

ORGANIZADORES:

Eliane Kormann
Rosana Paza
Sidnei Gripa

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS



**PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
INOVADORAS**

**Reitora**

Rosemari Glatz

Vice-Reitor e**Pró-Reitor de Administração**

Sergio Rubens Fantini

Pró-Reitor de Graduação

Sidnei Gripa

Pró-Reitora de**Pós-graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura**

Edinéia Pereira da Silva

Coordenação Editorial

Rosemari Glatz

Editora da UNIFEBE**Mantenedora**

Fundação Educacional
de Brusque (FEBE)

Mantida

Centro Universitário
de Brusque (UNIFEBE)

Endereço

Rua Dorval Luz, 123 | Bairro
Santa Terezinha Brusque - SC |
CEP: 88352-400

+55 (47) 3211 7000

unifebe.edu.br

editora@unifebe.edu.br

Titulares Conselho Editorial

Rafaela Bohaczuk Venturelli Knop

Edinéia Pereira da Silva

Carla Zenita do Nascimento

Leonardo Rigon Kasmarek

Sidnei Gripa

Rosana Paza

Wallace Nóbrega Lopo

Jeisa Benevenuti

Ricardo José Engel

Eliane Kormann Tomazoni

Pastor Claudio Siegfried Schefer

Suplentes Conselho Editorial

Rosemari Glatz

Arthur Timm

Angela Sikorski Santos

Luzia de Miranda Meurer

Fernando Luis Merzício

Sergio Rubens Fantini

Rodrigo Blödorn

Julia Wakiuchi

Rafael Niebuhr Maia de Oliveira

Joel Haroldo Baade

Jorge Paulo Krieger Filho

Produção Editorial

Equipe Editora da UNIFEBE

Projeto Gráfico e Diagramação

Peterson Paulo Vanzuita

Revisão

Rosana Paza

ORGANIZADORES:

Eliane Kormann

Rosana Paza

Sidnei Grippa

**PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
INOVADORAS**

Editora UNIFEBE
Centro Universitário de Brusque - Fundação Educacional de Brusque - FEBE
Endereço: Rua Dorval Luz, 123, Bairro Santa Terezinha
Brusque - SC, CEP: 88352-400
Caixa Postal: 1501
Telefone: (47) 3211-7000
Site: www.unifebe.edu.br
E-mail: editora@unifebe.edu.br

Práticas pedagógicas inovadoras / Eliane Kormann,
Rosana Paza e Sidnei Grippa (org.). - Brusque: Ed.
UNIFEBE, 2022.
226 p. : il. color. ; 23 MB.

ISBN 978-65-86346-34-3

1. Ensino superior - Estratégias. 2. Ensino a
distância. 3. Pandemia. 4. Covid-19. I. Kormann,
Eliane. II. Paza, Rosana. III. Grippa, Sidnei.

CDD 378

Ficha catalográfica elaborada por Bibliotecária - CRB 14/727

Copyright © 2022 Editora da UNIFEBE

Todos os direitos reservados. Qualquer parte desta publicação poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte. Os capítulos/livros são de responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial ou da Editora.

PREFÁCIO

Prezado leitor,

Quando a humanidade passa por tempos difíceis, também se apresentam as oportunidades de inovar de forma mais consistente e rápida, inclusive na educação. É o impulso que o instinto de sobrevivência provoca e que nos faz “acelerar o passo”. Assim também aconteceu no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE que, diante da pandemia do novo coronavírus que se apresentou em 2020, se reinventou. A Instituição aprendeu, evoluiu e se recriou. Sob as diretrizes da Reitoria, foi definida a estratégia de ação e, com o empenho e dedicação dos coordenadores de curso, professores e equipes técnicas, em menos de quinze dias a UNIFEBE – em março de 2020 – se reorganizou internamente e conseguiu desenvolver o modelo, capacitar seus professores e implementar as aulas na nova modalidade *Take-home*, que hoje é uma marca registrada da Instituição. E, mesmo após a pandemia, o *Take-home* continua em uso, pois a experiência foi tão bem-sucedida que se incorporou definitivamente ao processo de ensino-aprendizagem da Instituição, tal qual um caminho sem volta.

O *Take-home* é um modelo que faz uso de ambiente virtual de ensino-aprendizagem, no qual as aulas acontecem em tempo real, por meio de videoconferência, em dias e horários normais das aulas, sem prejuízo à qualidade e à carga horária. Professores e alunos juntos, embora fisicamente separados. Uma fórmula que deu certo na UNIFEBE.

Outro ponto que merece o devido destaque e que foi de extrema importância e inovação, também apresentada nesta obra, relaciona-se às atividades desenvolvidas em laboratórios de informática, uma vez que a Instituição adotou a estratégia de que



esses componentes curriculares pudessem ser desenvolvidos normalmente, como se estivessem no mesmo espaço físico: estudantes e professores conseguiram acessar de suas casas, por meio da Virtual Private Network (VPN), os laboratórios e *softwares* da Instituição, em dias e horários normais das aulas, sem prejuízo à qualidade e à carga horária. A UNIFEBE foi pioneira na utilização desses recursos entre as Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina.

Se os impactos decorrentes da implantação da modalidade *Take-home* na UNIFEBE foram significativos – de modo positivo - para professores, alunos e Instituição, também o foram na comunidade e na sociedade como um todo, pois a evolução da educação está intrinsecamente ligada à evolução da sociedade. Por isso, a decisão de registrar essa experiência em livro e dar-lhe o devido reconhecimento público, para que também outras instituições de ensino possam aplicar o modelo.

É sabido que a atual concepção de um processo de aprendizagem é complexa e envolve no mínimo quatro grandes áreas de desenvolvimento: cognitiva, afetivo-emocional, habilidades e atitudes. E, em meio a tantas incertezas que envolveram a pandemia do novo coronavírus, em que todas as classes sociais foram alcançadas, muitos se perguntaram (e ainda nos perguntam...): como a UNIFEBE conseguiu se reinventar tão rapidamente? Para responder a essa questão, é preciso voltar um pouco no tempo e compreender a essência da história da Instituição que começou em Brusque há quase cinquenta anos.

Com cultura voltada para a produção industrial, Brusque é conhecida nacionalmente pela sua força industrial, especialmente no segmento têxtil e, mais recentemente, no metalmeccânico, com grande projeção nos mercados interno e de exportação. A veia empreendedora e de superação, comum nos imigrantes europeus



que colonizaram a região a partir do ano de 1860, criou a indústria no final do século XIX, e desde 1973, o Centro Universitário de Brusque – UNIFEFE, mantido pela Fundação Educacional de Brusque – FEFE, atua no ensino superior formando as lideranças que movem a economia regional.

A FEFE foi criada em pleno regime militar e surgiu com a premissa de atuar no ensino superior, comprometida com o conhecimento e com o desenvolvimento humano, integrando um movimento que levou a interiorização do ensino superior no estado de Santa Catarina. Era 15 de janeiro de 1973, quando foi sancionada a Lei nº 527/1973, que instituiu a Fundação Educacional de Brusque – FEFE mantenedora da UNIFEFE, uma entidade de ensino, de estudos e pesquisas em todos os ramos e níveis do saber e de divulgação científica, técnica e cultural, autônoma e de duração indeterminada. A UNIFEFE foi instituída com o objetivo de criar e manter institutos de ensino superior e de 1º e 2º graus, tendo como órgãos de administração o Conselho Curador, o Conselho Administrativo e a Presidência. O seu funcionamento foi regulamentado pelo Decreto Municipal nº 646, de 08/08/1975, sendo regida por estatuto aprovado pelo Ministério Público. Possui autonomia administrativa, financeira e disciplinar.

A UNIFEFE integra a Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE e compõe o rol das instituições comunitárias de ensino superior, criadas por lei, mantidas com os recursos das mensalidades dos alunos e que, em Santa Catarina, marcaram definitivamente o conceito da interiorização da formação superior. Interiorização esta que manteve as pessoas nas cidades de origem, que promoveu a formação de recursos humanos altamente capacitados, e favoreceu o desenvolvimento econômico e social que só a educação, como principal ferramenta da evolução humana, promove.



Com estrutura inovadora, a UNIFEBE investe continuamente em conhecimento. A sua Biblioteca Acadêmica conta com aproximadamente 24 mil títulos de livros, 63 mil exemplares de periódicos e bases de dados científicas, além de Biblioteca Digital. Com mais de 50 laboratórios com tecnologia de última geração, e com o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, as ações curriculares de extensão consolidam o processo de praticar na comunidade aquilo que é ensinado em sala de aula.

Com destacada atuação no ensino superior, na iniciação científica e na extensão de serviços à comunidade, a UNIFEBE é conhecida como a melhor instituição de ensino superior presencial da região de Brusque. É referência em qualidade acadêmica, e acreditamos que ser daqui faz toda a diferença para o desenvolvimento econômico e social sustentável da região. Comprometida com a comunidade regional, a UNIFEBE investe sucessivamente em infraestrutura e qualificação docente. De forma coletiva, alinhada com o mercado de trabalho, esforços são envidados continuamente para que os acadêmicos desenvolvam habilidades que os tornem capazes de transpor as reflexões para o papel.

Com quase cinquenta anos de história, a UNIFEBE se reinventou diante da pandemia do novo coronavírus que se apresentou em 2020, e que se estendeu pelo ano de 2021. E o momento pandêmico, desafiador, mostrou-se enriquecedor para a prática docente, fazendo com que a modalidade *Take-home* se apresentasse como um *case* de sucesso na educação superior. Um verdadeiro exemplo de inovação em educação, movido pelos sujeitos que dele fizeram parte e que se apropriaram dessa prática pedagógica inovadora. E sim, algo improvável, como viver momentos muito especiais e positivos apesar de os impactos da crise sanitária global decorrente da pandemia do novo coronavírus, e das marcas que essa crise deixará no sistema de educação, foi possível no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE.



Um pouco dessas inúmeras experiências bem-sucedidas estão registradas nesta obra de excelência, intitulada “Práticas pedagógicas inovadoras”, que neste momento a Instituição apresenta ao leitor. Uma verdadeira síntese de várias experiências de sucesso que, de forma resumida, relatam um pouco do muito que a Instituição fez diante da situação emergencial da pandemia da COVID-19. Sínteses de atos e práticas de coragem e inovação na educação, exemplos de ousadia, planejamento e de consciência da sua real importância para a educação regional: treze relatos de uma Instituição que realmente está comprometida com os seus alunos e com a comunidade na qual está inserida. Uma leitura que realmente vale a pena!

UNIFEBE: É nossa. É daqui.

Rosemari Glatz

Reitora da UNIFEBE

Presidente da FEBE





APRESENTAÇÃO

A Formação Continuada no Ensino Superior, além de o trabalho de assessoramento pedagógico aos docentes, objetiva organizar os momentos de formação dos professores da UNIFEBE, pois entende-se que "o processo de aprender a ensinar e de tornar-se professor é infundável, começa antes da formação básica/inicial e se estende para além dela. Um processo complexo, multifacetado, plural e a sua preparação ainda permanece como um grande desafio" (RINALDI, 2009, p. 51).

Não basta dominar um conjunto de técnicas e estratégias. É preciso atualizar-se, capacitar-se continuamente, pois, conforme Dias (2014, 42) "como fenômeno sócio-histórico-cultural a docência está em constante mutação, é dinâmica, é viva". Assim, faz-se necessário ao docente revitalizar as práticas cotidianas e estar em constante processo de atualização e transformação.

Nesse sentido, a formação continuada oferecida em janeiro e em julho de 2021 refletiu as práticas pedagógicas inovadoras dos professores da UNIFEBE em tempos da Covid-19, no formato mesa-redonda, momento em que os professores relataram suas inovações pedagógicas aplicadas durante a pandemia.

Nesse cenário, a UNIFEBE se transformou. Nossos professores se reinventaram, nossos alunos se transformaram, e, por sua vez, o processo de ensino-aprendizagem se inovou. Foram muitos aprendizados e desafios, um vendaval de sentimentos, e o cenário principal: a nossa própria casa.

Poderíamos apenas agradecer a confiança, mas faz-se necessário reforçá-la, por meio de registros o companheirismo, o comprometimento, a garra indizível, a inovação dos nossos professores que se adaptaram a essa nova situação e continuaram a nossa missão e visão institucional de "atuar no ensino superior desenvolvendo seres humanos comprometidos com a qualidade



de vida e ser excelência na educação superior, atuando na produção e difusão do conhecimento para o bem comum.”

Dessa forma, registramos em treze capítulos, as ações, os saberes docentes aplicados na prática profissional, realizados durante a pandemia da Covid-19, no ano de 2020/21, os quais foram compartilhados pelos professores, durante a formação continuada de 2021, quando abordamos as Práticas pedagógicas inovadoras: construindo e compartilhando saberes docentes, durante o período de 25 a 29 de janeiro e de 13 a 15 de julho de 2021.

O primeiro capítulo *Take-home*: uma modalidade de ensino em tempos de pandemia traz o relato da Assessoria Pedagógica e do Núcleo de Educação a Distância - NEaD sobre as práticas de inovação pedagógica caracterizadas pela interação em tempo real entre docentes e acadêmicos, no horário regular das aulas.

No segundo capítulo Utilização do Socrative nas aulas do Curso de Direito apresenta os resultados da aplicação de revisões com o Socrative para as turmas de Direito Constitucional I, Direito Processual Civil V, Direito Empresarial III – Direito Societário e Direito da Seguridade Social.

Compõe o terceiro capítulo Os Recursos do Ambiente Virtual (*Moodle*) como apoio à prática pedagógica em tempos da pandemia Covid-19 e traz as estratégias adotadas para as disciplinas de dinâmica de máquinas, sistemas robóticos, soldagem e fundição e gerência de projetos dos cursos de engenharia mecânica e de produção por meio do uso intensivo da plataforma *Moodle* para apoio do ensino.

No quarto capítulo conta-se a Experiência com o método *Double Diamond* e o vínculo com os discentes dos Cursos de Design de Moda e Publicidade e Propaganda em tempos de pandemia, o qual responde às questões: “De que forma se poderia mostrar na prática um Método de Projeto sendo utilizado? O que poderia ser



feito para criar um senso de proximidade e estreitar vínculos com os alunos?”

O tema Uso das novas tecnologias na educação como prática pedagógica inovadora em tempos de Covid-19 é apresentado no quinto capítulo, o qual aborda a interação entre a docente e os estudantes do Curso de Letras - Inglês, por meio das novas atividades e recursos com o uso das ferramentas digitais kahoot.it, coggle.it, Edupulses.io, e Jamboard.

No sexto capítulo Ensino-aprendizagem na engenharia em tempos de pandemia de covid-19, trazemos a experiência com a aplicação da ferramenta OneNote da Microsoft, além de outros aplicativos como Matlab, Python, Scilab, PSIM, CADe_SIMU, ZelioSoft e Clic2.

O Uso do lúdico como estratégia de estímulo à exploração e ao compartilhamento de conceitos teóricos: relato de prática docente compõe o sétimo capítulo e explana um conjunto de atividades realizadas na disciplina de Gestão de Inovação Tecnológica, no curso de graduação em Design de Moda da UNIFEBE.

No capítulo oitavo Melhor que antes: um relato da experiência do componente curricular organização, sistemas e métodos na UNIFEBE em tempos de Covid-19” relata as práticas inovadoras na ação docente, utilizando-se, exclusivamente, da modalidade *on-line*, vivenciada no primeiro semestre de 2020.

O nono capítulo Ensino remoto: superação às limitações impostas pela pandemia no ensino de ergonomia e a relação corpo espaço apresenta uma atividade prática relacionada à análise ergonômica em ambiente doméstico, desenvolvida via ensino remoto na disciplina de Conforto e Ergonomia do Curso de Arquitetura e Urbanismo.

Ginástica universitária e curricularização da extensão: Relato de experiência do Curso de Educação Física da UNIFEBE compõe



o décimo capítulo e conta a experiência do docente e acadêmicos da disciplina de Metodologia do Ensino da Ginástica em um evento de Curricularização da Extensão, realizado com moradores do Lar Bethânia de São João Batista/SC.

O décimo primeiro capítulo traz a “Metodologia de projetos no curso de pedagogia: processos formativos de construção e a articulação entre diferentes saberes” apresenta o processo de desenvolvimento de um miniprojeto de aprendizagem realizado na disciplina de Avaliação Educacional no curso de Pedagogia, com as 5ª e 7ª fases da UNIFEBE.

No décimo segundo capítulo em Os desafios do ensino no campo do desenvolvimento de coleção autoral em tempos de pandemia: a perspectiva do modelo da matriz de percepção a pesquisadora propõe um método projetual e um Modelo de Matriz de Percepção como possibilidade de se estruturar uma Coleção Autoral, apontando como exemplos, os processos e coleções de moda idealizadas pelo estilista Ronaldo Fraga.

