA, L.A; FONSECA L. R. O júri simulado como proposta didático-pedagógica para a formação inicial do professor de geografia na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas (PBL). **Geosp – Espaço e Tempo (online)**, v. 22, n.1, p. 153-171, 2018.

ARTIGOS – SAÚDE

CLUBE DE REVISTA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR

Maria Valéria Gorayeb de Carvalho ¹

José Everton Alves de Melo ²

Mayara Sabrina Oliveira Cavalcante ³

Jefferson Rodrigo da C. Xavier ³

Raquel Maria dos Santos Silva ³

¹Enfermeira, Coordenadora do Curso de Bacharelado em Enfermagem da ASCES-UNITA e Tutora do Programa de Residência em Atenção Básica/Saúde da Família pelo Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES-UNITA.

²Enfermeiro, Preceptor do Programa de Residência em Atenção Básica/Saúde da Família pelo Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES-UNITA.

³Enfermeiros, Residentes em Atenção Básica/Saúde da Família pelo Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES-UNITA.

RESUMO

O estágio curricular é o momento da formação que proporciona ao estudante a aplicação da teoria no contexto da prática. A supervisão de estágio é uma estratégia de acompanhamento dos estudantes em seus campos de prática, podendo lançar mão de várias metodologias ativas de ensino aprendizagem para facilitar a atuação e o pensamento crítico-reflexivo desse sujeito. O clube de revista é uma dessas ferramentas de ensino aprendizagem que busca promover o aprofundamento teórico por meio da pesquisa científica e fomentar a prática baseada em evidências científicas. Objetivo: Descrever a experiência do clube de revista enquanto estratégia de ensino-aprendizagem na supervisão de estágio de Enfermagem na Atenção Primária à Saúde (APS). Metodologia: Trata-se de um relato de experiência descritivo sobre os clubes de revista apresentados durante a supervisão de estágio do curso de Enfermagem na Atenção Primária à Saúde. Resultados: A estratégia da utilização do clube de revista na supervisão de estágio proporcionou aos estudantes um maior protagonismo tanto no que diz respeito a pesquisa em bases de dados científicas, como no desenvolvimento de práticas baseadas em evidências.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino-aprendizagem. Clube de revista.

INTRODUÇÃO

A exigência de um profissional com competências e habilidades, bem como flexibilidade para continuar aprendendo ao longo da vida profissional, é cada vez maior diante de demandas sociais tão complexas, pois requer um crescimento acelerado do conhecimento, capaz de atender os desafios apontados pelas procuras nos atendimentos em saúde. Exige-se que o profissional tenha uma formação sólida que contemple tanto o conhecimento em sua área de atuação, como as habilidades e atitudes construídas. Há uma necessidade de mudanças na graduação do profissional de enfermagem para que seja possível formar os profissionais de forma generalista, humanista, crítica e reflexiva, ficando cada vez mais evidente a fragilidade do modelo de ensino conhecido como "tradicional" ou de transmissão, centrado na figura do

professor que detém e transmite conhecimento, que cria uma distância entre teoria e prática e consequentemente, um desconhecimento da realidade.

As predisposições da área da Educação apontam para a utilização de metodologias ativas de ensino, que têm no estudante o centro do processo ensino-aprendizagem, sendo este o protagonista do seu próprio processo de formação. Duas das principais metodologias ativas utilizadas nos cursos da área de saúde no mundo são a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem-based Learning (PBL), onde todo o currículo é planejado de forma a utilizar metodologias ativas, e a Metodologia da Problematização, que pode também ser adotada como norteadora de todo o currículo ou em apenas um referencial teórico. Nestas duas propostas, a utilização de problemas reais (problematização) ou a criação de problemas por uma equipe de especialistas (ABP), são o norte para o processo ensino-aprendizagem. Junto com a integração ensino-serviço, a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem é apontada como estratégia para a formação voltada para o mundo do trabalho e para as necessidades da população, visando o aprendizado significativo, ou seja, quando o estudante adquire novos conhecimentos mediante seu próprio esforço, ligando conceitos ou proposições relevantes preexistentes.

O CR enquanto estratégia de ensino e aprendizagem deve ser desenvolvido por indivíduos que se encontram em formação. A primeira evidência formal dessa estratégia data de 1875 (HARRIS et al, 2016) e seu objetivo é propiciar habilidade de avaliação crítica da leitura (SHIFFLETTE & MANGRAM, 2012), conhecimento sobre métodos de pesquisas e atualização do pesquisador. Dessa forma, o CR é uma possibilidade metodológica de educação em serviço e instrumentalização para a prática baseada em evidências e de mudanças organizacionais. Trata-se, ainda, de um recurso educacional efetivo, que pode auxiliar os programas de graduação e pós-graduação a desenvolverem, nos estudantes, competências fundamentais para a formação profissional.

Segundo Friedlander, uma das habilidades intelectuais mais importantes para uma prática baseada em evidências é saber interpretar/julgar relatórios de investigação publicados como artigos em periódicos científicos ou desenvolvidos no formato de teses ou dissertações. A comunidade científica espera que o profissional seja capaz de ensinar e formar novos pesquisadores, realizar novas investigações e produzir ciência. Essas habilidades podem ser desenvolvidas a partir do exercício da leitura crítica de insumos que, muitas vezes, são apresentados no CR e que estimula os aprendizados a uma prática reflexiva na trajetória profissional.

A literatura em saúde está em constante expansão e é cada vez mais diversificada. Os

profissionais de saúde precisam manter-se atualizados, e essa ferramenta é uma oportunidade de selecionar estudos de interesse à luz da criticidade, visto que uma das funções do CR é estimular a discussão sobre a literatura científica disponível.

Nesse cenário, o presente relato se justifica tanto pela escassez de produção científica sobre CR quanto pela possibilidade de contribuir para a replicação dessa estratégia de aprendizagem em grupos de pesquisa de outras universidades.

OBJETIVOS

Descrever a experiência do clube de revista como estratégia de ensino-aprendizagem na supervisão de estágio de Enfermagem na Atenção Primária à Saúde (APS).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio curricular supervisionado é uma etapa importante na formação dos acadêmicos e é indispensável para agregar conhecimentos, já que proporciona ao estudante vincular a teoria à prática. Nos estágios, os estudantes devem problematizar as situações vivenciadas no campo e propor intervenções e estratégias que contribuam para o serviço no qual estão inseridos (VEIGA et al., 2020). Para isso, é necessário um olhar sensível e atento às diversas situações, competência que deve ser desenvolvida durante a graduação no intuito de formar profissionais mais críticos e capazes de intervir.

Nesse contexto, surge a necessidade de introduzir estratégias de ensino que melhorem a capacidade de interagir, argumentar e interpretar dos aprendizados. Atualmente, tem sido um desafio para as instituições formadoras a busca pelo desenvolvimento de habilidades que transcendem os aspectos técnicos e desenvolvem a capacidade crítico-reflexiva (ESPERIDIÃO; MUNARI; STACCIARINI, 2002). O uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem é um dos caminhos apontados para dar protagonismo aos estudantes no processo de aprendizagem e fazer com que eles sejam capazes de buscar o conhecimento, tendo o professor como um facilitador. Para isso, é necessário que haja disposição para o aprendizado e que o conteúdo seja significativo, para que o estudante, além de armazenar conteúdos, também produza novos significados e construa atitudes profissionais desejáveis (MELLO; ALVES; LEMOS, 2014).

Nota-se, dessa forma, uma tendência das escolas de enfermagem a inserir metodologias que façam dos profissionais do futuro pessoas capazes de buscar o conhecimento, sendo ágeis e criativos na solução de problemas e que tenham as mais variadas habilidades em diferentes campos. Por isso, o uso de metodologias ativas no estágio curricular tenciona a promover mais autonomia ao sujeito que aprende, favorecendo a lapidação de suas

competências (VEIGA et al., 2020). Uma dessas metodologias é o Clube de Revista (CR) o qual tem sido utilizado para ampliar o conhecimento, informar, atualizar e dar embasamento teórico-científico para que os acadêmicos possam exercer seu aprendizado na prática.

Segundo Linzer (1987) o Clube de Revista é um “encontro entre indivíduos que se reúnem regularmente para discutir a aplicabilidade clínica de artigos em periódicos médicos atuais” (LINZER, 1987, p. 475-478). Estes encontros requerem planejamento prévio, tempo pré-determinado e local agradável para acontecer, além de que os artigos devem ser vistos com antecedência (PIAZZOLLA; SCORALICK; SOUSA, 2012). Os CRs criam a oportunidade de discussão a respeito de temas relevantes e contribuem para que os estudantes entendam que as evidências são apoiadas por pesquisas amplas, dando fundamentação teórica à prática baseada em evidências. Além disso, eles possibilitam a capacidade de atender às necessidades de informação em tempo real, dessa maneira, fornecer materiais de aprendizagem relevantes pode levar a uma melhor postura profissional e, conseqüentemente, melhor atendimento para a pessoa que necessita de cuidados (HARRIS et al., 2011).

Nesse contexto, o CR é uma ferramenta metodológica de educação em saúde, educação permanente e, principalmente, um instrumento importante para a prática baseada em evidências, já que dá uma ampla base teórica ao estudante e futuro profissional. É esperado pela comunidade científica que os profissionais tenham a capacidade de realizar investigações, produzir ciência, ensinar e aprender, avaliar currículos, tais habilidades são desenvolvidas através da prática de leitura crítica e discussão preconizadas pelos CRs (DRAGANOV et al., 2018).

Dessa forma, percebe-se que a utilização do clube de revista como estratégia de ensino na supervisão de estágios curriculares possui uma metodologia baseada na proposta do Arco de Manguerez, uma vez que ele propõe uma metodologia de ensino-aprendizagem baseada na problematização, sendo composto por cinco etapas: a observação da realidade, os pontos-chave, a teorização, as hipóteses de solução e aplicação à realidade (PRADO et al., 2012). Assim, os estágios curriculares são oportunidades dos estudantes realizarem estas etapas na prática dos serviços e, por meio do clube de revista desenvolver a capacidade de basear sua teorização em evidências científicas.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência descritivo sobre os clubes de revista apresentados durante a supervisão de estágio curricular na Atenção Primária à Saúde, do curso de Bacharelado em Enfermagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Clube de Revista surgiu como estratégia de aprendizagem com vistas a estimular a busca de conhecimentos científicos e discussão crítica acerca de um determinado tema proposto (PIAZZOLLA; SCORALICK; SOUSA, 2012). Esta técnica, além de favorecer o aprofundamento teórico, permite também estimular a busca de literatura científica nas bases de dados reconhecidas, o que proporciona aos estudantes o desenvolvimento da investigação e leitura científica, robustecendo assim os conhecimentos não só do tema proposto para o clube de revista, mas também os conhecimentos sobre a pesquisa científica (DRAGANOV et al., 2018).

Nos estágios o estudante reconhece a necessidade da aplicação do ensino profundo. Reconhecendo nele a motivação por interesse. Os clubes de revista foram realizados como parte teórica da supervisão de estágio enfermagem na APS e ocorreram quinzenalmente durante o período do rodízio. Em cada encontro uma dupla de estagiários era responsável por elencar um tema relevante que foi vivenciado no cotidiano do estágio, realizar a pesquisa nos bancos de dados de literatura científica, compartilhar previamente junto aos demais estudantes e preceptores os principais artigos encontrados para posterior apresentação e discussão. Durante a apresentação, a dupla escolhida apresentava os artigos, com os termos de aprendizagem desconhecidos e as principais informações sobre a publicação e os resultados encontrados. Os demais participantes do grupo poderiam refletir e discutir a temática proposta e correlacionar com as práticas vivenciadas no campo do estágio.

Nos encontros do clube de revista vários temas de grande relevância para a APS foram discutidos, tais como: atuação do enfermeiro na puericultura, planejamento familiar, pré-natal, uso inadvertido de fármacos, dentre outros. Nesta técnica de ensino, o professor atua como facilitador da aprendizagem instigando o pensamento crítico dos estudantes e realizando perguntas disparadoras que permitissem um aprofundamento nos eixos de maior relevância. Já os estudantes realizavam todo o processo de pesquisa, desde a escolha do tema e sua relevância para o estágio, até a apresentação dos artigos escolhidos, o que favoreceu a autonomia e o protagonismo destes no processo de aprendizagem. A realização dos clubes de revista instigou nos estudantes a resolução de problemas/situações vivenciadas na prática, por meio de soluções baseadas em evidências científicas e discutidas de forma crítica e abrangente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CR é uma estratégia eficiente para a atualização do estudante e uma ferramenta

eficaz na avaliação formativa do professor supervisor de estágios. O uso desse recurso nos momentos de supervisão permite qualificar esses encontros e estimular a reflexão/ação das práticas desenvolvidas a partir da integração com o processo de trabalho nas unidades básicas, de modo a ajudar estudantes, residentes e profissionais da rede de atenção à saúde a se manterem atualizados e a se informarem sobre o estado da produção do conhecimento nas áreas que atuam.

Com essa atividade, os estagiários também puderam desenvolver suas competências, e tanto eles como os demais membros da equipe foram estimulados à leitura crítica das publicações e a praticarem a discussão sobre os métodos empregados por pesquisadores e sobre os achados de pesquisas desenvolvidas em áreas semelhantes às que atuam o grupo.

Apesar disso, reconhece-se que há limitações em relação ao uso da ferramenta descrita neste relato quanto à disponibilização dos artigos científicos indicados em tempo hábil a discussão de casos, o que deve ser acompanhado pelo professor supervisor que almeja potencializar a missão dos estágios com a integração dos conhecimentos às habilidades. Sugere-se, portanto, manter a incorporação de metodologias ativas de ensino aprendizagem aos planos de desenvolvimento de competências adotados pelos estágios curriculares da graduação e pós graduação e a acompanhar constantemente sua execução. Cabe ressaltar, no entanto, que, embora existam dificuldades, esse tipo de atividade fortalece o crescimento dos estudantes e facilita a organização da avaliação formativa na construção de habilidades, razões pelas quais se apresentou a estratégia, esperando que os cursos que venham a experimentá-la possam apontar os resultados de seu uso para o seu aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

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

DRAGANOV, P. B. et al. Clube de revistas: experiência de um grupo de pesquisa. v. 71, n. 2, p. 477–481, 2018.

ESPERIDIÃO, E.; MUNARI, D. B.; STACCIARINI, J. M. R. Desenvolvendo pessoas: estratégias didática facilitadoras para o autoconhecimento na formação do enfermeiro. **Revista latino-americana de enfermagem**, v. 10, n. 4, p. 516–522, 2002.

HARRIS, J. et al. Are journal clubs effective in supporting evidence-based decision making A systematic review. BEME Guide No. 16. **Medical Teacher**, v. 33, n. 1, p. 9–23, 2011.

LINZER, M. The journal club and medical education: Over one hundred years of unrecorded history. **Postgraduate Medical Journal**, v. 63, n. 740, p. 475–478, 1987.

MELLO, C. DE C. B.; ALVES, R. O.; LEMOS, S. M. A. Methods of health education and

training: literature review/ Metodologias de ensino e formacao na area da saude: revisao de literatura. **Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao**, v. 16, n. 6, p. 2015–2028, 2014.

PIAZZOLLA, L.; SCORALICK, F.; SOUSA, J. Clube de revista como estratégia de aprendizado na residência médica. **Brasília méd.** v. 49, n. 1, p. 55–58, 2012.

PRADO, Marta Lenise do et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro , v. 16, n. 1, p. 172-177, Mar. 2012.

SHIFFETTE, V.; MITCHELL, C.; MANGRAM, A.; DUNN, E. Current approaches to journal club by general surgery programs within the Southwestern surgical congress. *J Surg Educ* [Internet]. 2012.

VEIGA, G. D. A. et al. Metodologia Ativa No Estágio Supervisionado De Enfermagem: Inovação Na Atenção Primária À Saúde. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 34, p. 1–9, 2020.

CRIAÇÃO DE CARTILHAS EDUCATIVAS PARA AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: UM PRODUTO DO APRENDIZADO DOS DISCENTES DE ENFERMAGEM

Rosa Régia Sousa de Medeiros

, Ascés-Unita. rosamedeiros@ascés.edu.br

Diego Augusto Lopes de Oliveira

, Ascés-Unita. diegooliveira@ascés.edu.br

Natália Alves Gomes Moraes

, Ascés-Unita. 2017106060@app.ascés.edu.br

Maria Eliane Barbosa de Araújo

, Ascés-Unita. 2017206117@app.ascés.edu.br

Emanuelly Mayara de Lima Jerônimo

, Ascés-Unita. 2017206024@app.ascés.edu.br

RESUMO

A enfermagem exerce um papel fundamental na sociedade, que vai muito além da simples oferta de cuidado. Configurando-se como uma profissão que exige do profissional, habilidades educacionais voltadas para à melhor assistência aos utentes. Neste contexto ressalta-se a efetividade dos profissionais de enfermagem na construção de materiais educativos. **OBJETIVO:** Discorrer sobre a criação de cartilhas educativas para agentes comunitários de saúde, como um produto do processo de aprendizagem dos discentes. **METODOLOGIA:** Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência, realizado mediante às atividades propostas pela matriz curricular do curso integrado de Bacharelado em Enfermagem. Utilizou-se à metodologia ativa *Deeper Learning*, que na linguagem brasileira define-se como Aprendizagem Profunda. **RESULTADOS:** Escolheu-se um grupo de profissionais para que os discentes pudessem planejar ações de educação continuada, visando atender às circunstâncias e necessidades de um determinado serviço, com o intuito de favorecer um crescimento pessoal e profissional dos indivíduos envolvidos, refletindo na qualidade da assistência prestada. **CONCLUSÃO:** O uso da metodologia ativa como ferramenta de ensino-aprendizagem no curso de enfermagem, serviu para que os discentes adquirissem autonomia suficiente para serem protagonistas das mudanças benéficas nos cenários de saúde, sendo capazes de serem agentes educadores, transformando realidades diante a adoção de novas abordagens que visam a comunicação e participação interpessoal.

Palavras-Chave: Educação em saúde; Atenção Primária a Saúde; Enfermagem; Cartilhas educativas.

INTRODUÇÃO

Barbiani, Nora e Schaefer (2016) dizem que a enfermagem exerce um papel fundamental na sociedade, que vai muito além da simples oferta de cuidado. Configurando-se como uma profissão que exige do profissional, habilidades educacionais voltadas para à melhor assistência aos utentes, visto que o papel de educador deve ser inerente à formação acadêmica, devido sua atuação na prevenção e promoção da saúde coletiva como um ser

político-social, agente de mudança social. Neste contexto ressalta-se a efetividade dos profissionais de enfermagem na construção de materiais educativos impressos do tipo cartilhas educativas, como fontes capazes de promover resultados expressivos para os participantes das atividades diante de alguma temática específica.

As esferas sócio-econômico-político do país influenciam diretamente a educação na área da saúde, a qual vem passando por inúmeras mudanças ao longo dos anos. Dessa forma é pertinente realizar com frequência alguns programas educativos e obter resultados condizentes com os padrões de qualidade estabelecidos. Neste contexto vale ressaltar a importância da educação continuada, pois a mesma promove o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores, sendo um processo de formação social e intelectual fundamental para o aperfeiçoamento das habilidades que visa à construção de conhecimento, mesclando a teoria à prática. (SAMPAIO, et al. 2016).

A Atenção Básica no Brasil tem como prerrogativa desenvolver o mais alto grau de descentralização, aproximando a saúde da vida das pessoas, funcionando como principal porta de entrada do Sistema Único de Saúde (SUS). Na dinâmica do trabalho em equipe na UBS, o Agente Comunitário de Saúde é um profissional que merece destaque, pois os mesmos são principais mediadores entre a população e os serviços de saúde, além de obter funções estratégicas e complexas relacionadas à educação em saúde e divulgação de informações. (GUERRA, et al. 2018).

Nesse contexto o enfermeiro desenvolve um papel essencial, pois é inserido numa dimensão singular, visto que contribui para a prestação de cuidados integrais de saúde a indivíduos e coletividades. É atribuído ao enfermeiro a supervisão, coordenação e realização das atividades de educação permanente na atenção básica. uma vez que o trabalho em saúde exige competências para a prática profissional, colocando os profissionais em uma busca diária e permanente de atualização. (VIANA, et al. 2015).

De acordo com (RAMOS et.al, 2016), a enfermagem é uma ciência que necessita identificar e caracterizar seus conhecimentos e técnicas científicas próprias. O conhecimento científico respalda a ação prática e suas bases de sustentação são indicadores do desenvolvimento de uma profissão, além de constituírem marco importante na evolução da prática profissional. Essa preocupação em orientar as atividades de enfermagem com respaldo no método científico teve como marco o desenvolvimento e divulgação do processo de enfermagem.

Desta maneira justifica-se a importância do trabalho multiprofissional na atenção primária à saúde (APS), principalmente entre enfermeiros (as) e agentes comunitários de

saúde (ACS), que juntos fortalecem as atividades desenvolvidas dentro das equipes de saúde da família. Tornando-se evidente a relevância da construção de cartilhas educativas, como resultado do conhecimento de acadêmicos do curso de Bacharelado em Enfermagem.

OBJETIVO

Discorrer sobre a criação de cartilhas educativas para agentes comunitários de saúde, como um produto do processo de aprendizagem dos discentes do curso de Bacharelado em Enfermagem da ASCES-UNITA.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O enfermeiro e sua equipe necessitam de habilidades intelectuais, comportamentais e atitudinais para desenvolver o seu processo de trabalho, e a educação continuada é fundamental para desenvolver tais aptidões. Isto deve ocorrer por meio de um processo permanente de treinamento, aperfeiçoamento e atualização, com intuito de resgatar a concepção voltada para o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional, visando atender às circunstâncias e as necessidades do serviço, o que reflete na qualidade da assistência prestada ao ser humano. (SAMPAIO, et al. 2016).

Nesta perspectiva a educação promove autonomia, responsabilidade social, como também contribui para a formação de pensamentos críticos e reflexivos, desenvolvimento de competências e habilidades tornando-os capazes de atravessar as dificuldades e modificar a realidade, a partir dos saberes socialmente construído, continuamente na prática comunitária. No que se refere à saúde, o processo de trabalho em enfermagem tem como finalidade atender às necessidades de saúde dos usuários, no qual o seu gerenciamento pode alcançar a promoção, a proteção e a recuperação da saúde, como também a prevenção de doenças. (SAMPAIO, et al. 2016).

Barbiani, Nora e Schaefer (2016) reforçam que cabe aos profissionais de enfermagem o saber, planejar, gerenciar e avaliar às ações desenvolvidas pelos pelos agentes comunitários de saúde, contribuir, participar e implementar atividades de educação permanente e participar no gerenciamento dos insumos necessários ao adequado funcionamento da unidade de saúde, fazendo-se entender a devida importância da comunicação eficaz e das habilidades individuais e coletivas de toda a equipe.

Destaca-se a cartilha como um material educativo relativamente recente criada no âmbito das campanhas governamentais, com o intuito de facilitar o acesso à informação das pessoas oriundas de diferentes contextos socioculturais e graus de escolaridade. Acredita-se que ela possui capacidade de aproximar os fatos do mundo da ciência a do público leigo, por

meio de estratégias diversas, para que mesmo o leitor pouco escolarizado ou com dificuldade de leitura, possa compreender o que é incluído no material. (MARTINS et.al, 2019).

Neste contexto verifica-se a necessidade de se trabalhar a temática das vacinas com os agentes comunitários de saúde (ACS), já que possuem contato direto com as famílias e serviços de saúde, onde oferecem informações seguras e condicionam os utentes para à devida assistência ao cuidado dentro da rede de atenção que regula os serviços disponíveis no SUS.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência, realizado mediante às atividades propostas pela matriz curricular do curso integrado de Bacharelado em Enfermagem, durante à passagem na unidade temática 18, de nome Práticas de Educação Continuada em Saúde. Que tem como objetivo central, estimular os discentes para o exercer de suas atividades sob à luz dos princípios da educação, visando a construção de habilidades práticas e autonomia para educação social.

Para construção da experiência aqui relatada, fez-se necessário o uso de metodologia ativa para aquisição de conhecimento e aprimoramento das competências. Utilizou-se à metodologia ativa *Deeper Learning*, que na linguagem brasileira define-se como Aprendizagem Profunda, onde sua base consiste em quatro passos: Learn (Aprender), Do (Fazer), Apply (Aplicar) e Show (Mostrar/Expor). Cujo objetivo é motivar e desafiar os alunos a unir a teoria com a prática.

Para conquista da experiência, desenvolveram-se atividades de educação continuada com agentes comunitários de saúde em diferentes unidades básicas de saúde (UBS), da cidade. Onde foram construídas cartilhas educativas sobre vacinas, para que os mesmos pudessem ter sempre disponível um material simples e completo, que sanasse às dúvidas existentes no ambiente de trabalho. O material foi pensado e elaborado pelos discentes do curso de Bacharelado em Enfermagem.

RESULTADOS

Durante o período de vivência na unidade temática dezoito, objetivou-se escolher um grupo de profissionais para que os discentes pudessem planejar ações de educação continuada, visando atender às circunstâncias e necessidades de um determinado serviço, com o intuito de favorecer um crescimento pessoal e profissional dos indivíduos envolvidos, refletindo na qualidade da assistência prestada.

Para construção do vigente estudo fez-se necessário à construção de um planejamento estratégico para ser aplicado com um grupo de agentes comunitários de saúde de uma

determinada Unidade Básica de Saúde da Cidade de Caruaru-PE, com à finalidade de colher dados sobre às temáticas que eles mais tinham dúvidas quando cumpriam suas funções para com à sociedade. Desta maneira à variável vencedora, foi o tema vacinas, onde os mesmos se sentiam angustiados por tratar-se de algo em constante mudança e bastante pertinente no cotidiano. Tendo em vista a consonância do assunto, realizou-se à criação de cartilhas educativas, com material didático que atendessem as necessidades e expectativas dos ACS. Servindo de aporte teórico no dia à dia para à melhor prestação dos serviços.

Entende-se que toda atividade para ser desenvolvida, deve ser planejada e executada sob a luz das evidências científicas, assim fez-se para a construção das cartilhas educativas. Foram impressas mais de dez cartilhas, que continham material educativo abordando todas às atualizações do programa nacional de imunização (PNI), como esquema vacinal, doses, via de administração e efeitos adversos de todas às vacinas disponíveis em território nacional para a população.

Diante da construção, optou-se por escutar e entender as dúvidas e angústias de cada profissional, para que em equipe pudéssemos resolver e melhorar à flexibilidade do trabalho. No dia da entrega, fez-se pertinente uma roda de conversa para debate de dúvidas e novas ideias que viessem a aprimorar a estruturação do trabalho feito. Neste momento pôde se perceber a integralidade de cada profissional e a dimensão da assistência de enfermagem para promover o aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas na unidade básica de saúde (UBS), junto dos agentes comunitário de saúde (ACS).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da metodologia ativa como ferramenta de ensino-aprendizagem no curso de enfermagem, serviu para que os discentes adquirissem autonomia suficiente para serem protagonistas das mudanças benéficas nos cenários de saúde, sendo capazes de serem agentes educadores, transformando realidades diante a adoção de novas abordagens que visam a comunicação e participação interpessoal.

Ademais, conclui-se que o enfermeiro designa serviço compatível com o de um educador, necessitando buscar continuamente o saber científico e desenvolvimento individual e coletivo nos serviços de saúde, a fim de contribuir para um sistema que esteja factível para apoiar a educação como umas das melhores formas de cuidar e prevenir em saúde.

REFERÊNCIAS

BARBIANI R, NORA CRD, SCHAEFER R. **Práticas do enfermeiro no contexto da atenção básica: scoping review**. Rev. Latino-Am. Enfermagem, 2016;24:e2721.

GUERRA. H, S; et al; Educação Continuada para Agentes Comunitários de Saúde: Uma Visão Acadêmica. **Revista Eletrônica de Extensão**. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 101-107, 2018.

MARTINS R M G, DIAS I K R, SOBREIRA C L S, SANTANA K F, ROCHA R M G, LOPES M S V. Desenvolvimento de uma cartilha para a promoção do autocuidado na hanseníase. **Rev enferm UFPE on line**. 2019;13:e239873.

RAMOS AS, SILVA GWS, LIRA JSS, FERNANDES LCC, PEREIRA EBF. Construção de uma cartilha educativa como ferramenta de apoio à Sistematização da Assistência de Enfermagem Perioperatória e à experiência cirúrgica: relato de experiência. Interfaces - **Revista de Extensão da UFMG**, v. 4, n. 1, p.173-181, jan./jun. 2016.

SAMPAIO, A. T. L; PEREIRA, F. C. C; NELSON. I, C, A, S, R; et al. Educação Continuada em Enfermagem e suas Perspectivas Científicas: Uma Breve Análise Integrativa. **Revista Humano Ser - UNIFACEX**, Natal-RN, v.1, n.1, p. 39-48, 2016.

VIANA. D, M; A Educação Permanente em Saúde na Perspectiva do Enfermeiro a Estratégia de Saúde da Família. **Revista de Enfermagem Centro Oeste Mineiro**. 2015 maio/agosto.

XIMENES MAM, FONTENELE NÃO, BASTOS IB, MACÊDO TS, NETO NMG, CAETANO JÁ, BARROS LM. Construção e validação de conteúdo de cartilha educativa para prevenção de quedas no hospital. **Acta paul. enferm**. São Paulo, v.32 no.4, July/Aug. 2019. Epub

EDUCANDO A COMUNIDADE E MELHORANDO A QUALIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE

José Veridiano dos Santos ¹;

Rebeca Larissa Nepomuceno Torres ²;

Givanilson da Silva Costa ³;

Maria Lara Costa Manso ⁴;

Cintia de Carvalho Silva ⁵.

^{1 5} Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida-ASCES/UNITA, Caruaru/PE. veridianosantos@asces.edu.br¹; cintiasilva@asces.edu.br⁵.

² Discentes do curso bacharelado em enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida- ASCES/UNITA, Caruaru/PE rebecatorres4004@gmail.com²; givanilsonsilvacostta@gmail.com³; laramlcm@hotmail.com⁴.

RESUMO

Este trabalho é uma oportunidade para demonstrar a importância do uso de técnicas de ensino inovadoras e dinâmicas na construção de projetos de educação em saúde para a formação do discente no curso de enfermagem da ASCES-UNITA. Trata-se de um relato de experiência descritivo, referente a construção e execução de uma técnica de ensino sobre o planejamento de educação em saúde que foi implementada em uma comunidade X, na cidade de Caruaru. A técnica de ensino foi desenvolvida em etapas bem definidas e planejadas no contexto de referenciais teóricos trabalhados em sala de aula. A experiência, portanto, ocorreu explorando elementos básicos e pedagógicos da Educação e Comunicação em Saúde no âmbito da vida comunitária. Enquanto uma atividade que se propôs a desenvolver o caráter educativo da atividade profissional de enfermagem na formação discente, os resultados obtidos foram satisfatórios e cumpriram relevante papel para definir o protagonismo do profissional que exerce sua função no campo da saúde coletiva.

Palavras-chave: Educação em saúde. Promoção de saúde. Comunicação em saúde.

INTRODUÇÃO

Educação em Saúde é uma pauta fundamental quando se discute a melhoria na qualidade de vida de qualquer sociedade nos dias atuais. Via de regra, os cursos superiores da área de saúde adotam, de maneira variada, práticas de Educação em Saúde na formação de estudantes do país inteiro, visando qualificar profissionais para o exercício mais efetivo de suas atividades. O curso de enfermagem, por sua vez, é comprometida com a formação ética, humanista e transformadora, também tem levado muito a sério a temática em questão ao inserir em disciplinas, módulos e unidades os elementos básicos (JANINI, 2016; LUBINI, 2017).

As práticas de educação em saúde são permeadas por três segmentos prioritários: profissionais de saúde que valorizem a prevenção de doenças e a promoção saúde tanto quanto as práticas curativas; os gestores que apoiem os profissionais dispostos a realizar essas ações; e os usuários que necessitam refletir suas ações a fim de aumentar sua autonomia nos

cuidados, individual e coletivamente. No entanto, apesar desses elementos se constituírem como fundamentais, a interação entre os três segmentos nas estratégias utilizadas para o desenvolvimento desse processo ainda se apresentam com grande distância entre retórica e prática (FALKENBERG, et al 2014).

Ao mesmo tempo, a realização da atividade é uma oportunidade ímpar para estudantes conhecerem de perto os meandros da vida comunitária em tudo que ela se oferece para aqueles que ali convivem. Essa experiência de campo é também importante para a formação profissional uma vez que os serviços de enfermagem, em grande parte, se realizam em comunidades carentes espalhadas por todo Brasil e onde certamente os futuros profissionais atuarão cuidando de pessoas com qualidade técnica e humana adequados (JANINI, 2016; FERNANDES, 2010).

OBJETIVO

O objetivo do estudo foi demonstrar como uso de técnicas de ensino inovadoras e dinâmicas podem ser essenciais na construção de projetos de educação em saúde com impacto positivo na mudança de comportamento individual e coletivo de pessoas localizadas em comunidades vulneráveis e expostas a diversos riscos e determinantes que incidem fortemente nas condições de vida e saúde. A ideia central baseou-se no trinômio Informar, Educar e Comunicar, como ferramentas pedagógicas com potencial para transformar vidas e situações cotidianas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática de educação em saúde teve início no início do século XX, a partir do momento em que os higienistas iniciaram atividades instrutivas para combater endemias e reformular o estado de saúde. Após muitas experiências foi percebido que os números de pessoas doentes foram diminuindo gradativamente, permitindo a continuação de atividades preventivas, uma vez que foi notado que as mesmas traziam benefícios para a qualidade de vida da população. Nesta perspectiva o desenvolvimento de atividades de saúde permitiu que sua definição evoluísse de um conceito mais restrito a prevenção de agravos de doença já instaladas para ações de prevenções de doenças e comorbidades (JANINI, et al 2015; SILVA, 2016).

Nesta perspectiva, a educação possui importância inegável para a promoção da saúde, trazendo uma concepção mais verticalizada dos métodos e práticas educativas, sendo utilizada como ato transformador de práticas e comportamentos individuais, para o desenvolvimento da autonomia e da qualidade de vida do usuário, permitindo a identificação dos fatores de risco

que possam futuramente acarretar em doenças para a população, analisando o indivíduo de forma biopsicossocial e elaborando ações que possam reduzir as situações de vulnerabilidade em diversos momentos e contextos (FALKENBERG, et al 2014; LABEGALINI, et al 2015).

As práticas educativas em saúde corroboram com o desenvolvimento da autoconsciência crítica, o qual permite reconsiderar as ideias e valores que já existiam, através de propostas de caminhos alternativos que facilitem a mudança do indivíduo de acordo com a sua singularidade. Além do mais, contribuem para o incentivo dos princípios essenciais do autocuidado, fazendo com que a pessoa busque um estilo de vida saudável através das instruções táticas e lúdicas demonstradas pelos profissionais de saúde, em especial, destaca-se a equipe de enfermagem, por seu contato direto com a população durante maiores períodos, desempenha a função de educador, uma vez que não se pode cuidar sem educar e vice-versa (LUBINI, 2017; FERNANDES, 2010).

O enfermeiro que encontra-se como parte integrante das equipes de Saúde da Família (ESF), desempenham um papel fundamental para execução dessas ações, uma vez que as equipes devem estar empenhadas em conhecer a realidade da população residente em sua área de abrangência e a incentivar a corresponsabilidade e participação social, na busca por construção e fortalecimento de vínculos. Ademais, devem realizar ações de vigilância em saúde referente ao ambiente de moradia e de trabalho dos usuários, realizar acolhimento e atendimento de forma humanizada e criar espaços para a realização das atividades educativas (FERNANDES, 2010; JANINI, et al 2015; MATTOS 2015).

Para que seja realizado atividades de educação em saúde que cativem o público, se faz essencial a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem participativas e dialógicas, que envolvam todas as faixas etárias, estas devem ser introduzidas durante a formação acadêmica de todos os profissionais, principalmente na a graduação de enfermagem, para que estudantes aprendam desde o início a desenvolver estratégias coletivas e lúdicas que estimulem a solução dos problemas existentes na comunidade, gerando o empoderamento e o desenvolvimento de um julgamento mais crítico e reflexivo, que resulte em atitudes transformadoras que ocasionem independência e autonomia em considerar opiniões e propor decisões no cuidado da sua saúde e coletividade (LUBINI, 2017; FALKENBERG, et al 2014)

Por outro lado, no que tange às relações entre comunicação e saúde, é preciso ressaltar que as práticas comunicativas são também ferramentas muito importante para efetivar projetos educativos em comunidades de vez que os profissionais de enfermagem estão entendendo cada vez mais seu papel comunicador. Com efeito, parece, que uma consciência profissional começa a se desenhar no horizonte sobre essa temática quando o intuito é a

assistência à saúde (ARAÚJO & CARDOSO, 2007).

A propósito, muitas experiências de educação comunitária com inserção direta de estudantes em projetos de extensão revelam que o contato e a comunicação são fatores essenciais para chamar atenção das pessoas, proporcionando não apenas auto reflexão como ainda mudança de postura e comportamento diante dos problemas de saúde enfrentados individual e coletivamente nessas mesmas comunidades. Para além disso ao desenvolver essas atividades, os estudantes acumulam saberes e experiências determinantes para o exercício profissional com qualidade para promover resultados significativos (LUBINI, V.T. et al, 2018).

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência descritivo, referente a construção e execução de uma técnica de ensino sobre o planejamento de educação em saúde que foi implementada em uma comunidade X em Caruaru, cidade do Agreste de Pernambuco, a qual foi elaborada pelos discentes na Unidade Temática Cinco (UT-05), do segundo módulo do curso de bacharelado em enfermagem da ASCES UNITA. A experiência, naturalmente, foi devidamente monitorada com acompanhamento docente e registrada a partir de fotografias e filmagens divulgadas publicamente em redes sociais como facebook na página Educação e Cidadania.

Durante as aulas da UT-05 sobre vivências comunitárias, foi utilizado a metodologia de ensino que consistia na construção de projetos a fim de realizar um planejamento sobre educação em saúde, o qual o principal objetivo seria a conscientização da população sobre sua saúde, em relação a fatores determinantes internos e externos que podiam influenciar diretamente ou indiretamente o indivíduo dentro do seu contexto de vida, tornando-o empoderado e conseqüentemente, mudando sua realidade

O planejamento da Unidade contempla aulas teóricas de Educação em Saúde e Português Instrumental como também uma atividade prática de Educação em Saúde, cuja culminância é uma intervenção In loco, realizada por estudantes com monitoramento docente em uma comunidade previamente escolhida.

Para tanto, a técnica de ensino foi desenvolvida nas seguintes etapas: 1- Sondagem da comunidade ou área adscrita, para avaliação inicial, através de uma visita técnica, a fim de resultar em um diagnóstico socioantropológico sobre o potencial problema que estava afetando a saúde. Sendo submetido um rígido diagnóstico utilizando técnica questionário e análise de dados. Valorizando a participação da população permitindo assim, desenvolver ações de saúde mais efetivas para a resolução destes problemas. 2- Elaboração do plano de

ação, que consiste na construção de elementos do plano de ensino (finalidade, objetivos educacionais, conteúdos de aprendizagem, técnicas e recursos de ensino, técnicas e instrumentos de avaliação) os quais necessitam obrigatoriamente da primeira etapa para que sua construção.

Por conseguinte, a etapa 3- consistia na execução/implementação do plano de ação na comunidade, o qual foi trabalhado a finalidade dos educadores de acordo com o planejamento e os seus objetivos educacionais, que foram divididos em gerais e específicos, fazendo o uso de materiais e recursos que despertam a atenção da comunidade; 4- Avaliação e reavaliação do plano de ação, como forma de observar se os objetivos propostos foram alcançados e caso haja a necessidade de elaborar um novo plano de ação.

Nesse sentido, a metodologia aplicada permitiu que os graduandos fizessem o diagnóstico da área, levem os resultados para sala de aula e comecem a elaborar o planejamento baseado em ações voltadas para educação em saúde da população, através do uso de tecnologias leves, visto que essas facilitam o entendimento da população e estimula a prática a adoção de hábitos saudáveis para o alcance de uma melhor qualidade de vida.

Para a realização dessa vivência, foi efetuado um convite a população da comunidade oito dias atrás, por meio de um curto bate papo e entrega de panfletos elaborados pelos alunos, o qual explicava como seria a atividade e como iria refletir na qualidade de vida dos participantes, os quais foram muito receptivos e acolhedores durante esse momento, confirmando sua presença para o evento.

Para se comunicar com a comunidade os estudantes lançaram mão de diversificadas linguagens, como teatro, literatura de cordel, música, dança e performances com interação. Para executar os planejamentos de cada grupo foram produzidos, cartazes, mensagens, lembretes, brindes, entre muitos outros. Ao final da execução, os estudantes prepararam um momento especial de confraternização com um lanche saudável, incluindo frutas, sucos, bolos, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados pela experiência foram em vários níveis, para estudantes como também para os moradores alvo do projeto. De modo geral, os estudantes obtiveram conhecimentos sobre as rotinas adotadas à assistência de saúde em nível primário, quais estratégias podem ser empregadas para implementar a promoção de saúde na comunidade de forma singular e holística. Somado a isso, a vivência comunitária contribuiu de forma ímpar para a construção dos desempenhos como forma de promover saúde para os indivíduos,

permitindo entender as reais necessidades da comunidade aos futuros enfermeiros educadores assistenciais.

A presença considerável de moradores foi uma outra lição importante de como mobilizar agentes coletivos e para implementar projetos de educação em saúde. Já o envolvimento das pessoas durante a culminância do projeto, surpreendeu os estudantes e deixou exemplos muito didáticos de quais estratégias e recursos recorrer para tornar efetivo um empreendimento desta natureza.

A receptividade e acolhida das pessoas durante todo processo, mas principalmente durante a culminância do projeto, deixou os estudantes conscientes de seu protagonismo e motivados para participar de muitas outras atividades do mesmo gênero ao longo do curso. Foi bastante visível o amadurecimento de todos que se dedicaram ao projeto, especialmente no momento de auto avaliação e socialização da atividade partilhada.

No que diz respeito aos moradores da comunidade, pudemos identificar, pelo nível de aceitação, colaboração e envolvimento que a universidade e a comunidade podem e devem fazer muitas parcerias com ganhos reais para ambas, de tal sorte que o compromisso com a cidadania e com uma sociedade mais justa e saudável é plenamente possível e desejo de todos que sonham com um mundo mais ético, igualitário e humanos.

As pessoas saíram do evento confiantes e empoderadas sobre suas responsabilidades individuais para com sua saúde e sobre o papel dos poderes públicos na gestão da comunidade e na oferta de serviços a que todos têm direitos. Por outro lado, os deveres e responsabilidades de cada um também foram ressaltados para despertar o compromisso com cidadania e a construção de uma sociedade mais democrática e plural.

A avaliação final do projeto, já no campus universitário, demonstrou a viabilidade e o impacto positivo na formação discente. Em vista disso, a continuidade e o aprimoramento das atividades de educação em saúde seguem com o mesmo propósito e a cada semestre alcança estudante nos mais diversos lugares do interior pernambucano preparados para exercer o caráter educativo da atividade em saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que foi mencionado, a oferta de vivências comunitárias com projetos de educação em saúde envolvendo graduandos de enfermagem, possibilitou que estes desenvolvessem competências e habilidades para prestar cuidados de forma integralizada aos indivíduos em sua dimensão biopsicossocial, ambiental e espiritual. Foi através desta experiência que os estudantes construíram vínculos com a comunidade, conquistaram o

comprometimento dos indivíduos para participação efetiva nas atividades desenvolvidas e realizaram a busca mútua por aprendizados.

A experiência descrita, ofereceu oportunidades de interação com os usuários, autonomia e independência do ser cuidador, desenvolver habilidades comunicativas, além de capacidade para implementação de estratégias para prevenção de doenças, bem como, promoção e educação em saúde para população, com resultados na melhoria da qualidade de vida. Por fim, foi nessa experiência rica e repleta de aprendizagens significativas que, através dos professores, estudantes e moradores de uma comunidade carente, Ciência, Universidade e Sociedade puderam estabelecer laços e firmar compromissos para construir um mundo melhor e mais solidário.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. S.; CARDOSO, J. M. **Comunicação e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. 152 p. (Coleção Temas em Saúde).

DIAS, J.A.A.; DAVID, H.M.S.L.; ACIOLI, S.; SANTOS, R.S.; SANTOS, F.P.A. O pensamento crítico como competência para as práticas do enfermeiro na estratégia saúde da família. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 26, p. 30505, 2018.

FALKENBERG, M.B.; MENDES, T.P.L.; MORAES, E.P.; SOUZA, E.M. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 847-852, 2014.

FERNANDES, M.C.P.; BACKES, V. M. S. Educação em saúde: perspectivas de uma equipe da Estratégia Saúde da Família sob a óptica de Paulo Freire. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 63, n. 4, p. 567-573, Aug. 2010.

JANINI, J.P.; BESSLER, D.; VARGAS, A.B. Educação em saúde e promoção da saúde: impacto na qualidade de vida do idoso. **Saúde em Debate**, v. 39, p. 480-490, 2015.

LABEGALIN, G.C.M. et al. A evolução histórica das práticas educativas em saúde: um caminho para superar saberes e práticas. **Journal of Nursing UFPE/Revista de Enfermagem UFPE**, 2015.

LUBINI, V.T. et al. Educação em saúde na comunidade: ações extensionistas em uma comunidade do sul do Brasil. **Extensão em Foco**, v. 1, n. 14, 2018.

MATTOS R; VENCO S. Comunidade: objeto coletivo do trabalho das enfermeiras da Estratégia Saúde da Família. **Revista Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 611-615, set.-dez., 2015.

SILVA C.S.S.L; KOOPMANS F.R; DAHER D.V. O Diagnóstico Situacional como ferramenta para o planejamento de ações na Atenção Primária à Saúde. **Revista Pró-universUS**, 2016 Jan./Jun.

EXPERIÊNCIA SEMIPRESENCIAL NO CURSO DE ENFERMAGEM: UMA METODOLOGIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM EFICAZ

Vanessa Juvino de Sousa ¹

Cíntia de Carvalho Silva ²

Emanuelly Mayara de Lima Jeronimo ³

Natalia Alves Gomes Moraes ⁴

Maria Eliane Barbosa de Araujo ⁵

¹Docente do Curso de Enfermagem e Pesquisadora do Instituto de Estudos Avançados do Centro Universitário Tabosa de Almeida, e-mail: vanessasousa@asces.edu.br.

²Docente do Curso de Enfermagem do Centro Universitário do Vale do Ipojuca, e-mail: cintianegotita@yahoo.com.br

^{3 4 5}Discentes do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida, e-mail: 2017206024@app.asces.edu.br, 2017106060@app.asces.edu.br, 2017206117@app.asces.edu.br

RESUMO

OBJETIVO: Discorrer sobre o método de ensino semipresencial no curso de enfermagem como forma de ensino aprendizagem eficaz na formação acadêmica dos discentes do curso de bacharelado, objetivando a implantação de metodologias educacionais diferenciadas.

METODOLOGIA: Trata-se de um relato de experiência, realizado mediante atividades propostas no referencial temático sobre seminário integrado de curso II, referente a unidade temática vinte e quatro, pela matriz curricular do curso integrado de Bacharelado em

Enfermagem. **RESULTADOS:** O método de ensino semipresencial e as tecnologias digitais provocam e estimulam o repensar, a construção e a reconstrução de diferentes concepções acerca de temáticas. Elas possibilitam a retomada, em novos patamares, de modalidades diferenciadas de ensino. A unidade temática vinte e quatro veio com uma proposta de ensino semipresencial que é essencial para a formação acadêmica dos discentes de enfermagem. Assim, essa metodologia de ensino passa por quatro fases, no qual a primeira é a aula presencial, onde se discute o disparador de aprendizagem. A segunda fase consta o fórum de aprendizagem, nele utilizamos as plataformas digitais. O terceiro momento realizamos o chat no ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e ao final temos a quarta fase que é o portfólio. No qual fazemos resumos sobre os momentos e o que aprendemos, há a avaliação pessoal sobre o que compreendemos sobre o disparador.

Palavras-Chaves: Semipresencial. Ambiente virtual de aprendizagem. Tecnologias educacionais.

INTRODUÇÃO

O avanço da tecnologia está marcando o século XXI, em especial no que diz respeito à informática e comunicação. E a sociedade contemporânea está cercada dos mais diferentes recursos tecnológicos. Os avanços surgem com uma velocidade nunca vista em outros tempos. O acesso a inúmeras informações e das mais diversas fontes podem provocar, por vezes, a sensação de que o sujeito está desinformado, já que nem sempre é possível acompanhar esse ritmo tão acelerado de veiculação de conteúdo (JUNIOR, *et al.* 2014).

Debates acerca da avaliação da educação superior adquiriram grande relevância, envolvendo profissionais e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Quando a educação é abordada no âmbito da modalidade semipresencial, a avaliação da qualidade da educação adquire maior complexidade e importância, visto que as diferenças de espaço e tempo entre professor e aluno podem impactar qualitativamente no processo de ensino e aprendizagem (BERTOLIN; MARCHI, 2010). As novas tecnologias de estudo permitem diferentes interações no ambiente educacional entre professor, monitor e aluno, permitindo uma percepção de como pode ser construtivo o modo como às instituições de ensino adota programas na modalidade semipresencial (COSTA; PELISSARI; 2017).

Através da consolidação das tecnologias educacionais, estão sendo aplicadas, na Educação a Distância, teorias e metodologias mais interativas e dinâmicas, a qual muda o aspecto de ensinar e de aprender. Tais mudanças ocorrem em cursos totalmente virtuais, mas também em cursos semipresenciais. Essa inovação surge a partir da publicação da portaria do MEC 2.253/2001, reformulada pela portaria MEC 4.059/04 (BRASIL, 2004), que sugere a oferta de disciplinas integrantes do currículo do ensino superior que utilizem modalidade semipresencial (JUNIOR, *et al.* 2014).

Nessa perspectiva a modalidade semipresencial reflete uma tendência educacional nas instituições de educação superior e acredita na ampliação das possibilidades de interação no fazer pedagógico. O aperfeiçoamento desta modalidade nos cursos de graduação está vinculado à constante reflexão acerca dessa iniciativa com participação da própria instituição; dos docentes e dos discentes (OROSCO, *et al.* 2014).

As disciplinas semipresenciais flexibilizam o processo de aprendizagem em relação ao tempo e ao espaço, podendo agregar ganhos na formação de alunos de graduação regular presencial, se tornando uma nova abordagem a ser implementada, tanto pelo professor quanto pelos monitores. Na visão desta modalidade, as concepções de sistema e acesso ideal, os indicadores de avaliação fazem parte, pois são utilizados para avaliar a plataforma de educação a distância, como também, para propor características necessárias ao desenvolvimento de novos ambientes (COSTA; PELISSARI, 2017)

Nessa perspectiva, a oferta de disciplinas semipresenciais em um curso de graduação regular pode ser de grande relevância para os alunos, visto que possibilitam a complementação da formação do aluno pelo aprimoramento do perfil comportamental e das habilidades no uso de ferramentas tecnológicas importantes para o profissional contemporâneo (BERTOLIN; MARCHI, 2010).

A integração da modalidade semipresencial no curso de graduação em Enfermagem

pode configurar mudanças no ensino, pois ultrapassar as possibilidades de estudo para além do espaço da sala de aula, uma vez que contribui com a interação do professor, tutor, aluno e favorecer o posicionamento crítico e ativo do aluno frente ao mundo de informações disponíveis. (OROSCO, et al. 2014).

OBJETIVO

O vigente estudo tem como objetivo, discorrer sobre o método de ensino semipresencial no curso de enfermagem como forma de ensino aprendizagem eficaz na formação acadêmica dos discentes do curso de bacharelado, objetivando a implantação de metodologias educacionais diferenciadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entende-se que os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem. Portanto, as técnicas de ensino tradicional passam a fazer parte do escopo de teóricos não só da área da Educação, mas de toda a comunidade intelectual que busca identificar suas deficiências e buscam propor novas metodologias de ensino-aprendizagem. As metodologias ativas de ensino-aprendizagem identificam diferentes modelos e estratégias para sua operacionalização, constituindo alternativas para o processo de ensino aprendizagem, com diversos benefícios e desafios, nos diferentes níveis educacionais (QUEIROZ, et al. 2016).

As Tecnologias da Informação e Comunicação vem ganhando espaço cada vez mais significativo na educação, dando a possibilidade de professores reverem seus métodos de ensino e os estudantes de conhecerem novas ferramentas de aprendizagem. De acordo com Huertas, pode-se entender por tecnologias educacionais recursos provenientes do emprego de TICs para o ambiente educacional, como a internet plataformas online, livros eletrônicos, dispositivos móveis dentre outros. Tais modelos de ensino fazem com que haja uma ruptura do modelo tradicional de ensino, pautado na “memorização, classificação de fenômenos complexos e resolução de problemas por meio de algoritmos” (SANTOS, 2007, p. 4).

No se refere às inovações tecnológicas aplicadas ao campo educacional, a internet se destaca por ser o principal suporte na aplicação e difusão dos demais recursos tecnológicos como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Conforme Oliveira, o AVA possibilita a utilização de artifícios característicos da sala de aula como a execução de atividades, a interação e avaliações. Além disso, tal processo não se fixa as quatro paredes da classe possibilitando os estudantes explorarem além dos materiais disponibilizadas e também faz com que o professor “interaja com o aluno de forma a se tornar um provocador cognitivo do

processo de ensino e aprendizagem” (OLIVEIRA et al., 2015, p. 39).

Ao avaliar as produções acadêmicas, é possível perceber que o AVA é o suporte mais utilizado na EaD. Isso ocorre devido ao grande emprego desta ferramenta de aprendizagem em universidades e faculdades brasileiras e do mundo por ser de fácil utilização, tanto por alunos como pelos professores, credibilidade dos conteúdos disponibilizados, uso de maneira remota e sem a necessidade simultaneidade (ALTERMANN et al., 2012).

Entretanto, as metodologias ativas podem ser compreendidas como estratégias de ensino centradas na aprendizagem ativa do aluno. São elas: aprendizagem por pares, aprendizagem baseada em problemas e em projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido, entre outras. Quando falamos no uso de metodologias ativas no processo educativo uma das mais discutidas recebe o nome de ensino híbrido ou blended learning. Essa forma de educação parte do pressuposto de que existem diferentes formas de aprender ou ensinar, que o processo de aprender decorre de diferentes formas, interações e espaços (FONSECA; NETO, 2017).

As atividades híbridas também podem ocorrer por meio de estações organizadas pelo professor. Em grupos ou individualmente, os alunos alternam atividades online no computador ou tablets e celulares com atividades convencionais. É determinado um tempo para que fiquem em cada estação e, então vão trocando as posições. Normalmente as atividades propostas são colaborativas e tem o seu desfecho com a socialização dos trabalhos realizados sempre contando com a mediação do professor (SATO, et al. 2018).

Ainda assim, existem as salas de aula invertida ou flipped classroom concentra-se em abordar os conteúdos em dois momentos: teoria e prática. Inicialmente os conteúdos são disponibilizados em formato de textos, vídeos, músicas, entre outras atividades para serem realizadas em casa, antes da aula. Em seguida, na sala de aula, o aluno dedica suas horas de estudo em pesquisas em grupo para resolver problemas, tirar dúvidas, debater e trocar ideias (SATO, et al. 2018).

Para Moran (2014, p. 22) a dinâmica da aula invertida compreende “concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas”. A aula acaba sendo constituída de três momentos: um momento pré-aula que vai proporcionar um primeiro contato do aluno com o conteúdo a ser desenvolvido; a aula em si, onde professores e alunos desenvolvem situações problemas ou estudos de caso relacionados ao assunto, além de discussões, reflexões e tira dúvidas; e um pós-aula com questionamentos para o aluno verificar se a aprendizagem sobre o assunto trabalhado foi concretizada.

METODOLOGIA

Estudo do tipo relato de experiência, realizado mediante atividades propostas no referencial temático sobre seminário integrado de curso II, referente a unidade temática vinte e quatro, pela matriz curricular do curso integrado de Bacharelado em Enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida ASCES-UNITA, localizada na cidade de Caruaru-PE. Tendo como ênfase, mostrar os processos de ensino e aprendizagem, objetivando a implantação de metodologias educacionais diferenciada, como o método de sala de aula invertida, no sentido de incrementar as etapas de assimilação e transmissão dos conhecimentos. Para construção da experiência relatada, fez-se necessário o uso de metodologia ativa para aquisição de conhecimento e aprimoramento das competências. A sala de aula invertida, também conhecida como *flipped classroom*, é considerada uma grande inovação no processo de aprendizagem. Como o próprio nome sugere, é o método de ensino através do qual a lógica da organização de uma sala de aula é de fato invertida por completo.

RESULTADO/DISCUSSÃO

As disciplinas semipresenciais incentivam o desenvolvimento de novas competências digitais, como a autonomia, a automotivação, a reflexão crítica, a capacidade de análise e a tomada de decisões diante de situações-problema, o trabalho em equipe, o uso de diferentes linguagens e o fazer colaborativo. Nesse aspecto, entende-se essa importância para acadêmicos de enfermagem, haja vista que essas características são fundamentais para o enfermeiro e estão extremamente relacionadas com a disciplina de gestão em enfermagem. Além disso, permite uma maior flexibilidade ao acadêmico, permitindo o acesso à plataforma de educação semipresencial em um horário mais conveniente (AZEVEDO, et al. 2020).

O método de ensino semipresencial e as tecnologias digitais provocam e estimulam o repensar, a construção e a reconstrução de diferentes concepções acerca de temáticas. Elas possibilitam a retomada, em novos patamares, de modalidades diferenciadas de ensino. A unidade temática vinte e quatro, veio com uma proposta de ensino semipresencial que é essencial para a formação acadêmica dos discentes de enfermagem.

Nesse contexto, essa metodologia de ensino passa por quatro fases, onde a primeira é a aula presencial. Nela ocorre a discussão e problematização de um Disparador de Aprendizagem (DA) no grupo de tutoria. Neste momento, problematizamos sobre o DA e no decorrer do momento surgem termos desconhecidos, problemas evidenciados, hipóteses diagnósticas e por fim as perguntas norteadoras, que irão dar norteamento para o estudo em uma plataforma virtual, através do fórum.

No segundo momento, temos o fórum onde respondemos aos questionamentos do presencial em uma plataforma virtual, chamada de Moodle. Ela é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), recurso de ensino tecnológico que favorece e complementa o ensino em sala de aula. Depois dessa fase, vivenciamos o terceiro momento, onde realizamos o chat também no AVA. Nele levantamos a discussão sobre as hipóteses que foram construídas, além de outros questionamentos que surgiram durante os momentos vivenciados. Debates sobre as hipóteses se elas estão verdadeiras ou não, e isso só é possível após embasarmos através do que foi estudado referente a temática nos momentos anteriores.

Ao final temos a quarta fase que é o portfólio, onde fazemos resumos sobre os momentos e o que aprendemos, há a avaliação pessoal sobre o que compreendemos sobre o disparador. Esse novo mecanismo de aprendizagem permite que os discentes possam ser protagonista do seu próprio estudo, pois o professor passa a ser apenas um mentor, auxiliando os alunos nas dúvidas em que surgirem a partir do estudo repassado. É um critério de aprendizagem essencial, pois instiga os estudantes a pesquisar e aprofundar os estudos acerca do sistema aplicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o uso da metodologia ativa como ferramenta de ensino-aprendizagem no curso de Enfermagem, possibilitou à ampliação dos conhecimentos entre os discentes e melhor aproveitamento dos recursos tecnológicos em prol da educação de qualidade. Configurando-se como uma estratégia eficaz na grade curricular do curso, permitindo também o uso da comunicação de forma mais flexível e compartilhamento das ideias individuais e coletivas diante dos debates e assuntos já estudados.

Ademais à experiência semipresencial, serve para reafirmar a importância da inovação no campo do saber científico e das relações interpessoais, onde às metodologias ativas são usadas como elos do conhecimento, fomentando a formação educacional de qualidade em cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C. R. L; et al. Monitoria acadêmica em uma disciplina semipresencial: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, 2020.

JUNIOR, E. R; et al. Proposta de inclusão de carga horária semipresencial em cursos superiores presenciais. **Avaliação (Campinas)**. Sorocaba, v. 19, n. 1, Mar. 2014.

OROSCO, S. S; et al; Disciplina na Modalidade Semipresencial em Enfermagem: Avaliação de Qualidade Segundo Sistema de Indicadores. **Rev Enferm UFSM.**, 2014 Abr/Jun.

PAIVA, M.R.F; et al. METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO APRENDIZAGEM: REVISÃO INTEGRATIVA. **SANARE**, Sobral, v. 15 n. 2, p.145-153, Jun./Dez. - 2016.

SATO, M. A.V; et al. **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: O PAPEL DO DOCENTE NO ENSINO PRESENCIAL**. São Paulo: 2018.

SILVA, Y .J .A; et al. Educação Semipresencial: Um Estudo de Caso com Alunos de Ciências Biológicas da UEMA. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 9, n. 18, v.18, ed. 3, 2017.

GERENCIAMENTO DE SERVIÇOS BÁSICOS DE SAÚDE: A VIVÊNCIA DO TERRITÓRIO NA CONSTRUÇÃO DAS HABILIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS

Natália Alves Gomes Moraes ¹

Maria Valéria Gorayeb de Carvalho ²

Michel Gomes de Melo ²

¹Discentes do curso bacharelado em Enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida- Asces/Unita, Caruaru/PE. E-mail: 2017106060@app.asces.edu.br;

²Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida- Asces-Unita, Caruaru/PE. E-mail: valeriagorayeb@asces.edu.br; E-mail: michelmelo@asces.edu.br

RESUMO

INTRODUÇÃO: Os serviços públicos de saúde caracterizam-se como espaços destinados à oferta de assistência pautada no cuidado ao indivíduo e sua coletividade dentro de um sistema de acesso livre denominado de SUS. Onde à gerência de serviços básicos de saúde faz-se pertinente, contribuindo para a implementação de um sistema regionalizado, hierarquizado e participativo. **OBJETIVO:** Discorrer sobre à vivência do território na construção das habilidades individuais e coletivas dos discentes de enfermagem no que tange o gerenciamento dos serviços básicos de saúde. **METODOLOGIA:** Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência, realizado mediante às atividades propostas pela matriz curricular do Curso de Bacharelado em Enfermagem de um Centro Universitário do interior de Pernambuco. **RESULTADOS:** Para concretização dos saberes, os discentes aprenderam em sala de aula toda teoria que norteia às questões de gerenciamento de serviços básicos de saúde, fazendo-se entender a efetividade das políticas públicas e sua importância no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **CONCLUSÃO:** Através das atividades desenvolvidas e do contato “vivo” com a população estudada, percebe-se à importância das metodologias ativas como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de conhecimento.

Palavras-Chave: Gerenciamento. SUS. Metodologias ativas. Atenção primária.

INTRODUÇÃO

Os serviços públicos de saúde caracterizam-se como espaços destinados à oferta de assistência pautada no cuidado ao indivíduo e sua coletividade dentro de um sistema de acesso livre denominado de SUS. A Lei 8.080/1990 instituiu em território nacional o Sistema Único de Saúde (SUS), abrangendo como principais princípios e diretrizes: à universalidade de acesso em todos os níveis de assistência à saúde; igualdade na assistência, integralidade da assistência; participação da comunidade; e descentralização político-administrativa. (VIACAVA et.al, 2018).

De acordo com Silva et.al (2020), os sistemas de atenção à saúde abrangem atividades desenvolvidas por distintas instituições, com propósito principal a promoção, a manutenção e a restauração da saúde de uma população. É neste contexto de reforma administrativa e

atenção qualificada aos utentes, que à gerência de serviços básicos de saúde faz-se pertinente, contribuindo para a implementação de um sistema regionalizado, hierarquizado e participativo. Reafirmando o SUS como uma política de estado, como ponto de partida para atendimento das necessidades da população e fortalecimento da APS.

Define-se como Atenção Básica, o conjunto de ações de saúde no âmbito individual e coletivo, que abrange de forma ampla a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, a redução de danos e a manutenção da saúde. Sendo desenvolvida por meio do exercício de práticas de cuidado e gestão, democráticas e participativas, sob forma de trabalho em equipe, dirigidas a populações de territórios definidos, pelas quais assume a responsabilidade sanitária, considerando a multipluralidade existente no território em que vivem essas populações. (BRASIL, 2012).

Dados coletados em território brasileiro, evidenciam o quanto a população se encontra insatisfeita vêm crescendo nos últimos anos. As fragilidades na gestão pública, mostram a real dimensão dos problemas à serem enfrentados. A gestão em serviços de saúde pode ser definida como o conhecimento aplicado no manejo do complexo das organizações de saúde, envolvendo a gerência de redes, esferas públicas de saúde, hospitais, laboratórios, clínicas e demais instituições e serviços de saúde. (LORENZETTI et.al, 2014).

Segundo informações colhidas na Política Nacional de Atenção Básica (2012), faz-se necessário a integração dos servidores de saúde com o território adstrito, de forma a permitir a vivência da comunidade, com o desenvolvimento de ações setoriais e intersetoriais que visam a construção de habilidades individuais e coletivas, com impacto direto nos condicionantes e nos determinantes da saúde.

Desta forma justifica-se a relevância deste estudo, no qual é exposto as experiências vivenciadas por discentes do curso de Bacharelado em Enfermagem, quando vão ao território, e integralizam a assistência ao cuidado com o saber científico baseado em evidências, transpassado em sala de aula, com uso das metodologias ativas para aperfeiçoamento das competências exigidas pela grade curricular.

OBJETIVO

Discorrer sobre à vivência do território na construção das habilidades individuais e coletivas dos discentes de enfermagem no que tange o gerenciamento dos serviços básicos de saúde.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde a criação e efetivação do Sistema Único de Saúde (SUS), o acesso à saúde

passou por importantes mudanças dentro da atenção equânime e integral aos utentes. A ampliação da oferta de serviços e profissionais vinculados ao SUS e das possibilidades de acesso, às mudanças nos padrões de utilização estão entre os principais elementos cambiantes. (VIACAVA et.al, 2018).

Segundo Silva et.al (2020), o enfermeiro ganha destaque por oferecer importantes contribuições no fortalecimento da assistência a saúde e impacto positivo na qualidade dos sistemas de saúde, reconhecendo às necessidades e especificidades de cada família. Permitindo-se sentir às fragilidades inerentes ao processo de reorganização do modelo de atenção à saúde no Sistema Único de Saúde (SUS). É neste contexto de protagonismo, que se enfatiza à devida importância de aquisição de habilidades e competências por parte destes profissionais.

A organização do trabalho ofertado pelos serviços básicos de saúde, está baseada em uma Atenção Primária a Saúde, territorializada a partir da população adscrita, em um local geograficamente delimitado. O território, é compreendido como um espaço dinâmico e em constante mudança, estando sujeito à variabilidade de riscos e vulnerabilidades sociais. Este espaço, é considerado vivo e dinâmico, sendo capaz de produzir e reproduzir o processo saúde-doença, permitindo identificar fatores e condições relacionadas aos processos de determinação social. (NONATO et.al, 2020)

Neste contexto de mudanças, e avanços nos cenários de saúde Colares e Oliveira (2018) reafirmam a devida importância da formação profissional em saúde, onde muitas vezes o processo de ensino-aprendizagem torna-se limitado fazendo com que o docente assuma o papel de detentor de todo o conhecimento e o discente apenas coadjuvante passivo, que apenas reproduz aquilo que foi passado. Fazendo-se entender a necessidade de ampliação nas formas de educar os futuros profissionais e a integração de novas metodologias.

No que circunda esta temática, define-se como metodologias ativas, como estratégias de ensino-aprendizagem baseada na problematização com o objetivo de alcançar e motivar o discente, o qual diante de um problema, analisa, reflete e decide sobre determinada situação, apresentando envolvimento ativo no seu processo de formação. (COLARES, OLIVEIRA. 2018)

Segundo os achados da literatura, os artigos revelam a dimensão do uso das metodologias, na busca do aperfeiçoamento das habilidades individuais e coletivas dos discentes quando estão exercendo suas atividades no território, entendendo as especificidades de cada indivíduo. Discussões têm sido levantadas a respeito da Educação em Saúde, no Ensino Superior, chamando a atenção para a necessidade da formação profissional em

consonância com os princípios preconizados pelo SUS e capaz de atender às necessidades do atual contexto social. (COLARES, OLIVEIRA. 2018).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência, realizado mediante às atividades propostas pela matriz curricular do Curso de Bacharelado em Enfermagem de um Centro Universitário do interior de Pernambuco, durante à passagem na unidade educacional sobre Gerenciamento de Serviços Básicos de Saúde. Com intuito de ofertar aos discentes a vivência do cuidado sob a luz do gerenciamento em serviços básicos de saúde.

Para construção da experiência aqui relatada, fez-se necessário o uso de metodologia ativa para aquisição de conhecimento e aprimoramento das competências. Utilizou-se à metodologia ativa *Deeper Learning*, que na linguagem brasileira define-se como Aprendizagem Profunda, onde sua base consiste em quatro passos: Learn (Aprender), Do (Fazer), Apply (Aplicar) e Show (Mostrar/Expor). Cujo objetivo é motivar e desafiar os estudantes a unir a teoria com a prática.

Para conquista da experiência, desenvolveram-se atividades, com ações voltadas para a assistência nos serviços de atenção primária, em algumas unidades básicas de saúde (UBS) da cidade. Onde foram feitos cadastros das famílias das áreas adscritas, na plataforma eletrônica do Sistema Único de Saúde (E-SUS), estratégias do Departamento de Saúde da Família para reestruturar as informações da Atenção Primária em nível nacional. Tornando o processo de assistência aos utentes, algo mais informatizado, possibilitando a construção de um Sistema Único de Saúde (SUS) eletrônico, que vise agilizar os processos de atendimento.

RESULTADOS

Para concretização dos saberes, os discentes aprenderam em sala de aula toda teoria que norteia às questões de gerenciamento de serviços básicos de saúde, fazendo-se entender a efetividade das políticas públicas e sua importância no âmbito do SUS, bem como a construção de uma Atenção Primária à Saúde sob à ótica dos princípios de gestão e organização para melhor assistência aos usuários.

Desta maneira, destinou-se quatro ruas da cidade de Caruaru-PE para cada subgrupo de estudantes, para que os mesmos pudessem vivenciar o território vivo, como forma de aprendizado e disseminação de conhecimento. Para que fosse feito o cadastramento das famílias em uma nova plataforma do SUS, chamada E-SUS, que visa facilitar e contribuir na organização e avaliação da efetividade dos serviços de saúde. A vivência do território permitiu aos discentes mesclar a teoria com à prática, fazendo-se entender à importância do

contato humano com a coletividade para a oferta da assistência holística e equânime, favorecendo a construção de habilidades individuais e coletivas de discentes enquanto futuros profissionais do cuidado.

Para delineamento das atividades, iniciou-se com uma busca criteriosa de todas as famílias registradas na área adstrita, junto aos enfermeiros (as) e agentes comunitários de saúde (ACS). Após este primeiro momento passou-se a ir de porta em porta, fazer o cadastro das famílias no E-SUS, onde os discentes de Enfermagem puderam sentir a realidade do lugar, enxergando os determinantes sociais de saúde, as necessidades inerentes a realidade vivida de cada um e a percepção de território vivo, como lugar amplo e rico de conhecimentos, que transcende a epidemiologia e o cuidar em saúde.

O uso das metodologias ativas como ferramenta de ensino-aprendizagem, serviram para reforçar a necessidade de colocar em prática às vivências da sala de aula. Onde o discente busca seu próprio conhecimento, podendo dialogar com às famílias, enxergando cada uma de forma holística diante do contato humano de casa em casa. Fazendo-se entender como funcionam os serviços básicos de saúde, sob a luz das premissas de gerenciamento, reconhecendo também a grandeza do SUS, como política viva e eficaz na vida dos brasileiros.

Ao final das atividades passadas pela unidade temática de gerenciamento de serviços básicos, cadastrou-se mais de cento e vinte (120) famílias na nova plataforma, possibilitando aos profissionais de saúde a devida agilidade no processo de informatização dos dados de cada indivíduo. E permitindo aos discentes, entendimento sobre a organização e fluxos das atividades desenvolvidas para o fortalecimento da Atenção Primária à Saúde (APS).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que através das atividades desenvolvidas e do contato “vivo” com a população estudada, percebeu-se à importância das metodologias ativas como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de conhecimento, proporcionando o protagonismo do discente em sua própria trajetória. Fazendo-se entender que o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos.

Ademais entende-se que ainda existem lacunas no que circunda às vivências em território vivo e uso de metodologias ativas para aperfeiçoamento dos aprendizados, comprovando a notoriedade de estudos deste tipo para comprovação dos benefícios atrelados ao uso de metodologias na educação de futuros profissionais de saúde, a fim de estimular o

senso de protagonista de sua própria história em cada estudante, que se desprende para o novo, de forma reflexiva e segura.

REFERÊNCIAS

ARANTES L J, SHIMIZU H E, HAMANN E M. Contribuições e desafios da Estratégia Saúde da Família na Atenção Primária à Saúde no Brasil: revisão da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(5):1499-1509, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde**. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Atenção Básica / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, 2012.

COLARES K T P, OLIVEIRA W. Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 300-320, jul-dez, 2018.

FARÃO EMD, PENNA CMM. As necessidades em saúde de usuários e sua interação com a atenção primária. REME. **Rev Min Enferm**, 2020;24:e-1299.

LORENZETTI J, LANZONI G M M, ASSUITI L F C, PIRES D E P, RAMOS F R G. Gestão em Saúde no Brasil: Diálogo com Gestores Públicos e Privados. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2014 Abr-Jun. 23(2): 417-25.

NONATO L O F, PERES A M, KHALAF D K, SOUZA M À R, FIGUEIREDO K C, LAPIERRE J. Estratégias de gerenciamento na Atenção Primária à Saúde em territórios de vulnerabilidade social expostos à violência. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo v. 54, 18 set 2020. Epub

PAIVA R A, RANDOW R, DINIZ L P, GUERRA V A. O papel do gestor de serviços de saúde: revisão de literatura. **Rev Med Minas Gerais**, 2018;28 (Supl 5): e-S280523.

SILVA T L, TOMASCHEWSKI-BARLEM J G, BARLEM E L D, BRUM R G, NEUTZLING B R S, LOURENÇÃO L G. Compreensão de estudantes de enfermagem sobre as Redes de Atenção à Saúde. **Rev enferm UERJ**, Rio de Janeiro, 2020; 28:e45918.

VIACAVA F, OLIVEIRA R À D, CARVALHO C C, LAGUARDIA J, BELLIDO J G. SUS: oferta, acesso e utilização de serviços de saúde nos últimos 30 anos. **Ciênc. saúde colet.** 23 (6) Jun 2018.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: TBL, SHOW DA FARMÁCIA E PLICKERS

Analúcia Guedes Silveira Cabral

, Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos, Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA), analuciaguedes@asc.es.edu.br

Carlos Eduardo Miranda de Sousa

, Doutor em Ciências Farmacêuticas,
eduardosousafarma@gmail.com

RESUMO

A implementação de metodologias ativas em cursos de graduação implica no enfrentamento de múltiplos desafios, desde os estruturais, organizacionais, acadêmicos, e de concepções pedagógicas dos professores e alunos. Neste contexto, o ensino híbrido combina atividades com e sem o uso de tecnologia, possibilitando que o aluno estude sozinho, com o apoio da internet, e em sala de aula, seja em grupo ou com o professor. O objetivo desse trabalho é relatar experiências de implementação de metodologias ativas, desenvolvidas a partir da interdisciplinaridade, por parte de docentes do curso de Farmácia do Centro Universitário Tabosa de Almeida-PE. Trata-se de relatos de experiências, descritivos e reflexivos, referente às atividades desenvolvidas nas disciplinas de Biofarmácia, Química Farmacêutica I e Farmacotécnica, ministradas no sexto período do curso. As atividades propostas foram divididas em diferentes momentos, nos quais os dois docentes das disciplinas entravam juntos em sala de aula e explicavam o que seria realizado. Foi trabalhada em sala de aula, a aprendizagem baseada em equipes (TBL), assim como também, jogos: Show da Farmácia (mimetizando o Show do Milhão) e Plickers. Os resultados foram bastante exitosos, visto que os alunos se mostraram interessados e empolgados durante todas as atividades. Além disso, foi possível trazer o conteúdo técnico-científico abordado ao longo das aulas de forma interdisciplinar e de maneira atrativa para os discentes. O crescimento rápido de conhecimentos e informações exige profissionais com capacidade de aprender rapidamente novas habilidades e estratégias que lhes tornem possíveis aprender novos conhecimentos e formas de acessá-los. Portanto, é perceptível que tais métodos ajudam a melhorar a qualidade do ensino, incentivando a construir de forma criativa o desenvolvimento do aluno e assim formando profissionais além do conhecimento técnico-científico.

Palavras-chave: Metodologia de avaliação. Ferramentas e metodologias baseadas nas TIC. Ensino superior. Professor universitário. Aprendizado baseado na experiência.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo inerente ao desenvolvimento do processo pedagógico-educativo que tem por objetivo corroborar com os objetivos traçados nos planos de estudos e programas de ensino superior, avaliando o conhecimento e as habilidades que os alunos irão adquirir e desenvolver (MONTES et al., 2019).

As chamadas metodologias ativas de aprendizagem surgiram como forma de suprir essa demanda crescente pela efetividade do processo ensino-aprendizagem. A implementação de metodologias ativas em cursos de graduação implica no enfrentamento de múltiplos

desafios, desde os estruturais, organizacionais, acadêmicos, e de concepções pedagógicas dos professores e alunos (LIMBERGER, 2013).

O rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais é um dilema para os discentes e docentes, que precisam rever seus conceitos prévios e adaptarem-se às inovações pedagógicas, através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e outras ferramentas planejadas para o ensino (DEBALD, 2020).

Buscando novas estratégias de melhorias no processo ensino-aprendizagem, docentes de Ensino Superior estão pesquisando, estudando e adaptando diferentes metodologias já descritas na literatura para sua prática educacional (PAIVA et al., 2016).

Neste contexto, este trabalho traz relatos de experiências vivenciadas por docentes do curso de Farmácia de um centro universitário no agreste pernambucano.

OBJETIVO

O objetivo desse trabalho é relatar as experiências de metodologias ativas, a partir da interdisciplinaridade, vivenciadas por docentes do curso de Farmácia do Centro Universitário Tabosa de Almeida-PE.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem no ensino superior começam a ter espaço, pois há o entendimento de que mudanças são necessárias para aperfeiçoar o índice de permanência dos estudantes nos cursos de graduação, bem como para melhorar a qualidade da aprendizagem (DEBALD, 2020).

A aplicação de metodologias ativas de aprendizagem tem como objetivo auxiliar o professor em suas atividades e beneficiar os alunos, aumentando a interação e a possibilidade de aprendizagem. Isso possibilita colocar que a competência dos alunos é aumentada, particularmente, por métodos ativos de aprendizado que desenvolvam interesses, habilidades e experiências prévias dos aprendizes. Além disso, a capacidade de lidar com dificuldades é desenvolvida, encorajando os alunos a encontrarem soluções para problemas que identificaram pessoalmente (BIGOLIN et al., 2020).

O ambiente de aprendizagem, bem como o espaço da sala de aula mudaram, para acompanhar as inovações, a prática docente precisou ser reformulada, repensada e ressignificada. As salas de aula tradicionais tiveram seu formato alterado, a função docente continua imprescindível, mas com um novo perfil, após a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (DEBALD, 2020).

O rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais é um dilema para discentes e

docentes. O aluno por muito tempo foi passivo no processo de aprendizagem, entretanto, o mesmo deve ser estimulado a construir seu conhecimento por meio da avaliação da informação disponível, sendo o professor o responsável pela orientação adequada, pelo acompanhamento e pelo estímulo constante através de um aprendizado de qualidade (LIMBERGER, 2013).

Outro ponto importante a ser considerado é rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais pelos docentes, pois estes em sua formação inicial e durante os vários anos de sua atuação profissional, foram orientados por tal modalidade de educação. Alguns desafios têm sido enfrentados principalmente no contexto do conhecimento e familiarização de práticas inovadoras. Portanto, fica cada vez mais nítido que a formação de uma equipe qualificada, apresenta-se como um dos pilares para a promoção de mudanças efetivas nos processos educativos em nível superior, principalmente quando se busca inovar ou alterar as práticas pedagógicas já existentes (DEBALD, 2020).