O décimo terceiro capítulo O ressignificar do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia em tempos de pandemia: uma experiência inovadora com a educação infantil, relata a experiência vivenciada na disciplina de Estágio Supervisionado I na Educação Infantil, no curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), diante da situação emergencial da pandemia da COVID-19, no primeiro semestre de 2020.

Agradecemos o empenho de todos os professores envolvidos por sua dedicação e contribuição na apresentação dos relatos de suas práticas inovadoras resultando no nascimento desta obra, a qual certamente servirá de inspiração a outros educadores no exercer de suas profissões.

Desejamos uma boa leitura!

Os Organizadores.



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

TAKE-HOME: Uma Modalidade de Ensino em Tempos de Pandemia..... 19

Eliane Kormann

Fernando Luís Merízio

Joel Haroldo Baade

Rosana Paza

Sidnei Gripa

CAPÍTULO 2

UTILIZAÇÃO DO SOCRATIVE NAS AULAS DO CURSO DE DIREITO..... 49

Fábio Schlickmann

CAPÍTULO 3

RECURSOS DO AMBIENTE VIRTUAL (MOODLE) COMO APOIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DA PANDEMIA COVID-19..... 63

Julio Cesar Frantz

CAPÍTULO 4

EXPERIÊNCIA COM O MÉTODO *DOUBLE DIAMOND* E O VÍNCULO COM OS DISCENTES DOS CURSOS DE DESIGN DE MODA E PUBLICIDADE E PROPAGANDA EM TEMPOS DE PANDEMIA..... 73

Gabriela Poltronieri Lenzi

CAPÍTULO 5

USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA 91

Fabiana Boos Vásquez



CAPÍTULO 6

ENSINO-APRENDIZAGEM NA ENGENHARIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19..... 103

Milton Augusto Pinotti

CAPÍTULO 7

O USO DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ESTÍMULO À EXPLORAÇÃO E AO COMPARTILHAMENTO DE CONCEITOS TEÓRICOS: Relato de Prática Docente..... 117

Arina Blum

CAPÍTULO 8

MELHOR QUE ANTES: Um Relato da Experiência do Componente Curricular Organização, Sistemas e Métodos na UNIFEBE em Tempos de Covid-19..... 131

André Luís Almeida Bastos

CAPÍTULO 9

ENSINO REMOTO: SUPERAÇÃO ÀS LIMITAÇÕES IMPOSTAS PELA PANDEMIA NO ENSINO DE ERGONOMIA E A RELAÇÃO CORPO ESPAÇO..... 151

Alexssandra da Silva Fidelis

CAPÍTULO 10

GINÁSTICA UNIVERSITÁRIA E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: Relato de Experiência do Curso de Educação Física da UNIFEBE..... 163

Adonis Marcos Lisboa

CAPÍTULO 11

METODOLOGIA DE PROJETOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: Processos Formativos de Construção e a Articulação entre Diferentes Saberes..... 179

Giselly Cristini Mondardo Brandalise



CAPÍTULO 12

OS DESAFIOS DO ENSINO NO CAMPO DO DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÃO AUTORAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: A Perspectiva do Modelo da Matriz em Percepção..... 191

Roberta Del-Vechio

CAPÍTULO 13

O RESSIGNIFICAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: Uma Experiência Inovadora com a Educação Infantil..... 209

Eliane Kormann

Eliani Aparecida Busnardo Buemo

Ivanete Lago Groh





TAKE-HOME: UMA MODALIDADE DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA

1

Eliane Kormann¹
Fernando Luís Merízio²
Joel Haroldo Baade³
Rosana Paza⁴
Sidnei Gripa⁵

INTRODUÇÃO

A história do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE começa a ser escrita em 1973, em Brusque (SC), sendo a pioneira no Ensino Superior. A UNIFEBE tem como premissa, trabalhar comprometida com o conhecimento e o desenvolvimento das pessoas, formando profissionais qualificados, e cidadãos éticos, com senso crítico e preparados para os desafios do mercado de trabalho e da vida. Da mesma maneira que se compromete com a educação, a UNIFEBE se destaca ao se comprometer com o desenvolvimento de sua comunidade. É uma instituição comunitária sem fins lucrativos e totalmente engajada com o que acontece à sua volta.

¹ Mestre em Educação. E-mail: eliane.kormann@unifebe.edu.br

² Especialista em Novas Tecnologias na Educação e em Educação na Cultura Digital. E-mail: merizio@unifebe.edu.br

³ Doutor em Teologia E-mail: baadejoel@unifebe.edu.br

⁴ Mestre em Metodologia do Ensino em Língua Inglesa. E-mail: rosana@unifebe.edu.br

⁵ Doutor em Ciências Contábeis e Administração. E-mail: gripa@unifebe.edu.br



Ao longo dos seus 49 anos, a rotina das atividades acadêmicas da UNIFEBE ficou concentrada praticamente, em sua totalidade, nas tradicionais aulas presenciais.

A cultura é caracterizada pelas várias formas e funções de símbolos, linguagem, ideologias, crenças, rituais e mitos, e são por meio desses mecanismos e processos que a cultura evolui; e o homem cria a cultura e a cultura cria o homem (PETTIGREW, 1979).

Assim sendo, a UNIFEBE em sua cultura de ensinar e aprender evoluiu, recriou-se. Com o advento da pandemia da COVID-19, a realidade imposta por esse cenário e as medidas de isolamento social tomadas por causa disso, a instituição precisou se reinventar para poder seguir com sua rotina de atividades acadêmicas. Nessa direção, Pettigrew (1979) reforça que o empreendedor/empresário possui influência significativa no negócio e na cultura organizacional.

Dessa forma, a UNIFEBE ao olhar para esse desafiante cenário, visualizou uma oportunidade de empreender, inovar, possibilitando aos alunos o que já tem em sua premissa institucional, a formação de profissionais qualificados, com cidadania ética, e espírito crítico preparados para os desafios do mercado de trabalho e da vida, numa perspectiva integral, e indo além, pautada na interdisciplinaridade, no empreendedorismo e na inovação.

A proposta foi utilizar-se da interdisciplinaridade, envolvendo várias áreas e profissionais da inovação e do empreendedorismo, na utilização de ferramentas tecnológicas pedagógicas que possibilitaram aos 2.035 acadêmicos e 189 professores a transcendência do formato presencial tradicional, evoluindo para uma nova relação também presencial, em tempo real, contudo, mediada pela tecnologia.



Nesse contexto, a UNIFEBE inovou todas as suas práticas pedagógicas, adotando as tecnologias digitais como ferramentas de mediação do processo de ensino-aprendizagem, que antes eram realizadas em salas de aula, laboratórios ou cenários de práticas. O cenário de incerteza trazido pela pandemia da COVID-19 foi um importante catalisador de um processo de intraempreendedorismo e inovação pedagógica, que culminou na implantação de um modelo próprio de realização de aulas presenciais, mediadas por tecnologias, denominado de *Take-home*, caracterizado pela interação em tempo real entre docentes e acadêmicos, no horário regular das aulas.

CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA

A quarta revolução industrial, caracterizada pela maciça utilização das tecnologias digitais, exige das pessoas/organizações competências empreendedoras e tecnológicas. No contexto do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE, instituição eminentemente com cursos e aulas presenciais, já se encaminhava para esse cenário, porém de forma lenta, quase que resistente, para a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, verificou-se que, na pandemia da COVID-19, a Instituição possibilitou a construção de um novo paradigma educacional, indo ao encontro dessa revolução, de forma rápida e inovadora, tendo a UNIFEBE um brilhante destaque.

Com a situação de isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19, a partir de março de 2020, levou a instituição a uma virtualização do ensino em menos de duas semanas, fazendo também com que os modelos consolidados de ensino na forma de *habitus* precisassem ser reorganizados.

O *habitus* é um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante



mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um habitus como trajetória, mediação do passado e do presente; habitus como história sendo feita; habitus como expressão de uma identidade social em construção (SETTON, 2002, p. 69).

Desde a suspensão das aulas no dia 16 de março até o reinício em 30 de março, a instituição se reorganizou internamente, definiu sua estratégia de ação, comunicou e envolveu professores e estudantes, elaborou tutoriais para utilização dos recursos digitais e capacitou seus 189 professores para a continuidade das aulas no novo sistema *Take-home*.

A instituição adotou este novo modelo denominado *Take-home*, com emprego de ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVA *Moodle*) para gestão de acessos a recursos e atividades, registro de presenças e do processo de avaliação. Associado ao AVA, utilizou-se o Google Meet® para o desenvolvimento das aulas por meio de videoconferências em tempo real. As mais de 500 disciplinas oferecidas em 2020-1 ocorreram com a utilização das referidas plataformas digitais.

As diretrizes norteadoras para o desenvolvimento das aulas foram primeiramente em dois momentos síncronos de videoconferência para cada período letivo, intercalados por período de explanação docente, exercícios e atividades assíncronas com registros no ambiente virtual. As plataformas já estavam disponíveis na instituição previamente.

Outro ponto a se destacar, que foi de extrema importância e inovação, está relacionado às atividades realizadas em laboratórios de informática. Esses componentes curriculares aconteceram normalmente, pois estudantes e professores conseguiram acessar de suas casas, por meio da Virtual Private Network (VPN), os laboratórios e *softwares* da Instituição, em dias e horários normais das aulas, sem prejuízo à qualidade e à carga



horária. A UNIFEBE foi pioneira na utilização desses recursos entre as IES de Santa Catarina.

COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS

A experiência desenvolvida pela UNIFEBE com as aulas *Take-home* proporcionou o desenvolvimento de competências pelos diferentes sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, professores e alunos mobilizaram diferentes saberes para a efetivação dessa prática inovadora, tanto de conhecimento quanto de habilidades e atitudes. No desenvolvimento de competências alteram-se os ofícios dos seus intervenientes, isto é, muda o ministério do aluno e do professor. O primeiro terá que se envolver, entusiasmar-se com as aprendizagens a realizar. Já o educador, por sua vez, transforma-se num fiador de saberes, num organizador de aprendizagens, num incentivador de projetos, num gestor da heterogeneidade, num regulador de percursos formativos (PERRENOUD; *et al.*, 2002).

Das competências desenvolvidas nessa prática de ensino inovadora proposta pela UNIFEBE, cabe destacar algumas delas construídas pelos diferentes sujeitos desse processo educativo. Competências estas, definidas pela Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, e que têm sido uma diretriz na construção dos currículos das escolas brasileiras, e que, na universidade, campo desta pesquisa, destacou-se na proposta pedagógica inovadora que ora se apresenta.

Nesse sentido, ressaltamos algumas das dez competências discutidas por esse documento: investigar, elaborar, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Também, compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir



conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida social e coletiva. Ainda, agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017).

Com intuito de avaliar o método utilizado, e de melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem, a UNIFEBE aplicou uma pesquisa com seus 189 professores no mês de maio de 2020. O instrumento de coleta foi encaminhado em formato digital a todos os docentes, via WhatsApp e e-mail. Obteve-se 133 respostas em um prazo de aplicação de 15 dias. A análise dos dados foi estruturada em quatro seções: perfil, a prática docente em relação às aulas *Take-home*, o comportamento dos estudantes e desafios e perspectivas futuras.

Os respondentes atuam em todas as fases dos cursos de graduação da instituição, estando, especialmente, concentrados na primeira (29,3%), terceira (33,8%), quinta (30,8%) e sétima (39,1%) fases. Muitos docentes (77%) atuam em mais de uma fase dos cursos, de modo que a soma dos percentuais é superior a 100%.

Os pesquisados também possuem longa experiência no ensino superior, 56,4% deles têm mais de dez anos de experiência na docência e 21,8% têm entre 5 e 10 anos de exercício profissional. Apenas 21,8% possuem menos de cinco anos de experiência docente no ensino superior. Valendo-se do conceito de *habitus* de Bourdieu (2007), pode-se inferir que a longa experiência docente levou também à sedimentação de modelos de docência específicos.

Cabe ressaltar que nessa sedimentação há uma natureza social do saber profissional instituído, a qual provém de lugares sociais anteriores à formação ou fora do seu dia a dia. Portanto, “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida



individual, da sociedade, da instituição escolar, dos atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2014, p. 64).

A dicotomia que tradicionalmente prevalece nas instituições de ensino parece ter sido superada, pelo menos em determinados aspectos. Professores precisaram se tornar alunos e aprender a dar aula de um novo jeito, com novas ferramentas e estratégias de forma contínua. Essa perspectiva da formação permanente pode-se dizer que foi um dos aspectos de inovação também no desenvolvimento de competências docentes.

Nesse contexto, criou-se uma rede de estudo colaborativa com assessores pedagógicos, via plataforma digital com oficinas e palestras, e outros meios digitais, via Google Meet, Ambiente Virtual (*Moodle*) e via WhatsApp, estabelecendo uma formação permanente, praticamente diária, organizado por meio de tutorias para os grupos de professores da UNIFEBE.

A formação docente nesse cenário foi uma referência, uma competência construída com os docentes, o que de fato possibilitou a implantação e o sucesso da metodologia *Take-home*. A proposta de formação de professores, nessa perspectiva, salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação.

Diversos estudos (ALARCÃO, 1996; GÓMEZ, 1995; CAMPOS & PESSOA, 1998; ENRICONE *et al.*, 1999; MOURA, 2001; ZANELLA, 2001) destacam o que Schön considera como algumas noções fundamentais para a constituição do processo de reflexão e formação docente, as quais ele denominou de uma “praxiologia para a reflexão”:

- a) conhecimento-na-ação, o que se refere ao conhecimento técnico ou saber solucionar o problema;
- b) reflexão-na-ação, o que acontece no decurso da própria ação, de forma espontânea e sem sistematização;
- c) reflexo sobre-a-ação, em que é possível reconstruir mentalmente a ação para poder analisá-la retrospectivamente;
- e, d) reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, o que envolve uma reflexão crítica após a realização da ação (FACCI; LEONARDO; SILVA, 2010, p. 218).



Destaca-se também que alunos e professores se tornaram todos mais letrados digitalmente, contribuindo para a consolidação de um novo modo de ensinar e aprender, mediados pelas tecnologias digitais. Segundo Buzato (2004), o letramento digital torna-se pluralizado porque afeta um conjunto de práticas sociais que levam recursos tecnológicos que se especializam em práticas, funções específicas que envolvem o indivíduo no seu contexto social, geográfico, cultural por meio da interação com o mundo mediado pelas TIC.

Para Lankshear e Knobel (2008), o letramento digital faz parte de um conjunto maior de “novos letramentos”, que surgiram da necessidade de mudanças envolvendo todos os âmbitos em que o indivíduo está inserido. Essa foi uma competência destacada nesse processo na UNIFEBE, por ocasião da utilização de um conjunto de recursos e práticas, de ferramentas, a partir da realidade e das necessidades de nosso contexto, de tal forma que muitos docentes foram além, pesquisando outras possibilidades tecnológicas para além das propostas, bem como acadêmicos participando ativamente dessa construção, de um formato tão singular, que foi pontuado por outras esferas educacionais como inovador, servindo como modelo de proposta educativa neste contexto da pandemia a outras instituições.

Nesse sentido, pode-se reafirmar que a UNIFEBE foi pioneira ao desenvolver esta proposta metodológica, construindo diversas competências, concebidas como mobilizadoras de conhecimentos, habilidades e atitudes, alterando, como mesmo aponta Perrenoud (2002), os ofícios dos seus intervenientes, tanto do ministério do professor quanto do aluno.

A pesquisa com os professores apontou essa inovação, até pelos dados apresentados, nos quais mais da metade dos docentes pesquisados nunca tiveram experiências



educativas diferentes das tradicionais. Em relação à formação dos professores, 53,4% deles (professores) não tinham tido experiência pedagógica distinta do modelo de ensino presencial e tradicional antes da situação de isolamento social, por causa da pandemia da COVID-19.

Por outro lado, quando perguntados sobre o seu nível de satisfação com a proposta pedagógica da instituição e a sua efetivação, numa escala de 1 a 5, 48,9% (nota 5) se disseram muito satisfeitos e 41,4% (nota 4) se declararam satisfeitos.

Os que já haviam tido experiências pedagógicas diferenciadas anteriores, relataram que estas estiveram relacionadas à tutoria em disciplinas ofertadas parcialmente ou totalmente a distância, formações sobre metodologias ativas e uso de ambiente virtual *Moodle* e *Blackboard*. Treinamentos para formação em empresas também foram mencionados entre as experiências de ensino diferenciadas, com as quais os docentes tiveram contato anterior. Alguns professores ainda realizaram oficinas para elaboração de podcast e vídeos *on-line*.

Quanto ao desenvolvimento das aulas de modo geral, a pesquisa demonstrou que, 32,3% dos professores, empregaram outros tipos de ferramentas, além de as ferramentas utilizadas na capacitação docente realizada pela instituição. A nuvem de palavras do Figura 1 sintetiza as contribuições desse conjunto de docentes.