A questão do ensino não deve ser limitada à habilidade de docentes em ministrar aulas, mas também envolve a efetivação de levar ao aprender. É necessário mencionar que a significação do ensino depende do sentido que se dá à aprendizagem e a significação da aprendizagem depende das atividades geradas pelo ensino. A aprendizagem necessita do saber construído pelo próprio aluno, de forma crítica, consciente, e trazendo para sua trajetória profissional o significado daquele conhecimento (PAIVA et al., 2016).

Assim, algumas inovações vêm sendo incorporadas às práticas de ensino superior, tais como: inovação tecnológica, inovação curricular, e inovação pedagógica. Uma das estratégias de inovação pedagógica que foi utilizada neste trabalho é a Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) ou Team-based learning (TBL). O TBL surgiu em 2001, nos Estados Unidos, e tem como principal característica poder ser utilizado para grupos com mais de 100 estudantes e turmas menores, com até 25 alunos. A Aprendizagem Baseada em Equipes pode substituir ou complementar as aulas expositivas, além de poder ser aliada a outras metodologias (BOLLELA et al., 2014).

Com relação às ferramentas tecnológicas inovadoras, podemos destacar a utilização do aplicativo Plickers. A utilização de computadores, tablets e smartphones, são cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, principalmente no ensino superior. Assim, a proposta do docente utilizar um aplicativo que pode ser acessado pelo estudando do seu próprio celular, estimula a participação dos estudantes em sala de aula, através do uso de tecnologias. Para isto, no entanto, é necessário que o educador adapte suas práticas pedagógicas e seus planos de aulas, facilitando a conexão com os alunos, aumentando o interesse e o engajamento dos

mesmos (SILVA; SALES; BRAGA, 2018).

Convém destacar que, a inserção de uma matriz curricular mais integrada, traz benefícios para o estudante, formando um pensamento crítico, baseado em conteúdos de diferentes disciplinas que conversam entre si. Sendo assim, a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os docentes e estudantes, e pelo grau de integração real das disciplinas dentro de um mesmo curso (TOASSI; LEWGOY, 2016).

Nas últimas décadas, a formação dos profissionais de saúde, bem como a metodologia envolvida nesse processo, tornou-se um ponto importante a ser discutido. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Farmácia, menciona no Artigo 2º que as estratégias utilizadas para a formação devem ser centradas na aprendizagem do estudante, tendo o professor como mediador e facilitador desse processo. Além disso, no Artigo 19º é descrito a utilização das TICs no processo de ensino-aprendizagem, em todo o curso (BRASIL, 2017). A utilização de diferentes estratégias no processo de ensino-aprendizagem, na formação do profissional de saúde, influencia nas tomadas de decisões e resoluções dos problemas que estes profissionais irão enfrentar. Portanto, são formados profissionais mais capacitados, o que corrobora com a melhoria da saúde da população em geral (ROMAN et al., 2017).

METODOLOGIA

Trata-se de relatos de experiências, descritivos e reflexivos sobre a utilização de diferentes estratégias metodológicas no ensino superior. O levantamento dos dados ocorreu em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do município de Caruaru-PE, durante os meses de fevereiro a dezembro de 2019. As atividades interdisciplinares foram desenvolvidas nas disciplinas de Biofarmácia, Química Farmacêutica I e Farmacotécnica, disciplinas específicas do curso, que são ministradas no sexto período do curso de Farmácia. As atividades propostas foram divididas em diferentes momentos, nos quais os docentes das disciplinas entravam juntos em sala de aula e explicavam o que seria realizado.

Inicialmente, trabalhou-se na primeira unidade com a aprendizagem baseada em equipes (TBL). Os docentes prepararam uma apresentação com questões de múltipla escolha sobre assuntos abordados ao longo da primeira unidade, nas três disciplinas. Na primeira etapa, os alunos respondem as perguntas individualmente, o que promove a avaliação da garantia de preparo ou responsabilidade individual. Em um segundo momento, as questões foram respondidas em grupos, a divisão dos discentes em grupos foi realizada pelos docentes no intuito de garantir a heterogeneidade dos componentes, sendo cada equipe composta por

05 alunos, totalizaram-se 06 equipes. Foram colocadas 10 questões de múltipla escolha, contemplando os conceitos mais relevantes dos assuntos abordados nas três disciplinas na primeira unidade. Individualmente, cada aluno assinalou suas respostas em uma folha de respostas (Figura 1) que permitiu que eles “apostem” na resposta certa, ou em mais de uma resposta se estiverem em dúvida. Por exemplo: se na questão 1 (com 4 alternativas e valendo 4 pontos), o aluno estivesse em dúvida entre a alternativa “a” e a alternativa “c”, ele poderia apostar 2 pontos em cada uma. Podendo utilizar diversas combinações, pontuando mais se escolher apenas a alternativa correta.

Curso: Farmácia
 Turma: 6º período
 Prof: _____
 Aluno(a): _____ Equipe: _____

**GABARITO ATIVIDADE INTEGRADA:
 BIOFARMÁCIA/ QUÍMICA FARMACÊUTICA**

ETAPA 1: INDIVIDUAL

Instruções: Cada questão vale 4 pontos e você deve assinalar um total de 4 pontos em cada linha. Pode assinalar os 4 pontos em uma só alternativa ou, se estiver inseguro sobre a resposta correta, pode dividir os 4 pontos em mais de uma **casela** da forma que preferir (1+1+1+1) (2+0+0+2) (3+1+0+0) (0+0+0+4), **etc.**, desde que a soma totalize QUATRO.

Nº QUESTÃO	A	B	C	D	PONTOS (INDIVIDUAL)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
TOTAL DE PONTOS					

Figura 1. Folha de Resposta para a etapa de garantia do preparo individual (iRAT) e em grupos (gRAT). Fonte: BOLLELA et al., 2014 (Adaptada pelos autores).

A segunda etapa foi realizada em equipes, sendo utilizada uma folha de resposta igual à mostrada na Figura 1, entretanto, nesta etapa a equipe precisava entrar em consenso para escolher a alternativa correta ou como a pontuação seria distribuída ao longo das alternativas.

Na segunda unidade foi trabalhada duas outras estratégias, a primeira foi a utilização do aplicativo Plickers e a seguir foi produzido o Show da Farmácia. O site/aplicativo Plickers se apresenta como uma ferramenta gratuita que permite a criação de bibliotecas de questões elaboradas pelo professor, o cadastramento e acompanhamento dos estudantes organizados em salas, e bases de dados com os resultados obtidos em cada teste. Para isso, os professores

se cadastraram no site e baixaram o aplicativo no smartphone. Posteriormente, os professores organizaram e adicionaram questões no site, formando um questionário com perguntas referentes às três disciplinas. O site oferece os cartões resposta que foram impressos e distribuídos com a turma (Figura 2). Cada cartão é diferente, com formas e reentrâncias únicas, e a este é atribuído um número que representa o estudante que o utiliza. As legendas do cartão são propositalmente claras, de modo que apenas o aluno ao qual o cartão foi designado possa saber qual opção está sendo mostrada. O estudante escolhe a resposta que julga correta girando o cartão, com cada lado do mesmo representando uma das alternativas possíveis. A leitura do cartão é feita pelo smartphone do professor que scaneia a resposta e já envia os dados para o site, no qual o professor fez o cadastro previamente.

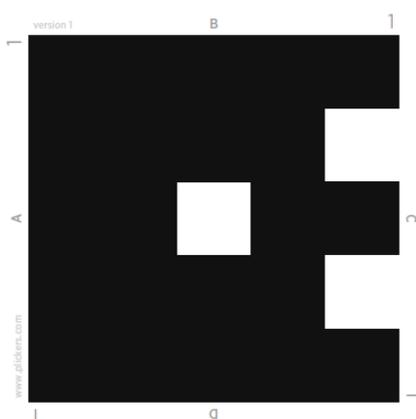


Figura 2. Modelo de cartão resposta. Fonte: www.plickers.com.

O Show da Farmácia foi uma estratégia baseada em um programa de TV (Show do Milhão) realizado no último dia de aula antes da segunda avaliação. Preparou-se uma apresentação com perguntas de múltipla escolha e os alunos foram estimulados a responderem em poucos minutos, até conseguirem alcançar a pergunta que valeria um “milhão”, no decorrer do jogo, os estudantes poderiam pedir ajuda duas vezes aos universitários (monitores das disciplinas).

RESULTADO(S) E/OU DISCUSSÃO

Ao serem inicialmente apresentados às diferentes estratégias metodológicas, os alunos

não tiveram dificuldades em adaptar-se à utilização das ferramentas durante todas as atividades e se mostraram bastante atentos e colaborativos.

A primeira estratégia de ensino aprendizagem trabalhada foi a aprendizagem baseada em equipes (TBL). Observou-se que os estudantes tiveram bom desempenho tanto na etapa individual, quanto na etapa em grupo. Além disso, as tarefas realizadas pelos grupos promoveram discussões de aprendizagem e desenvolvimento dentro de cada equipe. Ao final, os docentes deram um feedback sobre as questões que no decorrer da aula tinham gerado as maiores dúvidas. O TBL é uma estratégia que valoriza a responsabilidade individual dos estudantes perante as suas equipes de trabalho e provoca um componente motivacional para o estudo que é a aplicação dos conhecimentos adquiridos na solução de questões relevantes no contexto da prática profissional. Além disso, os estudantes procuram estudar com maior antecedência para estarem preparados para o momento da aula, e corroborando com BOLLELA et al. (2014) este contexto possibilita a interação e colaboração do estudante no trabalho em pequenos grupos, melhorando a socialização e o trabalho em equipe.

No tocante à utilização do aplicativo Plickers, os alunos demonstraram bastante empolgação e interesse na resolução das questões durante a aplicação do questionário, além da melhoria da atenção dos alunos para os conteúdos ministrados na aula. Segundo SILVA; SALES; BRAGA (2018) o uso do Plickers apresenta muitas vantagens, pois além de ser gratuito e compatível com a maioria dos smartphones disponíveis no mercado, permite que o estudante continue utilizando seus próprios dispositivos durante a atividade, porém voltando-se para o aprendizado.

Quanto à implementação do Show da Farmácia, todos os alunos participaram da resolução das questões conceituais, demonstrando empolgação nos debates entre si e com o professor, bem como, solicitando a ajuda dos monitores em algumas questões mais específicas. Essa ferramenta chamou a atenção dos alunos, por ser lúdica e mimetizar um programa conhecido da televisão. Notou-se que no decorrer das discussões os estudantes defendiam seus pontos de vista, mas se mostravam receptivos às ideias dos colegas, utilizando argumentos e promovendo um debate saudável.

A utilização de uma estratégia de forma isolada, em uma atividade, ou em uma disciplina individualmente, pode contribuir para um movimento em direção à reflexão e ação para uma aprendizagem. Entretanto, observou-se que a utilização de várias estratégias de metodologias, em diferentes momentos, utilizando a interdisciplinaridade, através do estudo de assuntos que se comunicam em diversas disciplinas, contribuiu para um raciocínio mais amplo e contextualizado.

A inserção da interdisciplinaridade permite que o estudante tenha um olhar ampliado por meio da vivência do trabalho profissional e interdisciplinar em cenários diferentes, mas que estão interligados. Trazendo o contexto que, na prática profissional, os diversos conhecimentos adquiridos na graduação, precisarão ser aliados e aplicados de forma conjunta para elucidação dos problemas que serão enfrentados (TOASSI; LEWGOY, 2016). Nessa perspectiva, estudantes e professores constroem, a cada semestre, produtos integrados que se complementam e mimetizam situações reais que serão vivenciadas ao longo da vida profissional.

Outro ponto importante a mencionar é que o número de alunos que foram para a avaliação final foi bastante reduzido, se comparados à semestres anteriores, ressaltando que, nenhum aluno ficou reprovado em nenhuma das disciplinas que participaram deste trabalho. Portanto, é perceptível que a inserção de práticas metodológicas ativas ajudam a melhorar a qualidade do ensino, incentivando a construir um profissional, que além dos conhecimentos técnico-científicos, possui um raciocínio crítico, criativo e que vai em busca de novos conhecimentos, por entender que ele é protagonista nesse processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados foram bastante exitosos, visto que os alunos se mostraram interessados e empolgados durante todas as atividades. Além disso, foi possível trazer o conteúdo técnico-científico abordado ao longo das aulas de forma interdisciplinar e de maneira atrativa para os discentes. Diante destes resultados, é fundamental que profissionais busquem aprender rapidamente novas habilidades e estratégias. Concluímos que novos caminhos na relação entre educador e educando estão sendo estabelecidos, além disso, ao exigir que o educando assuma seu papel na construção da aprendizagem, e que o educador exerça a função de mediador e facilitador do conhecimento, os profissionais formados serão mais capacitados, pois conseguem alinhar o conhecimento teórico com o prático.

REFERÊNCIAS

BIGOLIN, N. M. et al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: um relato de experiência nas disciplinas de programação e estrutura de dados. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. 5, 2020.

BOLLELA, V. R. et al. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina (Ribeirao Preto Online)**, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CES N° 202, de 20 de Outubro de 2017**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal. Diário Oficial da União, 2017. Disponível em:

<http://www.semesp.org.br/site/wp-content/uploads/2017/10/COMUNICADO-JURIDICORESOLU%C3%87%C3%83O-CES-N%C2%BA-6-DE-19-DE-OUTUBRO-DE-2017.pdf>

DEBALD, B. **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno [recurso eletrônico] Porto Alegre : Penso, 2020.

LIMBERGER, J. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, n. 47, p. 969-975, 2013.

PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

ROMAN, C. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clinical and biomedical research**. Porto Alegre. v. 37, n. 4, p. 349-357, 2017.

MONTES, A. J. S. et al. Automatización para la toma de decisiones en las evaluaciones de los exámenes en la educación médica. **Revista Cubana de Informática Médica**, v. 11, n. 2, p. 115-129, 2019.

SARAIVA, E. M. S. et al. Uso da estratégia aprendizagem baseada em equipes em disciplinas da graduação em farmácia. ID on line **REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 12, n. 39, p. 831-838, 2018.

SILVA, D. O.; SALES, G. L.; BRAGA, J. C. A utilização do aplicativo plickers como ferramenta na implementação da metodologia peer instruction. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 12, 2018.

TOASSI, R. F. C.; LEWGOY, A. M. B. Práticas Integradas em Saúde I: uma experiência inovadora de integração intercurricular e interdisciplinar. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, p. 449-461, 2016.

MOSTRA-ME E EU LEMBRO-ME; ENVOLVE-ME E EU COMPREENDO: A DRAMATIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Ana Maria Sá Barreto Maciel

, Bacharel e Licenciada em Psicologia, Mestre em Psicologia Clínica, Especialista em Psicologia Hospitalar e Saúde Pública. ASCES/UNITA, SASSEPE/Secretaria de Saúde de PE.

José Leandro Aleixo

, Psicólogo Clínico e Social, Referência Técnica do Serviço Residencial Terapêutico. Secretaria Municipal de Saúde de Caruaru/PE.

RESUMO

Objetivo(s): Este trabalho visa relatar experiências do uso da dramatização, enquanto prática pedagógica, transcorridas no Ensino Superior dos Cursos de Enfermagem e Engenharia de Produção. Tendo como finalidade fazer com que a teoria se tornasse viva e real por meio da prática. **Metodologia:** Estudo descritivo do tipo relato de experiência vivenciado a partir de situações dramatizadas em sala de aula pelos alunos do VIIº Módulo do curso de Enfermagem, buscando simular situações de uma Assistência humanizada em Pediatria; e por alunos do 10º período de Engenharia de Produção, trabalhando circunstâncias dramáticas para mediar conflitos relacionais e abordagens de comunicação não violenta. Atividades realizadas em sala de aula no mês de outubro de 2019. Os alunos previamente foram estimulados a combinar o desenrolar da ação geral e particular de cada um, distribuir os papéis de cada personagem, definir a encenação, diálogos, localizações, desenvolverem o cenário, o enredo e as cenas. Após apresentação existia a troca das experiências, havendo a seleção dos fatos importantes, correlações com os assuntos estudados, valores em causa, antecipação dos acontecimentos e formulação de novas possibilidades de atuação/comportamentos. **Resultados:** As experiências demonstraram que a atividade dramática na formação é um excelente método educacional, em vários aspectos, esta constatação foi evidenciada através da observação participativa e relatos dos discentes. Na vivência relacional, pode-se perceber que aperfeiçoou o estreitamento nos relacionamentos e o contato grupal, onde cada integrante da ação dramática se envolvia com a continuidade da cena, impactando na rede de relações. Somado a esta evidencia alunos que antes eram calados, tiveram voz, promovendo descobertas e demonstrando suas capacidades. No processo de ensino aprendizagem, possibilitou o aprimoramento conceitual prático, visto que a simulação é uma aproximação com a experiência na vida real, e conseqüentemente, o saber para fazer precisa estar presente. Na condição existencial, alunos venceram seus bloqueios, melhorando sua comunicação, sentindo livre e satisfeito com seu desempenho nas situações. Essas experiências permitiram uma relação dialógica com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Tendo em vista que a formação não só deve preparar a pessoa na sua dimensão cognitiva, mas também, humana. Para viverem e conviverem em um mundo complexo, onde as diversidades se fazem presentes. Então, entende-se e compreende-se que o processo educativo é base para a formação e desenvolvimento dos sujeitos em sociedade, criando pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram. Por isso: MOSTRA-ME E EU LEMBRO-ME; ENVOLVE-ME E EU COMPREENDO.

Palavras chaves: Dramatização. Metodologias ativas. Ensino superior.

INTRODUÇÃO

A Educação Superior é na atualidade um desafio para os professores, visto que esta visa transformações profundas para atender a mudanças na formação acadêmica de

estudantes, e, para isso, precisa incorporar estratégias pedagógicas de ensino com uma abordagem centrada no educando como promotor da sua própria ação educativa, em que este transite da dependência do professor à autonomia e elabore seu conhecimento no cumprimento das atividades educacionais propostas (FUJITA; CARMONA; MECENA, 2017).

As estratégias pedagógicas incorporam as metodologias ativas como possibilidades da proposta do discente ser protagonista do seu saber. Lembrando que a Metodologia Ativa (MA) tem uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento. Desta maneira, as metodologias ativas preconizam um conjunto de ações, com o propósito de desenvolver nos educandos a capacidade de aprender novas competências. E para isso acontecer é necessário motivar cada indivíduo, dialogar, explorar as histórias de vida, incentivar as experiências e atender as necessidades de cada um (BECK, 2018).

A sociedade necessita de profissionais que tenham habilidades de atuar em grupo, tomar decisões, que eles sejam críticos, autônomos, que invistam sempre em sua formação e compartilhem conhecimento. Nesse sentido, o papel docente é de mediador do conhecimento existente e o conhecimento a ser produzido. Diante disso, surge a necessidade de um paradigma inovador que parta do pressuposto de que a prática pedagógica possibilite a construção do conhecimento. E, nesse sentido, a simulação dramática ou dramatização, pode ser uma parceira, uma vez que aliada à atuação, à autonomia do educando, pode favorecer práticas pedagógicas mais dinâmicas, exigindo inclusive maior participação daquele que aprende no processo de aprendizagem (SALVADOR; MARTINS; ALVES; PEREIRA; SANTOS; TOURINHO, 2015).

Dentro das metodologias ativas a estratégia de simulação dramática mostra-se relevante quando favorece a construção de competências e o desenvolvimento do raciocínio crítico, bem como a tomada de decisões eficientes e seguras, aprimorando a postura independente em relação ao processo ensino-aprendizagem, tornando-se uma ferramenta importante na integração teórico-prático. (BARRETO; SILVA; MOREIRA; SILVA; MAGRO, 2014). Através da simulação busca-se ampliar as experiências reais, por experiências guiadas que enfocam e replicam aspectos da assistência de maneira interativa. Nesse contexto, as estratégias de simulação, garantem aproximação ao cenário real sem colocar em risco o paciente e ainda possibilitam a padronização de conteúdos (NETO; FONSECA; BRANDÃO, 2017).

Sendo assim, o presente trabalho visa relatar experiências do uso da simulação

dramática ou dramatização, enquanto prática pedagógica, transcorridas no Ensino Superior dos Cursos de Enfermagem e Engenharia de Produção de uma Instituição do Interior Pernambucano (ASCES/UNITA). Tendo como finalidade também, fazer com que a teoria se tornasse viva e real por meio da prática, discutindo o processo educativo, a partir de um espaço interativo, onde a participação dos educandos é ativa na construção dos conhecimentos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os avanços tecnológicos somado a um contínuo de mudanças na sociedade, trazem novos paradigmas para o processo de Ensino Aprendizagem. Visto que, estamos imersos numa historicidade onde a sociedade é chamada de: sociedade da informação e do conhecimento, apresentando ainda resquícios do modelo tradicional de ensino, com bancas enfileiradas, silêncio, domínio de lousa, reproduzindo momentos de aulas expositivas, sem a participação dinâmica do aluno. Somado a esta evidência temos uma relação professor e discente de maneira passiva, com uma vivência verticalizada. Esse recorte do processo educacional, revela que houve poucas transformações ocorreram na educação. O cenário educacional de anos anteriores ou até mesmo de séculos passados continua presente na atualidade. Tanto as escolas como as universidades, empregam as tecnologias de maneira tradicional, com a finalidade de transmitir conteúdos em vez de utilizá-las para a pesquisa e interação (MORAN, 2009).

As Metodologias Ativas no Ensino Superior surgem como uma possibilidade de potencializar mudanças no cenário da Educação tradicional, visto que, estas compreendem uma forma de atrair e envolver os discentes. A aprendizagem ativa (Active Learning) é um termo genérico que expressa as atividades que envolvem os alunos em fazer as coisas e pensar sobre as coisas que eles estão fazendo nos processos de aprendizagem. Active Learning é um método de pedagogia de engajamento, onde busca-se o comprometimento dos alunos na aprendizagem (BONNELL E EISON, 1991).

O ensino flexível e a aprendizagem ativa são métodos atuais do ensino superior na Austrália e no resto do mundo, o que demonstra o reflexo da mudança progressiva no ensino de Graduação e Pós-Graduação ao longo das últimas décadas no sentido do uso de pedagogias mais práticas e do conceito de aprendizagem centrada no aluno, as quais são possibilitadas por meio de novas tecnologias de informação e comunicação (WANNER E PALMER, 2015). A aprendizagem ativa reúne uma vasta gama de atividades educacionais, estratégias de ensino, métodos de ensino e qualquer abordagem pedagógica onde se pretende ativar ou desenvolver o pensamento crítico dos alunos no processo de aprendizagem (HUNG, 2015).

Podemos entender então que Metodologias Ativas são formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. Dentre umas das Metodologias Ativas utilizadas está a dramatização, que tem como objetivo instigar o estudante a representar uma determinada situação ou de um fato, tendo possibilidade de examinar, refletir, experimentar, posicionar-se de maneira crítica. A dramatização como técnica de ensino tem como proposta envolver os alunos em uma dinâmica diferenciada das aulas puramente expositivas. Com esta técnica, é possível trabalhar e integrar diversas áreas, mesclando a arte com a ciência. Esta técnica pode ser configurada como uma representação teatral a partir de um tema. Pode ainda, com uma visão diferenciada, trabalhar com elementos visuais como filmes, desenhos, fantoches, entre outras ferramentas que auxiliem na dramatização (SCARPATO, 2004).

Saliente-se que as artes, entendidas como formas humanas de expressão semiótica, ou seja, como processos de representação simbólica para comunicação do pensamento e dos sentimentos do ser humano, fizeram com que seu valor e importância na formação do educando fossem concebidos em novas bases. Sabe-se que a principal característica que distingue o ser humano das outras espécies animais é o uso social de signos para comunicação, controle, organização e transformação de seu comportamento. (VYGOTSKY, 1984).

A construção coletiva do trabalho, decorrente da técnica de dramatização é de suma importância, visto que é por meio das discussões que os estudantes podem transformar e serem transformados enquanto interagem entre si. A técnica permite caracterizar o problema estudado, trabalhar a coleta de informações, avaliar e refletir sobre o que foi apurado, selecionar o mais importante para a dramatização, entre outros.

OBJETIVOS

Relatar experiências do uso da dramatização, enquanto prática pedagógica, transcorridas no Ensino Superior dos Cursos de Enfermagem e Engenharia de Produção. Tendo como finalidade fazer com que a teoria se tornasse viva e real por meio da prática.

Apontar o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do nível superior.

METODOLOGIA

Estudo descritivo do tipo relato de experiência vivenciado a partir de situações

dramatizadas em sala de aula pelos alunos do VII Módulo do curso de Enfermagem, buscando simular situações de uma Assistência humanizada em Pediatria; e por alunos do 10º período de Engenharia de Produção, trabalhando circunstâncias dramáticas para mediar conflitos relacionais e abordagens de comunicação não violenta.

As pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição do objeto de estudo, para isso, é necessário uma análise minuciosa e descritiva de um fenômeno, ou de uma experiência (GIL, 2008). No caso este trabalho tece a descrição das experiências vivenciadas no processo de aprendizagem, através da prática da simulação dramática, como metodologia ativa no Ensino Superior. A dramatização, elemento da arte, é entendida como forma humana de expressão de sensações, reações, desejos, ou seja, como processos de representação simbólica para comunicação do pensamento e dos sentimentos do ser humano (VYGOTSKY, 1984).

Os elementos teatrais desenvolvem processos de aprendizagem que contribuem para a formação dos sujeitos autônomos, mediados pelo pensamento dramático e pelas trocas nas experiências em grupo. Esse uso dos símbolos como instrumentos psicológicos afeta, de forma irreversível, o funcionamento mental humano, bem como a estrutura das relações entre pessoas intra e interculturalmente (VYGOTSKY, 1984).

Na perspectiva de trabalhar na proposta da utilização dos elementos teatrais, seja na elaboração do cenário, definição dos papéis, preparação do elenco e figurino, dentre outros elementos necessários para construção da arte de dramatizar, houve a estruturação das aulas na semana pedagógica. Essa condição é designada pela Instituição de Ensino que tem como proposta fazer o delineamento das ações e atividades a serem executadas durante a semestralidade de cada curso.

Momento de compartilhamento de idéias para o repensar do saber e fazer pedagógico. Visto que, em tempos onde o aperfeiçoamento do indivíduo é cada vez mais exigido pelo mercado de trabalho, torna-se essencial que a educação acompanhe esta evolução, rompa paradigmas e gere inovações no ato de ensinar (NÉRICI, 1989; LARÁN, COSTA, 2001).

As estratégias foram pensadas para os educandos do curso de Graduação de Enfermagem e Engenharia de Produção. As simulações foram organizadas para o referencial de Psicologia Hospitalar da Unidade Temática 26 do VIIº Modulo que contempla a Enfermagem no Cuidado sistematizado ao recém-nascido, à criança e ao adolescente; e para a disciplina de Psicologia do trabalho em Engenharia de Produção. As apresentações aconteciam em salas de aulas da IES, com datas e horários predeterminados, onde divididos em grupos deveriam, após receber orientações prévias, organizar, delinear assuntos de pesquisas, montar cenários, escolher quem representariam os papéis, trabalhar roteiro,

entregar trabalho escrito contemplando todos os passos discutidos e apresentados através de simulações.

O currículo do curso de enfermagem é construído numa perspectiva integrada que viabiliza a interdisciplinariedade de saberes e metodologias ativas na sua proposta, desta maneira, o passo inicial da sistematização das práticas simulações foi o planejamento com os outros saberes dialogados na Unidade Temática. O assunto mobilizador para o chamamento dos outros referenciais foi: O cuidado e a importância da utilização da brinquedoteca, ou brinquedo terapêutico na vivência da hospitalização infantil e do adolescente.

Divididos em grupos os alunos receberam informações que deveriam construir uma problemática evidenciada no cuidado em enfermagem, com delineamento de um cuidado humanizado, e deveriam estar caracterizados, montar cenário, estruturar brinquedoteca, brinquedos terapêuticos, e promover simulações com intervenções apropriadas. Foram realizadas em dois dias de aulas, conduzidas pelos alunos que posteriormente iriam tecer perguntas e reflexões sobre o caso vivido com os colegas de turma, perfazendo um total de 28 educandos participantes das atividades.

Ressalta-se que as situações problemáticas emergiram após estudos nos outros referenciais das necessidades de aprimoramento profissional, efetivada por meio de reuniões com os professores e alunos da Unidade Temática, possibilitando realizar um diagnóstico situacional das temáticas que seriam expostas.

Já com os alunos de Engenharia de produção eles tiveram orientações prévias das situações problemas que deveriam apresentar com os assuntos: Gerenciar Mediação de Conflitos e Comunicação Não Agressiva. Ambos os assuntos foram trabalhados na perspectiva de em um primeiro momento simular situações problemas vivenciadas no local de trabalho, expor possíveis soluções (problematizando com todos os colegas de turma), e posteriormente fundamentos literários foram expostos. Fizeram parte desse processo dinâmico de aprendizagem 19 alunos, que subdividido em 04(quatro) grupos realizaram a proposta.

Em ambas situações os alunos previamente foram estimulados a combinar o desenrolar da ação geral e particular de cada um, distribuir os papéis de cada personagem, definir a encenação, diálogos, localizações, desenvolverem o cenário, o enredo e as cenas. Após apresentação existia a troca das experiências, havendo a seleção dos fatos importantes, correlações com os assuntos estudados, valores em causa, antecipação dos acontecimentos e formulação de novas possibilidades de atuação/comportamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências elucidadas através das atividades dramáticas na formação,

representaram um excelente método educacional, em vários aspectos, esta constatação foi evidenciada através da observação participativa e relatos dos discentes. Dando como exemplo, falas como: “Nós aprendemos brincando, sorrindo, mudando de comportamento.” “A aula é viva. Representar nossa prática profissional, é ter o registro de como fazê-la melhor, e com eficiência.” Dentre tantos outros relatos que enfocavam esses momentos, como vivências inesquecíveis para vida pessoal e profissional.

Além de elencar a prática metodológica da dramatização como uma quebra de paradigmas no processo de ensino aprendizagem. Ou seja, “aprender desse jeito, é entender que podemos ressignificar a prática pedagógica, onde professor e aluno, estão num movimento dinâmico, de interação, de aproximação. E não apenas slides, e conhecimentos estáticos.” (Depoimento de uma aluna de Enfermagem).

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, evidenciamos que em várias esferas essa metodologia proporcionou impactos. Na vivência relacional, pode-se compreender que aperfeiçoou o estreitamento nos relacionamentos e o contato grupal, onde cada integrante da ação dramática se envolvia com a continuidade da cena, impactando na rede de relações. Somado a esta evidencia alunos que antes eram calados, tiveram voz, promovendo descobertas e demonstrando suas capacidades.

No processo de ensino aprendizagem, possibilitou o aprimoramento conceitual prático, visto que a simulação é uma aproximação com a experiência na vida real, e consequentemente, o saber para fazer precisa estar presente. Na condição existencial, alunos venceram seus bloqueios, melhorando sua comunicação, sentindo livre e satisfeito com seu desempenho nas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste trabalho foi tecer compreensões sobre o uso da dramatização, enquanto possibilidade metodológica. Explanando através de relatos de experiências, ocorridas no referencial de Psicologia Hospitalar da Unidade Temática 26 do VIIº Modulo que contempla a Enfermagem no Cuidado sistematizado ao recém-nascido, à criança e ao adolescente; e para a disciplina de Psicologia do trabalho em Engenharia de Produção. Buscando difundir uma Educação Humanizadora e interativa, cuja evidencia se centra no Ser Humano. Vislumbrando práticas que assegurem um processo de ensino aprendizagem que influencie na vida pessoal e profissional, tendo no seu bojo uma formação cidadã, implicando num sujeito crítico e autônoma.

Tendo em vista que a formação não só deve preparar a pessoa na sua dimensão cognitiva, mas também, humana. Para viverem e conviverem em um mundo complexo, onde

as diversidades se fazem presentes. Então, entende-se e compreende-se que o processo educativo é base para a formação e desenvolvimento dos sujeitos em sociedade, criando pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram. Por isso: **MOSTRA-ME E EU LEMBRO-ME; ENVOLVE-ME E EU COMPREENDO.**

REFERÊNCIAS

FUJITA JALM, CARMONA EV, SHIMO AKK, MECENA EH. Uso da metodologia da problematização com o Arco de Maguerz no ensino sobre brinquedo terapêutico. **RevPort Educação** [Internet], 2016 Jun; [cited 2017 Dec 10]; 29(1):229-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.5966>. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872016000100011&lng=pt&nrm=iso.

BECK, C. (2018). Metodologias Ativas: conceito e aplicação. **Andragogia Brasil**. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodologias-ativas/>. Acesso em: 25 nov. 2019.

SALVADOR PTCO, MARTINS CCF, ALVES KYA, PEREIRA MS, SANTOS VEP, TOURINHO FSV. Tecnologia no ensino de enfermagem. **Rev Baiana Enferm**. 2015; 29(1):33-41. 4.

BARRETO DG, SILVA KGN, MOREIRA SSCR, SILVA TS, MAGRO MCS. Simulação realística como estratégia de ensino para o curso de graduação em enfermagem: revisão integrativa. **Rev. baiana enferm**. 2014; 28(2):208-2014.

NETO, AS, FONSECA AS, BRANDÃO CFS. **Simulação realística e habilidades na saúde**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2008

VYGOTSKY, Levy. **A formação social da mente**: interação entre aprendizagem e desenvolvimento. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

NÉRICI, I. G.. **Metodologia do ensino: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1989. 364 p.

LARÁN, J. A; COSTA, F. C. X. O uso da avaliação do desempenho acadêmico de estudantes como ferramenta didática e gerencial: um estudo do curso de administração de empresas da Unisinos. *Anpad*, Rio de Janeiro, p.1-16, 2001. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/ler_pdf.php?cod_edicao_trabalho=2916&cod_evento_edicao=5>. Acesso em: 17 dez. 2019.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2009.

BONNELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning**: Creating excitement in the classroom. Washington: George Washington University Press, 1991.

WANNER, T.; PALMER, E. Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. **Computers & Education**, v. 88, p. 354-369, 2015.

HUNG, H.-T. Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. **Computer Assisted Language Learning**, v. 28, n. 1, p. 81-96, 2015.

SCARPATO, Marta. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SALA DE AULA INVERTIDA: UM RELATO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE TCC

Vanessa Juvino de Sousa ¹;

Janaína Pereira de Melo Macêdo ²;

Tainara Joana Alves de Sousa ³;

Tiely Cristine da Silva Almeida ⁴.

¹Docente do Curso de Enfermagem e Pesquisadora do Instituto de Estudos Avançados do Centro Universitário Tabosa de Almeida, e-mail: vanessasousa@asces.edu.br¹.

^{2 3 4}Discentes do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida, e-mail: 2017206045@app.asces.edu.br²; 2017106151@app.asces.edu.br³; 2017206160@app.asces.edu.br⁴.

RESUMO

Introdução: As transformações na educação alteraram a dinâmica dos cursos de graduação, que passam a inserir em seu currículo metodologias que quebram paradigmas tradicionais da educação. Assim, a sala de aula invertida é uma proposta de metodologia ativa que tem como base o paradigma da dúvida em oposição às certezas que sempre materializam as metodologias tradicionais. Trata-se de uma metodologia na qual a organização da sala de aula é invertida. **Objetivo:** Descrever as vivências dos discentes, sobre a Unidade Temática (UT) 17, que tem como intuito a elaboração de um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), utilizando sala de aula invertida como instrumento de metodologia. **Metodologia:** Trata-se de um relato de experiência observacional, referente a vivência de sala de aula invertida, na UT 17 - Bases para a prática do trabalho de pesquisa II, no 5º módulo do curso de bacharelado em Enfermagem, da ASCES-UNITA. **Resultado(s) e/ou Discussão:** O método de sala de aula invertida, vivenciado na UT 17, foi aplicado aos discentes da seguinte maneira: no primeiro momento foram formados trios para o desenvolvimento de trabalho, a docente apresentou um plano de ensino e cronograma para guiar como seria o desenvolvimento da UT, os encontros aconteciam semanalmente onde eram estabelecidas metas e na aula seguinte seria avaliada e também esclarecidas dúvidas, havia também os encontros com os orientadores para que estes pudessem nortear o trabalho dos orientandos. Após uma vivência de construções e reconstruções sequenciadas em 6 semanas letivas, os discentes puderam concluir a primeira versão do projeto de pesquisa destinado ao TCC. **Considerações Finais:** Identificou-se que a experiência com a metodologia ativa de ensino, sala de aula invertida, é bastante benéfica aos alunos e os estimula a pesquisa e a sede pelo aprendizado. O método proporciona ao estudante maior liberdade ao construir seu trabalho, a autonomia de pesquisar, aprender, errar e, com a orientação certa, melhorar o conteúdo proposto fazendo as alterações necessárias.

Palavras-chave: Metodologia ativa. Sala de aula invertida. Trabalho de conclusão de curso.

INTRODUÇÃO

As transformações na educação alteraram a dinâmica dos cursos de graduação, que passam a inserir em seu currículo metodologias que quebram paradigmas tradicionais da educação. As gerações inseridas neste contexto tecnológico fazem com que se repense as metodologias em função das novas formas de aprendizagem, deparamos com um estudante

que deixa de ser receptor de conteúdo, ao contrário, requer participação ativa e aprendizagem desafiadora que envolva solução de problemas, pesquisa, considerando suas experiências sociais e escolares e desenvolvendo autonomia. (ALMEIDA, S. G e TELES, C. C., 2018) As metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas apresentam-se, então, como proposta para integrar os aspectos fundamentais da aprendizagem do aluno. (MORAN, 2018).

Assim, a sala de aula invertida é uma proposta de metodologia ativa que tem como base o paradigma da dúvida em oposição às certezas que sempre materializam as metodologias tradicionais. Trata-se de uma metodologia na qual a organização da sala de aula é invertida. (ALMEIDA; TELES, 2018) O conceito básico de inversão da sala de aula é fazer em casa o que era feito em aula, por exemplo, assistir palestras e, em aula, o trabalho que era feito em casa, ou seja, resolver problemas. Em síntese, significa transferir eventos que tradicionalmente eram feitos em aula para fora da sala de aula, segundo Lage, Platt e Treglia. Trata-se de uma abordagem pela qual o aluno assume a responsabilidade pelo estudo teórico e a aula presencial serve como aplicação prática dos conceitos estudados previamente. A sala de aula invertida prevê o acesso ao conteúdo antes da aula pelos alunos e o uso dos primeiros minutos em sala para esclarecimento de dúvidas, de modo a sanar equívocos antes dos conceitos serem aplicados nas atividades práticas mais extensas no tempo de classe. Em classe, as atividades se concentram nas formas mais elevadas do trabalho cognitivo: aplicar, analisar, avaliar, criar, contando com o apoio de seus pares e professores. (SCHMITZ, 2016)

A chave para promover o engajamento dos estudantes durante a aula é que haja mudança nas atividades, exposições orais e curtas, intercaladas com outras atividades individuais ou colaborativas, exercícios de fixação, trabalhos em laboratórios, entre outros. Isso permite que o aluno renove sua atenção a cada mudança e também pratique o uso de novos conceitos estudados. (SCHMITZ, 2016) Dessa maneira, no decorrer deste trabalho expõe-se, um relato de experiência acerca da abordagem da Sala de Aula Invertida como metodologia ativa para a construção de um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

OBJETIVO

Descrever as vivências dos discentes, sobre a Unidade Temática (UT) 17, que tem como intuito a elaboração de um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), utilizando sala de aula invertida como instrumento de metodologia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a aprendizagem baseada em competências, buscando uma educação que afirme valores e estimulem ações que contribuam com a transformação da sociedade. Para desenvolver as competências, as metodologias ativas têm um papel importante, visto que estimulam a autonomia e a participação ativa do estudante na construção do conhecimento, as metodologias ativas tem como característica o protagonismo do aluno e participação ativa do aluno no contexto de aprendizagem, estreitando o conteúdo de linguagem, bem como ver o professor como facilitador e mediador desse processo (KERMAN SARAVI F., et al. 2015).

O psiquiatra americano William Glasser (1925-2013) aplicou sua teoria da escolha para a educação, utilizando uma pirâmide para destacar como se dá os processos de aprendizagem, onde o mesmo relata que ao ler algo conseguimos absorver apenas 10%, já ao escutar a absorção é de 20%, vendo o aprendizado é de 30%, já ao ver e ouvir absorvemos 50% do conteúdo, mas ao conversarmos, repetir, reproduzir ou recordar o processo de aprendizagem aumenta para 70%, para aumentar em 80% esse aprendizado precisamos escrever, interpretar ou praticar, no caso da sala de aula invertida nós conseguiremos alcançar um nível de 95% de absorção, pois o protagonismo da pesquisa nos garante explicar, estruturar, elaborar e resumir. (BARROS, E.M.S. et al., 2018)

Diante do cenário moderno e na utilização de tecnologia, mudaram drasticamente o cenário mundial, e conseqüentemente, o cenário educacional. Forçadas a buscar uma ressignificação da prática do cotidiano escolar, as instituições educativas começam a buscar alternativas educacionais mais significativas. Neste contexto, surge a metodologia *Flipped Classroom*, traduzida no Brasil como: "Sala de Aula Invertida". Tal tendência de ensino foi lançada em meados de 2007 pelos professores norte-americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams, que notando a dificuldade de seus alunos, começaram a criar vídeo aulas. Ao constatarem o acesso de outros alunos, perceberam um ótimo caminho para dar maior foco na aprendizagem destes. Na sala de aula invertida, o aluno, aprendendo de forma mais autônoma e com o apoio das tecnologias, passa a ser o protagonista do processo; a responsabilidade de aprendizagem é transferida do professor para o aluno. O professor expõe os conteúdos e o aluno ouve e anota explicações. O aluno estuda os conteúdos básicos antes da aula, com vídeos, textos, arquivos de áudio, games e outros. Em sala, o professor aprofunda o aprendizado com exercícios, estudos de caso e conteúdos complementares; esclarece dúvidas e estimula o intercâmbio entre a turma (SCHNEIDERS. L.A., 2018).

As vantagens da sala de aula invertida é que além da maior autonomia dos graduando ela também uma proposta com maior flexibilidade, pois pode ser realizado dentro dos horários do discente, bem como há uma questão de personalização, ou seja o estudantes dará mais enfoque naquilo que ele acredita que deve ter um maior aprofundamento, aprendendo por conta própria e personalização maior sobre a otimização desse tempo, oferece também um encorajamento a aprendizagem ativa, o graduando vai atrás por meio de pesquisas, se tornando autônomo do seu nível de conhecimento, colocando o mesmo no eixo do protagonismo, provocando menos distrações e mais concentrações, promovendo assim um maior aprendizagem prática, o discente vai apresentar aos colegas e ao docente o que ele aprendeu com seus estudos, para que haja o compartilhamento de ideias e conhecimento sobre a temática, as desvantagens encontradas nesse tipo de estudo é praticamente voltado para a autocontrole e disciplina pois como foi abordado acima é uma metodologia que requer um comprometimento maior pois o autor será o protagonista do seu conhecimento, podendo trazer como intervenção estímulos para que o mesmo tenha o anseio para estudar e se sinta impulsionado, outra dificuldade bastante presente é a questão da resistência a mudanças, por ser uma coisa inovadora por vezes causa medo e estranhamento dos seus praticantes, pois passará de uma forma passiva para uma mais ativa (SCHNEIDERS,2018).

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência observacional, referente a vivência de sala de aula invertida, na UT 17 - Bases para a prática do trabalho de pesquisa II, no 5º módulo do curso de enfermagem. Os estudantes da graduação em Enfermagem vivenciam os conteúdos de Metodologia Científica em dois momentos, no primeiro momento eles têm acesso a todo o conteúdo no Módulo 4 na UT 11 - Bases para a prática do trabalho de pesquisa I, já na UT 17 eles vivenciam a prática da construção do TCC acompanhado diretamente pela docente e o orientador.

RESULTADO(S) E/OU DISCUSSÃO

A sala de aula invertida como metodologia ativa proporciona uma inversão de papéis entre o professor e aluno, onde instiga os alunos a buscarem e demonstrarem conhecimento, esse modelo coloca, de fato, os estudantes como protagonistas e o discente tem papel de absorver as informações agora com este método de ensino ganha metas e responsabilidades no processo de construção de conhecimento. Assim, o método de sala de aula invertida, vivenciado na UT 17, foi aplicado aos discentes da seguinte maneira: no primeiro momento foram formados trios para o desenvolvimento de trabalho, a docente apresentou um plano de

ensino e cronograma para guiar como seria o desenvolvimento da UT, os encontros aconteciam semanalmente onde eram estabelecidas metas e na aula seguinte seria avaliada e também esclarecidas dúvidas. Essas metas deveriam seguir com base no Manual para elaboração do projeto da ASCES/UNITA e a cada semana os trios se organizavam e traziam sua produção.

Durante a UT e em momentos que ocorriam de acordo com os horários estabelecidos pelos docentes, havia também os encontros com os orientadores para que estes pudessem nortear o trabalho dos orientandos. Após uma vivência intensa de construções e reconstruções sequenciadas em 6 semanas letivas, os discentes puderam concluir a primeira versão do projeto de pesquisa destinado ao TCC. No último dia foi vivenciado a apresentação de todos os projetos e foram sorteados estudantes da mesma turma para compor uma banca examinadora, desta forma foi possibilitada a experiência em: construir o projeto de TCC, apresentação e defesa do projeto de TCC, avaliar um projeto de TCC da turma. Assim, a experiência vivenciada pelos alunos do modelo de ensino da sala de aula invertida potencializa e contribuiu para que o aluno desenvolva e construa a primeira etapa de projeto de pesquisa, o TCC, no seu próprio ritmo, e possibilita o auxílio e acompanhamento do professor orientador durante toda construção do projeto, aprendendo na prática e sendo protagonista da sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificou-se que a experiência com a metodologia ativa de ensino, sala de aula invertida, é bastante benéfica aos alunos e os estimula a pesquisa e a sede pelo aprendizado. As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor, quando acatadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos. Nesse método, de sala de aula invertida, o professor não é mais o centro do aprendizado e sim atua como um mediador ofertando orientações, intervenção e contribuindo na construção de todo o projeto de pesquisa. O método proporciona ao estudante maior liberdade ao construir seu trabalho de conclusão de curso, a autonomia de pesquisar, aprender, errar e, com a orientação certa, melhorar o conteúdo proposto fazendo as alterações necessárias. É muito importante dar o espaço certo para o aluno, instigando-o a crescer cada vez mais e ir em busca do conhecimento e o método de sala se mostrou muito eficiente nesse quesito.

Além de auxiliar os estudantes no incentivo a pesquisa também os possibilita desenvolver um raciocínio crítico ao avaliar os trabalhos dos outros colegas. Algo também observado foi como o método sala de aula invertida faz com que o estudante aprenda a aprender, tendo que desenvolver técnicas para seu próprio aprendizado e sendo o responsável pelo conhecimento adquirido através do estudo próprio. O estudante tem que usar vários métodos para buscar o aprendizado e esse esforço faz com que o conhecimento firme bem mais do que apenas escutando em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. G e TELES, C. C. Sala de aula invertida: relato de experiência em educação a distância e presencial com uso de ambiente virtual de aprendizagem, com foco nas gerações Y e Z. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS*. Encontro de Pesquisadores em educação a distância, 2018.

BARROS, E.M.S. et al., 2018. Metodologias ativas no ensino superior. Fonte: Associação Educacional. Dom Bosco - AEDB. Resende-RJ.

DIESEL, A., BALDEZ, A. L., & MARTINS, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino. **Revista Thema**.

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

KERMANSARAVI F; NAVIDIAN A, YAGHOUBINIA F. Nursing students' views of nursing education quality: a qualitative study. **Global journal of health Science**, v. 7, jan. 2015. 2 351-9. 13

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

SCHMITZ, E. X. S. **Material didático Instrucional Sala de Aula Invertida**. Programa de Pós- Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. Ceará: UFSM, 2016.

SEMINÁRIO CULTURAL COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FARMACOLOGIA NO CURSO BACHARELADO EM ENFERMAGEM

Rebeca Rayanne Silva ¹

Carla Sandyele Tavares Galvão de Pontes ¹

Daniela Barbosa de Lima Nascimento ¹

Maria Valéria Gorayeb de Carvalho ²

Michel Gomes de Melo ²

¹ Discentes do curso bacharelado em Enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida- Asces/Unita, Caruaru/PE. E-mail: 2018106241@app.asces.edu.br; E-mail: 2018106241@app.asces.edu.br; E-mail: 2017106137@app.asces.edu.br

² Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida- Asces-Unita, Caruaru/PE. E-mail: valeriagorayeb@asces.edu.br; E-mail: michelmelo@asces.edu.br

RESUMO

Objetivo: Descrever a experiência da utilização de um seminário cultural como facilitador de ensino aprendizagem de farmacologia a alunos do curso de bacharelado em enfermagem de uma instituição de ensino superior. **Métodos:** Refere-se a um relato de experiência descritivo, desenvolvido a partir da construção e apresentação de um seminário cultural denominado “Farmacoshow”, que vem sendo realizado semestralmente no referencial temático de farmacologia e terapêutica I, por discentes do terceiro módulo do curso bacharelado em enfermagem. **Resultados:** O seminário cultural foi proposto como um dos requisitos avaliativos do referencial temático, é desenvolvido e apresentado de forma lúdica, por meio de apresentações culturais, tais como: teatro, musical, paródias, cordel e danças. Deve contemplar os conteúdos vistos nas aulas de farmacologia. Os alunos se reúnem e subdividem-se para a construção, são incentivados a participar ativamente de todas as etapas de elaboração do evento, que é apresentado em auditório para toda a comunidade acadêmica e público externo. **Conclusão:** A utilização de seminários culturais, como dispositivos pedagógicos de ensino na graduação de enfermagem, favorece aos estudantes uma antecipação da realidade da prática profissional, através de diálogo, interação e colaboração entre os discentes.

Palavras-chave: Aprendizagem. Bacharelado em enfermagem. Farmacologia.

INTRODUÇÃO

A farmacologia é uma ciência complexa que estuda a interação de substâncias químicas com sistemas biológicos, compreende etapas pré-clínicas e clínicas, e está subdividida em diversas áreas. Abrange processos como a administração, etapas como a farmacocinética, farmacodinâmica, toxicidade e muitas outras questões que são de extrema importância no dia a dia do profissional de enfermagem, uma vez que suas atribuições estão intimamente relacionadas a este saber. Por se tratar de uma temática tão essencial e complexa, necessita que desde a graduação o profissional desenvolva conhecimentos e habilidades para que a assistência a saúde ocorra sem que haja danos aos pacientes (TONHOM et al, 2018).

Devido o nível de complexidade e importância que esse referencial temático tem,

muitos alunos apresentam dificuldades em sua compreensão, pois requer conhecimentos prévios de outras áreas do saber, como fisiologia, bioquímica, biologia celular, histologia, microbiologia, patologia e parasitologia. Desta forma, se faz necessário o desenvolvimento de estratégias didáticas de ensino-aprendizagem que possibilitem a construção do conhecimento científico e o desenvolvimento de desempenhos inerentes à profissão, uma vez que contribuirão para uma terapêutica eficiente, segura e racional (ANDRÉ et al, 2016).

Desta maneira, para que ocorra uma articulação eficiente entre teoria e a prática é imprescindível durante a graduação que os discentes estejam envolvidos e participem de forma ativa e assídua do seu processo de aprendizagem. Para isso, o processo deve fugir dos modelos tradicionalistas e fragmentados, utilizando abordagens que facilitem e efetivem o aprendizado. Uma estratégia que vem sendo bastante utilizada são os seminários temáticos, pois possibilitam o trabalho em grupo, a associação dos conceitos científicos com o cotidiano cultural dos estudantes, desta forma promovem a aprendizagem colaborativa, o intercâmbio de ideias e a troca de experiências entre os participantes (RODRIGUES et al, 2015; TONHOM et al, 2018).

OBJETIVO

Descrever a experiência da utilização de um seminário cultural como facilitador de ensino aprendizagem de farmacologia a alunos do curso de Bacharelado em Enfermagem de uma instituição de ensino superior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estratégias de Ensino no Curso de Enfermagem

O método de ensino ao longo do tempo sofreu várias transformações, principalmente, o modelo formativo em saúde, em virtude da sua efetividade e resolutividade em preparar os futuros profissionais graduados com capacidade de responder às reais necessidades de saúde da população. O ensino superior de enfermagem tem se transformado, a partir de uma nova análise dos componentes curriculares e na formulação de projetos pedagógicos, caracterizando um novo modelo de ensino superior, baseado na interação teórico-prático e aluno-professor (CARBOGIM et al, 2014).

A formação profissional do estudante de enfermagem, tem como característica a transformação social individual, visto que os profissionais formados deverão ser capacitados e comprometidos com a ética e o bem-estar da comunidade assistida, o enfermeiro possui formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, caracterizando-se através do rigor

científico e intelectual. Diante disso foram adotadas estratégias de ensino aprendizagem, definidas por facilitarem o entendimento e participação dos alunos, excitando o protagonismo estudantil, que influenciará a prática profissional, através das tomadas de decisões acerca da saúde da população (MOURA e MESQUITA, 2010).

Algumas das estratégias de ensino-aprendizagem, são os grupos de discussões, seminários, utilização de filmes, simulações do ambiente profissional e a postura a ser adotada e métodos de educação a distância, ou seja, estratégias referentes às técnicas socializantes. Com intuito de aprendizado através da interação do aluno com o grupo fazendo com que ocorra a expressão de dúvidas, opiniões, enriquecendo as temáticas expostas, gerando um ambiente rico em troca de saberes e aumentando a maturidade, e conseqüentemente, o acúmulo de experiência para os discentes, além do desenvolvimento de uma postura crítica, por meio de sua participação ativa no processo de aprendizagem (LAZZARI et al, 2011).

Utilização de metodologias ativas durante a graduação

A Educação do ensino superior em saúde necessita incorporar constantemente estratégias educacionais para atender as diversas mudanças no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de saúde com o enfoque no protagonismo do aluno como agente promotor das suas ações educativas. Nessa perspectiva, a metodologia ativa é uma ferramenta que surgiu a fim de estimular o processo educacional, podendo resultar em uma maior envoltura do acadêmico nesse processo, através da busca e construção de habilidades e competências baseada em uma análise crítica-reflexiva. Além disso, a metodologia ativa não tem potencial para desenvolver motivação autônoma do estudante, necessitando de parceria com professores e estudantes, que os mesmos acreditem no potencial pedagógico e empenhem-se a trabalhar intelectualmente e afetivamente para a construção do aprendizado (MACEDO et al, 2018).

O processo de troca mútua (discente-docente) é de suma importância na formação dos profissionais de saúde, através da metodologia de ensino-aprendizagem na construção educacional de forma horizontal, ou seja, o educando participando ativamente com o docente na produção deste, que é perceptível desde as comunidades tradicionais, como, por exemplo, na aprendizagem da função de parteira, no qual as aprendizes atuavam como auxiliares desta até que adquiram maior autonomia e conhecimento (SIMON et al, 2014).

O Ministério da Educação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução CNE/CES n.º 03/2001, recomenda a metodologia ativa como estratégia para desenvolver as competências e habilidades na formação do enfermeiro. Frente a isso, há na

literatura estudos que comprovem a adoção dessas metodologias nos cursos de graduação com a participação da pedagogia crítica, por meio da problematização e autonomia e, com isso, a aproximação do estudante com a realidade de saúde da sociedade. Reforçando esse panorama, o Ministério da Saúde (MS) propõe a metodologia ativa na formação dos profissionais, articuladas ao movimento de organização de modelos de atenção, com vistas à incorporação destas na grade curricular do curso (MACEDO et al, 2018).

METODOLOGIA

Refere-se a um relato de experiência descritivo, uma vez que narra uma determinada situação vivenciada, exitosa ou não, que pode contribuir de forma relevante para o aprimoramento profissional de diversas áreas do saber. O evento pode ser narrado por um autor ou uma equipe, de forma a contribuir como discussão, troca de saberes e proposição de ideias, desta forma contribuindo para o enfrentamento de dificuldades, indicando novos caminhos para a melhoria do ensino e da qualidade de atendimento ofertado nos serviços de saúde (FERNANDES et al, 2015).

Desta forma, o presente estudo foi desenvolvido a partir da construção e apresentação de um seminário cultural denominado “Farmacoshow”, que vem sendo realizado semestralmente na Unidade Temática (UT) oito, no referencial temático de farmacologia e terapêutica I, por discentes do terceiro módulo do curso bacharelado em enfermagem de um Centro Universitário localizado no Agreste de Pernambuco.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O seminário cultural foi proposto como um dos requisitos avaliativos na disciplina, o qual procura abordar de forma lúdica os conteúdos de farmacologia, por meio de apresentações culturais, tais como: teatro, musical, paródias, cordel e danças. Foi estabelecido que todos os alunos deveriam se reunir e participar ativamente da construção do evento, em todas as suas etapas, uma vez que seria apresentado aos docentes e discentes de qualquer área e instituição. Os graduandos se organizaram em grupos para elaborar as categorias que seriam apresentadas, de forma que os conteúdos não se repetissem, para que todos fossem contemplados.

As turmas que realizam o Farmacoshow definem uma temática para o mesmo, como por exemplo contos famosos, ou festas populares como o carnaval. A utilização desta metodologia ativa de caráter dialógico e interativo, é umas das diversas metodologias de ensino coletivo, que tem como estratégia a interação, o diálogo e parceria dos discentes, com ênfase na permuta de conhecimentos e a discussão com o intuito de atingir diversos níveis

cognitivos. Além de colaborar para o protagonismo e motivação do aluno, construindo assim conhecimento acerca do processo de ensino aprendizagem e sua concepção como agente transformador ao invés de um sujeito passivo e que está à espera das informações (RODRIGUES et al, 2015).

Os acadêmicos desenvolvem mais autonomia para tomada de decisões em busca do conhecimento e identificam a importância de assumir uma responsabilidade individual e/ou coletiva. Este recurso educacional possibilita também a ampliação da aprendizagem e da construção de saberes através de um senso crítico e reflexivo, desta forma, os graduandos absorvem os assuntos propostos de maneira mais simples e compreensível. Ademais, ultrapassa os limites da transmissão de conhecimentos puramente técnica, agregando valor e ensino de qualidade para os futuros profissionais de enfermagem (JACONDINO et al, 2015; WEBER, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de seminários culturais, como dispositivos pedagógicos de ensino na graduação de enfermagem, favorece aos estudantes uma antecipação da realidade da prática profissional, através de diálogo, interação e colaboração entre os discentes. Essa ferramenta favorece a formação do protagonismo pelo estudante, visto que esse atua como agente transformador na construção de habilidades e competência para sua futura prática profissional. Tornando-se então, imprescindível a realização de investimentos pedagógicos para uma melhor abordagem das disciplinas teóricas durante a graduação.

Os discentes expressam a compreensão de um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, inovador e libertador, possibilitando desenvolver uma visão ampliada dos cuidados de enfermagem com os usuários do Sistema Único de Saúde (SUS). Nessa perspectiva os acadêmicos reconhecem a importância da sua participação no processo de ensino-aprendizagem de forma protagonista, ativa e articulada, o que os tornam mais críticos e reflexivos acerca do trabalho na enfermagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, T. G.; BRUNO, B. B. G.; COSTA, P. R. A.; OLIVEIRA, K. M.; RENOVATO, R. D. O uso do cinema como estratégia educativa no ensino de farmacologia em enfermagem. Anais do 12º Congresso Internacional da Rede Unida. **Suplemento Revista Saúde em Redes.**, v.2 n.1, 2016.

CARBOGIM, F.C.; et al. Paradigma da integralidade no currículo e nas estratégias de ensino em enfermagem: um enfoque histórico-cultural. **R. Enferm. Cent. O. Min.** 2014 jan/abr; 4(1):961-970.

FERNANDES, N. C.; CUNHA, R. R.; BRANDÃO, A. F.; CUNHA, L. M.; BARBOSA, P. D.; SILVA, C. O.; SILVA, M. S. A. Monitoria acadêmica e o cuidado da pessoa com estomia: relato de experiência. **REME. Rev Min Enferm.** 2015 abr/jun; 19(2): 238-241.

JACONDINO, M. B.; SILVEIRA, D. N.; MARTINS, C. L.; COIMBRA, V. C. C. Processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de Enfermagem e os estilos de aprendizagem. **Revista de Estilos de Aprendizagem.**, v. 8, n. 15. 2015.

LAZZARI, D. D.; et al. Estratégias de ensino do cuidado em enfermagem: um olhar sobre as tendências pedagógicas. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre (RS), 2011 dez;32(4):688-94.

MACEDO, K. D. S.; ACOSTA, B. S.; SILVA, E. B.; SOUZA, N. S.; BECK, C. L. C.; SILVA, K.K.D. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Esc Anna Nery.** 2018; 22 (3):e20170435.

MOURA, E. C. C.; MESQUITA, L. F. C.; Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 5, p. 793-798, set.-out. 2010.

RODRIGUES F. R. A.; CUNHA, G. A. A.; BRUNO, R. C. Seminários Temáticos como estratégia interdisciplinar de aprendizagem e desenvolvimento de competências em formação avançada. **Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer**, Goiânia, v. 11, n. 20; p. 761, 2015.

SIMON, Eduardo et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, n. 2, p. 1355-1364, 2014.

TONHOM, S. F. R.; PINHEIRO, O. L.; LHAMAS, L. M. F. Farmacologia e Enfermagem: Uma experiência envolvendo a aprendizagem significativa. **Investigação Qualitativa em Educação.**, v. 1., 2018.

WEBER, L. C. **Metodologias ativas no processo de ensino da enfermagem: revisão integrativa.** Dissertação de mestrado - Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado (Rio Grande do Sul). 2018.

USO DO MÉTODO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM PROBLEMAS NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa Juvino de Sousa ¹;

Maria Lara Costa Manso ²;

Rebeca Larissa Nepomuceno Torres ³;

Tiely Cristine da Silva Almeida ⁴;

Marcos Matheus Missias da Silva ⁵.

¹Docente do Curso de Enfermagem e Pesquisadora do Instituto de Estudos Avançados do Centro Universitário Tabosa de Almeida, Caruaru-PE. e-mail: vanessasousa@asces.edu.br

² ³ ⁴ ⁵Discentes do curso de bacharelado em Enfermagem no Centro Universitário Tabosa de Almeida/Asces-Unita, Caruaru-PE. laramlcm@hotmail.com² ; rebecatorres4004@gmail.com³ ; tielycristine_@hotmail.com⁴ ; sr.matheus.10@outlook.com⁵.

RESUMO

Introdução: A formação acadêmica deve ser de qualidade para que sejam profissionais de referência em sua atuação, sendo a academia um ambiente impulsionador que busca encarar, refletir e solucionar problemáticas do cotidiano, bem como a postura sobre a realidade em saúde. As práticas pedagógicas contribuem para o aprendizado dos estudantes, incentivando a autonomia, participação e reflexão dos graduandos, dialogando com as práticas. As metodologias ativas tem como intuito facilitar esse processo de aprendizagem, criando um fluxo de comunicação e estimulação de pensamentos críticos dos acadêmicos. Esse método contém forte motivação prática e estímulo mental para gerar soluções criativas e pode ser aplicado tanto na forma de ensino tradicional/presencial, quanto no Ensino à distância. **Objetivo:** Descrever a vivência do método Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) aplicada aos discentes da graduação em enfermagem na Unidade Temática dez (UT-10). **Metodologia:** Trata-se de um relato de experiência, referente a aplicação do método ABP aos estudantes do 3º módulo do curso de Enfermagem de uma instituição do Agreste Pernambucano, durante a UT-10 intitulada como Seminários Integrados de Curso I. Baseado no ABP Aprendizado Baseado em Problemas, como forma de metodologia ativa. **Resultados e Discussões:** Na Unidade Temática 10 (UT10) do curso de bacharelado em enfermagem de um centro universitário do Agreste, foi acrescentado o ambiente virtual ao momento de teorização e resolução do problema do método ABP. Este foi aplicado aos discentes com as seguintes etapas: encontros presenciais, fórum (teorização), chat (resolução do problema) e o portfólio. Pode-se perceber que trabalhar com problematizações contribuiu de forma ímpar na vida acadêmica dos estudantes, a partir do momento em que esse método permitiu o aprofundamento em diversos temas associados à saúde, inserindo o estudante em uma realidade próxima ao que lhe espera no mercado de trabalho. **Considerações finais:** Diante do exposto podemos notar a importância de uma didática diferenciada, para uma formação concreta e bem teorizada. bem como esta estimulação traz novas experiências e conseqüentemente um melhor desempenho para esses graduandos. como destacado acima os benefícios dessa metodologia destacam a relevância da utilização desse método, com pontos positivos e construtores, indicando a melhoria na construção de pensamentos críticos dos estudantes e seu desenvolvimento cognitivo melhorado.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em problemas. Educação. Enfermagem.

INTRODUÇÃO

A formação acadêmica da enfermagem advém de vários fatores e contribuições, tendo como intuito preparar o discente para a vida profissional. Nesta perspectiva espera-se que essa maturação seja capaz de impulsionar o mesmo a encarar, refletir e solucionar as circunstâncias do seu cotidiano, melhorando assim a sua percepção sobre a realidade de saúde enfrentada pela população. Para isso, a Instituição deve instruir o estudante durante o processo de formação para o progresso de competências no decorrer de sua carreira profissional (KERMANSARAVI; NAVIDIAN, YAGHOUBINIA, 2015).

As práticas pedagógicas representam um fator importante para a fomentação e contribuição do aprendizado em estudantes, essas se tornam métodos para o incentivo de autonomia, participação e reflexão para o processo de formação. Sendo favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem, as metodologias ativas fazem o uso das vivências reais ou simuladas com o intuito de resolver empecilhos dos exercícios evidentes na prática, em múltiplos contextos sociais (BAPTISTA, *et al*, 2014).

A implantação de metodologias ativas facilitam esse processo de aprendizagem do graduando, bem como trazem o acadêmico para o protagonismo, criando assim um fluxo de comunicação e estimulando o pensamento crítico, conseqüentemente descentraliza o docente, que se torna um facilitador deste processo, tendo a intenção de realizar novas formas de trabalhar com o conhecimento. Diante dessas abordagens podemos citar a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou PBL do inglês “Problem Based Learning”), que surge como método de aprendizagem inovador, tendo em vista a proposta de uma estratégia que vai em busca de solução para problemas ou situações, podendo ser reais ou fictícias e tem como objetivo de gerar dúvidas, inquietamentos, desequilíbrios ou perturbações intelectuais, afim do desenvolvimento cognitivo dos graduandos . Esse método contém forte motivação prática e estímulo mental para gerar soluções criativas e pode ser aplicado tanto na forma de ensino tradicional/presencial, quanto no Ensino à distância - EAD. (SOUZA; DOURADO, 2015).

OBJETIVO

Descrever a vivência do método Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) aplicada aos discentes da graduação em enfermagem na Unidade Temática dez (UT-10).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PBL iniciou-se através do método utilizado pelo psicólogo americano Jerome Seymour Bruner, o qual era nomeado como Aprendizagem pela Descoberta (APD) sendo caracterizado por estimular o raciocínio e motivar os estudantes para aprender através de

situações reais. Diante das ideias de Bruner, foi introduzida na escola de medicina da Universidade McMaster, Canadá, em meados dos anos 1969, o PBL/ABP sob a coordenação de Howard S. Barrows, o qual este é baseado na ideia de que o conhecimento é estruturado por meio da memorização acumulada diante dos estímulos ocasionados nos momentos de discussão. Nos dias atuais essa ferramenta é aplicada em todo o mundo, inclusive no Brasil, o qual em 2014 estava presente em mais de 218 universidades de medicina, entretanto esse recurso não se limita apenas nas áreas da saúde, sendo também muito utilizado no campo da psicologia, engenharia e química (BOROCHOVICIUS, 2014; DICKEL, 2018).

O uso da ABP na formação profissional tem sido reconhecida mundialmente por proporcionar aos discentes o gerenciamento e aquisição de sua aprendizagem de forma independente, identificando e explorando novas áreas de conhecimento, para que ocorra a integração com diferentes disciplinas. Com isso, o estudante consegue desenvolver a habilidades teórico-práticas, cognitivas e comportamentais, para que possam assim serem capazes de empregá-las em seu cotidiano, bem como, estimular desejáveis atitudes profissionais. Esse recurso é inspirado nos princípios da escola ativa, em que os alunos desenvolvem raciocínio crítico e imediato, facilitando o acúmulo de seus conhecimentos para que em futuras ocasiões sejam facilmente resgatados diante de novas situações problemas (BORGES, 2014; DICKEL, 2018).

O fato mais significativo na ABP é a situação-problema permitir a demonstração de situações que necessitem de uma solução, permitindo que seja diferenciada de outros métodos por empregar os problemas para iniciar e motivar a aprendizagem de conteúdos específicos e para possibilitar o desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais resolutivas. Para que ocorra o alcance dos resultados esperados, essa metodologia não deve ser executada seguindo um roteiro prévio, o objetivo é fazer com que o aprendiz procure informações, analise alternativas, levante hipóteses, encontre possíveis soluções, teste suas próprias hipóteses e realize o seu julgamento, para que assim possa chegar na tomada de decisão (ALVES, 2016; FILHO, 2016).

O aluno e o grupo tutorial são os principais componentes da ABP, o qual para iniciar com o grande grupo é apresentado um problema pré-elaborado por um conjunto de docentes, e a partir disso os mesmos serão estimulados por um tutor a iniciar uma discussão com a definição dos termos desconhecidos e a identificação de problemas evidenciados na situação e por conseguinte a elaboração de hipóteses, que permitirá que sejam elaboradas perguntas norteadoras, conhecidas como objetivos de aprendizagem, no qual estas serão elencadas para posteriores estudos individuais de forma autônoma e planejada (FILHO, 2016;

DEVINCENZI, 2017).

É fundamental que durante o desenvolvimento desse recurso, seja apresentado características que fundamente os objetivos do método, sendo caracterizado por aceitar mais de uma resposta como correta, uma vez que existem variadas soluções para os problemas, ademais as temáticas escolhidas devem ser relevante ao futuro emprego e comum a prática profissional. As problemáticas apresentadas pelo método PBL devem ser adequados para o nível cognitivo e afetivo dos discentes e que sejam capazes de desafiar a capacidade intelectual, emocional e hábil dos alunos. Considera-se que a ABP promova benefícios que só poderão ser percebidos com a evolução do profissional que desfrutou desse método durante a graduação, incentivando o trabalho em grupo entre os profissionais, autonomia em realizar os procedimentos e o autodidatismo. (FILHO, 2016; BORGES, 2014)

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência descritivo, referente a aplicação do método ABP aos estudantes do 3º módulo do curso de Enfermagem de uma instituição do Agreste Pernambucano, durante a UT-10 intitulada como Seminários Integrados de Curso I.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na Unidade Temática 10 (UT10) do curso de bacharelado em enfermagem de um centro universitário do Agreste, foi acrescentado o ambiente virtual ao momento de teorização e resolução do problema do método ABP. Este foi aplicado aos discentes com as seguintes etapas: encontros presenciais, fórum (teorização), chat (resolução do problema) e o portfólio. A situação problema ou somente problema é denominado na UT10 como disparador da aprendizagem (DA), sendo esse o recurso que permite a iniciação do processo de ensino-aprendizagem.

Para utilizar o método APB, foram estabelecidos encontros presenciais que aconteceram quinzenalmente, adotando o formato de tutoria que realizou a divisão da turma em subgrupos, sendo assim, ocorreu a divisão em 3 grupos, visto que os tutores conseguiam atuar de forma mais efetiva. A partir disso, os alunos foram orientados a discutir os DA de acordo com o eixo de cada encontro, sendo eles respectivamente: educação em saúde, promoção em saúde, acolhimento, classificação de risco e linhas de cuidado na atenção primária de saúde.

Para discussão desses foram adotadas etapas, iniciando com a eleição democrática de um coordenador e um secretário para que se pudessem mediar e organizar as ideias do grande grupo. Posteriormente foram realizados os sete passos do ABP: Esclarecer termos e conceitos

desconhecidos, definir o problema, analisar o problema baseado em conhecimentos prévios, resumir as conclusões e formular metas de estudo (SILVA, *et al*, 2019). Após o momento presencial, os discentes ficaram encarregados de responder o fórum que é composto por às questões levantadas nos encontros presenciais, sendo necessária a busca de conhecimentos nas literaturas, caracterizando assim o 6º passo que é o Auto- aprendizado.

Por conseguinte, aconteceu o 7º passo, consistindo na divisão dos conhecimentos com o grupo, onde todos discutem os achados e por fim foi preenchido o portfólio, no qual o mesmo permite que seja feita a avaliação do discente, dos pares e do tutor, ademais permitindo que sejam feitas sugestões sobre o método. Inicialmente alguns alunos abdicaram de contribuir com suas opiniões visto que era tudo novo, porém ao decorrer dos encontros foram sendo quebrados esses receios, sendo notável a evolução da turma e o aumento na participação durante os encontros.

Pode-se perceber que trabalhar com problematizações contribuiu de forma ímpar na vida acadêmica dos estudantes de enfermagem, a partir do momento em que esse método permitiu o aprofundamento dos temas selecionados, inserindo o estudante em uma realidade próxima ao que lhe espera no mercado de trabalho, permitindo que alunos expressem ideias e opiniões e potencializando as futuras experiências (SILVA, *et al*, 2015). Nota-se ainda o quanto a ABP colaborou para intensificar conhecimentos dos discentes e contribui para formação de profissionais diferenciados, com maior capacidade resolutiva, estimulando a participação e a torná-los ainda mais comunicativo, crítico, reflexivo, com olhar holístico e integral (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da tendência atual de valorização do desenvolvimento gradual de competências profissionais em situações da vida real, que demandem conhecimento, habilidades e atitudes, o PBL continua sendo usado em grau maior ou menor, em muitas instituições ao redor do mundo, sendo referência para amadurecimento acadêmico e expansão de conhecimento prático através do diálogo. A problematização de situações se mostraram facilitadoras do ensino, como estratégia capaz de desenvolver o senso crítico dos estudantes e com intuito de introduzir habilidades de pensamento menos complexas (lembrar, entender) e habilidades de pensamento mais complexas (avaliar, analisar, criar). Os objetivos de aprendizagem devem ser claros para professor e estudante e, de maneira semelhante, a avaliação deve ser realizada por ambos, considerando-se o processo e o produto final.

Na instituição ASCES UNITA- Centro Universitário Tabosa de Almeida, do

município de Caruaru em Pernambuco, é utilizado essa metodologia da ABP para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, trazendo resultados satisfatórios, positivos e também produzindo um maior desenvolvimento psicológico desses estudantes, pois ao apontar problemas para a solução, trazem para a realidade de quando forem futuros profissionais, estimulando a tomada de decisões e a criatividade na resolução de problemáticas.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. A. S.; COSTA, D. R. M. ; MARTINS, V. W. B. Identificação de competências docentes para o uso do ABP no ensino de química. **Scientia Plena**, v. 12, n. 6, 2016.

BAPTISTA RCN, et al. Students' satisfaction with simulated clinical experiences: validation of an assessment scale. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 5, p. 709-715, out. 2014.

BORGES MC, CHACHÁ SGF, QUINTANA SM, FREITAS LCC, RODRIGUES MLV. **Aprendizado baseado em problemas**. Medicina (Ribeirão Preto) 2014;47(3):301-7

BOROCHOVICIUS E; TORTELLA BCJ. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

DEVINCENZI, S. et al. O uso de tecnologias persuasivas para potencializar o processo de aprendizagem baseado em problemas. **Espacios**, v. 38, n. 60, p. 13-23, 2017.

DICKEL, B.V. **Aprendizagem baseada em problemas (ABP) em disciplina de curso técnico**. 2018.

FILHO, E. E.; RIBEIRO, L. R. C. Aprendendo com PBL: aprendizagem baseada em problemas: relato de uma experiência em cursos de engenharia da EESC-USP. **Revista Minerva**, v. 6, n. 1, p. 23-30, 2009.

KERMANSARAVI F; NAVIDIAN A, YAGHOUBINIA F. Nursing students' views of nursing education quality: a qualitative study. **Global journal of health science**, vol. 7, jan. 2015. 2 351-9. 13.

SILVA LS et al. Estratégia Educacional Baseada em Problemas para Grandes Grupos: Relato de Experiência. **Rev. Brasileira de Educação Médica**, 2015. 39 (4) : 607 – 613;

SILVA, et al. Aprendizagem baseada em problema aplicada no ensino de urgência e emergência na enfermagem: um relato de experiência. **Braz. J. Hea. Rev.**, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 2525-2529, jul./aug. 2019.

SOUZA, S.C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, v. 5, p. 182-200, 2015.

VIGNOCHI, C. M. et al. Considerações sobre aprendizagem baseada em problemas na

educação em saúde. **Revista HCPA**. Porto Alegre. v. 29, n. 1, p. 45-50, 2009.

UTILIZAÇÃO DO ÁLBUM SERIADO COMO TECNOLOGIA EDUCATIVA DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM

Daniela Barbosa de Lima Nascimento ¹,

Givanilson da Silva Costa ¹,

Sabryna Kelly Bezerra da Silva Araujo ¹,

Maria Valéria Gorayeb de Carvalho ²,

Michel Gomes de Melo ².

¹Discentes do Curso Bacharelado em Enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida

- Asces/Unita, Caruaru/PE. E-mail: 2017106137@app.asces.edu.br; E-mail: 2017106132@app.asces.edu.br; E-mail: 2017106031@app.asces.edu.br

²Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida - Asces/Unita, Caruaru/PE. E-mail: valeriagorayeb@asces.edu.br; E-mail: michelmelo@asces.edu.br

RESUMO

Objetivo: Descrever a experiência da construção e aplicação de álbuns seriados sobre educação em saúde para adultos e idosos. **Métodos:** Trata-se de um relato de experiência descritivo, que compartilha uma vivência prática com intuito de contribuir para cenários semelhantes, referente a construção e aplicação do método álbum seriado como ferramenta metodológica para ações de educação em saúde. **Resultados:** A proposta de construção surgiu mediante uma provocação do docente regente da unidade temática, o qual incentivou a construção de álbuns seriados, que fossem autoexplicativos, inéditos, lúdicos e de fácil compreensão, que contemplam os conteúdos teóricos de forma a estimular a participação da população. A proposta da atividade foi trabalhar a linguagem dos estudantes e como transmitir informações científicas frente às necessidades dos usuários das unidades básicas de saúde. **Conclusão:** A utilização do álbum seriado como ferramenta educativa oferece oportunidades para adquirir habilidades comunicativas, construção, desenvolvimento e aprimoramento do acadêmico, através das vivências dos momentos de autonomia, criatividade e reflexão.

Palavras-chave: Aprendizagem. Bacharelado em enfermagem. Enfermagem de atenção primária. Educação em saúde.

INTRODUÇÃO

A formação acadêmica traz consigo diversos desafios no que tange o binômio aluno professor, é desenvolvida baseada nos pilares ensino, pesquisa e extensão, de modo que torna a vivência acadêmica um desafio constante, no qual o estudante precisa desenvolver atividades teóricas práticas. A organização curricular deve contemplar competências que associam vários saberes, sendo o saber conhecer relacionado aos conteúdos; Saber fazer, referente a atitudes e habilidades; Saber conviver alusivo às competências. Desta forma desenvolvendo o aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a conhecer (PINTO et al, 2016).

Para melhor construção do conhecimento, o profissional docente pode se utilizar de vários métodos durante a construção. Nesta perspectiva, existem diferentes métodos de ensino e aprendizagem que vêm sendo utilizados com vistas a substituir o método tradicional de ensino, os quais variam em objetivo, complexidade e custo, destacando-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP); Aprendizagem Baseada em Equipes (“Team Based Learning” TBL); Educação à Distância (EAD); Simulação; Álbuns seriados; Seminários culturais (BRITO et al, 2017).

Dentre as tecnologias educativas utilizadas o álbum seriado tem como proposta de ensino trabalhar com pontos-chaves, no qual o educador pode utilizar, imagens, tabelas, fluxogramas, entre outros meios que facilite a transmissão da temática. O álbum é um material educativo, rico, com grande relevância no meio acadêmico e profissional, devendo ser construído de forma didática a fim de que tenha intercâmbio dos conhecimentos, sendo esse material avaliado por especialistas como instrumento claro, objetivo e que facilita a leitura e compreensão do conteúdo, portanto havendo viabilidade de aplicação do exercício profissional e acadêmico dos enfermeiros (DIAS et al, 2018; MAGALHÃES et al, 2020).