Como se pode observar na Figura 1, o emprego de ferramentas da plataforma Google tiveram predominância sobre outras, destacando-se o aplicativo *Jamboard* e o *Presentation*. O fato de a Instituição ser assinante dos serviços *Google Suite* (*G Suite for Education*) pode ter favorecido essa predominância.



Sabe-se o quanto as tecnologias digitais influenciam no aumento da qualidade da atividade empreendedora. E, nesse sentido, com a pandemia da COVID-19, e os desafios e as exigências que dela decorreram para com os diversos setores da economia, pode-se afirmar que elas foram o único caminho na busca de manter-se nesse cenário, numa ação empreendedora para continuar a oferecer produtos e serviços como um todo, o que não foi diferente na educação.

De acordo com o maior Blog de coaching e desenvolvimento da América Latina, o SBCoaching, **o empreendedorismo** pode ser entendido como **a disposição ou capacidade de idealizar, coordenar e realizar projetos**. A palavra é também muitas vezes definida como a habilidade em **criar e implementar mudanças, inovações e melhorias a um mercado ou negócio**. Já o modelo corporativo se trata da identificação, **desenvolvimento e implementação de novas soluções, oportunidades e ações em um negócio ou empresa**. Pode ser a exploração de um novo nicho, criação de um produto ou serviço ou até mesmo o desenvolvimento de processos mais eficientes (SBCoaching, 2018, s/p, grifo do autor).

Já o empreendedorismo digital, destaque da UNIFEBE em sua proposta pedagógica inovadora, se refere a um modelo de negócio em que grande parte dos processos, transações e relacionamento com o consumidor são realizados em um ambiente digital. Geralmente ele envolve várias ferramentas e tecnologias. O objetivo é trazer escalabilidade ao crescimento, criando uma integração entre todas as áreas do negócio (HOTMART, 2019, s/p).

Cabe destacar que a realidade brasileira sempre se apresentou em um universo complexo e multifacetado, exigindo grande flexibilidade do empreendedor para se conectar com o cliente, por meio de aplicativos e de dispositivos móveis que passam a ser



acessíveis à sociedade brasileira, garantindo flexibilidade e novas relações de negócios em atividades tradicionais como a educação ou outras atividades do terceiro setor (DOMINGUES; FLOYD-WHEELER; NASCIMENTO, 2017).

Destacam-se os benefícios do empreendedorismo para a sociedade, que, segundo o Blog SBCoaching (2018), conforme já citado, tem inúmeras vantagens, tais como: promove a autorrealização; estimula o desenvolvimento; contribui para o desenvolvimento local; solução de problemas de maneira cada vez mais eficiente; ampliação da base tecnológica.

Essas situações vêm ao encontro da missão da nossa Instituição e do Projeto Pedagógico, o que promoveu impacto na comunidade, pela transformação em relação ao processo educativo, podendo ser constatado nas pesquisas realizadas com os alunos e professores.

Cabe mencionar que, na educação, esse processo empreendedor, no caso, da criação de propostas educativas de base metodológica inovadora, com protagonismo docente, implantação de tecnologias digitais, sempre foi lento e gradativo, ou até inexistente em alguns campos educacionais, mesmo que teorias didático-pedagógicas há muito tempo vêm pontuando essas necessidades para uma educação transformadora e de qualidade e que concebe a aprendizagem de forma mais complexa, além de o aspecto cognitivo.

Hoje, a compreensão da didática nos desafia a refletir sobre práticas inovadoras que respondam às exigências do processo de aprendizagem na contemporaneidade. A concepção atual de um processo de aprendizagem é complexa e envolve minimamente quatro grandes áreas de desenvolvimento: cognitiva, afetivo-emocional, habilidades e atitudes (MASETTO, 2012).

Do mesmo modo, como a experiência viabilizou o desenvolvimento de competências para estudantes e docentes, também os impactos



podem ser percebidos em todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Os impactos causados nesta implantação do sistema *Take-home* na UNIFEBE foram significativos na comunidade, na sociedade como um todo, pois a evolução da educação está intrinsecamente ligada à evolução da sociedade.

Segundo Gadotti (1999), a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico, que surge com a reflexão sobre a prática, pela necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados objetivos. Já de acordo com o educador Paulo Freire (1993), a educação como intervenção inspira mudanças radicais na sociedade, na economia, nas relações humanas e na busca dos direitos, ou seja, uma sociedade sem educação não evolui.

Alicerçado nessa experiência, a UNIFEBE promoveu uma *live* em comemoração ao dia de professor, no canal da Instituição, disponível no YouTube, com a temática **Educação em tempos de pandemia: o protagonismo histórico do professor** (UNIFEBE, 2020), convidando autoridades educacionais de referência para discutir o tema, inclusive o case de sucesso da UNIFEBE, apresentado pelo pró-reitor de graduação, o que representa o quanto essa experiência inovadora foi promotora do empreendedorismo na educação, bem como causou um grande impacto na comunidade e região.

APROPRIAÇÃO PELA COMUNIDADE ESCOLAR

Apropriamo-nos daquilo que conhecemos, e, para conhecer, faz-se necessário participar, sentir a necessidade para que faça sentido pessoal. Para Cedro (2004, p. 17), “Os sujeitos, para realizarem uma atividade, precisam compreendê-la como aquilo que vai satisfazer suas necessidades. É preciso que essa atividade tenha um sentido pessoal, pois, de algum modo, foi desencadeada por um motivo que o moveu ou que pode movê-lo.



Pode-se dizer que, o que moveu para esta inovação foram os sujeitos que dela fizeram parte. O processo colaborativo na educação se faz necessário, destacando a importância da ação de todos os envolvidos e o papel que cada um tem num trabalho coletivo. A participação e a autonomia são processos constitutivos e tornam-se uma prática de engajamento numa proposta inovadora.

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e grupos de livre determinação de si próprio, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

A pesquisa com os professores e acadêmicos revelou o quanto a apropriação dessa prática pedagógica inovadora ocorreu na comunidade escolar. Acreditamos que a participação de todos os envolvidos em todas as etapas, bem como na tomada de decisões, descentralizando os processos, foram um diferencial na concretização dessa proposta educativa.

Alguns especialistas vêm apontando que voltar ao “normal” não será mais possível, e que estas novas práticas docentes e projetos pedagógicos mediados por tecnologias terão cada vez mais espaço e que caberá às Instituições de ensino este repensar, o que a UNIFEBE já vem discutindo, uma nova arquitetura dos currículos, dos tempos e espaços e das relações que se configuram para uma nova identidade pedagógica, individual e coletiva.

Nesse contexto, “estruturados pelas tecnologias, os sujeitos reelaboram suas formas de se relacionar com o tempo e o espaço, criando maneiras de socialização em rede. A interação mediada por tecnologias digitais tem contribuído para transformar o modo como esses indivíduos constituem a si mesmos, e modulam suas identidades a partir da relação com o outro” (SILVA; ORLANDO; ZEN, 2019. p. 237).



A pesquisa com os estudantes abordou perguntas como: a qualidade das aulas em *Take-home*, o acesso ao Ambiente Virtual (*Moodle*) e à ferramenta Google Meet, bem como sobre as ferramentas utilizadas pelos docentes nas aulas, também, em relação ao comprometimento dos alunos com os estudos e o acesso aos laboratórios de forma remota. As respostas revelaram de forma expressiva a satisfação para com essas situações do sistema de ensino *Take-home*, e a apropriação pelos acadêmicos dessa metodologia.

Em outras palavras, esta pesquisa realizada com os discentes, após a implantação do sistema de ensino *Take-home*, adotado pela UNIFEBE, tinha como objetivo compreender melhor toda a esfera educacional do processo, assim como as reais condições e percepções dos acadêmicos com relação ao processo. A pesquisa com os acadêmicos, portanto, é parte de uma estratégia mais formal de avaliação do processo como um todo, uma vez que professores e coordenadores de curso solicitavam *feedbacks* constantemente sobre o andamento das aulas ao término delas, questionando acerca da percepção dos alunos sobre o formato adotado e as estratégias de ensino, ou mesmo pedindo para que respondessem por escrito nos chats das videoconferências.

Essa preocupação com a qualidade do formato e, portanto, a verificação constante da qualidade das aulas, era um dos pontos mais sensíveis neste nosso formato de aulas, uma vez que, mesmo diante de uma situação tão adversa, a Instituição buscava continuar ofertando o ensino com a mesma qualidade que nas aulas presenciais.

O comprometimento com a comunidade para atendê-la, prestando um serviço educacional de excelência pautado nas necessidades locais e regionais, respondendo às demandas emergentes também, sempre foi um dos pilares da UNIFEBE, uma universidade comunitária. Para Guareschi (2001), a universidade



comunitária tem como elementos importantes as experiências de atuação nas comunidades e os serviços prestados ao público. “A marca da universidade comunitária [...] está [...] na sua adequação às necessidades sociais da região em que está inserida” (p. 23).

A seguir, apresentamos a maioria dos itens levantados na pesquisa com os acadêmicos, que serviu como instrumento de estudos para o planejamento das ações posteriores. O Gráfico 1 nos ajudou a situar os acadêmicos que responderam à pesquisa, uma vez que ela atingiu aproximadamente 48% dos 2.035 acadêmicos da UNIFEBE em 2020.1. As porcentagens indicadas ao lado do número de alunos que responderam em cada curso, indicam a fração destes diante do número total de respondentes e não com relação ao número total de acadêmicos da Instituição, uma vez que responder ao questionário não era uma atividade obrigatória. No Gráfico 1 apresentam-se os cursos nos quais os alunos estão matriculados.

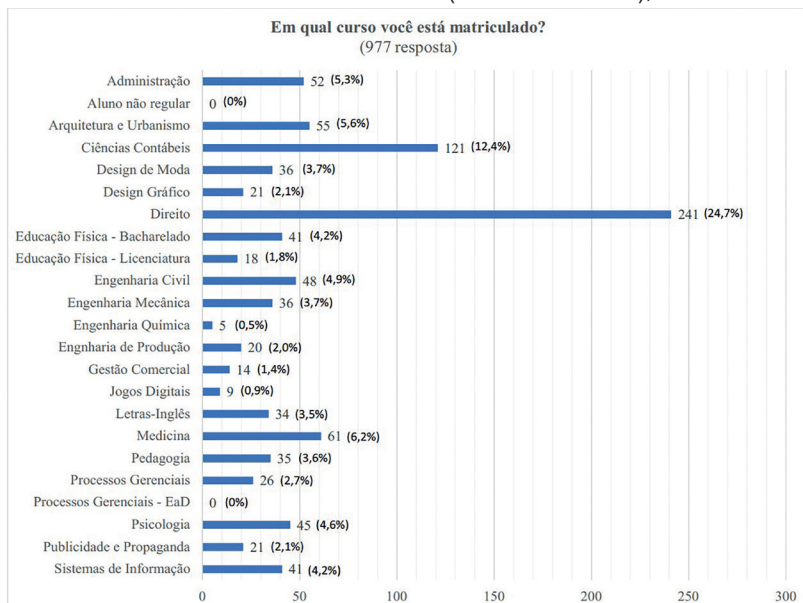
No Gráfico 1, facilmente visualizamos que o maior número de acadêmicos se encontra no Curso de Direito e esse dado indica também que este é o curso com o maior número de alunos da Instituição.

Esse perfil acadêmico, a sua localização na Instituição foi importante para entendermos de qual lugar ele estava falando. Dos 22 Cursos apresentados nesse gráfico, o número de alunos participantes em cada um deles teve como variante o número de alunos matriculados no Curso. Em relação à variação do número de alunos nos cursos, o Censo do Ensino Superior Brasileiro de 2019 apresenta as áreas de maior interesse pelos estudantes universitários, com relação aos cursos presenciais, na rede privada, os cinco mais procurados são: Direito (744.03017,617,6), Administração (309.6437,324,9) Enfermagem (251.4505,930,8), Psicologia (242.5955,736,6) e Engenharia Civil (204.0694,841,4), o que em nossa Instituição, essa realidade também se apresenta,



não considerando o Curso de Enfermagem, área não ofertada pela UNIFEBE (INEP, 2019).

Gráfico 1- Questionário Discente (Aulas *Take-home*), 2020.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

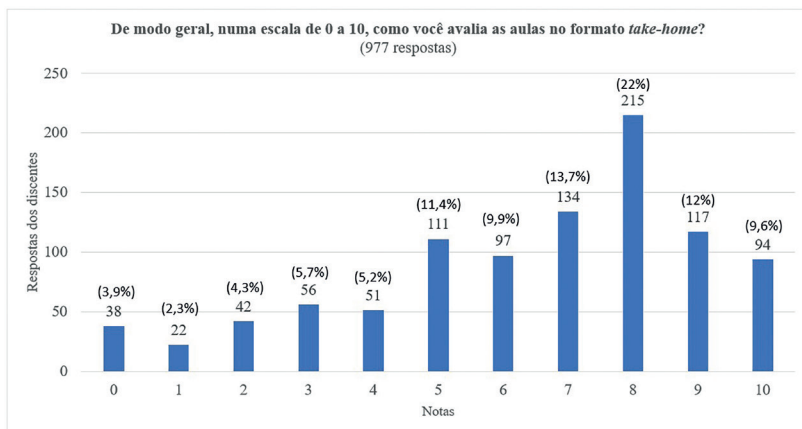
Cabe destacar, além disso, um dado do Censo e que nos faz repensar ainda mais as possibilidades deste formato *Take-home* como uma possibilidade futura. O índice de matrículas no ensino superior presencial de 2018 para 2019 apresentou uma queda de quase 5,2% ao passo que na modalidade EaD o índice foi de 45% de crescimento (INEP, 2019).

No Gráfico 2 apresenta-se a avaliação por parte dos alunos sobre as aulas no formato *Take-home*.

No Gráfico 2, os acadêmicos foram questionados acerca da avaliação das aulas oferecidas no formato *Take-home*. Se considerarmos a graduação dada a partir da nota 6, como uma avaliação que caminha do sentido de satisfatório para ótimo, temos



Gráfico 2 - Questionário Discente (Aulas *Take-home*), 2020. Avaliação dos acadêmicos sobre o formato de aulas na modalidade *take-home*.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

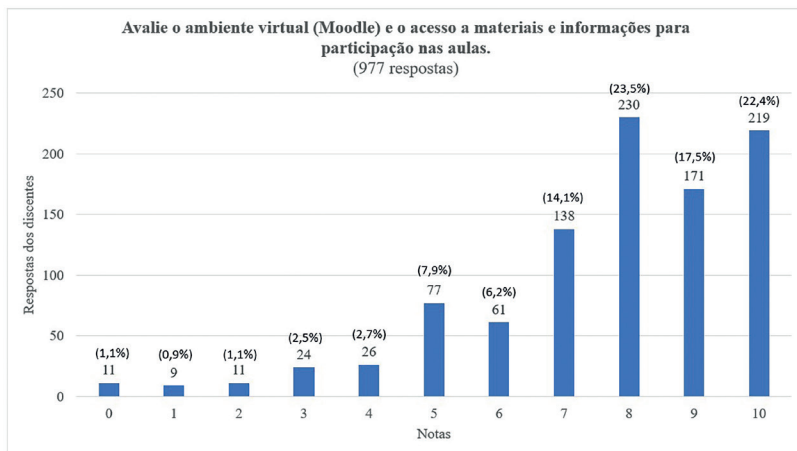
63,6% dos alunos que responderam nesta perspectiva de satisfação com relação ao modelo de ensino implementado pela UNIFEBE. Essa “imersão forçada” no estilo totalmente diferente de ensino trouxe o vislumbre das possibilidades de atuação profissional também pautadas nesse modelo - ou seja, implicitamente, era apresentado uma proposta digital de aprendizagem e colaboração, que, por analogia com a própria vida, com o mundo dos trabalhos e dos negócios, também poderia incentivar novas perspectivas de organização da vida profissional dos nossos acadêmicos.

No Gráfico 3 ilustra-se a avaliação dos acadêmicos sobre o ambiente virtual e acesso aos materiais das aulas.

O Gráfico 3 apresenta a avaliação dos acadêmicos com relação ao ambiente virtual e, portanto, aos materiais disponibilizados nele. Novamente, levando-se em consideração o somatório das notas recebidas de 6 a 10, caminhando do satisfatório para o ótimo, atingiu-se um total aproximado de 87,3% de aprovação quanto a esse quesito.



Gráfico 3 - Questionário Discente (Aulas *Take-home*), 2020. Avaliação dos acadêmicos sobre o ambiente virtual e acesso aos materiais das aulas.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com relação ao Ambiente Virtual *Moodle*, pode-se ainda destacar de que a sua utilização não era uma obrigação nas aulas ofertadas presencialmente, e embora ele fosse utilizado, frequentemente não era tido como uma ferramenta alicerçante para as disciplinas, mas sim como uma ferramenta para suporte à postagem de materiais e atividades.