OBJETIVO

Descrever a experiência da construção e aplicação de álbuns seriados sobre educação em saúde para adultos e idosos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ensino e aprendizagem na graduação de enfermagem

O processo formativo do enfermeiro é amplo, complexo e repleto de diversos elementos, como metodologias, avaliações, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, entre outros. Os quais devem ser articulados para desenvolver no estudante o potencial crítico, de forma que se consiga uma formação com perfil reflexivo e proativo, no qual o conhecimento deve transcender as competências e habilidades técnico-científicas. Para isso, o formato de ensinar deve ser modificado, evitando o modelo tradicionalista, no qual o professor é o detentor do saber, e a transmissão de informações é unidirecional. É necessário ampliar a abordagem pedagógica de ensino-aprendizagem, colocando o aluno na centralidade e o professor com o papel de facilitador (QUADROS e COLOMÉ, 2016).

Desta forma, o aluno passa a ser corresponsável pelo seu aprendizado, tendo maior autonomia para buscar seu conhecimento de forma ativa, o que vai proporcionar uma valorização ao processo de aprender. Portanto, o corpo docente precisa utilizar ferramentas

que promovam a reflexão sobre o que está sendo vivenciando, com vistas a formar profissionais empenhados e comprometidos com seu conhecimento, que sejam tecnicamente qualificados, e acima de tudo, que possam perceber e modificar a realidade da população, compreendendo os determinantes e condicionantes sociais, aplicando ações de promoção, prevenção e reabilitação que contemplem o conceito ampliado de saúde, e que sejam direcionados pelos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) (PINTO et al, 2016).

Tecnologias educativas no ambiente acadêmico

Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados no cenário atual da academia científica, busca implementar e utilizar tecnologias educativas como ferramenta de conhecimento, para tanto, tem inovado a educação e possibilitado que os discentes sejam sujeitos participativos, ativos e criativos na construção do seu aprendizado, essa premissa possui relação direta com o docente que está delineando o saber. Isto posto, o indivíduo se constrói como um ser protagonista das próprias ações cuidativas e transformador das necessidades individuais e coletivas de saúde, com repercussões positivas nas suas futuras práticas e atividades enquanto profissional, por terem desenvolvido habilidades críticas, criativas e reflexivas durante sua passagem pelo ambiente acadêmico (GADELHA et al, 2019).

Emergiu-se outro sentido de aprendizagem, o uso da ludicidade como instrumento tecnológico de educação que possui um conceito amplo de transmissão de conteúdo, bem como, favorece o entendimento do interlocutor. Utiliza-se essa ferramenta com o intuito de aproximar os indivíduos envolvidos na construção do conhecimento e favorecer expressão efetiva do que foi compreendido acerca do conteúdo ministrado, assim como, proporcionar a possibilidade de fazer alusões à situações reais e hipotéticas, a partir das atividades propostas e temática abordada, todo esse contexto é tido como um estado de brilho por autores amantes das atividades lúdicas como método educativo (MINEIRO e D'ÁVILA, 2019).

Álbum seriado como uma metodologia ativa na formação do enfermeiro

O crescimento acadêmico durante a graduação, por muitas vezes estão associados aos métodos educativos adotados pelos profissionais facilitadores do conhecimento, dentre eles a metodologias ativas é um instrumento de grande valia pois favorece o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias teórico prática. O uso do álbum seriado como tecnologia educacional durante a graduação facilita o entendimento, repasse das informações e impulsiona as habilidades do discente como futuro enfermeiro; profissional este que tem

entre suas atribuições a missão de educar em saúde, importante papel na transmissão do conhecimento, de forma didática adequando-se ao seu público alvo (BRITO et al, 2017).

O álbum seriado é um recurso visual, composto por páginas, que segue uma sequência lógica e progressiva, auxiliando em palestras, aulas, demonstrações, reuniões, e em ações de saúde, usado para ensino em grupos de pequeno porte, para tratar de assuntos específicos. Ele é construído em diversas folhas de papel, cada folha traz uma ideia principal, o que torna o ensino mais fácil, pois traz consigo pontos essenciais acerca do tema abordado, pode conter fotografias, mapas, gráficos, organogramas, letreiros ou qualquer material útil na exposição de uma temática. Esse recurso vem se mostrando como um excelente meio educativo na formação do enfermeiro, pois é de fácil manuseio, e as ações de educação pode ocorrer a qualquer momento, o que facilita a propagação das informações e empoderamento das pessoas (DIAS et al, 2018).

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência descritivo, que compartilha uma vivência prática com intuito de contribuir para cenários semelhantes, referente a construção e aplicação do método álbum seriado como ferramenta metodológica para ações de educação em saúde. O qual foi construído durante a Unidade Temática (UT) oito, inserida no terceiro módulo do Curso Bacharelado em Enfermagem de um Centro Universitário do interior de Pernambucano e implementada em uma comunidade da cidade a qual a instituição de ensino superior faz parte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a apresentação da unidade educacional, o professor regente apresentou a proposta de construção de álbuns seriados como forma de avaliação formativa integrada. No decorrer das aulas os estudantes foram orientados de como deveria ser a elaboração dos mesmos, os quais careciam de ser inéditos e lúdicos contemplando todos os referenciais temáticos da UT. Deveria conter ilustrações produzidas pelos próprios estudantes, ser autoexplicativo e de fácil compreensão, adotando o tamanho A3 (29x42 cm), sem limite de páginas.

A UT é composta pelos Referenciais Temáticos (RTs) de anatomia humana, farmacologia, fisiopatologia, bioquímica, indicadores de saúde, nutrição e bioestatística. Os aprendizados foram divididos em grupos, com as seguintes temáticas: Atividade física no controle das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT); Alimentação saudável nas DCNT; Alcoolismo nas DCNT; convivendo com hipertensão; Convivendo com diabetes;

Complicações da diabetes mellitus. A proposta da atividade foi trabalhar a linguagem dos estudantes e como transmitir informações científicas frente às necessidades dos usuários das unidades básicas de saúde, de forma que pudesse facilitar o entendimento dos mesmos em relação aos hábitos de vida, morbidade e autocuidado, bem como a prevenção de causas evitáveis.

Na construção do álbum, foi cauteloso pensar como o conteúdo iria ser repassado visualmente, qual forma didática poderia ser adotada na apresentação para chamar atenção dos adultos e idosos, e despertá-los interesse em participar do momento de forma ativa. Alguns álbuns foram apresentados durante uma ação de um projeto de extensão voltado para a saúde dos idosos. Neste momento foi possível colocar em prática o que foi proposto em sala de aula.

A experiência foi ímpar, a forma de apresentação do trabalho possibilitou uma troca de saberes, visto que, os idosos eram estimulados a participar da discussão, deixando de ser sujeitos passivos, e entendendo que de forma simples podiam cuidar melhor de sua saúde (MACHADO et al, 2010). Àqueles que já tinham alguma patologia instalada poderiam evitar agravos relacionados a tais condições. Constata-se que o método oferece a facilitação da comunicação entre o profissional de saúde e o idoso e favorece o processo de aprendizagem a partir de necessidades ao promover a autoeficácia na prática do cuidado (NIETSCHE, et al, 2013).

O método ainda proporciona aos estudantes a criação de vínculos, através da utilização de tecnologias leves, essencial nas vivências profissionais e acadêmicas, visto que contribui grandemente na mudança da conjuntura do modelo assistencial, que antes estava centrado no tratamento da doença e hoje prioriza o sujeito, a prevenção, a promoção e a reabilitação da saúde. Ademais, leva conhecimento e autonomia a população, desta forma, gerando corresponsabilidade com o seu cuidado (RAMOS et al, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, o método empregado consistiu como oportunidade para os estudantes do curso de Bacharelado em Enfermagem em práticas de educação em saúde, com o intuito de divulgar e esclarecer pontos importantes à respeito de atividade física no controle das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), alimentação saudável e alcoolismo nas DCNT, assim como, abordar questões relacionados a convivência do indivíduo com a hipertensão e/ou diabetes.

Por conseguinte, conclui-se que a utilização do álbum seriado como ferramenta

educativa oferece oportunidades para adquirir habilidades comunicativas, construção, desenvolvimento e aprimoramento do acadêmico, através das vivências dos momentos de autonomia, criatividade e reflexão durante a construção e implementação do instrumento, bem como, contribui para criação de vínculo, interação e integração do estudante com a comunidade sobre a temática saúde e bem estar, através do entendimento dos condicionantes de saúde-doença.

REFERÊNCIAS

BRITO L. S., et al. Experiência de discentes de enfermagem em metodologias ativas na atividade de ensino docente. **Rev baiana enferm.**, 2017;31(3):e 21715.

DIAS I. C. C. M. et al. Álbum seriado: construção e intervenção educativa com gestantes atendidas no Nordeste do Brasil. **Paraninfo Digital**, 2018. XII(28): e179

GADELHA, Marília Moreira Torres et al. Tecnologias educativas no processo formativo: discurso dos acadêmicos de enfermagem. **Rev. enferm. UFPE on line**, p. 155-161, 2019

NIETZSCHE E. A.; LEOPARDI M.T. O saber da enfermagem como tecnologia: a produção de enfermeiros brasileiros. **Texto Contexto Enfermagem.**, 2013. 11:129-52.

MACHADO, E. P.; HADDAD, J. G. V.; ZOBOLI, E. L. C. P. A comunicação como tecnologia leve para humanizar a relação enfermeiro-usuário na Atenção Básica. **Revista - Centro Universitário São Camilo**, 2010. 4(4):447-452.

MAGALHÃES, V. M. P. R. et al. validação de álbum seriado para enfermeiros da atenção básica sobre violência doméstica contra a mulher. **Cogitare enferm.** 2020. 25: e62729,

MINEIRO, M; D'ÁVILA, C. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

PINTO, A. A. M.; MARIN, M. J. S.; TONHOM, S. F. R.; FERREIRA, M. L. S. M. Métodos de ensino na graduação em enfermagem: uma revisão integrativa da literatura. **Investigação Qualitativa em Educação**. Volume 1. 2016.

QUADROS, J. S.; COLOMÉ, J. S. Metodologias de ensino-aprendizagem na formação do enfermeiro. **Revista Baiana de Enfermagem**. Salvador, v. 30, n. 2, p. 1-10, abr./jun. 2016.

RAMOS, E. A. et al. Humanização na Atenção Primária à Saúde. **Rev Med. Minas Gerais**, 2018;28 (Supl 5): e-S280522.

RESUMOS POR ÁREA – EXATAS

A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA BUSCA POR EFETIVIDADE DE RESULTADOS EM COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO, NOS CURSOS DE ENGENHARIA DA ASCES UNITA (PE): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Wanda Maria Martins Medeiros

Mestre em Administração

Mariana Ferreira Martins Cardoso

Mestre em Engenharia Civil e Ambiental

Docentes da ASCES UNITA

Introdução: Apesar de ainda ser considerado um termo relativamente novo, as metodologias ativas são representativas do esforço humano em buscar, insistentemente, estratégias efetivas para o processo de ensino-aprendizagem. Já no séc. V a.C. a filosofia socrática utilizava o método interrogativo na tentativa de envolver e atrair a atenção e participação dos ouvintes. O conceito de metodologia ativa surgiu na perspectiva de não enxergar o educando como uma tábula rasa, mas considerar sua bagagem anterior como ponto de partida para a construção do conhecimento, buscando deslocar o protagonismo dos métodos tradicionais da educação focados no docente, trazendo o discente para o centro do processo, agora numa postura liberta da passividade e assumindo a autoria de seu crescimento intelectual. Assim, o uso das metodologias ativas tornou-se fundamental na construção de novos caminhos para potencializar resultados, estimular o uso da criatividade e da autonomia de discentes, levando-os à descoberta de suas potencialidades, notadamente num mundo informatizado e globalizado. Nesse sentido, apresenta-se experiência desenvolvida no ensino superior, no curso de Bacharelado em Engenharia Química da Asces Unita, dentro do conteúdo de Comunicação e Expressão.

Objetivo: Relatar a experiência de metodologia ativa vivenciada dentro da disciplina de Comunicação e Expressão do curso de bacharelado em Engenharia Química da Asces Unita, introduzindo estratégias e o uso da música e da literatura de forma lúdica, para fomentar a interpretação de conteúdos, a releitura e a paráfrase, como recurso complementar no desenvolvimento da leitura, interpretação e elaboração de textos. **Metodologia:** Em um primeiro momento solicitou-se aos alunos que pesquisassem e trouxessem letras de músicas no estilo MPB, e que cada um deles expusesse a interpretação dessas letras para apresentação, utilizando-se clipes, vídeos e instrumentos musicais trazidos por eles. Ao final de cada apresentação todo o grupo discutia a suas interpretações sobre a letra apresentada. Num segundo momento, cada aluno escolheu um autor dentre uma lista a eles apresentada, contemplando poetas, contistas, romancistas, dentre outros, devendo elaborar uma releitura no formato de paráfrase um texto do autor escolhido. Igualmente, ao final da apresentação, todo o grupo discutia e expunha sua visão sobre o material apresentado. **Considerações Finais:** A experiência vivenciada, discutida e com a colaboração da Coordenação do curso de Engenharia Química da Asces Unita mostrou-se efetiva na aproximação dos discentes com escritores nacionais e internacionais, de variados estilos, trazendo-os ao universo da maioria dos discentes sendo que muitos deles, a partir daquele momento, passaram a buscar conhecer mais de suas obras, ou seja, incentivou a leitura e, por consequência, a interpretação e a elaboração de textos, bem como a construção de paráfrases, de forma divertida e utilizando abordagens mais próximas de suas realidades.

Endereço: Av. Monte Cassino, 655 - Universitário - Caruaru PE.

A VISITA TÉCNICA E SEUS DESDOBRAMENTOS COMO ELEMENTO DE HUMANIZAÇÃO, GESTÃO E PROTEÇÃO AMBIENTAL, NO CURSO DE ENGENHARIA AMBIENTAL DA ASCES UNITA (PE): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Wanda Maria Martins Medeiros

*. Mestre em Administração;

Mariana Ferreira Martins Cardoso

*, Mestre em Engenharia Civil e Ambiental.

Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)

Introdução: Aplicar o conhecimento na melhoria da qualidade de vida da sociedade é o que se espera das instituições de ensino na formação de seus alunos. A Ascés Unita rege sua ação de ensino-pesquisa-extensão nessa perspectiva, o que fica expressado em sua Missão, e na sua práxis educativa, não sendo diferente na área das ciências exatas, notadamente em seus cursos de engenharia. Nesse sentido, levar o aluno ao contato com as mais diversas realidades e espaços populacionais é papel que pode ser desempenhado através das visitas técnicas. É nessas oportunidades que se pode alcançar desdobramentos, tais como o desenvolvimento nos discentes da humanização, da capacidade de análise crítica da realidade, a prática do diagnóstico e a formulação de alternativas de intervenção na realidade, utilizando o conhecimento adquirido. Para além de fazer a ligação teoria-prática, o contato com a diversidade de contextos leva à humanização do olhar discente para os grupos sociais visitados, o que foi utilizado no curso de Engenharia Ambiental da Ascés Unita no presente relato. Alunos do 8º período do curso foram conduzidos, após a orientação necessária, a uma unidade penitenciária masculina, localizada no Agreste de Pernambuco, para conhecer a dinâmica da unidade que abriga mais de 1.500 reeducandos, e em cujas instalações circulam, nos fins de semana, um número de visitantes que, somados aos detentos, chega em alguns casos, a mais de 2.300 pessoas. A produção de resíduos sólidos, provoca situações indesejadas de armazenamento e proliferação de insetos e demais mazelas relativas não só ao volume, mas igualmente no tocante à sua manipulação e descarte. A visita técnica objeto do presente relato teve como desdobramento a elaboração de um Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos (PGRS), para entrega à direção da unidade. **Objetivo:** Proporcionar aos discentes o contato direto com o cotidiano de uma unidade prisional e seus reeducandos, estimulando a quebra de paradigmas que perpetuam a exclusão dessa parcela da sociedade, a partir de uma ação de conscientização e preservação ambiental junto aos detentos, passando a vê-los como cidadãos que carecem de ações de intervenção. **Metodologia:** Os alunos foram orientados a observar e fotografar (com autorização da direção) os aspectos relativos aos resíduos sólidos nas dependências comuns e pavilhões da unidade, para a elaboração do PGRS. A turma foi dividida em grupos, cada um com um líder, os quais, quinzenalmente reuniam-se com a docente responsável para acompanhar a produção dos grupos. Ao final, foi elaborado o PGRS, com orientações relativas a todas as fases do processo, desde a produção até o reaproveitamento dos resíduos, com sugestões técnicas para a análise da direção da unidade. **Considerações Finais:** A experiência vivenciada com a colaboração da Coordenação do curso de Engenharia Ambiental da Ascés Unita atendeu aos objetivos desejados, e, além de trabalhar a humanização dos discentes, constituiu-se em intervenção objetiva na realidade local a partir dos conhecimentos adquiridos no curso.

Endereço: Av. Monte Cassino, 655 - Universitário - Caruaru PE.

APLICAÇÃO DA DRAMATIZAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM NA ÁREA DE ERGONOMIA DO TRABALHO

Cláudio Emanuel Silva Oliveira ¹

Doutor em Engenharia Química pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

¹Docente do Centro Universitário Tabosa de Almeida – Asces-Unita

Introdução: Na educação atual e principalmente no que diz respeito ao Ensino Superior, os docentes necessitam fazer uso de inovadoras estratégias para construção do conhecimento baseado na relação teórico-prática, a partir de embasamentos prévios dos estudantes. O Uso de Metodologias Ativas permite a participação dos estudantes de forma a gerar observação com discussão, debates, atividades práticas e dramatizações que simulem condições de realidade profissional em qualquer momento do curso. A utilização da Dramatização tem como finalidade buscar a participação, o estímulo, convívio social, além do crescimento cultural e da linguagem oral e corporal. **Objetivos:** Utilização da Dramatização como mecanismos de avaliação de uma problematização real visando aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. **Metodologia:** A metodologia adotada no presente trabalho foi de um Estudo de Caso com caráter descritivo que teve como grupo analisado os alunos do 8º período do curso de Engenharia de Produção da Asces-Unita no segundo semestre do ano de 2018, onde todos os alunos estavam matriculados na disciplina de Ergonomia do Trabalho. Após a abordagem teórica do conteúdo da disciplina ao longo do semestre, os alunos foram divididos em equipes e direcionados a estruturar uma Dramatização voltado para uma temática abordada dentro dos conteúdos da disciplina. **Resultados e discussão:** Através do direcionamento da utilização da Dramatização como mecanismo de discussão de assuntos abordados na disciplina de Ergonomia do Trabalho e sua interligação com a área de Higiene e Segurança do Trabalho, os discentes realizaram dramatizações tendo como base as temáticas apresentadas a seguir: A Ação dos Agrotóxicos nos Grandes Sistemas de Produção Rural (Criação de um Jornal chamado Produção Rural para tratar a temática); Avaliação dos Riscos em atividades de Transporte, Movimentação, Armazenagem e Manuseio de Materiais (Utilização de uma Dramatização como Cinema Mundo para tratar das questões relacionadas ao tema); Segurança do Trabalho e Meio Ambiente: Resíduos Industriais (Criação de um Jornal chamado de Jornal Bate-Papo Empresarial, que abordava a temática e possuía uma entrevista a um empresário para debate sobre o assunto); Ergonomia no Ambiente de Trabalho (Realização de encenação que simulava uma atividade ocupacional com ações ergonômicas inadequadas, e trataram da temática com a análise de especialista e criação de uma música para lembrar da importância da ergonomia). Observou-se claramente ao longo desta atividade o empenho e motivação dos alunos em desenvolver um contexto de Dramatização com assuntos importantes e que podem ser encontrados por eles na vida profissional. **Considerações finais:** Verificou-se após a utilização da Dramatização, que os discentes apresentaram um ganho de percepção quanto a abordagem da Ergonomia e Segurança do Trabalho em situações reais, fazendo com que existisse a interligação da teoria com a prática. Observou-se que o uso de dramatizações é de extrema importância para ampliação do conhecimento e geração da percepção da importância dos conteúdos vistos em sala de aula.

¹Endereço: Rua Salustiano Bezerra Cabral, n° 220, Bairro: Presidente Medici, Campina Grande-PB. Telefone: (83) 98806-4262 E-mail: claudioliveira@asces.edu.br

APLICANDO HOLOGRAMAS 3D EM AULAS DE FÍSICA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ENGENHARIA DA ASCES/UNITA

Luiz José Rodrigues dos Santos⁸
, Mestre em Biometria e Estatística Aplicada;
Angela Maria Coêlho de Andrade⁹

, Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos.
Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA).

Introdução: Cada vez mais é necessário aplicar ferramentas computacionais nas aulas das disciplinas de exatas nos cursos de engenharia em geral, a fim de facilitar conceitos físicos, matemáticos e químicos, que antes eram complicados de representar em apenas lousa e marcador (piloto). Pensando assim, foi proposto nesse semestre (2019.2), em uma das aulas de Física IV dos cursos de Engenharia da ASCES-UNITA, a utilização de hologramas 3D feito com material de simples aquisição e telas de LCD (celular, tablet ou notebook). Dessa forma, os alunos compreenderam melhor tanto a técnica utilizada (encontrada na literatura acadêmica em diversos vídeos no Youtube) bem como o conceito óptico estudado na aula e agora aplicado de forma real e futurista. **Objetivo:** Este trabalho visou a utilização de Hologramas 3D como metodologia de aprendizagem em cursos de graduação de engenharia na disciplina Física IV. **Metodologia:** A atividade foi aplicada nos cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia de Produção e Engenharia Química. Foi apresentada uma atividade ilustrativa da aula introdutória de óptica que é a representação de imagens ou vídeos em três dimensões, com um celular, tablet ou tela de notebook e uma folha de transparência (fina e translúcida) em formato de pirâmide, dessa forma, é possível criar imagens holográficas em 3D. Foi inicialmente apresentado um vídeo de fácil acesso na internet e no Youtube, com diversas ilustrações como exemplo: beija-flor voando, peixe, água-viva, planeta Terra, pessoas dançando, entre outros (<https://www.youtube.com/watch?v=PF5zDHDd-fM&t=93s>). Os vídeos são projetados de forma espelhada em quatro posições cruzadas. A pirâmide feita de transparência é colocada de forma tal que cada imagem seja projetada em cada lado. Também foi utilizado um aplicativo para celular *Projetor 3D Vyomy* (Google Play) para criar nossas próprias animações como exemplo foi utilizado um vídeo do professor de Física em 3D. **Resultados:** As reações dos alunos foram as mais diversas possíveis, onde, puderam discutir como a imagem 3D que é projetada pelo conjunto piramidal feito de transparência. Como os vídeos são espelhados para cada posição que, faz com que as quatro imagens bidimensionais gerem uma imagem tridimensional com movimentos no espaço dentro da pirâmide. Nos depoimentos, os alunos afirmaram que técnicas como essa podem proporcionar melhor aprendizado e que outras disciplinas de caráter profissional podem se beneficiar para facilitar o aprendizado. **Considerações Finais:** Aplicando técnicas de holograma 3D de fácil construção utilizando materiais simples em aulas de Física IV é possível contribuir para o aprendizado dos alunos em óptica e sendo possível a elaboração de vídeos com diversos temas, inclusive imagens de pessoas.

⁸ Rua Frei Vicente Salvador, 39, Centro, Ipojuca-PE. CEP. 55590-000. (81) 9 9141-5972, luiz santos@asc.es.edu.br.

⁹ Rua Esberard, 321, Campo Grande, Recife-PE. CEP. 52031260. (81) 9 96953573, angelaandrade@asc.es.edu.br.

JÚRI SIMULADO: METODOLOGIA ATIVA NAS AULAS DE QUÍMICA NOS CURSOS DE ENGENHARIA AMBIENTAL E DE PRODUÇÃO DA ASCES/UNITA-PE

Angela Maria Coêlho de Andrade ¹

Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos;

Deivid Sousa de Figueiroa

Doutor em Engenharia Química.

Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA).

Introdução: Muitas são as dificuldades encontradas pelos professores de química, na hora da elaboração de sua aula teórica, por falta de mecanismos que o ajudem a dinamizar os conteúdos ministrados. É visível a necessidade de adequações didáticas de ensino/aprendizagem para alcançar as expectativas, criando condições que permitam interconexões com o processo educacional. Uma das estratégias de ensino que o professor pode utilizar é a metodologia ativa de ensino-aprendizagem tornando as aulas mais atrativas fazendo com que os alunos sintam-se motivados ao estudo e a pesquisa. Foi utilizada nas turmas do 2º período dos cursos de Engenharia Ambiental e de Produção sob a orientação dos professores do curso, uma ferramenta de metodologia de ensino-aprendizagem, o júri simulado, como tema central: A Transposição do Rio São Francisco. Foram abordadas as questões ambientais e a logística da transposição com a finalidade de estimular no estudante a curiosidade, a incorporação de vivências concretas, além de formular e reformular seu conhecimento e ter uma aprendizagem significativa. **Objetivo:** Analisar os aspectos positivos e negativos oriundos das operações realizadas na transposição do rio São Francisco. **Metodologia:** A atividade foi realizada nas turmas do 2º período dos cursos de Engenharia. A turma foi dividida em três grupos, contendo 6 a 8 componentes das duas engenharias; recebendo cada grupo um tema com a questão ambiental e a logística, abordando os seguintes conteúdos; grupo 1 - Impactos ambientais causados pela mudança do curso do Rio São Francisco e Desafios encontrados para realizar o deslocamento de equipamentos e pessoas para o desenvolvimento das atividades; grupo 2 - Possíveis benefícios que a transposição trará para os municípios contemplados e Motivos da escolha do raio de municípios que serão beneficiados pela obra e a justificativa de escolha dos mesmos; análise do modelo de gestão estratégica utilizado para; grupo 3 - Alterações químicas causadas na composição da água do Rio São Francisco devido a sua transposição e Análise dos benefícios que a obra possivelmente trará para a população local durante sua execução. Após as arguições de defesa e acusação, abriu-se a discussão para o júri, com o intuito de avaliar positivamente ou negativamente a viabilidade do assunto abordado. **Resultados:** A inovação no ensino implica na melhoria da aprendizagem, na significação dos conhecimentos acadêmicos com benefícios para os estudantes e os professores, assim, o tema Transposição do Rio São Francisco, trouxe uma maior motivação aos estudantes em preparar o júri simulado. Inicialmente, houve uma recusa dos grupos em como defender ou acusar o tema, no final foi observado o nível de satisfação dos estudantes. O júri simulado promoveu uma aproximação crítica do aluno com a realidade, uma reflexão sobre assuntos que fazem parte da sua realidade. **Considerações Finais:** A utilização dessa ferramenta, júri simulado, nas aulas de química em turmas de 2º período de cursos de engenharia, com temas transversais, contribui favoravelmente no processo ensino/aprendizagem, além de ser importante para a formação do indivíduo, ajudando-o a desenvolver a capacidade de tomada de decisão.

¹Rua Esberard, 321, Campo Grande, CEP- 52031260, Recife-PE, (81) 996953573, angelaandrade@asc.es.edu.br.

**METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM NO PROJETO DE EXTENSÃO
COLETIVO AMBIENTAL SEVERINO MONTENEGRO DA ASCES/UNITA-PE:
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Mariana Ferreira Martins Cardoso ¹
Mestre em Engenharia Civil

Kelly Fanny de Paula Santana

Graduada em Ciências Biológicas e Graduanda em Engenharia Ambiental²

Samuel Felipe Lira do Nascimento Basílio ³

Graduando de Engenharia Ambiental;

Danielle Fátima do Nascimento ³

Graduanda de Direito;

Angela Maria Coêlho de Andrade ¹

Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos.

¹Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA); ²Docente do EREM Professor Lisboa e Discente de Engenharia Ambiental; ³Discentes da ASCES-UNITA

Introdução: A metodologia ativa de aprendizagem vem como uma nova perspectiva metodológica com a finalidade de promover a autonomia dos discentes, de modo a estimular a criatividade, a relevância do trabalho em grupo, além de fortalecer a motivação para a reflexão, para pesquisar e para o estudo. O projeto de extensão Coletivo Ambiental Severino Montenegro da ASCES/UNITA, tem como objetivo, fomentar a discussão dos problemas ambientais do entorno das escolas com os estudantes do ensino médio de escolas públicas e particulares da região. Essa discussão vem fortalecer uma nova forma de aprendizagem. Foi trabalhada na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Professor Lisboa, localizada no bairro Boa Vista I, no município de Caruaru, o tema Desastres Ambientais, cujo estudo dirigido voltou-se para o caso da Barragem de Mariana, o primeiro grande desastre ambiental com barragens em Minas Gerais. Junto com os alunos extensionistas foi proposto um Júri Simulado, onde procurou-se articular o conhecimento prévio das informações veiculadas. **Objetivo:** Relatar a experiência vivenciada pelos extensionistas do Coletivo Ambiental Severino Montenegro do Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES/UNITA, utilizando como ferramenta uma metodologia ativa de aprendizagem, o Júri Simulado, tendo como tema a Barragem da Cidade de Mariana. **Metodologia:** A atividade foi realizada com 60 alunos pertencentes às turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio do EREM Professor Lisboa. No primeiro momento houve uma explanação pelas professoras e pelos alunos extensionistas. Em seguida, realizou-se um sorteio dividindo os alunos em grupos como: promotoria, defesa, testemunhas de defesa, testemunhas de acusação e por conseguinte a escolha do juiz(a) e do júri. Após as arguições de defesa e acusação e suas respectivas testemunhas, abriu-se a discussão para o júri, com a finalidade de fomentar o poder de argumentação, e a tomada rápida de decisão para construção do veredito. **Resultados:** O uso de metodologias ativas tem se difundido entre os docentes da ASCES/UNITA, e estes, reaplicam os métodos exitosos nos projetos de extensão, com a finalidade de ampliar a prática de uma aprendizagem ativa, reflexiva, argumentativa e inovadora. A discussão por parte dos alunos do EREM Professor Lisboa foi muito calorosa, onde foi observada uma satisfação na abordagem do tema por parte dos alunos. Com o júri simulado observou-se entre os alunos, a defesa de suas ideias, o poder de argumentação e a tomada de decisão. **Considerações Finais:** Esta estratégia de aprendizagem proporcionou aos participantes do Coletivo Ambiental Severino Montenegro a oportunidade de um envolvimento com alunos do EREM Professor Lisboa, possibilitando uma maior interação e construção do conhecimento.

Avenida José Barbosa Maciel, nº 86, Nova Caruaru – Caruaru – PE. (81) 996677560,
marianacardoso@asc.es.edu.br

METODOLOGIAS ATIVAS: JURI SIMULADO SOBRE ENERGIA NUCLEAR EM AULAS DE FÍSICA PARA ENGENHARIAS

Luiz José Rodrigues Dos Santos ¹⁰

Mestre em Biometria e Estatística Aplicada;

Maria Monize De Moraes ¹¹

Doutora em Engenharia Civil.

Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA).

Introdução: O uso de metodologias ativas é um fato que vem se popularizando atualmente no meio acadêmico. Uma das estratégias utilizadas é o Júri Simulado, que hoje é aplicado em diversas áreas do conhecimento, e na ASCES/UNITA está sendo utilizada nas turmas Engenharia na disciplina de Física IV com o tema; Energia Nuclear e suas Consequências: Industrial, Ambiental e Química. **Objetivo:** Este trabalho visa discutir se uma suposta usina termonuclear está colocando em risco as vidas das pessoas de uma cidade próxima da usina. **Metodologia:** No Planejamento Didático da Disciplina de Física IV desse semestre de 2019.2 dos cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia de Produção e Engenharia Química, foi inserida como metodologia ativa a estratégia do Júri Simulado. Foram objetivos da discussão: estudar o tema levando os participantes de cada grupo, a se envolver e a tomar uma posição; exercitar a expressão, a comunicação e o raciocínio; trabalhar a capacidade de construção de argumentação e sustentação oral e desenvolver o senso crítico. São sorteados os atores do júri entre eles: juiz, acusado, promotoria e assistentes, advogado de defesa e assistentes, testemunhas, jurados e público. Cada parte (defesa e acusação) com embasamentos teóricos, provas físicas e testemunhais para convencer os jurados da sua tese. **Resultados:** Nesta estratégia, inicialmente, foram sorteados os atores do júri e feito os esclarecimentos sobre como deve funcionar a metodologia e explicado a importância da pesquisa e de levar a sério o processo. E no final, uma avaliação da metodologia aplicada e dos conhecimentos estudados e pesquisados. Os atores do processo avaliados por suas performances, empenho e pesquisa. **Considerações Finais:** A utilização da estratégia de ensinagem, júri simulado, nas aulas de Física IV, contribui e proporciona aprendizado dos alunos sendo possível a pesquisa, o exercício da sustentação oral e a criação do senso crítico sobre a Energia Nuclear com seus prós e contras.

¹⁰ Rua Frei Vicente Salvador, 39, Bairro: Centro, Ipojuca-PE. CEP. 55590-000. (81) 99141-5972, luizasantos@asc.es.edu.br.

¹¹ Rua Jose Agostinho de Farias, 548, Boa Vista, Caruaru, CEP. 55038-330. (81) 99721-2177, monizemoraes@asc.es.edu.br.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS E AQUECIMENTO GLOBAL: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ENGENHARIA DA ASCES/UNITA-PE NA ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE TEXTO

Angela Maria Coêlho de Andrade ¹

Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos;

Luiz José Rodrigues dos Santos

Mestre em Biometria e Estatística Aplicada.

Docentes dos Cursos de Engenharia do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)

Introdução: O estudo de texto pode ser considerado como uma estratégia que consiste em uma mobilização, construção e na capacidade de síntese. As metodologias ativas de ensino-aprendizagens procuram promover a autonomia dos indivíduos, estimulando o processo de ensinagem individual e coletiva. O método favorece a autonomia dos discentes, de modo que estes sejam capazes de construir um pensamento mais crítico e reflexivo, onde ele possa explorar as idéias dos autores e a partir da leitura, fortalecer a liberdade do seu pensar crítico. **Objetivo:** Avaliar a percepção dos alunos dos cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia Química na disciplina Química Ambiental do Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES/UNITA, sobre a temática; Mudanças Climáticas e Aquecimento Global. **Metodologia:** A atividade foi realizada em duas turmas do 3º período dos cursos de Engenharia, a turma foi dividida em duplas, recebendo cada dupla dois textos com os títulos: a) Mudanças climáticas e suas vítimas; b) Mudanças climáticas e aquecimento global - nova formação e paradigma para o pensamento contemporâneo. Após a explanação do entendimento de cada dupla sobre os textos, abriram-se discussão no grupo, com o intuito de que todos os alunos dessem uma opinião sobre o assunto abordado; as mudanças climáticas e os fatores que acarretam a estas mudanças e o aquecimento global. **Resultados:** As metodologias ativas de aprendizagem buscam inserir o discente de forma ativa dentro da sala de aula, onde ele passa de ouvinte para agente do seu próprio conhecimento. Na roda de conversa houve muita troca de idéias entre os participantes, e devido às posições políticas de alguns alunos, a discussão tornou-se muito calorosa. **Considerações Finais:** A utilização de novas metodologias em sala de aula indica que o processo de ensino-aprendizagem está passando do enfoque individual para o enfoque social, político e ideológico. A estratégia de estudo de texto pode ser aplicada em disciplinas dos cursos de engenharia, uma vez, que elas apontam um novo rumo para as propostas educativas e podem mobilizar o discente para refletir sobre textos que exprimem o momento atual da população mundial.

¹Rua Esberard, 321, Campo Grande, CEP- 52031260, Recife-PE, (81) 996953573, angelaandrade@asces.edu.br.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA DOCENTE PARA MELHORAMENTO DO APRENDIZADO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO: UM RELATO DE CASO

Antonio Romão Alves da Silva Filho

Dr.Sc. Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)

Com a mudança do perfil dos estudantes de graduação as Instituições de Ensino Superior (IES) tem forçado a constante evolução nas metodologias de ensino forçando a aprendizagem através de métodos objetivos conhecidos por metodologias ativas. Com o advento dos sistemas computacionais e dos sistemas de captação de informações, os graduandos têm acesso a uma ampla diversidade de tecnologias e diversos meios para sua obtenção (SANTOS et al, 2014). Com essas novas tecnologias, as aulas clássicas tradicionais, magistrais, em que o aluno tem uma participação predominantemente passiva diminuem sua relevância, já que as informações aí adquiridas podem ser obtidas por diversos meios. E, quando os professores percebem isso, buscam outras maneiras para que os seus alunos possam tomar posse do conhecimento. Essas novas metodologias, quando bem aplicadas, podem mudar o perfil do egresso, adequando-os as novas competências exigidas pelo mercado de trabalho. Esse mercado, hipercompetitivo, requer profissionais que possuam competências que nem sempre são desenvolvidas nas IES. Então, as metodologias tradicionais em que o aluno assiste aula passivamente tem dado lugar àquilo que Auster e Wylie (2006) apud Santos et al (2014) chamam de aprendizagem ativa. Segundo esses autores, a aprendizagem ativa é caracterizada pelo forte envolvimento dos estudantes no desenvolvimento de seu próprio conhecimento, que normalmente participam de simulações da prática e projetos para a solução de problemas do mundo real. Para Santos et al (2014), na Engenharia de Produção a transição para o modelo de aprendizagem ativa tem acontecido com frequência na aplicação de dinâmicas criativas de ensino. Essas dinâmicas geralmente simulam o comportamento de sistemas produtivos e proporcionam aos estudantes a possibilidade de experimentar situações que habitualmente são descritas (mas não experimentadas) em aulas expositivas. Partindo do exposto, este relato de caso apresenta os resultados da adoção da metodologia de Aprendizagem Baseada em Engenharia do Produto, no caso específico, do Projeto do Produto. O projeto do produto inicia-se com a identificação de uma necessidade de mercado, seja de um produto inovador ou de um melhoramento de um produto já existente. Toda condução do trabalho foi baseada em fazer grupos de alunos vivenciarem a experiência didática da criação de um produto de baixa complexidade e seu processo de produção utilizando o modelo unificado do Processo de Desenvolvimento do Produto (PDP) proposto por Rozenfeld (2006). Foram apresentadas as etapas do projeto do produto e seu processo de produção e também a sequência dos problemas abordados e, ao final, são apresentados os resultados observados em sala de aula. Após as apresentações do trabalho final da disciplina verifica-se que a metodologia utilizada mostrou-se satisfatória. Os produtos (protótipos) apresentados foram de compleição simples e de baixa complexidade, mas foi possível compreender as várias etapas propostas no PDP, desde o levantamento de informações das necessidades de mercado (pesquisa das necessidades ou identificação da oportunidade), passando pelo desenvolvimento do protótipo até a definição do processo de produção. Dessa forma foi possível avaliar as habilidades gerenciais e de trabalho em grupo. Devido ao tempo da disciplina não possível ser realizada os estudos de viabilidade comercial.

O USO DO MAPA CONCEITUAL NA DISCIPLINA DE GEOPROCESSAMENTO AMBIENTAL NO CURSO DE ENGENHARIA AMBIENTAL DA ASCES-UNITA

Maria Monize de Moraes ¹

Doutora em Engenharia Civil subárea: Geotecnia Ambiental;

Luiza Feitosa Cordeiro de Souza ¹

Doutora em Engenharia Civil subárea: Tecnologia Ambiental e Recursos Hídricos;

¹Docente do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)

Introdução: O mapa conceitual é uma ferramenta metodológica de ensino que utiliza a confecção de um diagrama com os conceitos em uma perspectiva bidimensional. Este tipo de mapa possibilita ao aluno compreender de uma forma ampla as inter-relações entre os conceitos facilitando a aplicação em atividades práticas. O curso de graduação de engenharia ambiental une os conceitos de diferentes áreas, como cálculo, ecologia, legislação, sociologia, trabalhados, em muitos momentos individualmente, em uma disciplina multidisciplinar. Logo, a aplicação do mapa conceitual auxilia na relação entre os conceitos, organizando sua hierarquia, interação, correlação e interdependência. Disciplinas como auditoria ambiental, planejamento ambiental, saneamento, gestão de recursos hídricos, geoprocessamento ambiental e poluição ambiental são exemplos de disciplinas que envolvem várias áreas de conhecimento e podem utilizar o mapa conceitual como ferramenta de ensino. **Objetivo:** Este trabalho tem como objetivo mostrar que o mapa conceitual pode ser uma metodologia de aprendizagem em cursos de graduação de engenharia ambiental na disciplina de geoprocessamento ambiental. **Metodologia:** o trabalho foi realizado a partir de um estudo descritivo e qualitativo, no qual foram apresentados relatos da experiência de utilização do mapa conceitual como ferramenta de aprendizagem na disciplina de geoprocessamento ambiental. **Resultados:** Na disciplina de geoprocessamento ambiental os alunos do curso de graduação em engenharia ambiental aprendem sobre as geotecnologias, como sensoriamento remoto, aerofotogrametria e sistema de posicionamento global, aplicadas para o monitoramento e análise ambiental. Após os alunos conhecerem cada geotecnologia e o conceito delas separadamente, a turma foi dividida em grupo e cada grupo pesquisou e construiu um mapa conceitual, em que a palavra geoprocessamento ficou no centro e, a partir dela, foram elencadas as geotecnologias existentes para monitoramento e análise da qualidade ambiental, assim como as inter-relações entre elas. Cada grupo apresentou seu mapa conceitual e a professora responsável pela disciplina fez as complementações. Através dessa ferramenta de aprendizagem foi possível verificar maior facilidade dos alunos na compreensão da disciplina devido a participação dos mesmos na confecção do mapa. Eles mostraram organização e clareza das ideias formulando conceitos baseados no conteúdo apresentado em sala de aula e dos estudos da literatura. Também foi possível verificar maior qualidade na interpretação das avaliações ambientais e desenvolvimento de uma visão mais crítica sobre a disciplina. **Considerações Finais:** O uso de mapas conceituais proporcionou a disciplina geoprocessamento ambiental maior dinamismo, facilitando a difusão do conhecimento, favorecendo melhor compreensão das relações entre os conceitos e promovendo maior domínio do conteúdo de forma ampla.

PESQUISA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ENGENHARIA DA ASCES/UNITA-PE

Luiza Feitosa Cordeiro de Souza ^{*1}

Doutora em Engenharia Civil subárea: Tecnologia Ambiental e Recursos Hídricos pela UFPE;

Luiz José Rodrigues dos Santos ¹

Mestre em Biometria e Estatística Aplicada;

¹Docente do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)

Introdução: A pesquisa consiste em um conjunto de ações para desenvolver novos conhecimentos, elucidar dúvidas e adquirir maiores informações através da obtenção de dados científicos. A pesquisa pode e é aplicado em diversas áreas da saúde, humanas e exatas. Nos cursos de engenharia, o uso da matemática traz muita confiança para o aluno/profissional no delineamento teórico de diversos processos. No entanto, o uso da pesquisa mostra que existem condições adversas e especificidade nos materiais que podem gerar resultados diferentes dos teóricos. A disciplina de operações unitárias ofertada nos cursos de engenharia, aborda as características, funções e aplicação de equipamentos e a pesquisa pode auxiliar na otimização e na operação personalizada para cada material. **Objetivo:** Este trabalho visou utilizar a pesquisa como metodologia de aprendizagem em cursos de graduação de engenharia na disciplina e operações unitárias. **Metodologia:** Os alunos do curso de engenharia Ambiental da ASCES-UNITA, do 7º período, realizaram projeto de coagulação para a remoção de contaminantes de um determinado tipo de efluente. Nesse processo utilizam-se agitadores mecânicos com ajuste na rotação e tempo de mistura chamado Jar test. Foi realizado um planejamento estatístico, fatorial 2^K . Este planejamento visa a alteração simultânea de alguns parâmetros para avaliar qual a melhor condição. Foram realizados três fatoriais 2^3 , com um total de 12 ensaios para cada teste fatorial. No primeiro teste fatorial foram testados pH, concentração do coagulante e alcalinidade; no segundo teste fatorial foram testados tempo de mistura rápida, tempo de mistura lenta e tempo de sedimentação e no terceiro teste fatorial foram testadas as rotações de mistura rápida e mistura lenta e o tempo de sedimentação. A análise de cor, antes e após o processo de coagulação, nas diferentes condições foi o parâmetro utilizado para calcular a eficiência do sistema. **Resultados:** Neste experimento, os alunos definiram os valores ótimos de cada parâmetro testado para a remoção de cor do efluente em questão. Os alunos aprenderam a manusear os equipamentos (Jar test, pHmetro e colorímetro), aprimoraram seus conhecimentos teóricos e práticos em atividades típicas de laboratório (preparação de soluções, aferição e medição de volumes e manuseio de vidrarias), aplicaram na prática técnicas estatísticas de planejamento experimental e análise de dados (teste fatorial 2^K , ANOVA, médias, desvio padrão, entre outros). **Considerações Finais:** Foi possível comprovar a importância das etapas de operação do equipamento explicadas em sala de aula, observar as reações químicas e físicas apresentadas teoricamente e, com isso, determinar de forma mais contundente as conclusões da pesquisa.

¹ Rua Ambrosio Machado, N° 420, Apto 204, Bairro: Iputinga, Recife-PE. CEP. 50670-010. (81) 9 9927-0538, luizasouza@asc.es.edu.br

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DESENVOLVIDO PELA ENGENHARIA AMBIENTAL E DE
PRODUÇÃO DA ASCES/UNITA-PE**

Deivid Sousa de Figueiroa ¹
Doutor em Engenharia Química
Luiza Feitosa Cordeiro de Souza
Doutora em Tecnologia Ambiental e Recursos Hídricos
Maria Monize de Moraes
Doutora em Engenharia Civil
Mariana Ferreira Martins Cardoso
Mestre em Engenharia Civil.
Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA).

Introdução: A educação ambiental é um tema transversal e deve despertar a compreensão da importância do compromisso com o meio em que vivemos. Profissionais em formação devem ter ciência e assumir responsabilidades para enfrentar os desafios ambientais da atualidade. Em todas as esferas se faz necessário um processo de sensibilização e aprendizagem, para que haja compreensão que fazemos parte de um todo sistêmico, onde tudo está interligado; e que nossas ações têm consequências diretas sobre o meio ambiente e vice-versa. Na metodologia ativa baseada em projetos podem-se associar atividades de ensino com a atividade de pesquisa. **Objetivo:** Elaborar projetos de educação ambiental em ambientes diversos baseado em roteiro. **Metodologia:** A atividade foi realizada nas turmas do 2º, 6º, 7º e 9º períodos dos cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia de Produção da ASCES/UNITA, envolvendo as disciplinas de: Solos, Educação Ambiental, Gerenciamento de Resíduos Sólidos e Tratamento de Efluentes. Os estudantes trabalharam em 6 grupos, contendo de 4 à 6 alunos. Os grupos se compuseram por estudantes pertencentes à períodos variados; foram sugeridas seis propostas de ambiente diferentes: Indústria de cimento, escola de ensino fundamental, creche, praça de alimentação, restaurante e bar. Os grupos receberam um roteiro que contempla todos os elementos fundamentais para elaboração do projeto. A nota baseou-se na apresentação do projeto em formato de seminário e da produção de um texto contemplando o que foi solicitado pelo roteiro, ou seja, a descrição do projeto. **Resultados:** Os grupos apresentaram seminários referentes a elaboração dos projetos nos ambientes solicitados. Alguns grupos realizaram visitas in loco a fim de diagnosticar os pontos críticos a serem prioritariamente trabalhados. Durante a apresentação dos seminários os alunos mostraram uma grande sinergia, que foi observada pela troca de experiências de alunos de períodos mais avançados com os iniciantes. Na apresentação dos seminários os alunos além de elaborarem slides, mostraram cartazes, panfletos, adesivos que tinham conteúdo diferenciado de acordo com o ambiente em que seriam aplicados. **Considerações Finais:** O desenvolvimento do projeto de educação ambiental por alunos de períodos diferentes e cursos de engenharia também diferentes realçou ainda mais a natureza interdisciplinar da temática, mostrando a importância da sensibilização de acordo com o tipo de público alcançado pelo projeto. As medidas tomadas no projeto foram direcionadas e personalizadas e fatores como escolaridade, classe social, diferenciação de setores se mostraram fundamentais para a eficiência das ações propostas.

¹Av 29 de Dezembro, 114, Centro, CEP- 55192235, Santa Cruz do Capibaribe-PE, (81) 99994-0919, deividfigueiroa@asces.edu.br

UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA “CAÇA AO TESOURO” COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES INERENTES A PROFISSÃO DA(O) ENGENHEIRA(O) AMBIENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mariana Ferreira Martins Cardoso ¹
Mestre em Engenharia Civil e Ambiental
Wanda Maria Martins Medeiros ¹
Mestre em Administração.

¹Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA).

Introdução: Um dos grandes desafios do ensino aprendizagem em Engenharia Ambiental é o desenvolvimento de habilidades técnicas que propiciem ao estudante a capacidade de formular soluções e alternativas em curto prazo de tempo, diante de um desastre ou crime ambiental, liderando uma equipe multidisciplinar. A utilização de metodologias ativas de aprendizagem possibilita uma nova perspectiva metodológica, na qual é estimulado o protagonismo e a liderança no processo, fomentando a autonomia, estimulando a reflexão, a argumentação, e o trabalho em equipe. Esta ferramenta pode ser trabalhada em diversas disciplinas de Engenharia Ambiental como Geoprocessamento, Auditoria Ambiental, Avaliação de Impactos Ambientais e a disciplina que é sujeito do presente relato de caso: Gestão de Recursos Hídricos. **Objetivo:** Relatar a experiência vivenciada pelos estudantes da disciplina Gestão de Recursos Hídricos, do curso de Engenharia Ambiental do Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES/UNITA, utilizando como ferramenta uma metodologia ativa de aprendizagem, a Caça ao Tesouro, tendo como tema uma crise hídrica na região Agreste. **Metodologia:** A atividade foi realizada com 18 alunos pertencentes ao oitavo período do curso de Engenharia Ambiental. No primeiro momento foi apresentada a metodologia, que consiste na busca de pistas que após serem encontradas oferecem enigmas que precisam ser refletidos e discutidos entre o grupo, para a tomada de decisão consensual e coletiva em busca da próxima pista. Tais pistas e enigmas foram dispostos em pontos estratégicos do Campus 2 do Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES/UNITA pela regente da disciplina. A turma foi dividida em 3 grupos, que elegiam um líder para representá-los. Foi entregue a primeira pista e dado cronômetros e gps para que os estudantes buscassem as próximas pistas, cumprindo o tempo estipulado pela docente. **Resultados:** O uso de metodologias ativas tem melhorado a intervenção dos discentes em sala de aula, promovendo o protagonismo no processo da aprendizagem. A referida metodologia provocou uma animação calorosa entre a turma, e estimulou o trabalho em equipe, a reflexão conjunta, a capacidade de argumentação entre os membros do grupo, a divisão de tarefas de acordo com a aptidão dos membros do grupo, a capacidade de tomada de decisão sob a pressão do tempo, de uma forma inovadora e animada. O método se mostrou eficaz e foi observado grande satisfação entre os participantes da metodologia. **Considerações Finais:** Esta estratégia de aprendizagem proporcionou aos estudantes da disciplina de Gestão de Recursos Hídricos a possibilidade de desenvolvimento das habilidades e aptidões inerentes a profissão da(o) Engenheira(o) Ambiental.

Avenida José Barbosa Maciel, nº 86, Nova Caruaru – Caruaru – PE. (81) 996677560, marianacardoso@asc.es.edu.br

UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA KAHOOT COMO FERRAMENTA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM

Cláudio Emanuel Silva Oliveira ¹

Doutor em Engenharia Química pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

¹Docente do Centro Universitário Tabosa de Almeida – Asces-Unita

Introdução: No processo de ensino tradicional, os discentes costumam permanecer em uma posição de absorvedor de conhecimento, ficando a grande maioria do tempo estáticos e concentrados, ouvindo o que é repassado pelo docente em sala de aula. O modelo de ensino tradicional teve e continua a ter sua importância para o processo educativo, contudo o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) vem trazendo um novo panorama para ampliação dos processos de Ensino-Aprendizagem para tentar suprir as demandas do aluno contemporâneo. A Gamificação de um modo geral usa elementos de *design* de *games* em contextos fora dos *games* para motivar, aumentar a atividade e reter a atenção do usuário, possuindo objetivos, regras claras, *feedback* imediato, recompensas, motivação intrínseca, dentro outras características. **Objetivos:** Implementar e avaliar a aceitação do uso da Gamificação na disciplina de Gestão da Qualidade do Ar através da utilização da Plataforma Kahoot. **Metodologia:** A metodologia adotada no presente trabalho foi de um Estudo de Caso com caráter descritivo que teve como grupo analisado os alunos do 8º período do curso de Engenharia Ambiental da Asces-Unita, matriculados na disciplina de Gestão da Qualidade do Ar. Aplicou-se o uso da Gamificação utilizando a plataforma Kahoot como mecanismo para criação de um quizz, baseado em um conjunto de perguntas de múltipla escolha direcionadas para assuntos da disciplina lecionada, permitindo a cada discente testar seus conhecimentos. Para realização de tal atividade foi necessário a utilização de computadores, conectados à internet. Após a implementação da atividade foi realizado um questionário para verificar a percepção dos discentes quanto ao uso da Gamificação em sala de aula. **Resultados e discussão:** Através da utilização da plataforma Kahoot, foi possível identificar uma total empolgação por parte dos discentes quanto a utilização da ferramenta, além de gerar um ambiente com maior motivação para acompanhamento do nível de aprendizagem, tendo como mecanismo também motivacional a atribuição de pontuações para os três primeiros colocados no Quizz. Identificou-se através do questionário respondido pelos discentes que 90,9% deles acreditam que a utilização da gamificação colaborou com sua aprendizagem comparados às aulas expositivas e apenas 9,1% acredita que a contribuição foi parcialmente. Ao serem questionados sobre a relevância da utilização das Metodologias Ativas como processo avaliativo continuado ao longo do semestre letivo, 72,7% afirmaram que era relevante a utilização das Metodologias Ativas, 9,1% afirmou que é parcialmente relevante, 9,1% que não é relevante a utilização das Metodologias Ativas e 9,1% disse afirmou não ter condições de responder. **Considerações finais:** Verificou-se após a realização da atividade com o uso da Plataforma Kahoot que o processo de inserção da Gamificação no contexto de ensino-aprendizagem é de extrema relevância e possuiu nesse estudo de caso uma aceitação superior a 90% por parte dos discentes, contribuindo assim para ampliação do conhecimento e do processo de ensino.

¹Endereço: Rua Salustiano Bezerra Cabral, n° 220, Bairro: Presidente Medici, Campina Grande-PB. Telefone: (83) 98806-4262 E-mail: claudiooliveira@asces.edu.br

VISITAS TÉCNICAS COMO ESTUDO DE CASO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA GRADUAÇÃO DE ENGENHARIA AMBIENTAL DA ASCES/UNITA-PE

Luiza Feitosa Cordeiro de Souza ^{1*1}

Doutora em Engenharia Civil subárea: Tecnologia Ambiental e Recursos Hídricos;

Maria Monize de Moraes ¹

Doutora em Engenharia Civil;

¹Docente do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)

Introdução: Durante um curso de graduação, as visitas em locais específicos das áreas de atuação servem para que o aluno observe o funcionamento do local. Estas visitas podem ser utilizadas como estudo de caso, onde a visualização do problema substitui a apresentação de um texto ou de informações pelo professor. Ao ir a campo, os alunos podem ter suas próprias percepções aliado as observações dos professores/facilitadores. No curso da engenharia ambiental, os alunos estudam em sala tecnologias para a prevenção, tratamento e mitigação de acidentes/impactos ambientais, bem como a interação com a natureza e os seres humanos. **Objetivo:** Este trabalho teve como objetivo apresentar como visitas técnicas, em dois biomas diferentes, poderiam ser utilizadas em aulas de estudo de caso no curso de graduação da engenharia ambiental. **Metodologia:** Os alunos do curso de graduação de engenharia ambiental da ASCES-UNITA, realizaram duas visitas técnicas em dois biomas diferentes do estado de Pernambuco, na mata atlântica no município de Bonito e na Caatinga, no parque Nacional do Catimbau em Buíque. Nestas visitas, foram realizadas trilhas com registro fotográfico da fauna e flora e medições de temperatura, umidade atmosférica e altitude. Também foram verificados os aspectos socioeconômicos das regiões. **Resultados:** As visitas foram realizadas no mesmo mês para não ter diferenças sazonais. Ao comparar os dois ambientes foi possível verificar as diferenças geográficas, geológicas, ecológicas (já estudadas em disciplinas anteriores), as dificuldades dos moradores de cada região frente às condições ambientais de disponibilidade/escassez de matérias primas, de acesso a serviços públicos e da viabilidade das atividades econômicas. Esta visita foi utilizada como estudo de caso nas seguintes disciplinas: hidrologia, solo, geologia e geotecnia, geoprocessamento, ciência do ambiente, ética e cidadania e educação ambiental. Foi possível trabalhar o impacto do desmatamento/queimadas e do extrativismo das áreas de preservação, no clima, no desenvolvimento econômico e social, foi possível discutir as práticas agrícolas e de extrativismo sustentáveis, agroflorestas, o impacto do turismo, desenvolvimento das comunidades indígenas das regiões, alternativas para mitigar e contornar os impactos já causados, as estruturas do solo e das rochas (formação e erosão) e a poluição. **Considerações Finais:** As visitas técnicas facilitam a compreensão da gravidade dos problemas apresentados nos estudos de caso, com maior envolvimento e engajamento dos alunos nas discussões e proposições de melhorias e alternativas para a resolução do problema.

¹ Rua Ambrosio Machado, N° 420, Apto 204, Bairro: Iputinga, Recife-PE. CEP. 50670-010. (81) 9 9927-0538, luizasouza@asc.es.edu.br

RESUMOS POR ÁREA – HUMANAS

A VISITA TÉCNICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA DISCIPLINA DE DIREITO DA COISAS

Elba Ravane Alves Amorim ¹

Mestra em Direitos Humanos, docente da ASCES UNITA

Marcelle Rayanna Nanes de Freitas ¹

Graduanda de Direito

Monitora da Disciplina de Direito das Coisas, ASCES UNITA

O relato tem **objetivo geral** problematizar a visita técnica em Assentamentos como ferramenta de aprendizagem na disciplina de Direito das Coisas. Foram **objetivos específicos**: 1. Refletir o impacto da visita na desconstrução de preconceitos com os movimentos sociais. 2. Avaliar as contribuições da visita para compreensão do conteúdo programático da disciplina de Direito das Coisas especialmente no tocante a propriedade, função social e posse e 3. Discutir de forma comparada os resultados da experiência com estudantes de Direito, Serviço Social e Administração Pública. **Metodologicamente** além da experiência empírica também desenvolve-se pesquisa bibliográfica (LOPES, 2006) de abordagem qualitativa (LOPES, 2006), na pesquisa bibliográfica foi possível verificar que a visita técnica tem sido considerada “[...]ferramenta complementar de grande relevância para formação acadêmica já que permite aos alunos aperfeiçoar o que aprendem em sala de aula e aprimorar a compreensão “in loco” dos termos técnicos e conceitos observados na prática.” (COSTA e ARAÚJO, p.01, 2012). **Descrição da Atividades:** A missão institucional da ASCES UNITA, é “Formar profissionais cuja capacitação científica, tecnológica, ética e humanista assegure envolvimento, comprometimento e efetiva contribuição para o desenvolvimento da sociedade” (ASCES, 2019). A Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, inciso XXIII (BRASIL, 1988), preconiza a Função Social da Propriedade, porém, há uma disputa de perspectiva entre teóricos do Direito que compreendem que sem função social não há legitimidade dos proprietários para requererem proteção jurídica do Estado, é o caso de SILVEIRA (1998, p. 14) “[...]Se o proprietário não cumpre e não se realize a função social da propriedade, ele deixa de ser merecedor de tutela por parte do ordenamento jurídico, desaparece o direito de propriedade” e teóricos que consideram ilegítima a ação dos movimentos sociais, é o caso de FARIAS e ROSENVALD (2018, p. 292): “[...]Nesse panorama de miopia coletiva, difunde-se pela sociedade uma ideia de apreço por invasões coletivas patrocinadas por grupos como o MST ou o Movimento dos Sem-Teto.” Na busca de uma formação crítica reflexiva que observe as diversas correntes teóricas e a realidade social, a visita já foi realizada no Assentamento Severino Quirino em Caruaru-PE (Direito), no Assentamento Che Guevara (Serviço Social) e no Assentamento Normandia (Administração Pública). Na **1ª etapa** foi realizado planejamento e organização (organização de transporte, reflexões sobre o respeito ao pluralismo político, orientações sobre questões éticas). Na **2ª etapa** foi realizada a visita, com o deslocamento até o território, a turma foi recebida por lideranças e moradores/as que apresentaram o percurso histórico e organizativo da ocupação e na **3ª etapa** foi realizada a socialização com a turma, visto que a visita não é obrigatória, reflexões e avaliação da visita. **Principais Resultados:** As visitas além de desconstruir estereótipos resultou no interesse de estudantes em pesquisar na área, sendo produzido 5 artigos científicos e submetido um projeto para o Programa de INICIA 2019/2020 da ASCES UNITA. Os estudantes obtiveram bons resultados na compreensão da diferença entre propriedade e posse, função social como elemento integrante do direito de propriedade, função social da posse e direito à moradia.

Email: elbaamorim@asc.es.edu.br - 81 994753172 Email:2016101014@app.asc.es.edu.br

APRENDENDO A PENSAR: A VISITA TÉCNICA COMO METODOLOGIA DE ENSINO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Josinês Barbosa Rabelo ¹

Profª. Dra. Curso de Serviço Social – Asces-Unita

Silvana Crisostomo da Silva ¹

Profª. Ma. Curso de Serviço Social – Asces-Unita

No Brasil o processo de ensino apresenta dificuldades de ordem sociopolítica que incidem diretamente na qualidade do processo educacional. Considerando o curso de Serviço Social, no atual momento histórico adverso à prática profissional no contexto de desmonte das políticas sociais, também tem impactos na formação e exige dos docentes a criação de estratégias que fortaleçam os princípios da profissão expressos no Código de Ética e que permita a construção de conhecimento de forma dinâmica e ativa. Entende-se que a reflexão e o pensamento crítico são essenciais para o processo ensino-aprendizagem e exige-se cada vez mais metodologias que propiciem ao/a estudante o pensar, raciocinar, observar, entender e articular informações e conhecimentos. Nessa direção, as metodologias ativas se constituem em estratégias de aprendizagem ativa e possibilitam a articulação do conhecimento construído com as demandas que o/a estudante de Serviço Social encontrarão no cotidiano profissional. Essas metodologias pedagógicas têm como foco o estudante no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, propõe o engajamento dos estudantes nas atividades práticas em que eles próprios são os sujeitos do seu processo de aprendizagem. A tentativa de envolver os estudantes no processo de aprendizagem não é nova. Anastasiou e Alves (2004) apresentam várias estratégias de “ensinagem” visando estimular a participação ativa dos estudantes. Pode-se citar como exemplos: aula expositiva dialogada, elaboração de portfólios, criação de mapas conceituais entre outros. Os autores entendem é preciso ampliar os horizontes quanto ao uso das metodologias ativas. É nessa perspectiva que o presente estudo pretende contribuir apresentando a experiência do Curso de Serviço Social com a realização de visitas técnicas como uma metodologia ativa. Destarte, o presente texto objetiva refletir acerca da utilização das metodologias ativas pelo curso de Serviço Social do Centro Universitário Tabosa de Almeida. Toma como referência para o estudo as visitas técnicas que o curso realiza semestralmente com todos os estudantes dos diversos períodos. Entende-se que as visitas técnicas contribuem no processo de construção de conhecimentos e de apreensão da realidade, bem como formar estudantes mais críticos e com capacidade investigativa e interventiva para a atuação nas diversas expressões da questão social, pois é um rico momento para os estudantes estabelecerem um diálogo com a realidade. Trata-se de um estudo situado no campo das abordagens qualitativas. O trabalho alicerça-se sob dois eixos: teórico e empírico. No teórico, faz-se um levantamento dos estudos sobre metodologias ativas. O eixo empírico é consubstanciado a partir das visitas técnicas e do feedback do processo de aprendizagem dos estudantes. Como resultados das visitas técnicas pode-se dizer que possibilitam aos estudantes colocarem em ação, os conhecimentos teóricos apreendidos nas diversas disciplinas adquirindo novos conteúdos na interação dos participantes dos diversos espaços visitados. Realizam a análise de conjuntura elaborando análises críticas utilizando as teorias trabalhadas nas diversas disciplinas, a exemplo de: Política Social, Questão Social, Movimentos Sociais, Relações de Gênero, Étnico-raciais, Questão Urbana e Rural.

¹ E-mail: josinesrabelo@asces.edu.br

¹ E-mail: silvanasilva@asces.edu.br

AULA EXPOSITIVA DIALOGADA NO CURSO DE DIREITO

Fernando Gomes de Andrade

Mestre (UFPE) e Doutor em Direito (FDUL). Docente e Coordenador Executivo do Instituto de Estudos Avançados do Centro Universitário Tabosa de Almeida (Asces-Unita). Professor Adjunto na Universidade de Pernambuco (UPE).

No atual contexto da educação superior, os estudantes precisam ser protagonistas em seu aprendizado, portanto, a antiga aula expositiva em forma de palestra na qual o docente leciona o conteúdo durante todo o tempo disponível e com pouca interatividade com os estudantes, já não surte o mesmo efeito de outrora, haja vista as novas tecnologias digitais permitindo o acesso ao conteúdo lecionado em tempo real na *internet*. O estudante precisa participar da construção do conhecimento, também considerando que ele traz vivências, experiências e leituras que podem ser contextualizadas com o objeto de estudo das mais diversas disciplinas. Em nosso ramo do direito específico, qual seja o Direito Constitucional, mostra-se adequado e relevante pôr em evidência as expertises trazidas por cada um na análise daqueles conteúdos referentes ao componente curricular supramencionado. A aula expositiva dialogada permite a participação ativa e interativa com todos os envolvidos no processo, considerando o conhecimento prévio trazido e devidamente discutido à luz dos temas abordados. Nesta dinâmica são corrigidas informações imprecisas trazidas pelo senso comum e a utilização de exemplos alinhados com a ciência do direito. Os objetivos com esta dinâmica são: a) estimular a participação ativa dos estudantes; b) torná-los protagonistas de seu conhecimento; c) Suscitar a criticidade acerca dos temas abordados. Nesta dinâmica, o docente apresenta o conteúdo e, à medida que o faz, envolve os estudantes fazendo perguntas e estimulando a participação, bem como despertando a curiosidade científica. Vale ressaltar que antes do intervalo entre as aulas, há sempre a proposição de uma pergunta, cuja resposta deverá ser dada pelos estudantes no retorno à aula. Os resultados colhidos são os melhores, pois aquilo que foi discutido e construído coletivamente é melhor aprendido e fixado, fato este que se reflete na avaliação continuada.

CAÇA AO TESOURO – INSERÇÃO DE MODELO DE JOGOS EM ATIVIDADES ACADÊMICAS

Darci de Farias Cintra Filho ¹

Mestre em Sociologia pela UFAL, Professor Assistente II – Asces-Unita

Apresenta a construção e utilização de jogo na modalidade Caça ao Tesouro em evento acadêmico do curso de direito da Asces-Unita. Concebido com a finalidade de estimular maior participação, interação e desenvolvimento de conteúdo entre os discentes nos dois dias do XX Congresso de Direito da Asces-Unita, o jogo proposto aos estudantes consistiu na atribuição de diferentes tarefas que deveriam se realizar ao longo do evento. O caráter interativo das tarefas propunha a articulação dos diferentes objetivos do jogo proposto, visando interligar o desenvolvimento do conteúdo à interação entre os próprios estudantes e ao estímulo de maior participação nas atividades do evento. Entre as tarefas atribuídas incluíam-se a produção de fotos e vídeos durante as atividades do evento, bem como a formulação de perguntas aos palestrantes e resposta a perguntas elaboradas pelos membros dos painéis do evento. A cada tarefa cumprida pelos estudantes se atribuía uma pontuação previamente indicada, permitindo que ao final do evento o score geral do jogador determinasse as conquistas alcançadas com base nas tarefas por ele realizadas. Definido o conjunto de tarefas propostas e a pontuação máxima possível no jogo, foram estabelecidas duas metas a serem perseguidas pelos estudantes, correspondentes a aproximadamente 45% e 70% dos pontos disponíveis. O alcance da primeira meta permitiria aos estudantes dispensar uma questão da avaliação de II unidade, enquanto o alcance da segunda meta permitiria dispensar duas questões da avaliação. De modo complementar os três primeiros colocados no quadro geral do jogo seriam premiados com livros e inscrição em curso de oratória. O jogo “Direito Constitucional II – Desafio no XX congresso de Direito da Asces-Unita” foi proposto aos estudantes das turmas de 4º período do semestre 2019.2 do curso de direito da Asces-Unita e obteve adesão de 160 estudantes. A adesão ao jogo se realizou de forma voluntária por meio de inscrição em formulário eletrônico destinado a este fim. Dentre os participantes a taxa de realização das tarefas propostas foi de no mínimo 75%, alcançando mais de 90% em algumas atividades, cujo cumprimento se comprovava por meio de envio de arquivos através da plataforma do Googleforms. A disponibilidade de acesso à plataforma utilizada pelo smartphone dos estudantes garantiu a possibilidade de interação imediata ao longo das atividades do evento e a elevada taxa de cumprimento das tarefas propostas. Identificou-se no curso do jogo um amplo engajamento dos estudantes com as atividades propostas. Após o jogo e a divulgação do resultado dos scores dos estudantes, foi disponibilizado um formulário de avaliação da atividade, para avaliação espontânea e anônima por parte dos estudantes. Dos 70 estudantes que responderam o questionário de avaliação, 82% consideraram que o jogo contribuiu de forma positiva ou muito positiva para uma maior participação nas atividades do congresso e 83% avaliaram o jogo como uma atividade acadêmica boa ou muito boa.

DEBATES HÍBRIDOS EM ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Wilson Rufino da Silva

Mestre em Educação
ASCES-UNITA/FAFICA¹

Após vivenciar, por anos, seminários temáticos nas turmas de diversas licenciaturas, e também discutir a relação entre educação e novas tecnologias, neste ano de 2019 me desafiei a transformar a metodologia desses seminários temáticos. Foi assim que surgiram o que denominei de Debates Híbridos (DH). Como metodologia ativa (VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa, 2017) os debates híbridos têm em seu fundamento a ensino híbrido e visa potencializar a ação dialógica discente/docente à medida em que “o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino tradicional e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais” (LILIAN BACICH, 2015, p.3). Concebemos os debates híbridos como uma mistura de diversas formas de aprender, através de estações de aprendizagem (CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B; STAKER, H., 2019) online e presenciais. Nos debates híbridos utilizamos a comunicação em suas vertentes síncrona – que acontece em tempo real mediatizada ou não por ferramentas digitais – e assíncrona. O/a docente assume um papel de curador de conteúdo, integrador e orientador do debate híbrido em que a avaliação se dar de forma ampla e continuada. A metodologia utilizada para a vivência dos debates híbridos é integradora à medida que prevê, de forma indissociável, três etapas: o SABER (planejamento), o FAZER (Execução) e o AVALIAR (avaliação). Os resultados alcançados, embora a experiência com os debates híbridos esteja em fase de conclusão, já apontam para uma satisfação discente quando à proposta e um maior envolvimento de toda a turma nas discussões.

¹ Rua Silvino Macedo, 51 – Cx Postal 502, Bairro Maurício de Nassau, Caruaru/PE, (81) 9 99830420, wilson1971aq@gmail.com

ESTUDO DE TEXTO E PALAVRAS-CRUZADAS COM FUNÇÃO DE FIXAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ana Paula Cavalcante Luna de Andrade

Pedagoga (UPE), Mestre em Filosofia (UFPE), Doutoranda em Ciências da Religião (UNICAP), Docente e Coordenadora Pedagógica no Centro Universitário Tabosa de Almeida (Asces-Unita).

A utilização de Metodologias Ativas no processo de ensino- aprendizagem possibilita a mudança de postura de quem ensina e de quem aprende gerando uma relação de significado e construção de conhecimento. O relato que desenvolvemos tem como objetivo apresentar o Estudo de Texto somado a dinâmica de Palavras-cruzadas como estímulo e interatividade no processo de Ensino-aprendizagem. A metodologia do Estudo de Texto leva a exploração de ideias a reflexão e estudo crítico de um texto, somado a dinâmica de Palavras-cruzadas conduz os estudantes a reforçar o conteúdo discutido em sala. Iniciamos a atividade com a leitura de um texto propondo em dupla a interpretação dos conteúdos, em seguida disponibilizamos questões contextualizadas com o texto, que necessitavam de compreensão atenta da leitura e sua relação com os conteúdos das aulas anteriores. Na sequência entregamos um quadro de palavras cruzadas onde os estudantes deveriam encaixar a palavra correspondente. Como Resultado, a estratégia permitiu que os estudantes não somente aprendessem os conceitos propostos, mas contribuiu na avaliação continuada, como também suscitou uma maior interatividade, comprometimento e participação ativa no processo de ensino- aprendizagem.

E-mail: analuna@asces.edu.br. Fone: (81)98808-9378.

**INTERDISCIPLINARIDADE E VALORIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADES ENTRE AS DISCIPLINAS
FOTOJORNALISMO E CULTURA E COMUNICAÇÃO**

Diogenes José Pereira Barbosa ¹

Especialista, Centro Universitário Tabosa de Almeida (Asces-Unita)

Paulo Ricardo de Paiva e Souza ¹

Doutor, Centro Universitário Tabosa de Almeida (Asces-Unita)

O respectivo trabalho consiste em um relato de experiência de atividades desenvolvidas interdisciplinarmente no Bacharelado em Jornalismo do Centro Universitário Tabosa de Almeida (Asces-Unita), entre as disciplinas Fotojornalismo e Cultura e Comunicação, no decorrer de cinco semestres. A ideia é apresentar como foi construída uma proposta de trabalho colaborativo e complementar entre as já citadas disciplinas, a partir de reflexões trazidas por José Morán, quanto a presença das metodologias ativas em diferentes cenários educacionais; Paulo Freire, que defende a importância e as potencialidades da autonomia discente no processo; Marcos Tarciso Massetto, quanto às competências exigidas do professor universitário na contemporaneidade e Celestin Freinet, quem propõe trazer a vivência para as práticas pedagógicas cotidianas. O trabalho também destaca, como resultados um maior interesse dos/das discentes pelas temáticas abordadas, a medida em que eles participaram da construção da proposta, percebendo-se uma (re)afirmação deles/delas como agentes decisivos no processo de construção do conhecimento, além da construção sistemática de relações entre os temas abordados em cada uma das disciplinas, consolidando, assim, a premissa básica da necessidade de uma abordagem teórico-prática no aprendizado.

¹ Rua José Ferreira do Nascimento, 222, Indianópolis, Caruaru (PE), CEP: 55.024-370. E-mail: diogenesjornalista@gmail.com.

¹ Rua Capitão Sampaio Xavier, 285, ap. 701, Graças, Recife (PE), CEP: 52.050-217. ricardodepaiva@asces.edu.br.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO JURÍDICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE DE JÚRI SIMULADO DA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH) E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO PRIMEIRO PERÍODO DE DIREITO DA ASCES-UNITA.

Marco Aurélio da Silva Freire ¹

Mestre em Direitos Humanos, Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES-UNITA

O presente trabalho tem como **objetivo geral** apresentar o relato de experiência da atividade de júri simulado da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e sua contribuição na aprendizagem dos alunos do primeiro período de direito da Asc-es-Unita. **Objetivos específicos:** 1. descrever a história da atividade (pioneira que é, por perfazer 8 anos completos, desde 2011.1), os processos de orientação, conteúdo abordados e realização da sessão de júri simulado. 2. Debater os resultados da experiência ao longo desses anos. **Metodologia:** a atividade desenvolveu um âmbito variado de temas relacionados aos direitos humanos e suas interconexões, tais como, direitos dos povos indígenas, direito e causas ambientais, refugiados, imigrantes, aborto, guarda familiar e acesso a filhos, guerra civil, grupos paramilitares, gangues urbanas, orientação sexual, transgêneros, direitos lgbt, direitos da pessoa com deficiência, etc. Isso permite aos alunos uma ampla gama de pesquisa bibliográfica, bem como pesquisa de jurisprudência da própria CIDH e de suas congêneres no mundo (CEDH, CIJ, etc), para a elaboração do memorial dos grupos e para a sessão de júri simulado. (LOPES, 2006). **Descrição das atividades:** há uma aula a respeito do papel da CIDH e sua forma de realização de júris e julgamentos. Nesta aula se divide a sala em dois júris (a depender do número de alunos) e cada júri contém 3 grandes grupos: os juízes da corte, os representantes da Vítima e os representantes do Estado. É passado o caso do semestre aos alunos e juntamente eles recebem um conjunto de regras para o júri elaboradas pelo professor (uma adaptação do formato da corte pois com a quantidade de alunos não teria como envolver toda a turma no formato tradicional). Os alunos tem aproximadamente 2 meses e 15 dias, pois a apresentação se dá no primeiro dia depois da prova da primeira unidade. Os estudantes são monitorados e auxiliados por 3 monitores (um para cada grupo) que dão instruções e os ajudam na pesquisa de jurisprudência e no desenvolver do memorial. O memorial é formado pelos grupos de vítima e do estado, e uma semana antes da sessão realizam uma cerimônia simples de troca de seus memoriais e envio aos juízes pois assim todos tem acesso ao material produzido antes das sessões. Na sessão ocorre o julgamento com o resultado para a turma sendo dado ao final e os juízes tendo mais 48 horas para a formulação da sentença. **Resultados:** os alunos trabalham com as habilidades de oratória, liderança, argumentação, escrita fundamentada, comportamento emocional, compreensão de textos e da complexidade da realidade trabalhada no caso e da diversidade de posicionamentos no mundo jurídico. A avaliação do professor leva em conta todos estes fatores elencados e a capacidade dos grupos/indivíduos de envolvimento, participação e engajamento antes, durante e até após a sessão, como no caso dos juízes que farão a sentença.

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO JURÍDICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA REALIZAÇÃO DE SESSÃO SIMULADA DO SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM DIREITO DE FAMÍLIA

Elba Ravane Alves Amorim ¹

Mestra em Direitos Humanos, Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES UNITA

O relato tem **objetivo geral** apresentar a experiência do uso da realização de Sessão STF para o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Direito de Família. Foram **objetivos específicos**: 1. Descrever os processos de preparação, orientação, conteúdo abordados e realização da sessão simulada. e 2. Discutir os resultados da experiência. **Metodologicamente** além da experiência empírica também desenvolve-se pesquisa bibliográfica (LOPES, 2006) de abordagem qualitativa (LOPES, 2006) refletindo a tradição do ensino no Brasil que aponta que historicamente a tradição portuguesa é reproduzida no Brasil, iniciando-se com a abertura dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, em São Paulo e Olinda (1828) e permeia o imaginário de docentes e discentes até os dias atuais (SILVA, 2000). **Descrição da Atividades**: A turma é dividida em 3 **grupos**, Grupo 1 se colocam na posição Ministros/as do STF, Grupo 2 se colocam na posição de Profissionais do Direito favorável ao ensino domiciliar (*homeschooling*) e Grupo 3 se colocam na posição de Profissionais do Direito contrários ao ensino domiciliar. Na **etapa** 1 ocorre a Preparação para Sessão de Julgamento através do estudos do conteúdo jurídico e político, dos votos dos ministros e da interface com outras ciências. Na etapa 2 ocorre a Realização da Sessão Simulada com a sustentação oral das teses e votos dos ministros e ministras e na etapa 3 a Avaliação da atividade com problematização dos resultados. A atividade, pode colaborar com as novas exigências de um ensino jurídico que possibilite compreensão crítica e comprometida para a construção de uma sociedade onde o direito seja materializado na vida das pessoas, assegurando uma formação que cumpra a missão institucional da ASCES UNITA, qual seja “Formar profissionais cuja capacitação científica, tecnológica, ética e humanista assegure envolvimento, comprometimento e efetiva contribuição para o desenvolvimento da sociedade” (ASCES, 2019). Diversos docentes tem utilizado do uso de técnicas que proporcionam maior protagonismo de discentes no processo de ensino e aprendizagem, visto que, as metodologias ativas fomentam a: pró-atividade; vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade; capacidades para intervenção na própria realidade e cooperação entre participantes (LIMA, 2019, n.p.). **Principais Resultados**: 1. Compreensão articulada dos conteúdos de Direito de Família, especialmente no tocante aos princípios da liberdade e da dignidade da pessoa humana, relacionando com questões sociais especialmente pobreza, acesso à educação e comprometimento da Corte com a realidade social na qual estão inserida crianças e família. 2. Respeito ao pluralismo de ideias e a diversidade de opinião, com problematização posterior quando durante a sessão simulada tais princípios não foram observados. 3. Entre 2018 e 2019 7 (sete) turmas foram atingidas pela atividade. Adoção continuada nos diversos semestres da técnica para disciplina possibilitou aprimorar a realização da atividade. 4. Estudantes passaram a acompanhar o debate social, político e jurídico em torno do Ensino Domiciliar, objeto da Sessão. 5. Estudantes problematizaram os votos e posições dos ministros do STF. 6. Embora a *priori* a Sessão do STF reproduza o formalismo técnico do direito, a atividade possibilitou a ressignificação desse espaço e seus rituais, processo marcado por resistência.