Com a implementação do modelo *Take-home*, a utilização do ambiente virtual tornou-se indispensável. O ambiente virtual tornou-se fundamental para o andamento das aulas, porque parte da metodologia a qual os professores foram orientados nos processos de formação, previa atividades dirigidas por meio deste suporte: listas de exercícios, textos, atividades diversas, foram, vídeos, avaliações etc. todos esses recursos passaram a aportar no ambiente virtual.

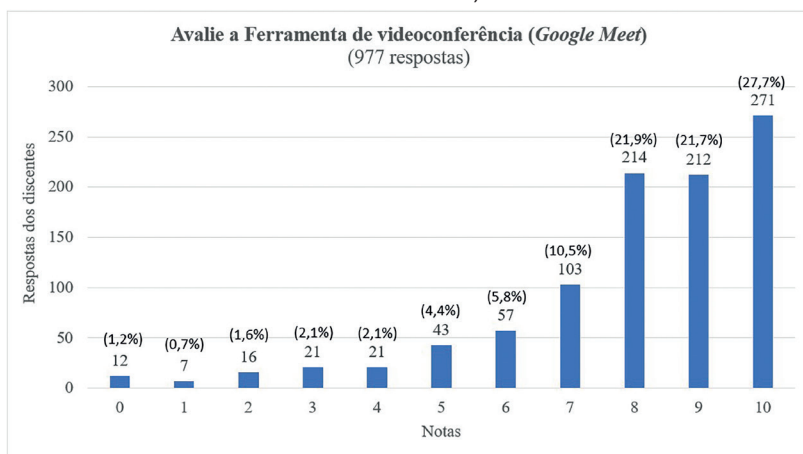
Duas informações são ainda muito relevantes acerca do ambiente virtual: a) embora não fosse uma obrigação, a Instituição recomendou que todas as aulas ministradas por meio



de videoconferências fossem gravadas, com o próprio recurso do Google Meet, e depois disponibilizadas aos acadêmicos no ambiente virtual. Essa ação tinha por objetivo garantir o acesso às aulas aos alunos que tivessem problemas com a conexão no dia da aula, podendo assisti-las posteriormente. E b), é importante ainda destacar que a UNIFEBE ampliou os recursos técnicos do ambiente virtual, que está hospedado na Amazon, para garantir seu ótimo funcionamento, mesmo com uma quantidade elevada de acessos.

No Gráfico 4 mostra-se a avaliação dos acadêmicos sobre a ferramenta de videoconferências, Google Meet (G Suite for Education).

Gráfico 4 - Questionário Discente (Aulas *Take-home*), 2020. Avaliação dos acadêmicos sobre a ferramenta de videoconferências, Google Meet (G Suite for Education).



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com relação ao Gráfico 4, sobre o uso da ferramenta Google Meet pela Instituição para a mediação das aulas no sistema *Take-home*, considerando as notas de 6 a 10, atingimos 87,6% de aprovação pelos acadêmicos. Esse serviço é disponibilizado pelo Google por meio do G Suite for Education, para instituições



de ensino, e neste caso, a UNIFEBE faz uso destes serviços. A utilização dos recursos do G Suite facilita a aprendizagem com ferramentas seguras, flexíveis, fáceis de usar, gratuitas e específicas para educação. Nesse serviço, que possibilita a conexão entre os alunos e professores, está a videoconferência por meio do Google Meet, que teve seus recursos ampliados de forma gratuita pela Google por causa da pandemia da COVID-19.

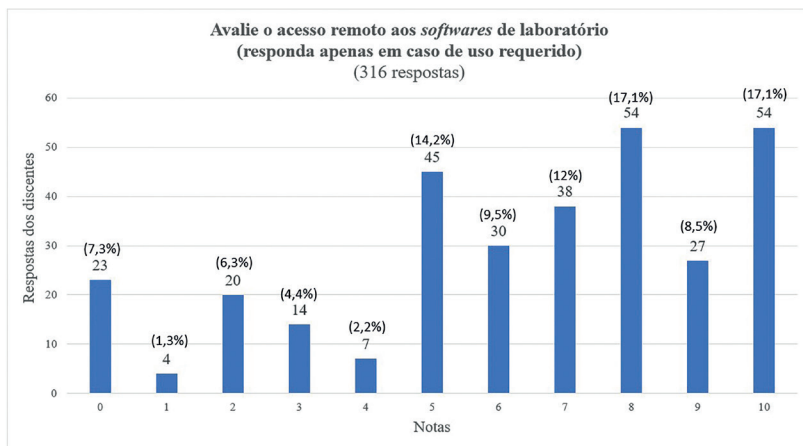
Vários desafios se apresentaram à UNIFEBE para a migração de um sistema de aulas presenciais, para o formato *Take-home*, com professores lecionando em tempo real, e com suporte de tecnologias digitais. Dentre esses desafios, a utilização dos laboratórios de informática, para a disponibilização do acesso aos *softwares* específicos aos Cursos, certamente foi um deles.

Essa ação empreendedora e inovadora permitiu que das suas casas, ou do local que tivessem disponível para as aulas, professores e acadêmicos, acessassem pela internet esses computadores, tendo à sua disposição não só os *softwares* disponibilizados pela Instituição, mas sim o hardware para esse processamento. Essa excelente alternativa garantiu que independentemente do hardware dos professores e alunos, eles conseguiriam acessar nas mesmas condições esses *softwares*, permitindo a equidade na utilização desses recursos. No Gráfico 5 demonstra-se a Avaliação dos acadêmicos sobre o acesso remoto aos *softwares* dos laboratórios de informática.

Constata-se no Gráfico 5 que quase 64,2% dos alunos apontaram suas avaliações entre as notas 6 e 10, também identificando que esta solução atendia às necessidades do momento, o que se pode considerar como bastante positivo, uma vez que se trata de uma solução nunca antes explorada na Instituição e implementada em tempo tão curto.



Gráfico 5 - Questionário Discente (Aulas *Take-home*), 2020. Avaliação dos acadêmicos sobre o acesso remoto aos *softwares* dos laboratórios de informática.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

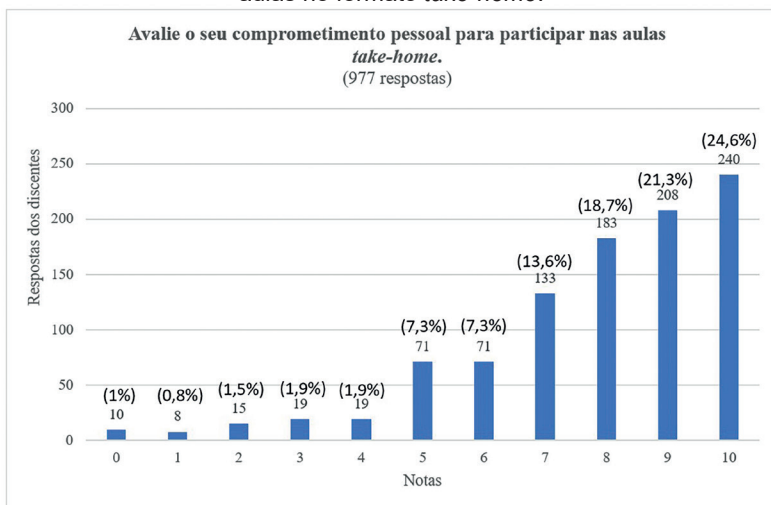
Com o objetivo de analisar o comprometimento pessoal do acadêmico com os estudos nas aulas no formato *Take-home*, elemento fundamental para que ocorra de forma significativa o processo de ensino aprendizagem, no Gráfico 6 apresenta-se a avaliação dos acadêmicos acerca dos seus próprios comprometimentos com relação às aulas no formato *Take-home*.

Verifica-se no Gráfico 6, considerando as notas de 6 a 10, que 85,5% dos acadêmicos estão comprometidos com seu próprio estudo no formato *Take-home*. Esse dado expressa que nossos acadêmicos, em sua maioria, comprometeram-se também nesse novo processo, gerando com isso a apropriação do sistema pela comunidade escolar, bem como mostrando atitude ativa no processo de aprendizagem do aluno.

No Gráfico 7 expõe-se a avaliação dos acadêmicos sobre as ferramentas e estratégias adotadas nas aulas *Take-home* e as que melhor se adaptaram. Nessa questão se procurou compreender

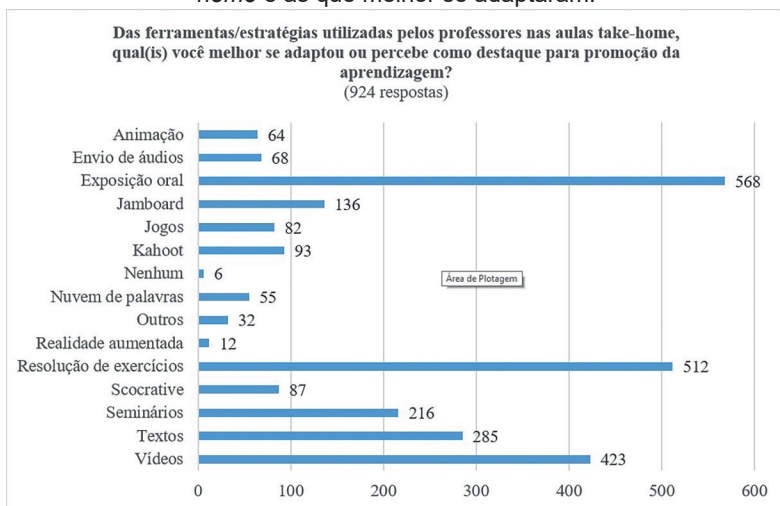


Gráfico 6 - Questionário Discente (Aulas *Take-home*), 2020. Avaliação dos acadêmicos acerca dos seus próprios comprometimentos com relação às aulas no formato *take-home*.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 7 - Questionário Discente (Aulas *Take-home*), 2020. Avaliação dos acadêmicos sobre as ferramentas e estratégias adotadas nas aulas *take-home* e as que melhor se adaptaram.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).



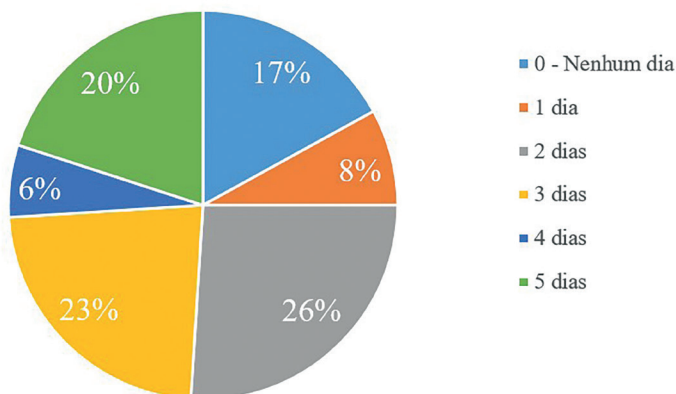
como os acadêmicos tinham percebido as ferramentas e estratégias utilizadas pelos professores, de como os estudantes se adaptaram melhor a elas.

Verifica-se no Gráfico 7 que apesar de a inovação implementada com as aulas *Take-home*, mesmo que tenhamos transformado significativamente o meio pelo qual as aulas aconteceram, os acadêmicos ainda permaneciam muito atrelados às formas mais tradicionais de ensino.

No Gráfico 8 ilustram-se as respostas dos estudantes quanto à opção de se adotar um modelo de ensino híbrido, vislumbrando as possibilidades de retorno presencial às aulas.

Gráfico 8 - Questionário Discente (Aulas *Take-home*), 2020. Respostas dos estudantes quanto à opção de se adotar um modelo de ensino híbrido, vislumbrando as possibilidades de retorno presencial às aulas.

Caso haja a necessidade de adoção de um modelo híbrido, com aulas presenciais e *take-home*, quantos dias *take-home* você considera adequado?
(977 respostas)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Constata-se no Gráfico 8, de forma geral, que mesmo a UNIFEBE optando por um modelo híbrido para a condução das aulas no segundo semestre letivo, apenas 16,8% dos acadêmicos



não gostariam de ter aulas no formato *Take-home*. Um dado muito relevante que demonstra a aceitação dessa nova modalidade, está no fato de que 83% dos alunos responderam que gostariam de ter aulas em *Take-home*.

Nessa abordagem, toda comunidade acadêmica se envolveu, e de forma coletiva, potencializou o sistema *Take-home*. Segundo Lévy (1998) *apud* Bembem e Costa (2013), o capital intelectual é um dos quatro capitais da inteligência coletiva, o qual valoriza o crescimento intelectual com a aprendizagem, a troca de saberes e o acúmulo de experiências tendo como objetivo a formação dos indivíduos. Os capitais, social, cultural e técnico valorizam, respectivamente, a dimensão identitária e comunitária, a história e bens simbólicos de um grupo social e, a possibilidade de comunicação livre e autônoma.

Nesse sentido, as tecnologias digitais além de contribuir para a expansão desses capitais, trazem transparência aos processos educacionais, potencializam a colaboração entre educadores e estudantes de lugares diferentes e estabelecem um novo modelo de aprendizagem.

Pode-se observar também que a apropriação pela comunidade escolar, revela-se nas redes sociais, conforme apresentamos em alguns exemplos: “gostei muito do formato das aulas”, “obrigado, ótimo serviço, a equipe está de parabéns”, “obrigado por não pararem e proporcionarem os estudos mesmo em momento tão delicado”, “as aulas estão ótimas” etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou os resultados de uma pesquisa aplicada pela UNIFEBE aos docentes e discentes para avaliar a modalidade *Take-home* utilizada, em função do isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19, a partir de março de 2020,



quando motivou a instituição a uma mudança significativa na estrutura do ensino ofertado, em menos de duas semanas.

Com o advento da pandemia da COVID-19, a UNIFEBE em sua cultura de ensinar e aprender evoluiu, recriou-se e possibilitou a construção de um novo paradigma educacional, indo ao encontro dessa revolução, de forma rápida e inovadora, destacando-se nessa nova modalidade de ensino.

A pesquisa com os professores apontou essa inovação, até pelos dados apresentados, nos quais mais da metade dos docentes pesquisados nunca tiveram experiências educativas diferentes das tradicionais antes da pandemia. Por meio da pesquisa, percebeu-se que o letramento digital do corpo docente teve um salto qualitativo muito expressivo em 2020. Destaca-se ao mesmo tempo que para o aluno não foi diferente, ele também foi estimulado aprender a aprender de um novo modo, tornando-o igualmente mais letrado digitalmente.

Ao se utilizar da interdisciplinaridade, que envolveu a mobilização de várias estratégias educacionais inovadoras, por meio de ferramentas tecnológicas e pedagógicas, que possibilitaram aos 2.035 acadêmicos e 189 professores a transcendência do formato presencial tradicional para o formato *Take-home*, a UNIFEBE evoluiu para uma nova relação também presencial, mais conectada, mediada pela tecnologia.

Dessa forma, os impactos causados nessa implantação da modalidade *Take-home* na UNIFEBE foram significativos na comunidade, na sociedade como um todo, pois a evolução da educação está intrinsecamente ligada à evolução da sociedade. A contribuição mais expressiva da experiência da UNIFEBE foi para o empreendedorismo digital educacional, a fim de inovar as práticas pedagógicas, empreender em situações de ensino-



aprendizagem neste campo, agilmente transpondo paradigmas quanto aos modelos educacionais.

Portanto, como a experiência viabilizou o desenvolvimento de competências para discentes e docentes, também os impactos podem ser percebidos em todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

NOTAS DE REFERÊNCIA

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dVWwt5GOINM>. Acesso em: 2 nov. 2020.

REFERÊNCIAS

BEMBEM, A. H. C.; COSTA, P. L. Ventura A. da. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. *In: Perspectivas em Ciência da Informação*, v.18, n.4, p.139-151, out./dez. 2013.

BRASIL Ministério da Educação, Cultura e Desporto. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

BUZATO, M. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. Portal Educarede, 11 mar. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/html/index_busca.cfm. Acesso em: 31 out. 2020.

CEDRO, W. **O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: O Clube de Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DOMINGUES, A. A.; FLOYD-WHEELER, K.; NASCIMENTO, N. S. **Empreendedorismo digital: um estudo sobre o uso da**



tecnologia como geração de negócios nas startups educacionais. *Universitas Gestão e TI*, Brasília, v. 7, n. 1-2, p. 171-175, jan./dez. 2017. disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/gti/article/view/4402/3633>. Acesso em: 30 out. 2020.

FACCI, M. G. D; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, R. G. D. da. O trabalho e a formação do professor nos Anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. *In: Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.216-237, jan./jun. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GUARESCHI, E. A. **O processo de construção da Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo: UPF, 2001. (Nascimento e Implantação, v.2).

HOTMART. 6 tendências de empreendedorismo digital que você deve conhecer. Publicado em 04/11/2019. Disponível em: <https://conteudo.movidesk.com/tendenciasempreendedorismo-digital/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/cento_superior/documentos/2020/Apresentac_ao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do Projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed. 2008. 328 p.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004.



MASETTO, M. T. Tempo, Espaço e Práticas Pedagógicas. *In*: SILVA, M. ORLANDO, C.; ZEN, G (org.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019.

PERRENOUD, P., THURLER, M., MACEDO, L., MACHADO, N., & ALLESSANDRINI, C. **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P. Avaliação - Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas., 2008.

PETTIGREW, Andrew M. On studying organizational cultures. **Administrative science quarterly**, v. 24, n. 4, p. 570-581, 1979.

PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N. 5, October, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 31 out. 2020.

SBCoaching. **Empreendedorismo**: tudo que você precisa saber. Escrito em 5 de setembro de 2018. Disponível em: <https://www.sbcoaching.com.br/blog/empreendedorismo-guia/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. nº. 20. Rio de Janeiro maio/ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413247820020002_00005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em : 31 out. 2020.

SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G (org.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019.





UTILIZAÇÃO DO SOCRATIVE NAS AULAS DO CURSO DE DIREITO

2

Fábio Schlickmann⁷

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do relato de um docente que trabalhou disciplinas técnicas no curso de Direito da UNIFEBE, durante a pandemia no ano de 2020, utilizando-se de aulas na modalidade *take-home*, e quais foram os resultados. O motivo deste relato foi o sucesso da formação continuada realizada na última semana de janeiro de 2021 (formação continuada de 2021.1: Práticas Pedagógicas Inovadoras), oportunidade em que vários docentes trocaram experiências nesse período de aulas *on-line*, e quais se destacaram. Com muita alegria, recebi o convite de contar para os meus pares a minha experiência, em especial, com o Socrative, ferramenta que já utilizava antes da pandemia e que se mostrou excelente e quais foram os resultados.

⁷ Professor universitário. Mestre em Ciências Jurídicas pela UNIVALI. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Avantis. Advogado – OAB/SC 29.664. Professor da UNIFEBE e da UniAvan das disciplinas de Direito Constitucional, Direito Civil, Direito da Seguridade Social e Advogado do Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIFEBE.



O motivo deste relato foi o sucesso da formação continuada realizada na última semana de janeiro de 2021 (formação continuada de 2021.1: Práticas Pedagógicas Inovadoras), oportunidade em que vários docentes trocaram experiências nesse período de aulas *on-line*, e quais se destacaram. Com muita alegria, recebi o convite de contar para os meus pares a minha experiência, em especial, com o Socrative, ferramenta que já utilizava antes da pandemia e que se mostrou excelente para auferir a participação dos alunos e assimilação de conteúdo.

O relato trata da aplicação de revisões com o Socrative no período de março a dezembro de 2020, nas turmas de Direito Constitucional I, Direito Processual Civil V, Direito Empresarial III – Direito Societário e Direito da Seguridade Social, na UNIFEBE, além de disciplinas diversas em outras Instituições de Ensino Superior. O que há em comum entre essas disciplinas é que temos conteúdo técnico, o que favorece as atividades abaixo descritas.

Como conheci a ferramenta Socrative

Antes de falar propriamente da pandemia⁸ e dos desafios que ela nos trouxe, quero destacar que conheci a ferramenta Socrative⁹ em 2017, numa oficina para professores que tratava do tema **metodologias ativas de aprendizagem**¹⁰, a respeito da técnica de **sala de aula invertida**¹¹. A técnica apresentada consistia, entre outras possibilidades, em provocar a turma com perguntas, aguçando a curiosidade sobre o tema. Após colher as respostas, o professor pode expor a teoria que fundamenta a resposta correta. O que me chamou a atenção neste momento foi perceber como este exemplo se ajusta ao modo como se estuda o Direito, e pode ser adaptado livremente de acordo com cada disciplina.

Fiquei surpreso com a ferramenta, e considerei de pronto inseri-la no meio da aula, não como técnica de inverter a sala



de aula, mas como ferramenta de revisão. Acabei por inserir o aplicativo em minhas aulas somente em 2019, com a seguinte proposta: a cada duas ou três aulas eu fazia uma revisão com perguntas simples, na modalidade certo ou errado, com o intuito de lembrá-los de conceitos, regras, datas, enfim, toda e qualquer informação básica da disciplina. E o fiz, podendo considerar como uma experiência de sucesso. É difícil comparar turmas de faculdade, mas percebi uma melhora nas notas de modo geral, pois o aluno ganhava uma etapa de revisão antes de arriscar suas respostas na prova.

Iniciado o ano de 2020, ainda tive oportunidade de utilização do aplicativo em aulas presenciais – lembrando que a UNIFEBE teve seis semanas presenciais antes do período de aulas *on-line* – o que facilitou bastante o uso durante as aulas remotas. Durante esse período, percebi que não se tratava somente de reproduzir a aula expositiva no ambiente virtual, era preciso mais competências para manter o aproveitamento do aprendizado. Aliás, nesses anos em que trabalho no ensino superior, as universidades investiram tempo e treinamento para que as aulas deixassem de ser apenas uma exposição feita pelo professor. As ideias de metodologias ativas ganharam a adesão dos professores e estavam em desenvolvimento bastante avançado, e o desafio era não voltar para o modelo de **aula expositiva dialogada**¹² – pelo menos não totalmente. As metodologias ativas tiraram do aluno a postura passiva tradicional no ensino do passado e parte do desafio era não retroceder.

Além disso, há um consenso entre os professores a respeito das aulas *on-line* de que o tempo no ambiente *on-line* é diferente, na maioria das vezes otimizada. Sem os entraves tradicionais como trânsito (acidentes em rodovias atrasam alunos), procura de vagas em estacionamento, deslocamentos internos dentro da faculdade e outras variáveis, a aula rende um pouco mais. Com



todos em casa o tempo ficava otimizado, a exposição do conteúdo começava no horário inicial em ponto e terminava no horário final, também pontualmente.

Evidentemente que, num cenário ideal, estaríamos todos numa sala de aula presencial criando o ambiente de estudos no tempo da turma e com diversificada metodologia. Entretanto, o que se destaca é que o desafio da quarentena causada pela pandemia de Covid-19 nos inseriu no método *on-line* e pudemos descobrir um número bem interessante de ferramentas de engajamento.

O que é o Socrative?

Em breve síntese, o *Socrative* é um site, com área restrita para o professor (login e senha), no qual os professores deverão cadastrar as perguntas, com possibilidades diversas, dentre elas:

- a) perguntas no formato “certo ou errado”;
- b) questões de múltipla escolha, podendo ter 4, 5 ou mais alternativas;
- c) questões de análise de figuras, como gráficos ou equações (não utilizei isso pela natureza das minhas disciplinas, mas é possível)

Estas são as possibilidades que eu encontrei no sistema e que aprendi a configurar, ainda em 2019. Sobre como acessar e configurar o *Socrative*, é muito fácil encontrar tutoriais na web a esse respeito. Destaque para a oficina que foi oferecida pela nossa instituição, que foi detalhadamente em cada possibilidade. Meu relato neste trabalho não é sobre isso; é sobre como utilizei nas disciplinas do curso de Direito.

Uma de suas vantagens é que o aluno pode responder as atividades pelo celular sem necessidade de instalação de aplicativo para tanto; ele funciona, para o aluno, pelo navegador do seu aparelho. Isso evita que os alunos, que possuem celulares



mais simples ou mais velhos, de ter que ocupar memória com isso e inviabilizar a participação na atividade.

Sobre as modalidades de aplicação das atividades, o que mais utilizei, desde o começo, foi a aplicação “controlado pelo professor”. Isso porque o professor pode, nesse modelo, liberar uma questão, acompanhar o recebimento das respostas e, em seguida, comentar a resposta correta. Com isso, temos um momento de verificação do foi apresentado até aquele momento. O que pode variar é a maneira em que será realizada a pergunta. É o que demonstro a seguir.

Como essa ferramenta foi utilizada

Antes de iniciar esta descrição, devo destacar que tenho lecionado em matérias do curso de Direito cujo conteúdo é técnico, na maioria das vezes. Em outros pontos das disciplinas é necessário passar por informações históricas e conceitos. Com base nessas premissas, fiz uso de algumas questões¹³ nas seguintes modalidades:

a) Questões simples de certo e errado, com resposta mais simples.

Gosto de começar os questionários com informações mais básicas, como conceitos e efemérides, em especial para aqueles pontos em que o aluno deverá saber algo mais básico. Assim, são exemplos de questões utilizadas:

Constitucionalismo social é a previsão constitucional dos direitos sociais (saúde, educação, moradia) nas constituições. Surgiu com a Constituição do México, de 1.917 e a constituição de Weimar, de 1.919. No Brasil, surgiu na nossa terceira Constituição, de 1.934. (NUNES JÚNIOR, 2.019, p. 111-118)

Esta é uma proposição **correta**.



Transconstitucionalismo é a possibilidade de se elaborar uma só constituição para vários países. Constitucionalismo transnacional é a relação entre o direito interno e o Direito Internacional para melhor tutela dos Direitos Fundamentais. (NUNES JÚNIOR, 2.019, p. 118-124)

Esta é uma proposição **incorreta**, pois os conceitos estão invertidos. Também utilizei afirmativas que tinham como fundamento artigos de lei e da Constituição:

Em nossa constituição, não se admitem tribunais de exceção.

A resposta está correta e encontra fundamento no seguinte dispositivo da Constituição:

CF, art. 5.º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

XXXVII - não haverá juízo ou tribunal de exceção;

b) Questões de concurso de certo ou errado da banca CEBRASPE/UnB

A CEBRASPE/UnB tem um modelo de prova que é aplicado em concursos públicos cuja forma é muito interessante para cadastro no Socrative. Evidentemente que não são trabalhadas apenas questões de concursos nas aulas, mas é interessante a inserção dessas questões a fim de preparar o aluno para as mais diversas possibilidades que a graduação em Direito pode oferecer. Segue um exemplo:

(Ano: 2021 Banca: CESPE / CEBRASPE Órgão: TCE-RJ Prova: CESPE / CEBRASPE - 2021 - TCE-RJ - Analista de Controle Externo - Especialidade: Direito)



De acordo com a jurisprudência do STJ acerca da responsabilidade civil, julgue o item subsequente.

Ação de responsabilidade civil decorrente de inadimplemento contratual ou extracontratual sujeita-se, em regra, ao prazo prescricional trienal. A assertiva é incorreta, com base em decisão do STJ a respeito do tema:

“nas controvérsias relacionadas à responsabilidade contratual, aplica-se a regra geral (art. 205 CC/02) que prevê dez anos de prazo prescricional e, quando se tratar de responsabilidade extracontratual, aplica-se o disposto no art. 206, § 3º, V, do CC/02, com prazo de três anos.” (EREsp n.º 1.280.825/RJ, Rel. Ministra NANCY ANDRIGHI, SEGUNDA SEÇÃO, julgado em 27/06/2018, DJe de 02/08/2018).

c) Questões de concurso de múltipla escolha

Com a possibilidade de inserção de questões de múltipla escolha, podemos colher questões de concurso dos mais diversos graus de dificuldade. Especialmente na disciplina de Direito Constitucional, há concursos de nível médio em que se cobra essa disciplina e as questões são mais simples, que podem ser aplicadas ao lado de questões de nível superior.

d) Problemas práticos que se resolvem aplicando a lei

Utilizei alguns desses problemas na disciplina de Direito Empresarial, em que estudamos as regras de Direito Societário. Segue um exemplo:

Manoel, José, Pedro e Paulo são sócios de uma sociedade simples. Cada um tem 25% das quotas sociais, de um capital de R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais). Eles decidem modificar o contrato de sociedade com relação ao objeto da sociedade. Manoel, José e Pedro estão de acordo em fazer esta modificação;



Paulo não concorda com os demais. Assim, poderão os sócios alterar o contrato social, mesmo sem a anuência de Paulo.

Essa assertiva está **errada**, com fundamento no art. 999 do Código Civil:

Código Civil, art. 999. Aas modificações do contrato social, que tenham por objeto matéria indicada no art. 997, dependem do consentimento de todos os sócios; as demais podem ser decididas por maioria absoluta de votos, se o contrato não determinar a necessidade de deliberação unânime.

As questões que usei se baseavam principalmente nesses modelos, mas é de se destacar que as possibilidades são muitas: é possível “desmontar” questões de múltipla escolha em assertivas de verdadeiro ou falso; inserção de questões de múltipla escolha de provas que serão realizadas por órgãos de classe, como o Exame da OAB e o Exame do CRC etc. Como já mencionado, é importante observar as características da disciplina para montar seus questionários.

RESULTADOS OBTIDOS

Da utilização desta ferramenta, pode-se observar os seguintes comportamentos:

a) Não utilizei como ferramenta de avaliação, mas poderia ter utilizado. De modo geral, as universidades optam pelos seus métodos institucionais de avaliação, por uma questão de segurança. De todo modo, é de se destacar que a participação dos alunos era grande, em especial, no início da quarentena. Ainda sem valer nota, a participação era de muitos alunos, inclusive discutindo a resposta.

b) Mesmo com as câmeras desligadas, o engajamento chegava à quase totalidade da sala. Durante as aulas *on-line* muitos



alunos optaram por deixar suas câmeras desligadas, o que deixava o professor com a sensação de que os alunos não estavam participando da aula. Entretanto, iniciado o quiz, era uma surpresa boa ver o número de pessoas que entravam na sala do Socrative para responder às perguntas.

c) Utilizei, predominantemente, o método “controlado pelo professor”. Trata-se da opção em que o professor libera a pergunta, espera a turma responder, e comenta a pergunta com a resposta correta. Em média, de 3 a 4 minutos por questão era suficiente. Por aula, era possível utilizar de 10 a 15 questões para revisar tudo aquilo que foi tratado.

d) Não tive grandes problemas em orientar os alunos sobre como utilizar a ferramenta. Evidentemente que os problemas existiram, principalmente, por parte dos alunos que não estavam interessados, mas é de se destacar que era em percentual mínimo. No primeiro semestre de 2020 tivemos seis semanas presenciais, e eu cheguei a usar o aplicativo presencialmente; no segundo semestre ficamos todos *on-line* nas primeiras semanas, e não houve problemas em explicar aos alunos como utilizar a ferramenta.

e) Não tive relatos de pessoas que não puderam usar o Socrative no celular por estar vendo a aula nele. É importante destacar que, como se trata de plataforma que funciona a partir de site, é possível utilizar no computador também. Caso o aluno veja a aula pelo notebook/PC, poderá participar do quiz pelo celular; caso esteja vendo a aula pelo celular, poderá participar do quiz pelo notebook/PC. Não recebi informação de alunos que não tivessem como participar por falta de equipamentos, nem por falta de bateria (isso acontecia nas aulas presenciais, também em baixo número).



f) Na utilização do *Socrative* em sala presencial, uma vantagem indireta é que o aluno deixa as distrações do celular para uso em atividade.

g) Finalmente, é de se esperar que esse uso adiciona uma etapa no estudo, de modo mais lúdico, com tendência de que as notas melhorem e de que as informações sejam retidas permanentemente pelos alunos.

h) Não descarto a utilização do *Socrative* antes da explicação, como sala de aula invertida. Entretanto, reforço que não fiz uso dessa forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da quarentena de 2020 tivemos o desafio de transformar nossas aulas em algo diferente do presencial, pela natureza da plataforma *on-line*. Com novas variáveis inseridas no desenvolvimento do trabalho, dentre elas, o tempo e a necessidade de engajamento dos alunos, cada professor teve que se valer de novas ferramentas para conseguir sucesso nesse intento. No meu caso, com base nas disciplinas que eu lecionava nos cursos de Direito das Instituições de Ensino Superior, utilizei-me do *Socrative*, ferramenta que já conhecia e utilizava em aulas presenciais. O que mudou foi a frequência: o que eu fazia em poucos encontros durante o semestre (pensado para ser utilizado a cada duas ou três aulas) passou a ser utilizado quase que diariamente, com intenção de revisão após a exposição da matéria.

Há outras ferramentas parecidas com o *Socrative* (como o *Kahoot!*), que proporcionam a criação e aplicação de quiz na sala de aula. Há também a possibilidade de gamificação da aula, uma vez que o *Socrative* permite a organização de uma “gincana” virtual, opção que utilizei uma ou duas vezes (imagino que deva funcionar melhor presencialmente).



Finalmente, destaco que acredito no potencial de cursos superiores na modalidade de transmissão ao vivo *on-line*, pois possibilita às boas instituições de ensino e aos bons professores alcançarem o país inteiro, expandindo a excelência do seu trabalho. Como meio de auferir a participação dos alunos, ferramentas de engajamento como o *Socrative* podem ser muito úteis, também podendo ser utilizadas como meio de avaliação.

NOTAS DE REFERÊNCIA

⁸ Para os que lerão este relato no futuro, é necessário lembrar que passamos, a partir de março de 2020, por um período de quarentena em decorrência da pandemia de Covid-19, vírus que se originou na China e que acabou por circular mundialmente.