USO DO APLICATIVO PLICKERS EM SALA DE AULA PARA REVISÃO DE CONTEÚDO

Darci de Farias Cintra Filho ¹

Mestre em Sociologia pela UFAL, Professor Assistente II – Asces-Unita

Apresenta estratégia de utilização do aplicativo Plickers na revisão de conteúdos para avaliação. Realizada em turmas do Curso de Direito e do Curso de Ciências Contábeis da Asces Unita como parte das atividades das Disciplinas de Direito Constitucional II, Ética das Profissões Jurídicas e Ética e Legislação Profissional durante o semestre letivo 2019.2, a atividade teve o objetivo de promover o debate e a revisão de conteúdos para a avaliação de I unidade das disciplinas. A opção pelo uso do aplicativo Plickers se justificou em razão da possibilidade de identificação imediata dos percentuais de erros e acertos em questões de múltipla escolha, com indicação precisa das questões com erros mais recorrentes entre os estudantes, bem como pelo potencial de mobilização dos estudantes em torno da inovação tecnológica representada pelo aplicativo. Para assegurar participação efetiva dos estudantes, de modo a evitar a condição passiva de oferecer respostas desengajadas a perguntas de múltipla escolha, optou-se por dividir a atividade em diferentes etapas, das quais o uso do aplicativo pelo professor seria a última parte a ser executada. Após a explanação do professor acerca da atividade, os estudantes foram convidados a responder individualmente e sem consulta um questionário de 20 perguntas de múltipla escolha a respeito dos conteúdos abordados na I unidade da respectiva disciplina. Num segundo momento os estudantes foram convidados a se organizarem em grupos de 4 ou 5 estudantes, nos quais deveriam debater internamente as respostas assinaladas individualmente e construir um gabarito comum para o grupo. Caso o grupo obtivesse o mínimo de 10 ou 14 acertos entre as 20 questões, poderia dispensar uma ou duas questões da prova respectivamente. A primeira e segunda etapa da atividade pretendiam promover o enfrentamento individual das questões com o posterior debate em grupo, de forma a estimular a compreensão do conteúdo a partir dos debates realizados entre os próprios estudantes do grupo na construção de seu gabarito comum. Finalizado o prazo de debate interno dos grupos, as questões foram corrigidas com o uso do aplicativo pelo professor. Nessa última fase da atividade o professor fazia breve explanação sobre a questão e procedia a verificação das respostas por meio dos cartões de respostas que os estudantes apresentavam ao professor para captação de imagem pelo aplicativo. A cada correção o professor esclarecia os equívocos relacionados as alternativas erradas que receberam marcação pelos estudantes e estimulava os grupos a justificar suas opções de resposta. A estrutura da atividade e a vinculação da premiação ao resultado final dos scores obtidos pelos estudantes, manteve os grupos engajados e participativos até a etapa de correção, num clima de jogo em que foram comuns as comemorações quando o grupo atingia o primeiro ou segundo score de premiação.

¹ darcifilho@asces.edu.br (81) 99214-8248

RESUMOS POR ÁREA – SAÚDE

A FORMAÇÃO DISCENTE COM O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Angélica Falcão Leite

Centro Universitário Dr.Tabosa de Almeida-ASCES UNITA (angellicafalcao@asces.edu.br),

Renata Lúcia Cruz Cabral de Oliveira

Centro Universitário Dr.Tabosa de Almeida-ASCES UNITA (renatacabral@asces.edu.br)

A formação discente no curso de Odontologia é alicerçada em princípios éticos e humanísticos, crítico-reflexivo, com profissionais capazes de atuar nos mais diferentes níveis de atenção à saúde e capacitado no exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, compreendendo a realidade social, cultural e econômica do seu meio, procurando transformar a realidade em benefício da sociedade (BRASIL, 2002). O estágio curricular do curso de Odontologia da Asces Unita na Atenção Básica é alicerçado em uma estrutura que envolve de forma progressiva a introdução do aluno em situações reais de vida. Diversas formas pedagógicas são utilizadas no estágio: portfólio, aula invertida, aula expositiva dialogada, problematização, seminários, oficinas, dramatizações. E em todo processo os alunos são avaliados em critérios que envolvem: apresentação pessoal, associação teórico-prática, domínio de conteúdo, assiduidade, ética, pontualidade e responsabilidade com as atividades propostas em campo. tem como proposta oportunizar ao discente o conhecimento acerca do exercício profissional na Atenção Básica de forma sistemática e orientada, baseada em uma formação técnico-científica, mas sobretudo humanística do aluno junto ao Sistema Único de Saúde (SUS), por meio de vivências práticas de atenção primária em Saúde. O pilar da formação discente é fundamentado na “aprendizagem ativa”, entendida como a aprendizagem que visa a formação de profissionais com perfil crítico-reflexivo, capazes de trabalhar em equipe, de identificar e buscar soluções para os principais problemas de saúde, modificando a realidade de vida das pessoas. As metodologias de ensino e aprendizagem são ferramentas fundamentais no processo de aprendizagem como asseverado por diversos autores (ROMAN et al., 2016; MAGALHÃES et al., 2018), Constantemente, os alunos são estimulados a busca de novos conhecimentos sobre os temas de cada estudo, e as habilidades de comunicação individual e grupal, fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem pelo grupo, aproximando o aluno da realidade social, sendo estimulados a pensar, raciocinar, observar, refletir, entender e intervir, modificando a condição de saúde encontrada (FREIRE, 2015). Conduzindo os alunos a formação crítica e humanística da atuação profissional.

Palavras chave: Metodologias ativas. Docência. Educação.

ENDEREÇO: AVENIDA CEARÁ, 344 BAIRRO UNIVERSITÁRIO. Caruaru- PE

FONE 81 999689965

EMAIL: renatacabral@asces.edu.br

APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE FARMÁCIA

Analúcia Guedes Silveira Cabral ¹

Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos, Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)

Carlos Eduardo Miranda de Sousa ²

Doutor em Ciências Farmacêuticas, Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)

A educação vem passando por mudanças importantes e, ao longo da história, foi exercida com elevada severidade até passar por um processo significativo de evolução. Devido às inúmeras tecnologias que desviam a atenção dos alunos, atraí-los é uma tarefa difícil para os professores do ensino superior. Para resolver este problema, as Instituições de Ensino Superior, juntamente com os professores, estão buscando maneiras de estimular o aprendizado, através de programas de ensino que envolva o interesse do aluno em aprender. As chamadas metodologias ativas de aprendizagem vêm tentando suprir essa demanda no processo ensino-aprendizagem. O objetivo desse trabalho é relatar experiências de metodologias ativas por parte de docentes do curso de Farmácia do Centro Universitário Tabosa de Almeida-PE. Trata-se de relatos de experiências, descritivos e reflexivos, referente às atividades, tais como visitas técnicas e avaliações interdisciplinares, desenvolvidas nas disciplinas de Química Analítica, Farmacognosia e Farmacotécnica, ministradas no quinto período do curso. As atividades integradas propostas foram divididas em diferentes momentos, nos quais os dois docentes das disciplinas entravam juntos em sala de aula e explicavam previamente como seria realizada a atividade. Foram trabalhadas atividades em sala de aula e em campo. Com a visita técnica ao Engenho Sanhaçú no município de Chã-Grande, foi trabalhada a aprendizagem em equipes, com confecção de relatórios e seminários sobre as temáticas das disciplinas abordados na visita, assim como também, foram trabalhadas aprendizagens individuais através de avaliações interdisciplinares com questões integradas. Os resultados foram bastante exitosos, visto que os alunos mostraram-se interessados e empolgados durante as atividades. Houve uma redução de mais de 50%, após a implantação destas atividades, do número de alunos com reprovados em uma ou mais das disciplinas citadas. Além disso, foi possível trazer o conteúdo técnico-científico abordado ao longo das aulas de forma interdisciplinar e que fosse atrativa para os discentes. Diante destes resultados, é fundamental que profissionais busquem aprender rapidamente novas habilidades e estratégias. Concluímos que novos caminhos na relação entre educador e educando estão sendo estabelecidos, além disso, ao exigir que o educando assuma seu papel na construção da aprendizagem, e que o educador exerça a função de mediador e facilitador do conhecimento, os profissionais formados serão mais capacitados, pois conseguem alinhar o conhecimento teórico com o prático.

¹ Av. Santa Catarina, 538, Bairro dos Estados, João Pessoa-PB
analuciaguedes@asc.es.edu.br

(83) 98834-6994

² carlossousa@asc.es.edu.br

(81) 98945-6233

CLUBE DE REVISTA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR

Maria Valéria Gorayeb de Carvalho ¹

José Everton Alves de Melo ²

Mayara Sabrina Oliveira Cavalcante ³

Jefferson Rodrigo da Costa Xavier ³

Raquel Maria dos Santos Silva ³

¹Enfermeira, Coordenadora do curso de Bacharelado em Enfermagem da ASCES-UNITA e Tutora do programa de Residência em Atenção Básica/Saúde da Família da ASCES UNITA

²Enfermeiro, Preceptor do programa de Residência em Atenção Básica/Saúde da Família ASCES UNITA

³Enfermeiros, Residentes em Atenção Básica/Saúde da Família ASCES UNITA.

Objetivo: Descrever a experiência do clube de revista como estratégia de ensino-aprendizagem na supervisão de estágio de Enfermagem na Atenção Primária a Saúde (APS). **Metodologia:** Trata-se de um relato de experiência descritivo sobre os clubes de revista apresentados durante a supervisão de estágio do curso de Enfermagem na APS. **Resultados:** O Clube de Revista surgiu como estratégia de aprendizado com vistas a estimular a busca de conhecimentos científicos e discussão crítica acerca de um determinado tema proposto¹. Esta técnica, além de favorecer o aprofundamento teórico, permite também estimular a busca de literatura científica nas bases de dados reconhecidas, o que proporciona aos estudantes o desenvolvimento da investigação e leitura científica, robustecendo assim os conhecimentos não só do tema proposto para o clube de revista, mas também os conhecimentos sobre a pesquisa científica². Nos estágios o estudante reconhece a necessidade da aplicação do ensino profundo. Reconhecendo nele a motivação por interesse. Os clubes de revista foram realizados como parte teórica da supervisão de estágio enfermagem na APS e ocorreram quinzenalmente durante o período do rodízio. Em cada encontro uma dupla de estagiários era responsável por elencar um tema relevante que foi vivenciado no cotidiano do estágio, realizar a pesquisa nos bancos de dados de literatura científica, compartilhar previamente junto aos demais estudantes e preceptores os principais artigos encontrados para posterior apresentação e discussão. Durante a apresentação, a dupla escolhida apresentava os artigos, com os termos de aprendizagem desconhecidos e as principais informações sobre a publicação e os resultados encontrados. Os demais participantes do grupo poderiam refletir e discutir a temática proposta e correlacionar com as práticas vivenciadas no campo do estágio. Nos encontros do clube de revista vários temas de grande relevância para a APS foram discutidos, tais como: atuação do enfermeiro na puericultura, planejamento familiar, pré-natal, uso inadvertido de fármacos, dentre outros. Nesta técnica de ensino, o professor atua como facilitador da aprendizagem instigando o pensamento crítico dos estudantes e realizando perguntas disparadoras que permitissem um aprofundamento nos eixos de maior relevância. Já os estudantes realizavam todo o processo de pesquisa, desde a escolha do tema e sua relevância para o estágio, até a apresentação dos artigos escolhidos, o que favoreceu a autonomia e o protagonismo destes no processo de aprendizagem. A realização dos clubes de revista instigou nos estudantes a resolução de problemas/situações vivenciadas na prática, por meio de soluções baseadas em evidências científicas e discutidas de forma crítica e abrangente.

¹ Rua Rodrigues de Abreu, nº 363, apto 202. Bairro Maurício de Nassau, Caruaru PE. Contato: (81) 99124.6462.E-mail: valeriagorayeb@asces.edu.br .

CRIAÇÃO DE CARTILHAS EDUCATIVAS PARA AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: UM PRODUTO DO APRENDIZADO DOS DISCENTES DE ENFERMAGEM

Rosa Régia de Medeiros ¹

Diego Augusto Lopes de Oliveira ¹

Natália Alves Gomes Moraes ¹

Maria Eliane Barbosa de Araújo ¹

Emanuelly Mayara de Lima Jerônimo ¹

Docentes e Discentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES UNITA,

INTRODUÇÃO: A enfermagem exerce um papel fundamental na sociedade, que vai muito além da simples oferta de cuidado. Configurando-se como uma profissão que exige do profissional, habilidades educacionais voltadas para à melhor assistência aos utentes, visto que o papel de educador deve ser inerente à formação acadêmica, devido sua atuação na prevenção e promoção da saúde coletiva como um ser político-social, agente de mudança social. Neste contexto ressalta-se a efetividade dos profissionais de enfermagem na construção de materiais educativos impressos do tipo cartilhas educativas, como fontes capazes de promover resultados expressivos para os participantes das atividades diante de alguma temática específica. **OBJETIVO:** Discorrer sobre a criação de cartilhas educativas para agentes comunitários de saúde, como um produto do processo de aprendizagem dos discentes do curso de Bacharelado em Enfermagem da ASCES-UNITA. **METODOLOGIA:** Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência, realizado mediante às atividades propostas pela matriz curricular do curso integrado de Bacharelado em Enfermagem, durante à passagem na unidade temática 18, de nome Práticas de Educação Continuada em Saúde. Que tem como objetivo central, estimular os discentes para o exercer de suas atividades sob à luz dos princípios da educação, visando a construção de habilidades práticas e autonomia para educação social. Para construção da experiência aqui relatada, fez-se necessário o uso de metodologia ativa para aquisição de conhecimento e aprimoramento das competências. Utilizou-se à metodologia ativa *Deeper Learning*, que na linguagem brasileira define-se como Aprendizagem Profunda, onde sua base consiste em quatro passos: Learn (Aprender), Do (Fazer), Apply (Aplicar) e Show (Mostrar/Expor). Cujo objetivo é motivar e desafiar os alunos a unir a teoria com a prática. **RESULTADOS:** Durante o período de vivência na unidade temática dezoito, objetivou-se escolher um grupo de profissionais para que os discentes pudessem planejar ações de educação continuada, visando atender às circunstâncias e necessidades de um determinado serviço, com o intuito de favorecer um crescimento pessoal e profissional dos indivíduos envolvidos, refletindo na qualidade da assistência prestada. Para construção do vigente estudo fez-se necessário à construção de um planejamento estratégico para ser aplicado com um grupo de agentes comunitários de saúde de uma determinada Unidade Básica de Saúde da Cidade de Caruaru-PE, com à finalidade de colher dados sobre às temáticas que eles mais tinham dúvidas quando cumpriam suas funções para com à sociedade. Desta maneira à variável vencedora, foi o tema vacinas, onde os mesmos se sentiam angustiados por tratar-se de algo em constante mudança e bastante pertinente no cotidiano. Tendo em vista a consonância do assunto, realizou-se à criação de cartilhas educativas, com material didático que atendesse as necessidades e expectativas dos ACS. Servindo de aporte teórico no dia à dia para à melhor prestação dos serviços. **CONCLUSÃO:** O uso da metodologia ativa como ferramenta de ensino-aprendizagem no curso de enfermagem, serviu para que os discentes adquirissem autonomia suficiente para serem protagonistas das mudanças benéficas nos cenários de saúde, sendo capazes de serem agentes educadores, transformando realidades diante a adoção de novas abordagens que visam a comunicação e participação interpessoal.

DINÂMICA DE GRUPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Ana Maria Sá Barreto Maciel

Bacharel e Licenciada em Psicologia
Mestre em Psicologia Clínica, Especialista em Psicologia Hospitalar e Saúde Pública.
ASCES/UNITA, SASSEPE/Secretaria de Saúde de PE

José Leandro Aleixo

Psicólogo Clínico e Social, Referência Técnica do Serviço Residencial Terapêutico. Secretaria Municipal de Saúde de Caruaru/PE.

Objetivo: Esse trabalho explicita a utilização das dinâmicas de grupo e sua contribuição para aquisição de conhecimentos teórico-práticos. **Metodologia:** As atividades de dinâmicas de grupo seguem um processo de entendimento para execução das mesmas. Primeiramente as atividades são organizadas a partir de conteúdos específicos, já que existe a preocupação em relação à aquisição de conhecimentos teóricos, mobilizando atividades organizadas, sistematizadas, com intencionalidades previstas. Os conteúdos direcionam as ações planejadas, com objetivos e operacionalização previstos. Em seu planejamento a dinâmica de grupo, contempla ações de estudo (estudante) e ações de ensino (docente) para que se alcance desenvolvimento dos sujeitos em processos de formação. Na composição de uma atividade de estudo, trabalhamos com tarefas dialógicas problematizadoras. Nesse contexto, o professor planeja, de forma sistematizada, a organização conceitual que será trabalhada na dinâmica de grupo e problematiza o objeto de ensino-aprendizagem, levando os estudantes a desenvolverem ações e operações para a apropriação do conhecimento teórico necessário a sua formação psicointelectual, configurando-se uma atividade de estudo desenvolvimental, ou seja, gerando transformações nos sujeitos atuantes desse processo. Esclarecendo que foram utilizadas práticas de dinâmicas de grupo nos cursos da área de saúde e exatas. **Resultados:** As atividades de dinâmicas de grupo possibilitaram o desenvolvimento, na Educação Superior, de ações e operações pelos estudantes envolvendo conhecimentos, habilidades e valores/atitudes dos futuros profissionais, de maneira direta com o mundo do trabalho. Trazendo nelas agregadas saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos. Nesse sentido, para que sejam desenvolvidas habilidades e competências que reflitam na atuação profissional, tais competências devem trazer como condição a possibilidade de os estudantes alocarem esses saberes (cognitivos, psicomotores e socioafetivos) como recursos que os permitam, por meio de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações e transferências, se envolverem em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando um desempenho mais eficaz na prática profissional. Pode-se perceber também que a Dinâmica de grupo favorece a expressão espontânea, o que nos permite a observação de atitudes com menor probabilidade de simulação. Em se tratando da Pedagogia o trabalho com alunos tem um efeito positivo, as dinâmicas estimulam a participação e desafiam muitas vezes não só o raciocínio mas também a exposição dos aspectos internos dos participantes. Podemos dizer que este tipo de trabalho estimula a capacidade criadora, meche com a desenvoltura dos participantes, melhora sua produtividade, mostra a possibilidade de transformações, estimula o trabalho em equipe e pode melhorar as relações interpessoais e intrapessoais.

Rua Pastor Rubens Prado, 50, Mauricio de Nassau, Caruaru-PE, (81) 99122-3564
anabarreto@asc.es.edu.br; Av. Vera Cruz, 654, São Francisco, Caruaru-PE, (81) 99833-7913,
l.aleixo@live.com.

EDUCANDO A COMUNIDADE E MELHORANDO A QUALIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE

José Veridiano dos Santos ¹
Rebeca Larissa Nepomuceno Torres ¹
Givanilson da Silva Costa ¹
Maria Lara Costa Manso ¹
Cintia de Carvalho Silva ¹

Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida-ASCES/UNITA, Caruaru/PE. -
Discentes do curso bacharelado em enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida-

Objetivo do trabalho: Relatar a importância do uso das técnicas de ensino inovadoras como a construção de projetos para a formação do discente no curso de enfermagem. Trata-se de um relato de experiência descritivo, referente a construção e execução de uma técnica de ensino sobre o planejamento de educação em saúde que foi implementado em uma comunidade. Foi elaborado pelos discentes na Unidade Temática Cinco (UT-05), do segundo módulo do curso de bacharelado em enfermagem de uma instituição de ensino superior do Agreste de Pernambuco. **Principais resultados alcançados:** Durante as aulas da UT-05 sobre vivências comunitárias, foi utilizado a metodologia de ensino que consistia na construção de projetos a fim de realizar um planejamento sobre educação em saúde, o qual o principal objetivo seria a conscientização da população sobre sua saúde, em relação a fatores determinantes internos e externos que podiam influenciar diretamente ou indiretamente o indivíduo dentro do seu contexto de vida, tornando-o empoderado e, conseqüentemente, mudando sua realidade. Para tanto, a técnica de ensino foi desenvolvida nas seguintes etapas: 1- Sondagem da comunidade ou área adstrita, para avaliação inicial, através de uma visita técnica, a fim de resultar em um diagnóstico situacional sobre o potencial problema que estava afetando a saúde. Sendo fundamental a participação da população permitindo assim, desenvolver ações de saúde mais efetivas para a resolução destes problemas. 2- Elaboração do plano de ação, que consiste na construção de elementos do plano de ensino (finalidade, objetivos educacionais, conteúdos de aprendizagem, técnicas e recursos de ensino, técnicas e instrumentos de avaliação) os quais necessitam obrigatoriamente da primeira etapa para que sua construção; 3- Execução/implementação do plano de ação na comunidade, o qual foi trabalhado a finalidade dos educadores de acordo com o planejamento e os seus objetivos educacionais, que foram divididos em gerais e específicos, fazendo o uso de materiais e recursos que despertam a atenção da comunidade; 4- Avaliação e reavaliação do plano de ação, como forma de observar se os objetivos propostos foram alcançados e caso haja a necessidade de elaborar um novo plano de ação ^{1 2}. Nesta perspectiva, a metodologia aplicada permite que os graduandos façam o diagnóstico da área, levem os resultados para sala de aula e comecem a elaborar o planejamento baseado em ações voltadas para educação em saúde da população, através do uso de tecnologias leves, visto que essas facilitam o entendimento da população e estimula a prática a adoção de hábitos saudáveis para o alcance de uma melhor qualidade de vida.³ Na oportunidade, detém conhecimentos sobre as rotinas adotadas à assistência de saúde em nível primário, quais estratégias podem ser empregadas para implementar a promoção de saúde na comunidade de forma singular e holística. Sendo assim, a oportunidade da vivência comunitária contribuiu de forma ímpar para a construção dos desempenhos como forma de promover saúde para os indivíduos, o qual nos permitiu a possibilidade de entender as reais necessidades da comunidade como futuros enfermeiros.

EXAME CLÍNICO OBJETIVAMENTE ESTRUTURADO NO ENSINO DA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Diego Augusto Lopes Oliveira

Mestre em Enfermagem. Docente do curso de graduação em Enfermagem (ASCES-UNITA).¹

Maria Valéria Gorayeb de Carvalho

Mestre em Avaliação em saúde. Coordenadora do curso de graduação em Enfermagem (ASCES-UNITA).

Lidiane Marinho da Silva Barbosa

Mestre em Ciências da Saúde. Docente do curso de graduação em Enfermagem (ASCES-UNITA).

Rosa Régia Sousa de Medeiros

Especialista em Auditoria de Sistemas de Saúde. Docente do curso de graduação em Enfermagem (ASCES-UNITA).

Cintia de Carvalho Silva

Mestre em Enfermagem. Docente do curso de graduação em Enfermagem (ASCES-UNITA).

Diante da crescente necessidade de potencializar e fortalecer o ensino de habilidades na graduação de enfermagem no contexto da formação profissional, adotando medidas assistenciais seguras e baseadas em evidências científicas reconhecidas, torna-se importante reinventar abordagens tradicionais de ensino, onde devem ser associadas inovadoras formas de avaliação, no intuito de verificar melhor o desempenho do estudante e possibilitar a formação de profissionais qualificados para atuarem na prática assistencial. Nesse sentido, emerge crescentemente a necessidade de avaliações caracterizadas de objetividade, padronização, capacidade de testar as habilidades e prever o desempenho dos estudantes no cenário clínico. O Exame Clínico Objetivamente Estruturado (OSCE, do inglês, Objective Structured Clinical Examination) é apontado como elemento fundamental na melhoria do ensino-aprendizagem, tratando-se de uma ferramenta para mensuração de competências clínicas com a adoção de procedimentos padronizados. Além disso, resgata o conhecimento prévio adquirido pelo estudante, ampliando as oportunidades de aprendizagem em um cenário clínico. Onde um docente avaliador é responsável por observar as atitudes e habilidades desenvolvidas pelos aprendizados e registrar em um instrumento o que foi realizado ou não. No final da avaliação da estação de aprendizagem, é oportunizado ao estudante um feedback avaliativo, para que ele reconheça suas atitudes assertivas e equivocadas. Este estudo teve como objetivo descrever o uso do método do Exame Clínico Objetivamente Estruturado no ensino da graduação em enfermagem. Foi utilizada metodologia descritiva, no formato relato de experiência com abordagem qualitativa, sendo esta desenvolvida através da vivência de docentes do curso de graduação em enfermagem de um Centro Universitário do Agreste Pernambucano. A experiência foi dada a partir da utilização desta ferramenta para avaliação de habilidades práticas em unidades educacionais relacionadas ao cuidado de enfermagem em todos os ciclos vitais desenvolvidas nos níveis de atenção (básica, média e alta complexidade) no Sistema Saúde. O OSCE é utilizado no curso como padrão para avaliação de habilidades práticas desde o ano de 2015. O desenvolvimento deste método de avaliação se concretiza com o empoderamento dos estudantes acerca das habilidades práticas em enfermagem, possibilitando a inserção de componentes do cotidiano na avaliação das aprendizagens. Possibilita maior engajamento dos docentes e monitores no planejamento das atividades de forma a desenvolver ambientes de simulação adaptadas a cada realidade vivenciada pelo

estudante durante o curso. No referido curso os estudantes são submetidos ao método no primeiro módulo da graduação, referenciando a experiência como positiva e como promotora do desenvolvimento de capacidades atitudinais para enfrentamento de situações que necessitem da tomada de decisão sob tencionamento, de modo a desenvolver competências em solucionar problemas que comprometam o bem estar do indivíduo, família ou comunidade e na percepção da sua atuação através da auto avaliação e ainda no fortalecimento das medidas baseadas em pressupostos teóricos e de boas práticas assistenciais. Torna-se efetiva a utilização deste método de avaliação por ser considerada padrão ouro enquanto ferramenta facilitadora da construção de habilidades, inovadora, que diferencia no modelo de ensino-aprendizagem e corrobora para a formação de um enfermeiro crítico e reflexivo.

¹ Avenida Portugal, nº 1290, Bloco 1, apto 502. Bairro universitário, Caruaru PE. Contato: (81) 991012914.E-mail: diegooliveira@asces.edu.br .

EXPERIÊNCIA SEMIPRESENCIAL NO CURSO DE ENFERMAGEM: UMA METODOLOGIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM EFICAZ.

Vanessa Juvino de Sousa ¹

Cíntia de Carvalho Silva ²

Emanuelly Mayara de Lima Jeronimo ³

Natalia Alves Gomes Moraes ⁴

Maria Eliane Barbosa de Araujo ⁵

Docentes e Discentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES-UNITA, Caruaru/PE.

OBJETIVO: Discorrer sobre o método de ensino semipresencial no curso de enfermagem como forma de ensino aprendizagem eficaz na formação acadêmica dos discentes do curso de bacharelado, objetivando a implantação de metodologias educacionais diferenciadas. **METODOLOGIA:** Trata-se de um relato de experiência, realizado mediante atividades propostas no referencial temático sobre seminário integrado de curso II, referente a unidade temática vinte e quatro, pela matriz curricular do curso integrado de Bacharelado em Enfermagem. **RESULTADOS:** O método de ensino semipresencial e as tecnologias digitais provocam e estimulam o repensar, a construção e a reconstrução de diferentes concepções acerca de temáticas. Elas possibilitam a retomada, em novos patamares, de modalidades diferenciadas de ensino. A unidade temática vinte e quatro, veio com uma proposta de ensino semipresencial que é essencial para a formação acadêmica dos discentes de enfermagem. Assim, essa metodologia de ensino passa por quatro fases, onde a primeira é a aula presencial. Nela ocorre a discussão e problematização de um Disparador de Aprendizagem (DA) no grupo de tutoria. Neste momento, problematizamos sobre o DA e no decorrer do momento surgem termos desconhecidos, problemas evidenciados, hipóteses diagnósticas e por fim as perguntas norteadoras, que irão dar norteamento para o estudo em uma plataforma virtual, através do fórum. No segundo momento, temos o fórum onde respondemos aos questionamentos do presencial em uma plataforma virtual, chamada de Moodle. Ela é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), recurso de ensino tecnológico que favorece e complementa o ensino em sala de aula. Depois dessa fase, vivenciamos o terceiro momento, onde realizamos o chat também no AVA. Nele levantamos a discussão sobre as hipóteses que foram construídas, além de outros questionamentos que surgiram durante os momentos vivenciados. Debates as hipóteses se elas estão verdadeiras ou não, e isso só é possível após embasamos através do que foi estudado referente a temática nos momentos anteriores. Ao final temos a quarta fase que é o portfólio, onde fazemos resumos sobre os momentos e o que aprendemos, há a avaliação pessoal sobre o que compreendemos sobre o disparador. Esse novo mecanismo de aprendizagem permite que os discentes possam ser protagonista do seu próprio estudo, pois o professor passa a ser apenas um mentor, auxiliando os alunos nas dúvidas em que surgirem a partir do estudo repassado. É um critério de aprendizagem essencial, pois instiga os estudantes a pesquisar e aprofundar os estudos acerca do sistema aplicado.

Av. Portugal, Jardim dos Alecrins, nº 1330, apto 308. Bairro Universitário, Caruaru PE. Contato: (81) 99967-0669. E-mail: 2017206024@app.asc.es.edu.br.

FEIRA DE EMPREENDEDORISMO EM SAÚDE COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DA ENFERMAGEM EM PRÁTICAS EMPREENDEDORAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Diego Augusto Lopes de Oliveira ¹

Givanilson da Silva Costa ¹

João Augusto da Silva ¹

Maria Lara Costa Manso ¹

Marcos Matheus Missias da Silva ¹

¹Docente do curso de Enfermagem no Centro Universitário Tabosa de Almeida-Asces/Unita, Caruaru-PE.

^{2 3 4 5}Discentes do curso de bacharelado em Enfermagem no Centro Universitário Tabosa de Almeida-Asces/Unita, Caruaru-PE.

Objetivo do trabalho: Descrever a experiência de docentes e discentes no desenvolvimento de feira empreendedora no curso de graduação em Enfermagem. **Metodologia:** Trata-se de um relato de experiência com abordagem qualitativa embasado na vivência de docentes e discentes de um curso de graduação em enfermagem do agreste pernambucano no planejamento e desenvolvimento de atividade integrada prática para o ensino do referencial temático de empreendedorismo em enfermagem. Este referencial é vivenciado pelos estudantes no 5º módulo do curso, que possui currículo integrado, utilizando metodologias ativas de forma a incentivar e orientar o estudante a implementar suas ideias de forma a abrir empreendimentos e garantir maior autonomia em sua prática profissional. As aulas são pautadas em objetivos de construção das etapas gerais do plano de negócio, tendo os estudantes que demonstrar, ao final de cada encontro, as produções para contribuições dos demais estudantes e docentes. A feira empreendedora é uma oportunidade, organizada pelos discentes, de apresentar para a comunidade acadêmica o produto das ações discutidas em sala de aula. **Principais resultados alcançados:** A construção da feira é uma das propostas de avaliação, que na oportunidade da apresentação da ementa, o professor regente expôs a forma metodológica de ensino e aprendizagem como meio de integralizar e concretizar o conteúdo repassado nos Referenciais Temáticos (Gerenciamento do Cuidado em Enfermagem, Empreendedorismo em Enfermagem em Novas Tecnologias Gerenciais Educativas e Assistenciais, e Prática de Gerenciamento nos Serviços de Saúde). Os discentes dividiram-se em grupos, sendo estimulados a elaborar uma empresa de saúde na perspectiva da atuação do profissional de enfermagem como gerenciador do negócio, respaldado pelos aspectos éticos e legais, bem como humanísticos na prestação de serviço aos usuários¹. O primeiro passo foi dar identidade a empresa, definindo quais serviços seriam ofertados por ela, designar qual seria sua praça de atuação e definir a missão, visão e valores do estabelecimento. Posteriormente a essa etapa os alunos foram orientados a fazer a análise SWOT e definir as perspectivas do BSC (balances scored card), como base no planejamento estratégico da empresa, definir pontos para aplicar o ciclo PDCA e utilizar o 5W2H. As ações de definição do processo de trabalho e a criação do Procedimento Operacional Padrão (POP) são outras atividades desenvolvidas como forma de aplicar métodos de qualidade e cientificidade ao empreendimento, sendo a descrição detalhada dos passos a serem seguidos para atendimento dos requisitos e cumprimento do processo e a utilização dos indicadores para garantir assim a qualidade do serviço prestado². Depois de utilizar todas as ferramentas necessárias para a composição do estabelecimento, foi realizada a feira empreendedora, com o objetivo de que os alunos oferta-seus serviços com o intuito de venda, como base para avaliação dos professores. A utilização desse método de ensino além de permitir ao aluno o conhecimento de como construir uma empresa, por meio de etapas que devem ser operacionalizadas, diante

do que foi visto nos referenciais temáticos da UT, contribui para formação de um profissional empreendedor, elaborador de condições de trabalho criativas, autônomas e voltadas à resolubilidade de problemas sociais. ³

¹ Docente do curso de bacharelado em Enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida - Asces/Unita. Telefone: 81 9101-2914. E-mail: diegooliveira@asces.edu.br

¹ Discente do curso de bacharelado em Enfermagem no Centro Universitário Tabosa de Almeida-Asces/Unita. Telefone: 81 9464-6105. E-mail: 2017106132@app.asces.edu.br

¹ Discente do curso de bacharelado em Enfermagem no Centro Universitário Tabosa de Almeida-Asces/Unita. Telefone: 81 7331-8061. E-mail: 2017206050@app.asces.edu.br

¹ Discente do curso de bacharelado em Enfermagem no Centro Universitário Tabosa de Almeida-Asces/Unita. Telefone: 87 9127-6753. E-mail: 2017106006@app.asces.edu.br

¹ Discente do curso de bacharelado em Enfermagem no Centro Universitário Tabosa de Almeida-Asces/Unita. Telefone: 81 9691-7018. E-mail: 2017206031@app.asces.edu.br

GERENCIAMENTO DE SERVIÇOS BÁSICOS DE SAÚDE: A VIVÊNCIA DO TERRITÓRIO NA CONSTRUÇÃO DAS HABILIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS

Michel Gomes de Melo

Maria Valéria Gorayeb de Carvalho

Natalia Alves Gomes Moraes

Docentes e Discente do Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES-UNITA,
Caruaru/PE

INTRODUÇÃO: Os serviços públicos de saúde caracterizam-se como espaços destinados à oferta de assistência pautada no cuidado ao indivíduo e sua coletividade dentro de um sistema de acesso livre denominado de SUS. É neste contexto de reforma administrativa e atenção qualificada aos utentes, que à gerência de serviços básicos de saúde faz-se pertinente, contribuindo para a implementação de um sistema regionalizado, hierarquizado e participativo. Reafirmando o SUS como uma política de estado, como ponto de partida para atendimento das necessidades da população e fortalecimento da APS. **OBJETIVO:** Discorrer sobre a vivência do território na construção das habilidades individuais e coletivas dos discentes de enfermagem no que tange o gerenciamento dos serviços básicos de saúde. **METODOLOGIA:** Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência, realizado mediante às atividades propostas pela matriz curricular do Curso de Bacharelado em Enfermagem de um Centro Universitário do interior de Pernambuco, durante a passagem na unidade educacional sobre Gerenciamento de Serviços Básicos de Saúde. Para construção da experiência aqui relatada, fez-se necessário o uso de metodologia ativa para aquisição de conhecimento e aprimoramento das competências. Utilizou-se a metodologia ativa *Deeper Learning*, que na linguagem brasileira define-se como Aprendizagem Profunda, onde sua base consiste em quatro passos: Learn (Aprender), Do (Fazer), Apply (Aplicar) e Show (Mostrar/Expor). Cujo objetivo é motivar e desafiar os estudantes a unir a teoria com a prática. **RESULTADOS:** Para concretização dos saberes, os discentes aprenderam em sala de aula toda teoria que norteia às questões de gerenciamento de serviços básicos de saúde, fazendo-se entender a efetividade das políticas públicas e sua importância no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como a construção de uma Atenção Primária à Saúde sob a ótica dos princípios de gestão e organização para melhor assistência aos usuários. Desta maneira, destinou-se quatro ruas da cidade de Caruaru-PE para cada subgrupo de estudantes, para que os mesmos pudessem vivenciar o território vivo, como forma de aprendizado e disseminação de conhecimento. Para que fosse feito o cadastramento das famílias em uma nova plataforma do SUS, chamada E-Sus, que visa facilitar e contribuir na organização e avaliação da efetividade dos serviços de saúde. A vivência do território permitiu aos discentes mesclar a teoria com a prática, fazendo-se entender a importância do contato humano com a coletividade para a oferta da assistência holística e equânime, favorecendo a construção de habilidades individuais e coletivas de discentes enquanto futuros profissionais do cuidado. **CONCLUSÃO:** Através das atividades desenvolvidas e do contato “vivo” com a população estudada, percebe-se a importância das metodologias ativas como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de conhecimento, proporcionando o protagonismo do aprendizando em sua própria trajetória.

¹ Rua Rodrigues de Abreu, nº 363, apto 202. Bairro Maurício de Nassau, Caruaru PE. Contato: (81) 99124-6462. E-mail: valeriangorayeb@aces.edu.br.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: TBL, SHOW DA FARMÁCIA E PLICKERS.