⁹ Disponível para cadastro e configurações em www.socrative.com

¹⁰ “Conceituando metodologias ativas de aprendizagem. A discussão a respeito das formas de ensinar não é recente, mas vem ganhando novos contornos, principalmente como fruto de diversas pesquisas que têm comprovado que a forma de ensinar é tão importante quanto os conteúdos a serem ensinados. Nesse contexto, as metodologias de ensino tratadas por ‘ativas’ ganham espaço e recebem cada vez mais atenção por parte dos educadores. Existem diversas metodologias que são consideradas ativas. Em que pesem as particularidades que cada uma delas apresenta, todas possuem uma característica em comum: a inserção do aluno como agente protagonista de seu processo de construção do conhecimento. Diversos fatores – a rapidez na produção do conhecimento, o avanço do conhecimento científico, a facilidade de acesso à informação – puseram em xeque o modelo tradicional de ensino, baseado na mera transmissão de informações por parte do professor. Isso não significa que o professor perdeu sua importância no processo educacional, mas certamente seu modelo de atuação precisou mudar. De mero transmissor de um conjunto de informações construídas por meio de pesquisas e observações, o professor precisou assumir o papel de orientador de estudos. Paiva *et al.*, (2016) esclarecem que “a questão do ensino não se limita à habilidade de dar aulas, também envolve a efetivação de levar ao aprender. O vínculo entre aprendizagem e ensino não é casual, ou seja, o ensino não causa aprendizagem nem desenvolve novas capacidades que podem levar à aprendizagem. Ensino-aprendizagem estão ligados ontologicamente [...] “As principais características das metodologias ativas de aprendizagem são: Professor como orientador. Aluno como protagonista.



Relação de parceria entre professor e aluno. Estímulo à autonomia intelectual do aluno. Foco do processo no desenvolvimento de habilidades mentais. Uso de desafios como caminho para a aprendizagem. Princípio de que o verdadeiro aprendizado surge da prática.” (TARANTO, 2019).

¹¹“Como alternativa, uma nova didática vem sendo adotada de forma crescente em vários países, colocando-se como uma das tendências da educação: a sala de aula invertida (flipped classroom). Nela, o aluno estuda os conteúdos básicos antes da aula, com vídeos, textos, arquivos de áudio, games e outros recursos. Em sala, o professor aprofunda o aprendizado com exercícios, estudos de caso e conteúdos complementares. Esclarece dúvidas e estimula o intercâmbio entre a turma.” (RAMAL, 2019, e-book). No mesmo sentido: “A aprendizagem invertida é, essencialmente, uma ideia muito simples. Os alunos interagem com material introdutório em casa antes de ir para a sala de aula. Em geral, isso toma a forma de um vídeo instrutivo criado pelo professor. Esse material substitui a instrução direta, que, muitas vezes, é chamada de aula expositiva, em sala de aula. O tempo em sala de aula é, então, realocado para tarefas como projetos, inquirições, debates ou, simplesmente, trabalhos em tarefas que, no velho paradigma, teriam sido enviadas para casa. Essa simples alteração no tempo de se fazer as coisas está transformando as salas de aula mundo afora. Cada vez mais, professores tornam os deveres de casa mais significativos e eficazes invertendo suas aulas. Em seu âmago, a abordagem da sala de aula invertida é muito simples: a instrução direta e a entrega dos conteúdos básicos são feitas aos alunos por meio de um vídeo instrutivo (que chamarei de vídeo invertido), e, assim, o tempo em sala de aula é dedicado à aplicação, análise e prática, com o professor presente para esclarecer concepções errôneas e perguntas. Basicamente, o trabalho leve é feito antes da aula presencial. Quando docentes e discentes se encontram na sala de aula, o conteúdo básico já foi apresentado, e o tempo da aula, que passa a ter um novo propósito, é usado para envolver os alunos em processos cognitivos mais complexos. Os alunos fazem o trabalho leve antes da aula e o trabalho difícil em aula, onde o professor está lá para ajudá-los.” (BERGMANN, 2018).

¹²Para efeitos deste capítulo, vamos considerar aula expositiva dialogada como aquela aula que é conduzida pelo professor, com intervenções pontuais por parte dos alunos, mas em que estes participam de modo passivo. Não se pretende criticar este método: a variedade de disciplinas existente nos cursos superiores poderá encontrar disciplinas em que este método é mais produtivo que outros.

¹³ Questões retiradas do site Questões de Concursos. Disponível em www.qconcursos.com.br



REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa** [recurso eletrônico]. tradução: Henrique de Oliveira Guerra; revisão técnica: Marcelo L. D. S. Gabriel. Porto Alegre: Penso, 2018, e-book. Acesso em 30 abr. 2021

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática geral**. Organização Andrea Ramal. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019, e-book. Acesso em: 30 abr. 2021.

NUNES JÚNIOR, Flávio Martins Alves. **Curso de direito constitucional**. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

RAMAL, Andrea. **Educação no Brasil**. Ilustração André Dahmer. São Paulo: Atlas, 2019, e-book. Acesso em: 30 abr. 2021.

Site Questões de Concursos. Disponível em: www.qconcur.com.br

Site Socrative. Disponível em: www.socrative.com





RECURSOS DO AMBIENTE VIRTUAL (MOODLE) COMO APOIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DA PANDEMIA COVID-19

3

Julio Cesar Frantz¹⁴

INTRODUÇÃO

A aplicação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) tem sido apontada como uma relevante ferramenta para ensino em cursos de graduação. O *Moodle* é um sistema de gestão da aprendizagem mais popular do mundo, sua aplicação não está ligada apenas a instituições de ensino superior, mas também a escolas do ensino básico e empresas (*MOODLE*, 2021).

Pasini, Carvalho e Almeida (2020) relatam que em tempos de pandemia, o ato de educar devido ao distanciamento por causa do caráter emergencial, exigiu uma adaptação e superação dos docentes e discentes que estavam acostumados à educação presencial. A aplicação do estudo híbrido, bem como a intensificação da educação a distância (EaD) permitiu que as aulas não parassem, tanto no ensino superior como no ensino básico, apesar de o ensino básico ter uma infraestrutura muito menor no Brasil, em termos de AVA.

¹⁴ Professor / Dr. Eng.; Centro Universitário de Brusque; Questionários no *Moodle*, Curso de Engenharia Mecânica / Disciplinas técnicas de engenharia.



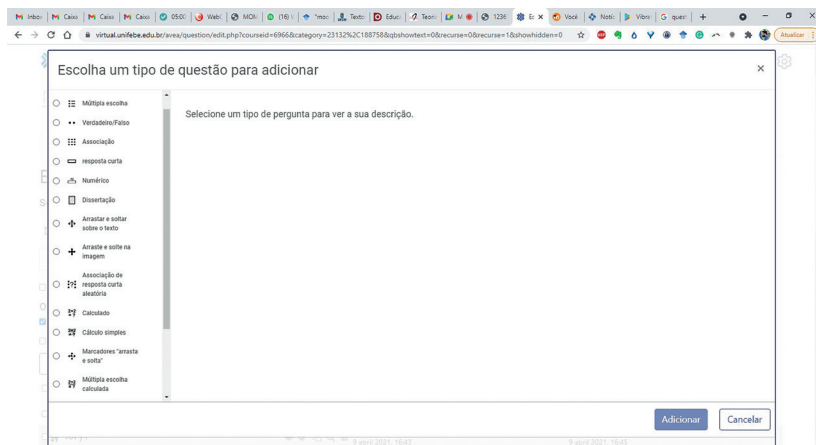
Pode-se destacar outros fatores importantes da aplicação do AVA, como Oliveira (2017) relata que na cidade de São Paulo, como conhecido, a mobilidade não é boa, dessa forma uma das grandes dificuldades dos alunos é diariamente enfrentar em média de três a quatro horas no transporte. Desse modo, Oliveira (2017) explica que o uso da plataforma *Moodle* tem auxiliado na formação de alunos, permitindo a disponibilização de textos, notas de aula e material didáticos, assim como a aplicação de questionários para permitir que o aluno tenha um ritmo de estudo. Nesse ponto de mobilidade, durante o período de pandemia, identificou-se que muitos alunos possuem mais tempo para estudar, pois evitaram locomoção entre cidades.

Além disso, o *Moodle* possui diversos recursos na sua plataforma, que podem ser explorados para colaborar na aprendizagem dos alunos e para o fazer docente. Azeredo (2016) realizou uma pesquisa com professores que são usuários frequentes da plataforma *Moodle* e que possuíam uma diversidade nos recursos utilizados. Durante sua pesquisa identificou que as atividades mais exploradas pelos professores são Tarefa, Fórum e Questionários, porém a falta de tempo e conhecimento implicam utilização de poucos elementos do *Moodle*. Azeredo (2016) também destacou que o nível de conhecimento digital é um grande influenciador para que o docente crie/adapte e organize seu espaço AVA.

A atividade apresentada neste capítulo, está vinculada ao relato dos saberes para aplicação na prática profissional realizada durante a pandemia no ano de 2020, compartilhada na formação continuada de 2021.1: Práticas Pedagógicas Inovadoras. O objetivo é relatar as práticas pedagógicas envolvendo a aplicação da plataforma *Moodle*. Uma das estratégias adotadas para as disciplinas de dinâmica de máquinas, sistemas robóticos, soldagem e fundição e gerência de projetos dos cursos de engenharia mecânica e de produção do Centro Universitário de Brusque deu-se por meio do uso intensivo



Figura 1. Exemplos de tipos de questões disponíveis no Moodle



Fonte: O Autor (2020).

da plataforma *Moodle* para apoio do ensino. As disciplinas ocorreram durante o segundo semestre de 2020, totalizando quarenta e sete alunos. Este presente relato focará na aplicação de questionários, cuja ferramenta auxilia o aluno a manter um ritmo de estudos e revisar os temas que estão sendo aplicados em sala de aula.

O capítulo está dividido em desenvolvimento no qual se apresentam os exemplos dos tipos de questões aplicadas por meio da ferramenta de questionário do *Moodle*, ilustrando a forma de programação realizada na plataforma. Em seguida, as considerações finais são apresentadas com recomendações e, finalmente, as referências.

DESENVOLVIMENTO

Durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas aplicou-se diferentes tipos de questões por meio da ferramenta de questionário do *Moodle*. Utilizou-se essas questões durante atividades dirigidas, listas de exercícios e provas. A seguir, serão apresentados alguns exemplos da programação dessas questões.



A Figura 1 ilustra as opções de questões a serem utilizadas nos questionários do *Moodle*. Desde questões de múltipla escolha, verdadeiro e falso, até questões elaboradas como arrastar caixa de texto em imagens e questões de múltipla escolha calculada. A utilização de diferentes tipos de questões amplia a forma de aprendizado dos alunos, além disso, as questões com *feedback* imediato permitem verificar se os alunos entenderam o conteúdo teórico desenvolvido durante a aula. Durante as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo autor, utilizou-se diferentes questões com *feedback* imediato que são elas: múltipla escolha, verdadeiro e falso, arrasta e soltar sobre o texto, arrasta e soltar na imagem, associação de resposta curta aleatória, múltipla escolha calculado.

A opção de utilização de *feedback* imediato em questões do *Moodle* é semelhante ao que se desenvolve com o Socrative ¹⁵. O Socrative é uma plataforma para visualizar o entendimento do estudante durante as aulas, questões de *feedback* imediato são programadas na plataforma, e uma vez respondidas o professor pode verificar quais foram as dificuldades dos alunos e comentar as questões e revisar melhor o conteúdo. Sobre questões de *feedback* imediato, o *Moodle*, do ponto de vista do autor, demonstra ser uma plataforma com mais opções, permitindo uma maior personalização do tipo de questões, melhorando a percepção dos alunos sobre o conteúdo.

Em algumas disciplinas de projeto que envolvem questões de cálculo, optou-se por programar questões de múltipla escolha calculadas. Utilizando esse tipo de questões o *Moodle* gera valores para curingas, que são os termos envolvidos nas fórmulas, para cada aluno, exigindo que todos façam os cálculos e marquem a alternativa correta. Um exemplo da programação desse tipo de questão pode ser visto no Quadro 1. Nesse tipo de questão também se utilizou muito o recurso de escrita por meio do Latex,



Quadro 1: Cabeçalho da questão para cálculo da tensão de cisalhamento atuando em uma viga, disciplina de mecânica dos sólidos.

Se a viga T for submetida a um cisalhamento vertical $(V=)$ $\{I2\}$ N, determine a tensão de cisalhamento máxima na viga. A largura da aba da viga é $(w =)$ $\{I3\}$ mm e a espessura é $(t =)$ $\{I4\}$ mm. A altura da alma da viga é $(h=)$ $\{I5\}$ mm e a espessura é $(e=)$ $\{I6\}$ mm.

Fonte: O Autor (2020).

Quadro 2: Opção de resposta programada para o cálculo da tensão de cisalhamento no Moodle.

$$\{=(((\{I3\}*\{I4\})*(\{I5\}+(\{I4\}/2))+(\{I5\}*\{I6\})*((\{I5\}/2)))/((\{I3\}*\{I4\})+(\{I5\}*\{I6\}))\}$$

Fonte: O Autor (2020).

veja no Quadro 1 os termos escritos dentro da expressão ' $(\)$ ', permitindo a escrita de equações e símbolos usando o *software Latex*. No Quadro 1, os termos escritos entre chaves '{ }' são os curingas, posteriormente, programados com faixa de valores.

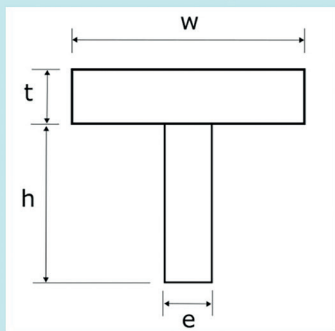
Já o Quadro 2 ilustra a programação na opção resultado. Note que os curingas também estão programados entre chaves. Nessa questão uma opção para facilitar o desenvolvimento é primeiro programar a questão utilizando como apoio uma planilha do Excel, posteriormente, a equação pode ser copiada do Excel e transferida para o Moodle, fazendo pequenos ajustes. Na opção de resposta não é possível utilizar o *Latex*¹⁶, e a resposta deve estar dentro da expressão '{= }'.

O resultado da programação de uma questão de múltipla escolha calculada pode ser visto na Figura 2. Uma lista completa das funções matemáticas, que podem ser utilizadas nesse tipo de questão, pode ser vista nos documentos *on-line* do Moodle¹⁷.



Figura 2: Resultado da programação de uma questão de múltipla escolha calculada no Moodle.

Se a viga T for submetida a um cisalhamento vertical $V = 58179$ N, determine a tensão de cisalhamento máxima na viga em MPa . A largura da aba da viga é $w = 301$ mm e a espessura é $t = 74$ mm. A altura da alma da viga é $h = 149$ mm e a espessura é $e = 101$ mm.



Escolha uma opção:

- a. 141,042
- b. 149661496,831
- c. 1004590,213
- d. 3,867

Fonte: O Autor (2020).

Um tipo de questão simples de programar, e com boa relevância para *feedbacks* sobre o entendimento do conteúdo desenvolvido em sala de aula, são as questões de múltipla escolha. Esse tipo de questão no Moodle é programado apenas com o 'Texto da questão', pode-se definir um 'Feedback geral', caso o professor queira colocar uma resposta comentada, *links*, entre outros e, as 'Opções'.

As Figuras 3, 4 e 5, ilustram, respectivamente, os campos de 'Nome da questão', 'Texto padrão', 'Opção' de resposta e a visualização da questão. No campo do texto podem ser incluídas imagens, vídeos, *links*, arquivos, entre outros. O professor pode pré-visualizar e responder à questão para testar a opção correta e se tudo funciona bem.

As questões de 'Editando arrastar e soltar para imagem' são outra opção para questionários que podem ser amplamente



Figura 3: Programação de uma questão de múltipla escolha no *Moodle*.

Nome da questão
Scrum-3

Texto da questão

Quando um Sprint deve ser interrompido?

Fonte: O Autor (2020).

Figura 4: Programação da opção de resposta em questão de múltipla escolha.

Opção 2

Quando a meta estabelecida para o Sprint não mais faz sentido.

Fonte: O Autor (2020).

Figura 5: Visualização da questão de múltipla escolha programada no *Moodle*.

Quando um Sprint deve ser interrompido?

Escolha uma opção:

- a. Quando o Time de Desenvolvimento sente que o trabalho planejado está difícil demais.
- b. Quando o Time de Desenvolvimento sente que o trabalho planejado não será terminado.
- c. Quando a meta estabelecida para o Sprint não mais faz sentido.
- d. Quando o cliente solicita uma mudança urgente.

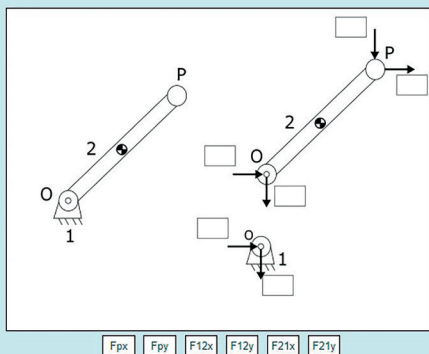
Fonte: O Autor (2020).

utilizadas, de formas variadas. Um exemplo desse tipo de questão pode ser visto na Figura 6. Note que sobre a imagem há áreas de soltura, indicadas pelos retângulos brancos e, abaixo da imagem pode-se visualizar os itens arrastáveis. O professor inclui uma imagem de *background* e depois os itens arrastáveis, que podem ser textos ou imagens, nesse exemplo foram utilizados textos. Logo após, são definidas as áreas de soltura.



Figura 6: Exemplo de questão ‘Editando arrastar e soltar para imagem’ no Moodle.

De acordo com o digrama de corpo livre da figura abaixo, arraste as componentes das forças para a posição correta da junta que a mesma está atuando.



Fonte: O Autor (2020).

Figura 7: Visualização dos campos ‘Imagem do Background’, ‘Itens arrastáveis’ e ‘Áreas de soltura’.

Imagem do Background
 Escolha um arquivo... Tamanho máximo para novos arquivos: 100Mb

unico_elo (2)_600x400.png - Você pode arrastar e soltar arquivos aqui para adicioná-los.

Itens arrastáveis

Embaralhar itens arrastáveis cada vez que a questão é exibida

Item 1 arrastável

Modelo Grupo Ilimitado

Texto

Itens arrastáveis

Áreas de soltura

Área de soltura 1

Esquerda Topo Item arrastável Texto

Área de soltura 2

Esquerda Topo Item arrastável Texto

Fonte: O Autor (2020).



Na Figura 7 são ilustrados os campos de ‘Imagem do *background*’ onde a imagem de fundo é carregada. Para inclusão de imagens recomenda-se o uso de imagens gratuitas¹⁸ ou pode-se utilizar *softwares* gráficos de criação e imagens como o *Inkscape*¹⁹ que é *opensource*. Na Figura 7 também são ilustrados os campos de ‘Itens arrastáveis’ onde se pode colocar textos ou imagens para serem arrastadas sobre a imagem de *background*. Nesse exemplo se utilizou textos. Por fim, são definidas as áreas de solturas, cada item arrastável ficará visível sobre a parte inferior da imagem de *background*, e o professor define qual é a região de soltura correta.

Além dessas questões, como já apresentado, o *Moodle* possui outros tipos que podem ser amplamente utilizados para o desenvolvimento de questionários. Para o desenvolvimento dessas questões se pode utilizar a própria documentação do *Moodle*²⁰ e existem diversos vídeos na plataforma Youtube com exemplos de aplicações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aplicou-se as estratégias apresentadas neste relato durante as aulas desenvolvidas na modalidade *on-line* ou *take-home*, como forma de promover a participação ativa de alunos durante as aulas.

Como a metodologia de ensino ficou dividida em três momentos: o primeiro, teórica; o segundo, uma atividade dirigida; e, por fim, a revisão, os questionários do *Moodle* foram uma forma de promover uma atividade dirigida, permitindo um *feedback* imediato aos alunos e uma posterior discussão em aula, para reforçar o aprendizado do conteúdo teórico. O fato de as questões terem *feedback* imediato permitiu aos alunos tirarem suas dúvidas durante a mesma aula, muitas vezes surgindo



questões fundamentais sobre o conteúdo teórico apresentado em sala de aula.

A utilização de diferentes tipos de questões permitiu explorar os conhecimentos desenvolvidos de uma forma mais ampla, bem como não tornando os questionários repetidos.

NOTAS DO RODAPÉ

¹⁵ <https://www.socrative.com/>

¹⁶ <https://www.latex-project.org/>

¹⁷ https://docs.moodle.org/310/en/Calculated_question_type

¹⁸ <https://pixabay.com/pt/>

¹⁹ <https://inkscape.org/>

²⁰ https://docs.moodle.org/310/en/Main_page

REFERÊNCIAS

AZEREDO, Isabel Cristina da Silva *et al.* **Recursos do MOODLE como apoio à prática pedagógica**: investigando o fazer docente. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul. 2016.

MOODLE. **Plataforma de ensino-aprendizagem**. Disponível em: <https://moodle.com/solutions/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

OLIVEIRA, Elisabeth Andreoli. Uso de questionários no Moodle como apoio para aprendizagem. **Revista de Graduação USP**, v. 2, n. 3, p. 175-178, 2017.

PASINI, Carlos Giovani Delevati; CARVALHO, E.; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. FAPERGS. Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2020.



EXPERIÊNCIA COM O MÉTODO *DOUBLE DIAMOND* E O VÍNCULO COM OS DISCENTES DOS CURSOS DE DESIGN DE MODA E PUBLICIDADE E PROPAGANDA EM TEMPOS DE PANDEMIA

4

Gabriela Poltronieri Lenzi²¹

INTRODUÇÃO

Durante o segundo semestre do ano de 2020 teve-se a oportunidade de lecionar o componente curricular intitulado: Metodologia de Projeto. Ministrou-se tal componente, para as segundas fases dos cursos de graduação em Design de Moda e Publicidade e Propaganda, ambos da Instituição de Ensino UNIFEBE, que se localiza na cidade de Brusque, Santa Catarina.

As turmas eram compostas por 19 alunos em cada uma delas e, os estudantes, possuíam uma faixa etária média de 18 anos.

Torna-se oportuno, contextualizar o componente curricular, a fim de compreender a proposta dessa aprendizagem, visto que tal compreensão é fundamental para que se possa abordar a prática pedagógica realizada.

²¹ Doutora em Ciências Sociais - linha de Antropologia, pela Universidad de Salamanca, Espanha. Docente nos Cursos de Graduação em Design de Moda, Design Gráfico e Publicidade e Propaganda na UNIFEBE.



A ementa exposta no Plano de Ensino corresponde ao aprendizado de “metodologias voltadas ao processo de Design. Métodos, ferramentas e técnicas de projeto. Aplicação prática de metodologias em projetos de Design.” (UNIFEBE, 2020, p. 1).

Assim, tinha-se o seguinte objetivo geral para o componente curricular: compreender e aplicar as metodologias voltadas ao processo de Design, que compreendem as teorias, métodos, ferramentas e técnicas de projeto, adequadas às áreas características de cada um dos cursos.

Durante a preparação e estruturação pedagógica do componente curricular, fez-se uso do livro “*Design Thinking* na educação presencial, a distância e corporativa” das autoras Cavalcanti e Filatro (2016). Isso, porque além de se buscar desenvolver práticas inovadoras, o método proposto pela obra advém de um próprio método de projeto, ali configurado e aplicado a práticas pedagógicas. Ou seja, um dos métodos de projeto, que deveria ser ensinado em sala de aula, também faria parte da construção pedagógica da disciplina.

Contudo, embora o livro tenha servido como inspiração e estímulo para tais práticas, também a vivência empírica em sala de aula, foi essencial para compreender as necessidades dos estudantes e de que forma se poderia aplicar o conhecimento para que eles o compreendessem na práxis, por meio da vivência.

As metodologias projetuais são comumente utilizadas, não somente nas áreas criativas, embora especialmente nelas, visto que surgem como métodos propostos pelo próprio Design e, posteriormente, são absorvidas por outras áreas do conhecimento como a educação, administração, engenharias, entre tantas outras (AMBROSE; HARRIS, 2015; BROWN, 2010; CAVALCANTI; FILATRO, 2016).



Então, ainda que sejam essenciais para as áreas criativas e que façam parte de seu cerne, o processo de ensino-aprendizagem desse conhecimento é desafiador, considerando-se o trajeto entre teoria e prática e a própria incipiência profissional e acadêmica do estudante desse momento da jornada. É relevante ressaltar que o processo de um projeto pode emergir de forma natural e intuitiva, isto é, para se criar ou desenvolver algo, existe sempre um caminho entre a ideia e o produto final. Contudo, antes da Segunda Grande Guerra Mundial, o processo criativo era bastante artesanal, baseado em empirismo, subjetividade e por isso, considerado arriscado. O pós-guerra trouxe então uma nova perspectiva para o método de projeto, demarcando a necessidade de tornar esse percurso mais científico, adequado às necessidades industriais emergentes no período, sistematizando as sequências e hierarquias dentro do projeto, tornando-o transparente, evidente e racional (BÜRDEK, 2010; PASSOS, 2008). Portanto, o aprofundamento nas metodologias de projeto é indispensável dentro das áreas criativas, levando em consideração a realidade mercado de trabalho atual.

Além de as questões próprias do âmbito de estudo, enfrentava-se obstáculos sociais e emocionais, tendo em vista o advento pandêmico ao qual o mundo se encontra inserido. Assim sendo, o olhar para o estudante e suas necessidades sociais e emocionais, igualmente era imprescindível ali. Na atualidade, diversos estudos voltados à pedagogia e ao sistema pedagógico, discorrem e avaliam a relevância de se considerar o discente como ser integral, que traz para a sala de aula seus aspectos sociais, culturais, históricos, familiares, emocionais (ARROYO, 2017; MORAN, 2015). Além disso, acredita-se que proporcionar em sala de aula um espaço seguro e confortável emocionalmente, tendo em vista a integralidade do estudante, incentiva o desenvolvimento das chamadas soft skills, que são as habilidades de lidar com



o outro por meio das relações e das integrações. Pesquisas científicas voltadas a tais habilidades transversais do profissional, demonstram a relevância das soft skills, para o profissional no mercado de trabalho atual (FRANCISCO, 2015; PENHAKI, 2019).

Nessa direção, percebia-se e ouvia-se dos estudantes, de ambos os cursos, que se sentiam afetados emocionalmente pelo momento: puderam desfrutar presencialmente, pouco mais de um mês o ambiente acadêmico que recentemente haviam adentrado como calouros, até a chegada de pandemia e com isso a suspensão das aulas e a mudança para a modalidade *on-line*, gerando, assim, um distanciamento necessário para o período, mas abrupto e inesperado para os jovens alunos que esperavam ansiosos viver a universidade. Além disso, o ingresso para a segunda fase já iniciou de maneira virtual, impossibilitando o contato pessoal inicial, entre professora e alunos. Em outros termos, o contato somente se deu a partir da interface virtual. Estudos de Gundim; Encarnação e Santos *et al.*, (2021) defendem que embora o distanciamento social seja uma estratégia fundamental para o controle da COVID-19, o afastamento entre os jovens universitários influenciou na saúde mental e emocional desse grupo.

Certamente, o distanciamento social e físico entre os estudantes, somado ao fato de professora e estudantes não se conhecerem pessoalmente de forma presencial, foram obstáculos sofridos tanto para os discentes como pela docente. Houve então a preocupação de que tal impacto não refletisse negativamente no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, procurou-se desenvolver uma ação em prol de amenizar a situação e a partir dela, experimentar propostas inovadoras para tornar o momento adverso, uma possibilidade singular.

Assim, sentiu-se duas necessidades principais a serem solucionadas, que advinham de aspectos totalmente distintos: 1.



De que forma se poderia mostrar na prática um Método de Projeto sendo utilizado? 2. O que poderia ser feito para criar um senso de proximidade e estreitar vínculos com os alunos?

Tendo em vista o contexto e as necessidades levantadas, diversas reflexões foram realizadas pela docente com o intuito de solucioná-las ou ao menos, suavizá-las. Após algumas alternativas, análises e ponderações, decidiu-se elaborar cartões postais, que seriam enviados para os estudantes. Para o desenvolvimento dos postais se faria uso de uma metodologia de projeto, e os passos de desenvolvimento e execução dele, seriam gravados, fotografados e explicados para os alunos posteriormente. Mais que fazê-los ver um método de projeto na prática, tais postais, com frases de apoio e escritos à mão, um a um, pretendiam levar aos estudantes um senso de proximidade e uma maneira de estreitar vínculos.

A partir do projeto desenvolvido, recebeu-se da Instituição o apoio e o incentivo para relatar a prática docente, sendo compartilhada na semana de Formação Continuada para o docente, no início do semestre letivo de 2021, com o tema de Práticas Pedagógicas Inovadoras em tempos da COVID-19.

RELATO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: método e desenvolvimento

A partir do diagnóstico das necessidades notadas em sala, iniciou-se o processo de execução do projeto. Embora o estudo proposto no componente curricular apresentado, seja inerente às áreas de conhecimento ao qual se lecionava, notava-se a necessidade de fazer compreender por meio de exemplos, tendo em vista o distanciamento entre teoria e prática. Além disso, conforme tratado na primeira seção deste texto, percebeu-se a relevância de estreitar vínculos com os discentes e de criar um senso de proximidade, considerando o momento de afastamento



social ocasionado pela pandemia. Dessa forma, procurou-se solucionar ambas as necessidades, a partir de um único projeto que possuía três objetivos: a) Demonstrar na prática um Método de Projeto sendo utilizado; b) Estreitar vínculos entre professora e alunos; c) Criar senso de proximidade entre a turma.

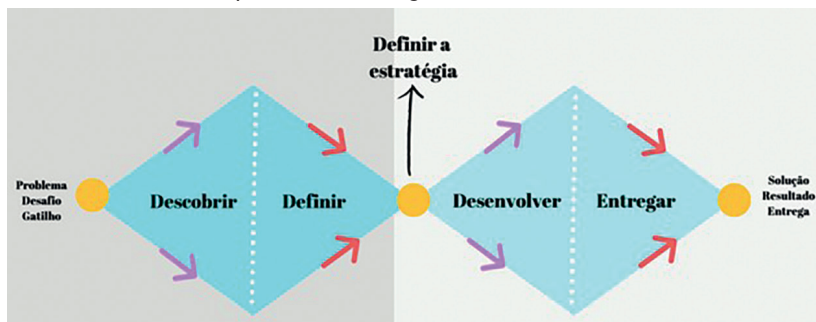
Como uma das intenções era apresentar na prática a execução de um projeto, o uso de uma metodologia de projeto era imprescindível. Nesse sentido, optou-se pelo método conhecido como *Double Diamond*. Esse método foi elaborado em 2004, pelo *British Design Council* e é destinado a auxiliar tanto o processo de projetos de designers e de não designers, visto sua versatilidade (DESIGN COUNCIL, 2004). Como o próprio nome diz, o método *Double Diamond* consiste em dois diamantes que representam os momentos de execução do projeto, mapeando as etapas em momentos de divergência e momentos de convergência do processo. As etapas percorridas dentro do método, são quatro: descobrir, definir, desenvolver e entregar.

Para que se possa compreender os passos e ações dentro de cada uma das etapas, se discorrerá sobre cada fase e suas atribuições.

O **Descobrir**, que consiste no primeiro passo do primeiro diamante, ajuda a compreender, em vez de simplesmente presumir, qual é a necessidade a ser sanada. O contato próximo com as pessoas e/ou público-alvo, torna-se fundamental para compreender como eles são afetados pelo problema (necessidade). **Definir**, o segundo passo do primeiro diamante, consiste no entendimento obtido na fase de descoberta que pode ajudar o projetista a definir o desafio de uma maneira diferente. **Desenvolver** é a primeira etapa, mas agora do segundo diamante. O segundo diamante procura incentivar e alcançar respostas diferentes para a necessidade já definida, buscando inspiração em diversas fontes e podendo



Figura 1: Fluxograma do Método de Projeto *Double Diamond*, desenvolvido pelo *British Design Council*, 2004.



Fonte: A Autora (2020).

projetar em conjunto, ou seja, com uma equipe, se for o caso. E, por último, **Entregar**. A entrega envolve testar diferentes soluções em pequena escala, rejeitando aquelas que não funcionam e melhorando as que funcionam (DESIGN COUNCIL, 2004). Para que se tenha uma maior compreensão, dispõe-se o fluxograma do método *Double Diamond* (Figura 1).

Assim, de acordo com o fluxograma proposto pelo método *Double Diamond*, iniciou-se a execução do projeto estabelecido. Porém, antes de demonstrar cada uma das etapas do projeto e sua execução, nota-se crucial expor a participação dos alunos, bem como as informações repassadas a eles desde o começo e durante o processo.

Antes do início da execução do projeto, os discentes foram informados pela professora, de que ela estaria preparando um processo projetual, para que eles pudessem visualizar de forma prática, a aplicação de um método de projeto. Embora soubessem do projeto, não sabiam do que se tratava. Por serem os alvos do projeto, eles participavam com *feedbacks* sobre o componente curricular e os processos de ensino-aprendizagem, e também com manifestações quanto às aulas *on-line* e às dificuldades



vividas pelo isolamento e distanciamento social. Mas até aquele momento, não tinham consciência no que consistia o projeto. Essa informação foi passada a eles somente ao final do projeto, quando receberam o cartão postal e a docente abriu o processo do projeto, explicando cada um dos passos vividos. Essa explicação se deu por meio da fala, de fotografia e de vídeos ilustrativos das etapas.