Analúcia Guedes Silveira Cabral

Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos

Carlos Eduardo Miranda de Sousa

Doutor em Ciências Farmacêuticas, Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida
(ASCES-UNITA)

As chamadas metodologias ativas de aprendizagem surgiram como forma de suprir essa demanda crescente pela efetividade do processo ensino-aprendizagem. Sua implementação em cursos de graduação implica no enfrentamento de múltiplos desafios, desde os estruturais, organizacionais, acadêmicos, e de concepções pedagógicas dos professores e alunos. Neste contexto, o ensino híbrido combina atividades com e sem o uso de tecnologia, possibilitando que o aluno estude sozinho, com o apoio da internet, e em sala de aula, seja em grupo ou com o professor. Dessa forma, o ensino híbrido abre um espaço para o pensamento crítico, afinal os estudantes têm a oportunidade de compreender os assuntos de maneira mais aprofundada. O objetivo desse trabalho é relatar experiências de implementação de metodologias ativas, desenvolvida a partir do ensino híbrido, por parte de docentes do curso de Farmácia do Centro Universitário Tabosa de Almeida-PE. Trata-se de relatos de experiências, descritivos e reflexivos, referente às atividades desenvolvidas nas disciplinas de Biofarmácia, Química Farmacêutica I e Farmacotécnica, ministradas no sexto período do curso. As atividades propostas foram divididas em diferentes momentos, nos quais os dois docentes das disciplinas entravam juntos em sala de aula e explicavam o que seria realizado. Foi trabalhada em sala de aula, a aprendizagem baseada em equipes (TBL), assim como também, jogos: Show da Farmácia (mimetizando o Show do Milhão) e Plickers. Todas as atividades queriam um estudo prévio por parte dos alunos, e tinham um carácter também de revisão dos assuntos antes das principais avaliações do semestre. No TBL os alunos passam por teste individual de garantia de aprendizagem (teste curto, básico, múltipla escolha de acordo com o material preparado). Posteriormente, ocorre o teste em equipe, no qual os alunos devem discutir as questões e responder novamente, o mesmo teste, após consenso sobre as respostas da equipe. No Show da Farmácia os alunos são estimulados a responderem perguntas curtas em poucos minutos para conseguirem alcançar o “milhão”, podendo pedir ajuda aos monitores. Já o Plickers é uma ferramenta disponível na versão web e aplicativo para dispositivos móveis, de administração de testes rápidos, que permite o professor escanear as respostas através do reconhecimento dos cartões respostas pela câmera do celular, permitindo conhecer em tempo real o nível da turma quanto ao entendimento de conceitos e temas abordados nas aulas. Os resultados foram bastante exitosos, visto que os alunos mostraram-se interessados e empolgados durante todas as atividades. Além disso, foi possível trazer o conteúdo técnico-científico abordado ao longo das aulas de forma interdisciplinar e de maneira atrativa para os discentes. O crescimento rápido de conhecimentos e informações exige profissionais com capacidade de aprender rapidamente novas habilidades e estratégias que lhes tornem possíveis aprender novos conhecimentos e formas de acessá-los. Portanto, é perceptível que tais métodos ajudam a melhorar a qualidade do ensino, incentivando a construir de forma criativa o desenvolvimento do aluno e assim formando profissionais além do conhecimento técnico-científico.

analuciaguedes@asc.es.edu.br

MOSTRA-ME E EU LEMBRO-ME; ENVOLVE-ME E EU COMPREENDO: A DRAMATIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Ana Maria Sá Barreto Maciel

Bacharel e Licenciada em Psicologia, Mestre em Psicologia Clínica, Especialista em Psicologia Hospitalar e Saúde Pública. ASCES/UNITA, SASSEPE/Secretaria de Saúde de PE

José Leandro Aleixo

Psicólogo Clínico e Social, Referência Técnica do Serviço Residencial Terapêutico. Secretaria Municipal de Saúde de Caruaru/PE.

Objetivo(s): Este trabalho visa relatar experiências do uso da dramatização, enquanto prática pedagógica, transcorridas no Ensino Superior dos Cursos de Enfermagem e Engenharia de Produção. Tendo como finalidade fazer com que a teoria se tornasse viva e real por meio da prática. **Metodologia:** Estudo descritivo do tipo relato de experiência vivenciado a partir de situações dramatizadas em sala de aula pelos alunos do VIIº Módulo do curso de Enfermagem, buscando simular situações de uma Assistência humanizada em Pediatria; e por alunos do 10º período de Engenharia de Produção, trabalhando circunstâncias dramáticas para mediar conflitos relacionais e abordagens de comunicação não violenta. Atividades realizadas em sala de aula no mês de outubro de 2019. Os alunos previamente foram estimulados a combinar o desenrolar da ação geral e particular de cada um, distribuir os papéis de cada personagem, definir a encenação, diálogos, localizações, desenvolverem o cenário, o enredo e as cenas. Após apresentação existia a troca das experiências, havendo a seleção dos fatos importantes, correlações com os assuntos estudados, valores em causa, antecipação dos acontecimentos e formulação de novas possibilidades de atuação/comportamentos. **Resultados:** As experiências demonstraram que a atividade dramática na formação é um excelente método educacional, em vários aspectos, esta constatação foi evidenciada através da observação participativa e relatos dos discentes. Na vivência relacional, pode-se perceber que aperfeiçoou o estreitamento nos relacionamentos e o contato grupal, onde cada integrante da ação dramática se envolvia com a continuidade da cena, impactando na rede de relações. Somado a esta evidencia alunos que antes eram calados, tiveram voz, promovendo descobertas e demonstrando suas capacidades. No processo de ensino aprendizagem, possibilitou o aprimoramento conceitual prático, visto que a simulação é uma aproximação com a experiência na vida real, e conseqüentemente, o saber para fazer precisa estar presente. Na condição existencial, alunos venceram seus bloqueios, melhorando sua comunicação, sentindo livre e satisfeito com seu desempenho nas situações. Essas experiências permitiram uma relação dialógica com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Tendo em vista que a formação não só deve preparar a pessoa na sua dimensão cognitiva, mas também, humana. Para viverem e conviverem em um mundo complexo, onde as diversidades se fazem presentes. Então, entende-se e compreende-se que o processo educativo é base para a formação e desenvolvimento dos sujeitos em sociedade, criando pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram. Por isso: MOSTRA-ME E EU LEMBRO-ME; ENVOLVE-ME E EU COMPREENDO.

Rua Pastor Rubens Prado, 50, Mauricio de Nassau, Caruaru-PE, (81) 99122-3564
anabarreto@asces.edu.br; Av. Vera Cruz, 654, São Francisco, Caruaru-PE, (81) 99833-7913,
l.aleixo@live.com.

PROJETO DE EXTENSÃO “ART”: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Renata Lúcia Cruz Cabral de Oliveira

Centro Universitário Dr.Tabosa de Almeida ASCES UNITA (renatacabral@asc.es.edu.br),

Angélica Falcão Leite

Centro Universitário Dr.Tabosa de Almeida ASCES UNITA (angellicafalcao@asc.es.edu.br)

O Tratamento Restaurador Atraumático (ART) é considerado uma alternativa de tratamento da cárie dentária, sendo utilizado inicialmente, em meados dos anos 80, tendo sido idealizado para o atendimento de populações de áreas carentes, desprovidas de infra-estrutura para a realização do tratamento odontológico convencional. Sendo assim, o Projeto ART tem como proposta um contexto educacional baseado em metodologias ativas, aproximando o aluno da realidade social e de vida das pessoas, ajudando-os a observar, pensar, refletir, entender e procurar por meio de uma abordagem preventiva e curativa modificar a condição de saúde bucal de crianças em fase escolar. Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência do Projeto de Extensão “ART”, realizado com crianças de escolas públicas e particulares, que é incluído como atividade complementar do curso de Odontologia do Centro Universitário Dr.Tabosa de Almeida Asc-es-Unita. O presente projeto possibilita o desenvolvimento de atividades educativo-preventivas e curativas, contribui na formação do discente, aproximando-o da realidade de vida e de saúde das crianças, procurando por meio de ações de educação em saúde e restaurações pela técnica do ART, modificar a realidade de saúde bucal encontrada. Atuando em um contexto baseado em metodologias ativas de aprendizagem, com o desenvolvimento de ações de prevenção e de promoção de saúde bucal. Os integrantes do projeto realizam diversas atividades como: dramatização, elaborando peças teatrais, utilizando o lúdico e confeccionando fantoches com material de fácil acesso (emborrachado, papelão); além de, álbum seriado e realização de oficinas com pais e ou responsável orientando a confecção de porta-escovas alternativos e de obtenção da “escova ecológica” e do juá como meio alternativo para comunidades carentes. Aproximando o aluno a realidade social das crianças, ajuda-o a pensar, refletir, intervir, modificando a condição de saúde encontrada. No Projeto o aluno vivencia situações sociais, culturais e de saúde de diversas comunidades as quais as crianças se encontram inseridas e são estimulados a realizar atividades educativas, de prevenção e/ou curativa com a finalidade de mudar a realidade de saúde encontrada. O projeto em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Neste contexto, destaca-se a importância desse Projeto que atua há 11 anos na Instituição Asc-es Unita, tendo assistido aproximadamente 7.000 crianças e que vem contribuindo na melhoria da condição de saúde bucal e conseqüentemente geral das crianças, realizando diversas ações que envolvem: palestra sobre orientação de higiene bucal, distribuição de escovas dentais, escovações dentárias supervisionadas, exames com finalidade de diagnóstico, restaurações pela técnica do ART – Tratamento Restaurador Atraumático. O Projeto estimulou a melhoria das relações Universidade e Comunidade, baseando suas ações em 4 pilares da educação contemporânea, segundo o “Relatório Delors”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esse aprendizado participativo e cooperativo baseado na diversidade de cenários e contextos, procurando desenvolver metodologias ativas de aprendizagem, prepara o aluno para o trabalho em equipe e reforça o aspecto humanista nas relações que acabam se disseminando no seio da comunidade discente.

renatacabral@asc.es.edu.br

SALA DE AULA INVERTIDA: UM RELATO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE TCC

Vanessa Juvino de Sousa ¹
Janaina Pereira de Melo Macedo ²
Tainara Joana Alves de Souza ²
Tiely Cristine da Silva Almeida ²

¹Docente do Curso de Enfermagem e Pesquisadora do Instituto de Estudos Avançados do Centro Universitário Tabosa de Almeida, Caruaru/PE

²Discentes de Enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida, Caruaru/PE

Objetivos do trabalho: Descrever as vivências dos discentes, sobre a Unidade Temática (UT) 17, que tem como intuito a elaboração de um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), utilizando sala de aula invertida como instrumento de metodologia. **Metodologia:** Trata-se de um relato de experiência observacional, referente a vivência de sala de aula invertida, na UT17- Bases para a prática do trabalho de pesquisa II, no 5º módulo do curso de enfermagem. Os estudantes da graduação em Enfermagem vivenciam os conteúdos de Metodologia Científica em dois momentos, no primeiro momento eles têm acesso a todo o conteúdo no Módulo 4 na UT11 - Bases para a prática do trabalho de pesquisa I, já na UT17 eles vivenciam a prática da construção do TCC acompanhado diretamente pela docente e o orientador. **Resultados alcançados:** A sala de aula invertida como metodologia ativa proporciona uma inversão de papéis entre o professor e aluno, onde instiga os alunos a buscarem e demonstrarem conhecimento, esse modelo coloca, de fato, os estudantes como protagonistas e o discente tem papel de absorver as informações agora com este método de ensino ganha metas e responsabilidades no processo de construção de conhecimento. Assim, o método de sala de aula invertida, vivenciado na UT17, foi aplicado aos discentes da seguinte maneira: no primeiro momento foram formados trios para o desenvolvimento de trabalho, a docente apresentou um plano de ensino e cronograma para guiar como seria o desenvolvimento da UT, os encontros aconteciam semanalmente onde eram estabelecidas metas e na aula seguinte seria avaliada e também esclarecido dúvidas. Essas metas deveriam seguir com base no Manual para elaboração do projeto da ASCES/UNITA e a cada semana os trios se organizavam e traziam sua produção. Durante a UT e em momentos que ocorriam de acordo com os horários estabelecidos pelos docentes, havia também os encontros com os orientadores para que estes pudessem nortear o trabalho dos orientandos. Após uma vivência intensa de construções e reconstruções sequenciadas em 6 semanas letivas, os discentes puderam concluir a primeira versão do projeto de pesquisa destinado ao TCC. No último dia foi vivenciado a apresentação de todos os projetos e foram sorteados estudantes da mesma turma para compor uma banca examinadora, desta forma foi possibilitado a experiência em: construir o projeto de TCC, apresentação e defesa do projeto de TCC, avaliar um projeto de TCC da turma. Assim, a experiência vivenciada pelos alunos do modelo de ensino da sala de aula invertida potencializa e contribuiu para que o aluno desenvolva e construa a primeira etapa de projeto de pesquisa, o TCC, no seu próprio ritmo, e possibilita o auxílio e acompanhamento do professor orientador durante toda construção do projeto, aprendendo na prática e sendo protagonista da sua aprendizagem.

Contatos: vanessasousa@asc.es.edu.br

SEMINÁRIO CULTURAL COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FARMACOLOGIA NO CURSO BACHARELADO EM ENFERMAGEM

Rebeca Rayanne Silva ¹
Carla Sandyele Tavares Galvão de Pontes ¹
Daniela Barbosa de Lima Nascimento ¹
Maria Valéria Gorayeb de Carvalho ¹
Michel Gomes de Melo ¹

^{1 2 3} Discentes do curso bacharelado em Enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida- Asces/Unita, Caruaru/PE.

^{4 5} Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida- Asces-Unita, Caruaru/PE.

Objetivo do trabalho: Descrever a experiência da utilização de um seminário cultural como facilitador de ensino aprendizagem de farmacologia a alunos do curso de Bacharelado em Enfermagem de uma instituição de ensino superior. **Metodologia:** Refere-se a um relato de experiência descritivo, relacionado à construção e apresentação de um seminário cultural denominado “Farmacoshow”, que vem sendo realizado semestralmente na Unidade Temática (UT) oito, no referencial temático de farmacologia e terapêutica I, por discentes do terceiro módulo do curso de enfermagem. **Principais resultados alcançados:** O seminário cultural foi proposto como um dos requisitos avaliativos na disciplina, o qual procura abordar de forma lúdica os conteúdos de farmacologia, por meio de apresentações culturais, tais como: teatro, musical, paródias, cordel e danças. Foi estabelecido que todos os alunos deveriam se reunir e participar ativamente da construção do evento, desde a organização até a apresentação do mesmo, que seria apresentado aos docentes e discentes de qualquer área e instituição. Os graduandos se organizaram em grupos para elaborar as categorias que seriam apresentadas, de forma que os conteúdos não se repetissem, para que todos fossem contemplados. As turmas que realizam o Farmacoshow definem uma temática para o mesmo, como por exemplo contos famosos, ou festas populares como o carnaval. A utilização desta metodologia ativa de caráter dialógico e interativo, é umas das diversas metodologias de ensino coletivo, que tem como estratégia a interação, o diálogo e parceria dos discentes, com ênfase na permuta de conhecimentos e a discussão com o intuito de atingir diversos níveis cognitivos¹. Além de colaborar para o protagonismo e motivação do aluno, construindo assim conhecimento acerca do processo de ensino aprendizagem e sua concepção como agente transformador ao invés de um sujeito passivo e que está à espera das informações. Os acadêmicos desenvolvem mais autonomia para tomada de decisões em busca do conhecimento e identificam a importância de assumir uma responsabilidade individual e/ou coletiva². Este recurso educacional possibilita também a ampliação da aprendizagem e da construção de saberes através de um senso crítico e reflexivo, desta forma, os graduandos absorvem os assuntos propostos de maneira mais simples e compreensível. Ademais, ultrapassa os limites da transmissão de conhecimentos puramente técnica, agregando valor e ensino de qualidade para os futuros profissionais de enfermagem³.

E-mail: michelmelo@asces.edu.br

USO DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA (ABP) NA DISCIPLINA DE VIVÊNCIAS INTEGRADAS I DO PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO DE BIOMEDICINA DA ASCES UNITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tamara De Carli da Costa Lima

Dra., Centro Universitário Tabosa de Almeida - Asces Unita

Walkyria Almeida Santana

Msc., Centro Universitário Tabosa de Almeida - Asces Unita

Objetivo: Este trabalho teve por objetivo relatar a experiência vivida pelos professores e alunos durante a disciplina de Vivências Integradas I do primeiro período do curso de Biomedicina da Asces Unita. Disciplina que tem por objetivo trabalhar de forma integrada os conhecimentos abordados nas disciplinas do período. **Metodologia:** Na disciplina de Vivências Integradas I do Curso de Biomedicina foi utilizada a metodologia ativa de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Foram realizados ciclos de trabalho sempre tendo como início a proposição de uma nova situação problema. Essas situações foram elaboradas a partir da integração dos conteúdos das disciplinas do período corrente. Em um primeiro momento era apresentada aos alunos uma situação problema e a partir desta situação, ocorria uma tempestade de ideias na qual os alunos expunham seus conhecimentos prévios sobre o tema proposto. Logo após a exposição dos conhecimentos prévios, a partir do tema central, os alunos formularam as questões de aprendizagem de forma que estas atendessem aos objetivos de aprendizagem anteriormente formulados pelos tutores. Em um segundo momento, de forma individual, os alunos respondiam as questões de aprendizagem e formularam uma síntese. Em um terceiro momento retornavam para finalizar o último encontro presencial para socialização e discussão das sínteses. Após exposição e discussão, um aluno, anteriormente escolhido pela turma como relator, efetuava a síntese coletiva que era disponibilizada na plataforma online Moodle. Ao final de cada ciclo da ABP eram feitas avaliações da metodologia e autoavaliações pelos dos alunos e professores. No final de cada uma das duas unidades foi realizada uma avaliação integrada envolvendo as disciplinas do período. **Principais resultados alcançados:** O envolvimento dos alunos no decorrer do semestre foi notório e no final da disciplina foi relatado várias vantagens da utilização da ABP como: um maior envolvimento e comprometimento com a disciplina, desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipe (interação, aluno-aluno e aluno-professor), multiplicidades de visões sobre as temáticas, incentivo a pesquisa, estímulo ao raciocínio crítico reflexivo, maior contato com a prática profissional, aumento das habilidades de comunicação, maior capacidade de resolução de conflitos, importância do trabalho interdisciplinar e interprofissional. Conclui-se que, nessa perspectiva, a proposta pedagógica que fundamenta a disciplina de Vivências Integradas I sugere a busca de uma articulação dinâmica entre a atuação profissional e o ensino, a prática e a teoria, deixando de centrar o conhecimento nas disciplinas e passando a valorizar os processos ou fenômenos mais importantes para a formação do profissional.

Av. Portugal, 584, Bairro Universitário- Caruaru – PE

Telefones de contato: (81) 991873283, (81) 991223084

e-mail: tamaralima@asces.edu.br, walkyriasantana@asces.edu.br

**USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA DISCIPLINA DE VIVÊNCIAS
INTEGRADAS II DO SEGUNDO PERÍODO DO CURSO DE BIOMEDICINA DA
ASCES UNITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Tamara De Carli da Costa Lima

Dra., Centro Universitário Tabosa de Almeida - Asces Unita

Bruna Rios Larrazabal

Msc. Centro Universitário Tabosa de Almeida - Asces Unita

Objetivo: O objetivo deste trabalho foi realizar um relato de experiência do uso de metodologias ativas na disciplina de Vivências integradas II do segundo período do curso de Biomedicina da Asces Unita. As disciplinas Vivências Integradas estão sendo implantadas em todos os períodos do curso de Bacharelado em Biomedicina do Centro Universitário Tabosa de Almeida em busca de contemplar uma compreensão mais global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. Visam trabalhar a integralização de forma horizontal (conteúdos das disciplinas do período corrente) e vertical (com os conteúdos do período anterior/es). **Metodologia:** A disciplina Vivências Integradas II vem fazendo uso de metodologias ativas, tais como a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e estudos de casos clínicos. Também são realizadas visitas técnicas em unidades básicas de saúde. Durante a disciplina são realizados ciclos de trabalho sempre tendo como início a proposição de um novo problema ou caso clínico. O problema/caso clínico é discutido em conjunto e cada aluno é incentivado a relatar seu entendimento e interpretação da temática abordada, forma que todos possam contribuir com a construção dos objetivos de aprendizagem. Em um segundo momento, de forma individual, os alunos formulam uma síntese com as respostas dos objetivos de aprendizagem. As sínteses eram então depositadas na plataforma online Moodle. Ao final de cada ciclo eram feitas autoavaliações por parte dos alunos e no final de cada uma das duas unidades foi empregada uma avaliação integrada com os conteúdos do semestre em formato semelhante ao das aulas. **Principais resultados alcançados:** A implementação desta disciplina na nova grade do curso tem permitido a formação de profissionais com desempenho de uma prática mais comprometida com as necessidades de saúde da população. Demonstrando, em seu exercício, maior autonomia, iniciativa, ética, raciocínio investigativo, criatividade, maior capacidade de resolução de problemas e melhor engajamento no trabalho em equipe interdisciplinar e multiprofissional, valorizando, acima de tudo, o ser humano e a profissão. Podemos concluir que o uso das metodologias ativas foi de grande importância para a proposta da disciplina de vivências integradas pois foi possível abordar os assuntos do período de maneira integrada e o ganho de conteúdo por parte do aluno foi muito satisfatória.

Av. Portugal, 584, Bairro Universitário- Caruaru – PE
Telefones de contato: (81) 991873283, (81) 997912495
e-mail: tamaralima@asces.edu.br, brunarios@asces.edu.br

USO DO JÚRI SIMULADO COMO FERRAMENTA DE METODOLOGIA ATIVA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Rayssa Gysele Teixeira da Silva ¹

Edla Maria da Silva ¹

Vinícius Gabriel Costa França ¹

Eline Ferreira Mendonça ²

¹Discentes do Curso de Enfermagem da ASCES UNITA. ² Docente de Enfermagem da ASCES UNITA

OBJETIVO: Descrever a experiência do método de júri simulado como prática pedagógica vivenciada no IV módulo do curso de Graduação em Enfermagem, de uma instituição de ensino superior do Agreste Pernambucano, durante uma unidade educacional que aborda o gerenciamento de serviços básicos em saúde. **METODOLOGIA:** o júri simulado consiste em uma metodologia ativa didático-pedagógica multidisciplinar em que se simula um tribunal judiciário no qual os participantes assumem funções previamente estabelecidas, oportunizando arguição favorável, ou não, a uma determinada situação. Considerando a especificidade da unidade educacional em que se faz uso da metodologia em questão, o desenvolvimento se dá tradicionalmente da seguinte maneira: no primeiro momento a turma é fragmentada em grupos, e todos recebem as orientações sobre o método, ficando cientes que a cada aula um grupo simulará uma sessão de júri, havendo dentro de cada grupo a divisão dos papéis de acusação e defesa, bem como um réu. Esse réu é, na verdade, a personificação de uma das temáticas constituídas como conteúdo programático no plano de ensino, a exemplo de políticas públicas e programas de saúde, legislação e territorialização. O docente-facilitador assume o papel de mediador/juiz, dirige e coordena o andamento do júri. A cada sessão, acontece um sorteio entre os estudantes que não haviam sido previamente definidos enquanto acusação ou defesa para aquele momento, esse sorteio determina a composição do júri popular daquela sessão, isto é, ficam atentos para os argumentos levantados pela defesa e pela acusação, para que, com base nestes, ao final, deliberem a sentença pela condenação ou absolvição do réu. Sistemáticamente o docente na condição de juiz dá por aberta a plenária. Com o auxílio dos monitores que já vivenciaram o método, inicia-se a sessão pela fala da defesa do réu, com tempo cronometrado de 10 minutos. Seguindo-se a esse momento a acusação tem o mesmo tempo para preleção. Posteriormente, acontece a réplica de 8 minutos e a tréplica de 5 minutos, para ambos os grupos. Encerrada esta etapa de arguições, o juiz determina um intervalo, todos se retiram de sala ficando apenas ele e os monitores para mediação do júri popular. Uma vez sozinhos em sala, os estudantes na condição de juristas, discutem coletivamente, chegando a uma sentença que será revelada no último momento. Todos retornam à sessão, e a palavra é sancionada ao júri popular, que se posicionam individualmente e ao final apresentam o veredito final à plenária. **RESULTADOS ALCANÇADOS:** O uso do júri simulado possibilita a concretização de diversas competências, como: habilidades argumentativas, tomada de decisão, julgamento, defesa de ideias, sustentação oral e controle emocional. Além disso, a preparação para o momento da sessão mobiliza envolvimento coletivo, autonomia na busca por evidências, autoaprendizagem e reflexão teórica. Contribuindo, portanto, de forma significativa na formação de profissionais de enfermagem capazes de gerenciar serviços a partir da tomada de decisões e deliberações consistentes, uma vez que são estimulados, pela ferramenta do júri, a refletir e construir suas competências.

Avenida Portugal 1330 – Caruaru PE (87)99640-2598 – 2017106148@app.asc.es.edu.br

USO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA INOVADORA NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nayale Lucinda Andrade Albuquerque ¹

Wellington Larissa Ribeiro Dias ²

Lucyla Liberato Silva ²

Ana Valéria Fonseca da Silva Cavalcanti ²

Bruna Laís Lyra da Costa ²

Docente Centro Universitário Tabosa de Almeida Discente de Enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida

Objetivo: Compartilhar a experiência do uso do lúdico como ferramenta inovadora na graduação de Enfermagem. **Metodologia:** Trata-se de um relato de experiência a partir da vivência na Unidade Temática 15 (UT-15), onde desenvolveu-se estudos acerca de práticas avançadas em Ginecologia e Obstetrícia. É uma unidade optativa, vinculada ao currículo integrado do curso de Bacharelado em Enfermagem de uma instituição de ensino do interior de Pernambuco. **Resultados:** de uma forma lúdica foi desenvolvida uma simulação de um nascimento, a fim de propiciar aos estudantes uma maior percepção sobre o nascer, consequentemente, auxiliando a refletir sobre o significado real do parto humanizado, com um olhar sobre as sensações maternas e do feto. Dois estudantes voluntariamente se disponibilizaram para vivenciar o nascimento e, neste momento, se retiraram da sala e não foi repassada nenhuma informação sobre o que iria acontecer com eles. Após a saída dos estudantes, foi explicado que o processo ocorreria de duas formas: o primeiro estudante nasceria de um parto normal com intervenções desnecessárias, com a utilização de violências obstétricas; com o segundo estudante, seria estimulado o parto em um contexto humanizado, respeitando o tempo e singularidade da mulher, oferecendo-lhe massagens, mantendo a luz ambiente, música baixa, voz suave, passando um maior conforto e segurança. Portanto, o primeiro discente entrou na sala e foi convidado para entrar em uma placenta (um modelo feito de tecido para acolher um adulto) tendo apenas a informação de que ele faria o papel do feto. Neste momento, outros alunos assumiram os papéis de gestante, das contrações (envolvendo o feto com seus braços) e dos profissionais que iriam dar assistência ao parto, sendo a primeira experiência a vivência com intervenções desnecessárias. A segunda discente foi envolvida pela placenta e outros discentes realizaram o papel da gestante, das contrações, um enfermeiro (a), uma doula e o acompanhante. A assistência, nesta segunda simulação, foi humanizada, esperando-se o tempo da mãe e do bebê para o nascimento, não havendo intervenções ou intercorrências. Por fim, diante dessa experiência de entrar na placenta com a sensação de nascer em um momento ‘perturbador’ e em um momento tranquilo e relaxante, fez os estudantes sentirem e partilharem suas percepções sobre o cuidado a ser ofertado no parto pela enfermagem e toda a equipe de saúde. Todos puderam discutir e refletir sobre o nascimento compreendendo melhor alguns aspectos das atuais evidências científicas acerca da assistência ao parto normal, sendo possível visualizar os planos de cuidados possíveis para este momento, bem como aspectos das teorias de enfermagem que dão suporte e luz ao cuidado, como a teoria das necessidades humanas básicas. Assim sendo, a simulação de forma lúdica é interessante para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos no âmbito universitário. A vivência de simulação foi riquíssima para a vida pessoal e acadêmica como futuros enfermeiros, pois pode-se perceber desde aspectos profissionais, humanísticos e a importância da sistematização da assistência de enfermagem no cuidado ao parto até o quanto o cuidado pode influenciar na vida da mãe e do bebê.

USO DO MÉTODO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM PROBLEMAS NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa Juvino de Sousa ¹

Maria Lara Costa Manso ²

Rebeca Larissa Nepomuceno Torres ³

Tiely Cristine da Silva Almeida ⁴

Marcos Matheus Missias da Silva ⁵

¹Docente de Enfermagem e Pesquisadora do Instituto de Estudos Avançados do Centro Universitário Tabosa de Almeida

^{2 3 4 5}Discentes de Enfermagem no Centro Universitário Tabosa de Almeida/Asces-Unita

Objetivo: Descrever a vivência do método Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) aplicada aos discentes da graduação em enfermagem na Unidade Temática dez (UT-10). **Metodologia:** Trata-se de um relato de experiência, referente a aplicação do método ABP aos estudantes do 3º módulo do curso de Enfermagem de uma instituição do Agreste Pernambucano, durante a UT-10 intitulada como Seminários Integrados de Curso I. O ABP é realizado em etapas: O estudante tem contato com a realidade/problema, elabora hipóteses, teoriza, apresenta respostas para o problema e aplica. **Resultados:** Na UT10 foi acrescentado o ambiente virtual ao momento de teorização e resolução do problema do método ABP. Este foi aplicado aos discentes com as seguintes etapas: encontros presenciais, fórum (teorização), chat (resolução do problema) e o portfólio. A situação problema ou somente problema é denominado na UT10 como disparador da aprendizagem (DA), por entender-se que é com ele que todo o processo de ensino-aprendizagem é iniciado. Os encontros presenciais aconteceram quinzenalmente, foi adotado o formato tutoria que exigiu a divisão da turma em subgrupos, sendo assim, ocorreu a divisão em 3 grupos, visto que os tutores conseguiam atuar de forma mais efetiva. A partir disso, os alunos foram orientados a discutir os DA de acordo com o eixo de cada encontro, sendo eles respectivamente: educação em saúde, promoção em saúde, acolhimento, classificação de risco e linhas de cuidado na atenção primária de saúde. Para discussão desses foram adotadas etapas, iniciando com a eleição democrática de um coordenador e um secretário para que se pudessem mediar e organizar as ideias do grande grupo. Posteriormente foram realizados os sete passos do ABP: Esclarecer termos e conceitos desconhecidos, definir o problema, analisar o problema baseado em conhecimentos prévios, resumir as conclusões e formular metas de estudo. Após o momento presencial, os discentes ficaram encarregados de responder o fórum que é composto por às questões levantadas nos encontros presenciais, sendo necessária a busca de conhecimentos nas literaturas, caracterizando assim o 6º passo que é o Auto- aprendizado. Por conseguinte, aconteceu o 7º passo, consistindo na divisão dos conhecimentos com o grupo, onde todos discutem os achados. Por fim foi preenchido o portfólio, no qual o mesmo permite que seja feita a avaliação do discente, dos pares e do tutor, ademais permitindo que sejam feitas sugestões sobre o método. Inicialmente alguns alunos abdicaram de contribuir com suas opiniões visto que era tudo novo, porém ao decorrer dos encontros foram sendo quebrados esses receios, sendo notável a evolução da turma e o aumento na participação durante os encontros. Pode-se ainda perceber a importância de trabalhar com problematizações, visto que essas inserem o estudante em uma realidade próxima ao que lhe espera na sociedade e no mercado de trabalho, permitindo que alunos expressem ideias e opiniões, potencializando as futuras experiências. Nota-se o quanto o ABP potencializa conhecimentos e contribui para formação de profissionais diferenciados, com maior capacidade resolutiva, estimulando a participação e a tornar-se ainda mais comunicativo, crítico, reflexivo, com olhar holístico e integral.

UTILIZAÇÃO DO ÁLBUM SERIADO COMO TECNOLOGIA EDUCATIVA DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM

Maria Valéria Gorayeb de Carvalho ¹

Michel Gomes de Melo ¹

Daniela Barbosa de Lima Nascimento ²

Givanilson da Silva Costa ²

Sabryna Kelly Bezerra da Silva Araújo ²

¹Docentes do Centro Universitário Tabosa de Almeida - Asces/Unita, Caruaru/PE.

²Discentes do Curso Bacharelado em Enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida - Asces/Unita, Caruaru/PE

Objetivo: Descrever a experiência da construção e aplicação de álbuns seriados sobre educação em saúde para adultos e idosos. **Metodologia:** Trata-se de um relato de experiência descritivo, referente a construção e aplicação do método álbum seriado como ferramenta metodológica para ações de educação em saúde, o qual foi construído durante a Unidade Temática (UT) oito, no terceiro módulo do Curso Bacharelado em Enfermagem de um Centro Universitário do interior de Pernambuco. **Resultados:** Durante a apresentação da unidade educacional, o professor regente apresentou a proposta de construção de álbuns seriados como forma de avaliação formativa integrada. No decorrer das aulas os estudantes foram orientados de como deveria ser a elaboração dos mesmos, os quais careciam de ser inéditos e lúdicos contemplando todos os referenciais temáticos da UT. Deveria conter ilustrações produzidas pelos próprios estudantes, ser autoexplicativo e de fácil compreensão, adotando o tamanho A3 (29x42 cm), sem limite de páginas. A UT é composta pelos Referenciais Temáticos (RTs) de anatomia humana, farmacologia, fisiopatologia, bioquímica, indicadores de saúde, nutrição e bioestatística. Os aprendizados foram divididos em grupos, com as seguintes temáticas: Atividade física no controle das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT); Alimentação saudável nas DCNT; Alcoolismo nas DCNT; Convivendo com hipertensão; Convivendo com diabetes; Complicações da diabetes mellitus. A proposta da atividade foi trabalhar a linguagem dos estudantes e como transmitir informações científicas frente às necessidades dos usuários das unidades básicas de saúde, de forma que pudesse facilitar o entendimento dos mesmos em relação aos hábitos de vida, morbidade e autocuidado, bem como a prevenção de causas evitáveis. Portanto, durante a construção do álbum, foi cauteloso pensar como o conteúdo iria ser repassado visualmente, qual forma didática poderia ser adotada na apresentação para chamar atenção dos adultos e idosos, e despertá-los interesse em participar do momento de forma ativa. Alguns álbuns foram apresentados durante uma ação de um projeto de extensão voltado para a saúde dos idosos. Neste momento foi possível colocar em prática o que foi proposto em sala de aula. A experiência foi ímpar, a forma de apresentação do trabalho possibilitou uma troca de saberes, visto que, os idosos eram estimulados a participar da discussão, deixando de ser sujeitos passivos, e entendendo que de forma simples podiam cuidar melhor de sua saúde¹. Àqueles que já tinham alguma patologia instalada poderiam evitar agravos relacionados a tais condições. Constata-se que o método oferece a facilitação da comunicação entre o profissional de saúde e o idoso e favorece o processo de aprendizagem a partir de necessidades ao promover a autoeficácia na prática do cuidado². O método ainda proporciona aos estudantes a criação de vínculos, através da utilização de tecnologias leves, ademais, leva conhecimento e autonomia a população, desta forma, gerando corresponsabilidade com o seu cuidado³.

VISITA TÉCNICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADE DO PASSEAR PELO APRENDER FAZENDO, E PELO APRENDER SENTINDO

Ana Maria Sá Barreto Maciel

Bacharel e Licenciada em Psicologia, Mestre em Psicologia Clínica, Especialista em Psicologia Hospitalar e Saúde Pública. ASCES/UNITA, SASSEPE/Secretaria de Saúde de PE

José Leandro Aleixo

Psicólogo Clínico e Social, Referência Técnica do Serviço Residencial Terapêutico. Secretaria de Saúde de Caruaru/PE.

Objetivo: A finalidade desse trabalho tece demonstrar a visita técnica como possibilidade de aprendizagem no ensino superior. **Metodologia:** Para realização das visitas técnicas, houve etapas. Primeiramente o planejamento e organização dos enfoques que seriam estudados, anterior a ida ao campo visitado. Nesse momento foram previstos os procedimentos que iriam subsidiar a atividade, roteiro investigativo, professores envolvidos, elaboração da operacionalização e sistematização da visita (definição do local, data, meio de transporte, tempo previsto, documentos necessários, objetivos gerais e específicos). No segundo momento se refere à execução do trabalho de campo, incluiu os aspectos planejados, elencando os registros dos elementos observados (diário de campo, fotos), a coleta de informações (intervenções realizadas e formulários para preenchimentos). Última etapa refere-se à avaliação, que contemplou o retorno da visita técnica, ou seja, a demonstração em formato de relato de experiência descritivo e reflexivo sobre as experiências vivenciadas, fundamentando em achados literários, e saberes á apreendidos no percurso das aulas, e ao logo da formação universitária. Sendo importante esclarecer que a visita técnica não deve ser tratada como um simples passeio, mas sim um ritual didático e pedagógico que exige comportamento e respeito aos lugares visitados, e deve seguir as regras específicas de articulação entre teoria e prática. **Resultados:** A visita técnica como proposta pedagógica no ensino tem importância em função de seu papel investigativo e pedagógico de auxiliar o acadêmico na compreensão de fenômenos da prática e vivência pessoal e profissional. Tal atividade é um meio de adquirir conhecimento, pois se for usado de forma objetiva possibilita ao acadêmico aprendizado, uma vez que amplia sua visão para uma nova leitura do mundo. A visita técnica com o fim pedagógico proporciona unir o aprendizado ao lúdico. Com isso os acadêmicos vão conhecer novos lugares, conhecer novas culturas, aceitar as diferenças do próprio grupo e do lugar visitado, ter responsabilidades, flexibilidade, lidar com possíveis situações inusitadas, divertirem-se, fatores os quais vão prepará-los para a vida profissional e pessoalmente. No planejamento da visita técnica devem ser produzidos os roteiros pedagógicos, em que os alunos podem ter contato com diversas informações do local visitado: os recursos naturais, históricos, culturais e sociais que possam proporcionar e facilitar o aprendizado *in loco*. Peres (2005) afirma que a visita técnica mostra-se assim um instrumento de ensino positivo, pois proporciona uma maior interatividade, além de despertar o interesse dos alunos, fato esse observado pelo grande envolvimento dos mesmos durante a realização das atividades, pois os alunos podem vivenciar coisas, lugares e experiências novas, que certamente serão muito importantes na sua formação. Sendo assim, a educação através da visita técnica permite ao educando a aprendizagem de conceitos e atitudes corretas por meio da participação, observação ou reprodução do cotidiano, e a integração com o conhecimento profissional. Ressaltando que os conhecimentos aprendidos durante a viagem do aprender fazendo, do aprender sentindo, irão proporcionar uma visão ampla de mundo, trazendo novos conhecimentos e ensinamentos para sua vida cotidiana.

VIVÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA NO ENSINO DE ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lucyla Liberato Silva ¹
 Wellingta Larissa Ribeiro Dias ¹
 Bruna Laís Lyra da Costa ¹
 Ana Valéria Fonseca da Silva Cavalcanti ¹
 Eline Ferreira Mendonça ²

¹Discente do curso bacharelado em Enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida - Asces/Unita, Caruaru/PE

²Docente do Centro Universitário Tabosa de Almeida - Asces/Unita, Caruaru/PE.

Objetivo do trabalho: Descrever a vivência teórico-prática como uma metodologia ativa no ensino de Enfermagem. **Metodologia:** Trata-se de um relato de experiência descritivo, desenvolvido a partir de uma atividade teórico-prática na Unidade Temática Doze (UT-12), denominada, Gerenciamento de Serviços de Saúde, vinculado ao currículo integrado de uma instituição de ensino do interior de Pernambuco. Segundo Backes; et al, (2012) a vivência teórico-prática insere o estudante no contexto da realidade social, permite que ele vivencie uma pedagogia ativa, dialógica e interativa, de forma a integrar diferentes saberes, se tornando um profissional cidadão, instigando o protagonismo social. Com isso, essa metodologia é comumente inserida no contexto da Enfermagem, para proporcionar uma prática reflexiva e baseada em problemas. O processo foi iniciado com uma capacitação em sala de aula para reconhecimento das fichas e estratégias de cadastro, posteriormente os alunos saíram a campo para reconhecer e cadastrar as famílias que residiam em uma área adscrita de uma Unidade de Saúde da Família de um município do agreste Pernambucano, recolhendo informações como as condições socioeconômicas, de moradia, escolaridade, acesso à saúde, histórico pessoal e familiar, crenças, número de pessoas que moram na casa, entendendo que tudo isso interfere no processo saúde-doença, tendo em vista os determinantes sociais. Essa prática foi realizada em dois dias, no qual os estudantes foram divididos em turnos manhã e tarde e em quatro grandes grupos para otimizar o tempo e conseguir cobrir toda a área adscrita. Foi utilizado como instrumento de coleta as fichas do e-SUS, e cada estudante deveria ser responsável por cadastrar dez famílias. As visitas foram realizadas nas residências para a coleta de dados domiciliar e individual da população. Os domicílios fechados foram sinalizados para posterior cadastro pela equipe da unidade. **Resultados Alcançados:** O uso da metodologia teórico-prática na vivência do gerenciamento de serviços de saúde, proporcionou uma maior compreensão sobre a territorialização na Atenção Primária à Saúde, sendo essencial para a formação acadêmica do profissional de enfermagem, tendo em vista que insere o discente dentro da comunidade, promovendo uma aprendizagem significativa, baseada na realidade e protagonismo social. Ademais, possibilita uma maior reflexão teórica sobre os determinantes sociais em saúde e a importância do agente comunitário para concretização desse processo.

Eline Ferreira Mendonça- Av. Portugal, 897, Bairro Universitário, (81) 97900-0101; elinemendonca@asces.edu.br
 Rua José Augustinho de Faria, Nº 548, Bairro: Jardim Boa Vista, Caruaru-PE. CEP. 55038-330. (81) 9 9721-2177, monizemoraes@asces.edu.br