Para que haja a compreensão da elaboração do projeto executado, em cada uma das etapas, explana-se item por item, tendo em vista as fases propostas pelo método *Double Diamond*:

Etapa 1 - Descobrir: Com o intuito de se aprofundar nas necessidades trazidas pelos discentes, iniciou-se o processo de descobrir. Assim, essa primeira etapa foi dividida em dois momentos: coleta de dados e empatizar. A coleta de dados se deu no decorrer das aulas, em conversas privadas e/ou em grupo, de forma *on-line*, por meio de aplicativos de bate-papo. Certamente, os diálogos com os alunos, antes mesmo de iniciar o projeto, foram as pistas para o entendimento das necessidades. Contudo, foi no momento de descobrir, com a coleta de dados aplicada e mais profunda, que se mapeou efetivamente tais necessidades. A coleta de dados foi realizada por meio de instrumentos, como a observação participante e entrevistas não diretiva (GUBER, 2016), fazendo-se perguntas em momentos pontuais. Além de os dados, e empatizar com o que sentiam, foi determinado como uma ação relevante ao projeto. Empatizar é uma etapa do método conhecido como Design Thinking, outra metodologia projetual, diferente da *Double Diamond*. Nesse sentido, percebeu-se que tal estratégia poderia complementar os dados coletados. Para o Design Thinking, o momento da Empatia ou então *Insight* é a fase do conhecimento sobre a necessidade e desejo do público. Para Brown (2010), a fase da empatia no Design Thinking é a habilidade de se colocar no lugar do outro para compreender



como ele se sente ou reage perante a problemática. Em outros termos, não bastou somente saber o resultado trazido pela fala dos alunos, mas também se buscou compreender como sentiam em tais circunstâncias. Torna-se essencial esclarecer que essa ação, na busca de complementar os movimentos do processo do projeto é comum, visto que o percurso projetual não é estático e engessado, mas sim passível de alterações ou incrementos, a depender do projeto que está sendo desenvolvido. A etapa 1 do projeto aconteceu no mês de agosto de 2020.

Etapa 2 - Definir: a etapa da definição das alternativas também ocorreu em dois momentos: no primeiro se aplicou a técnica *brainstorm* e a ferramenta mapa mental. Elas foram auxiliares para gerar alternativas adequadas às necessidades do público estabelecido. No momento do *brainstorm*, reuniu-se de forma virtual, colegas e criativos voluntários, na busca de possíveis alternativas. O termo *brainstorm* significa chuva de ideias, e foi a partir de uma chuva de ideias, advinda do grupo de criativos voluntários, que diversas alternativas surgiram. Com as possíveis alternativas mapeadas, aplicou-se a ferramenta mapa mental para organizar as ideias de forma imagética a partir da ideia-chave (PAZMINO, 2015). Contudo, a definição ocorreu, propriamente, no segundo momento com a averiguação da viabilidade das ideias, e havia ali, inúmeros quesitos a ser cumpridos: além de respeitar as normas de afastamento social, era necessário desenvolver algo viável no sentido econômico, compreender como se faria a questão de logística, entre outros. Dessa forma, a ideia mais adequada foi de criar e enviar cartões postais personalizados para cada um dos estudantes.

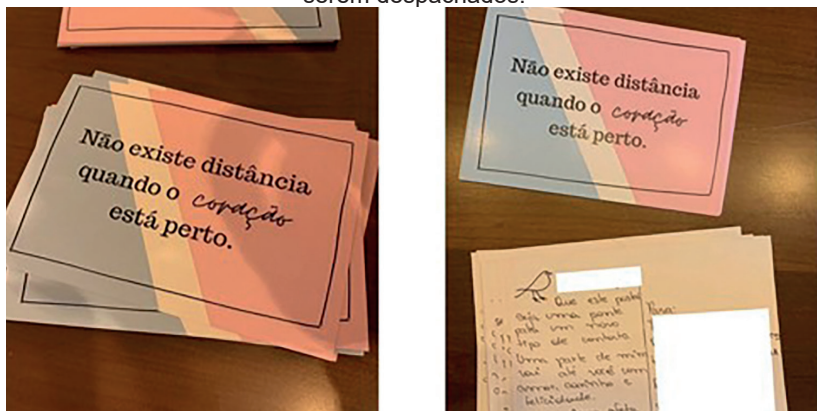
Etapa 3 - Desenvolver: ao adentrar o segundo diamante do método do projeto, passou-se a desenvolver o que se havia definido da etapa anterior. No caso do projeto exposto, precisava-se percorrer



três aspectos para a criação dos cartões postais: 1) pesquisa aprofundada sobre cartões postais - história, função, simbologia, significado social e cultural etc.; 2) definição estética - cor, forma, o que deveria transmitir por meio da comunicação visual; 3) elaboração da arte gráfica do postal - por meio de uma plataforma virtual, desenvolveu-se o cartão postal. A pesquisa aprofundada em relação ao cartão postal, trouxe informações significativas sobre esse objeto e também sobre o envio e recebimento dos postais. Além disso, via-se na questão da letra escrita à mão, um símbolo pessoal, próprio e por isso, de conexão entre remetente e destinatário. Esse conhecimento foi fundamental para embasar a escolha no cartão postal, e também proporcionou solidez nas definições estéticas e visuais, realizadas nessa mesma etapa. Quanto às definições estéticas, o apoio ocorreu na pesquisa de significado das cores, formas e sobre o público que receberia os cartões, ou seja, os estudantes. As cores escolhidas foram o rosa, que possui significado voltado à criatividade, amor, gentileza; o azul, cor da simpatia, da harmonia, das virtudes intelectuais e o branco, que embora não seja considerado cor, tendo em vista o sentido de cor e luz proposto pela física, mas que carrega consigo significados como: o vazio e a leveza (HELLER, 2013; PASTOUREAU, 2009). As cores foram dispostas em diagonal, na parte frontal do postal, representando a conexão entre a criatividade, as virtudes intelectuais e a leveza, pontos relevantes dentro do conhecimento proposto pelo componente curricular: existe organização e estrutura lógica dentro dos processos criativos, use-os com sabedoria e com leveza. Em relação à parte visual, formulou-se também uma frase que foi escrita no centro do cartão postal com os seguintes dizeres: “Não existe distância quando o coração está perto.” Tal frase remetia ao sentido de se estar próximo, mesmo que distantes fisicamente. Na parte posterior do postal, deixou-se espaço para a escrita manual, mas se inseriu a imagem de um pássaro, que



Figura 2: Cartões postais impressos e escritos manualmente, prontos para serem despachados.



Fonte: A Autora (2020).

pode representar a liberdade da alma e da capacidade humana de sonhar (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016). Para a criação da arte gráfica, se fez uso de uma plataforma virtual gratuita. A etapa definir e a etapa desenvolver foram executadas em início e meados de setembro de 2020, respectivamente.

Etapa 4 - Entregar: a última parte do processo do projeto está relacionada com a entrega do produto final, de uma possível solução para a necessidade. As ações levantadas nessa etapa, consistiram em imprimir os postais, escrever manualmente em cada um deles e entregá-los nos correios. A impressão foi feita em papel couchê brilhante, com gramatura de 300 gramas nas medidas de 105 milímetros de altura por 148 milímetros de largura. Após a impressão, escreveu-se manualmente cada um dos 38 postais, que seriam enviados aos alunos, conforme é possível visualizar na Figura 2. O conteúdo manuscrito dos postais foi igual para cada um dos estudantes, com exceção dos nomes e endereços. Com os cartões postais escritos, levou-se a uma agência dos correios para que eles fossem entregues nos respectivos endereços. Após



Figura 3: Fotografia de um dos momentos de execução, no decorrer do processo do projeto.



Fonte: A Autora (2020).

o envio dos postais, em início de outubro de 2020, os alunos foram informados de que receberiam algo em seus endereços. Certamente já desconfiavam disso, considerando que os endereços foram passados por eles mesmos. Mas nesse momento, despertou-se curiosidade e expectativas quando ao que receberiam.

Todo esse processo foi filmado e fotografado (Figura 3), para que se pudesse evidenciar as etapas de desenvolvimento do projeto. Assim, quando os estudantes receberam os postais, explicou-se o propósito da ação desenvolvida. Colocou-se no grupo de aplicativo virtual das turmas, um texto explicativo sobre a proposta e os objetivos da prática. Também se disponibilizou o vídeo com imagens do processo, demonstrando cada uma das etapas e as execuções para a realização do projeto desde a descoberta da necessidade até o momento da entrega. O breve vídeo serviu como uma espécie de teaser para a aula



explicativa que se pretendia realizar e onde se detalharia o processo projetual.

Alguns dias depois, em sala, realizou-se uma aula expositiva que elucidava todas as fases do método e como se executou o projeto na prática. Além de conseguirem compreender as questões funcionais do desenvolvimento do projeto sendo aplicado, os efeitos do projeto também foram refletidos nos alunos, no que tange à questão de estreitar vínculos e criar senso de proximidade. Manifestaram também sobre a emoção de receber algo escrito manualmente, pelo correio: a maioria nunca havia recebido uma carta manuscrita antes dessa.

Naturalmente, os estudantes deram seus *feedbacks* em relação ao projeto, sobre o aprendizado técnico do método e sobre como se sentiram em relação ao recebimento do postal. Tal *feedback*, faz parte inclusive das diversas metodologias de projeto, que é o momento no qual o cliente e/ou público, dá seu parecer sobre a solução proposta. Assim, os *feedbacks* deles mesmos foram utilizados como exemplo para representar essa prática inerente ao processo de projeto.

A próxima atividade das turmas, naquela ocasião, seria o desenvolvimento de um projeto a partir da escolha de um método e da execução de etapas. Por isso, considerou-se relevante que pudessem visualizar antes um projeto sendo elaborado na prática. Nesse sentido, a elaboração da ação por meio de um processo foi essencial para o entendimento dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação realizada com os estudantes da segunda fase dos cursos de Design de Moda e Publicidade e Propaganda da UNIFEBE, foi relevante tendo em vista as duas problemáticas expostas: o processo de ensino-aprendizagem dos métodos de projeto, bem



como questões relacionadas ao estreitamento de vínculos e senso de proximidade, especialmente, pelo momento que se vivia, tendo em vista o isolamento social gerado pela COVID-19.

Ensinar por meio de exemplos e práticas demonstrativas, confirmou-se uma estratégia sólida do processo de ensino-aprendizagem. Percebeu-se que permanecer somente no campo da teoria poderia ser insuficiente e mesmo que os estudantes desenvolvessem um projeto a partir de um método (como de fato ocorreu), necessitariam de uma demonstração clara de como fazer. Desse modo, a ação como estratégia para se criar um modelo, foi recebida positivamente pelos estudantes.

Ao longo da prática pedagógica, pôde-se constatar que ensinar um conteúdo técnico e/ou acadêmico, perpassa o ensino tradicional composto por aulas expositivas e pela leitura de textos: às vezes, torna-se necessário dar um passo no desconhecido, na elaboração de novas formas de aprender e de ensinar. Nessa direção, as possibilidades podem ser infinitas e a criatividade uma parceira constante. Métodos e estratégias de outras áreas podem ser alternativas para um processo de aprendizagem inovador, na tentativa de atingir o campo de compreensão do estudante, tendo em vista que nem todos aprendem da mesma maneira e que os contextos sociais e culturais podem ser determinantes.

Por se tratar de um momento que trouxe à tona obstáculos consideráveis, devido à pandemia, sentiu-se a urgência de ações e práticas inovadoras com o intento de romper ou ao menos amenizar, as barreiras do distanciamento físico vivenciado. Por mais que o ambiente virtual é interface fundamental para que o contato social permaneça, ou seja, sendo facilitador, houve também um choque cultural nesse sentido: embora se caminhasse a passos largos para um mundo mais tecnológico, houve uma aceleração notável durante o período pandêmico. Mais que as tecnologias em si, o



comportamento humano está se alterando pelas práticas virtuais de se manter os relacionamentos. Portanto, é preciso criar ações e atitudes que estreitem os vínculos emocionais e sociais dentro da universidade em todos os âmbitos das relações. As mudanças de comportamento humano pedem mudanças de comportamento para com os humanos, acompanhando o ritmo social vigente.

Outro aspecto fruto dessa prática pedagógica, gira em torno de criar vínculos e fomentar o senso de proximidade entre os alunos e entre aluno e professor. Observou-se que ao se criar um espaço de ensino, mesmo que virtual, que seja seguro emocionalmente, pautado pelo respeito e pelo afeto, o processo de aprendizagem se dá de forma natural, fomentada pelo desejo e pela curiosidade de aprender. Em vista da experiência vivida, tornou-se evidente o valor de agir de forma acolhedora e amistosa para com os estudantes. Quando se pensa em ensino superior, é comum se atrelar diretamente às habilidades técnicas e acadêmicas que o estudante deve aprender ali. Sem dúvidas, tais habilidades são indispensáveis na formação do profissional que o aluno deve se tornar. Contudo, há de se pensar também na formação e nas habilidades interpessoais, intrapessoais e nos chamados *soft skills*, que dentro do mercado de trabalho atual, são tão necessários quanto os saberes técnicos. Para tanto, vê-se nas práticas pedagógicas uma oportunidade de explorar e estimular o desenvolvimento dessas habilidades.

Consequentemente, a prática pedagógica exposta neste relato, fez refletir não somente os caminhos da educação superior e a amplitude a que deve atingir na formação do estudante, mas também sobre o papel docente na construção do indivíduo como ser integral e como práticas e ações inovadoras podem influenciar positivamente nesse sentido.



REFERÊNCIAS

- AMBROSE, Gavin; HARRIS, Paul. **Design thinking**. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BROWN, Tim. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- BÜRDEK, Bernhard E. **Design**: história, teoria e prática do design de produtos. São Paulo: Edgard Blücher, 2010
- CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. **Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução: Vera da Costa e Silva *et al.* 29. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2016.
- DESIGN COUNCIL. **Double Diamond Process**. 2004. Disponível em: <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- FRANCISCO, Carla Sofia Ferreira. **Inserção socioprofissional dos alunos do ensino profissional**: a importância das soft skills e da formação em contexto de trabalho. 2015. Relatório científico-profissional (Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.



GUBER, Rosana. **La etnografía: método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno, 2016.

GUNDIM, Vivian Andrade; ENCARNAÇÃO, Jhonatta Pereira da; SANTOS, Flávia Costa, *et al.* Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de covid-19. **RBE Rev. Baiana de Enferm.**, v. 35, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18471/rbe.v35.37293>. Disponível em: <https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/37293>. Acesso em: 21 abr. 2021.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45

PASSOS, Ravi. Percursos do Projeto de Design. **Rev. Design, Arte e Tecnologia**. São Paulo: Rosari, 4, 2008. Disponível em: <http://docplayer.com.br/406071-Percursos-do-projeto-de-design.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PASTOUREAU, Michel. **Diccionario de los colores**. Barcelona: Paidós, 2009.

PAZMINO, Ana Veronica. **Como se cria: 40 métodos para design de produtos**. São Paulo: Editora Blucher, 2015.

PENHAKI, Juliana de Rezende *et al.* **Soft Skills na indústria 4.0**. 2019. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.



UNIFEBE Fundação Educacional de Brusque. **Plano de Ensino**, Curso de Design de Moda, Brusque, n. Rel. P757, p. 1-4, 29 jul. 2020.

UNIFEBE Fundação Educacional de Brusque. **Plano de Ensino**, Curso de Publicidade e Propaganda, Brusque, n. Rel. P757, p. 1-4, 29 jul. 2020.



USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA EM TEMPOS DE COVID-19

5

Fabiana Boos Vásquez²²

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 pode ser considerado como um marco na educação mundial, tendo em vista as significativas mudanças que ocorreram no processo de ensino-aprendizagem. Impulsionados pela pandemia provocada pela Covid-19, educadores do mundo inteiro foram obrigados a rever suas práticas pedagógicas para se adaptarem às necessidades impostas pelo distanciamento social.

A prática docente teve de se adequar a essa nova condição em que os saberes antigos já não supriam as necessidades daquele momento. Para tanto, os docentes foram em busca de alternativas que preenchessem a lacuna causada pela ausência da presença física de estudantes e professores no ambiente estudantil. Esse empenho resultou em práticas inovadoras e experiências vantajosas ao ensino-aprendizagem que, doravante, devem ser incorporadas com regularidade à prática docente do século XXI.

²² ~~Prof.^a Mestre em Letras/Inglês e Literatura Correspondente~~ Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE Curso de Letras - Inglês.



O cuidado com a elaboração das práticas pedagógicas tem sido alvo de constante atenção do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE - que oferece periodicamente momentos de formação continuada aos seus docentes, com o intuito de propiciar o aprimoramento contínuo de suas práticas e a oportunidade de compartilhar experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem. Nesses momentos de formação, os docentes têm o benefício de conhecer novas possibilidades de atuação profissional e discutir questões relacionadas ao panorama educacional regional e nacional.

Durante a formação continuada da UNIFEBE de 2021.1, intitulada **Práticas Pedagógicas Inovadoras**, os docentes da instituição tiveram a chance de compartilhar com a comunidade acadêmica suas práticas pedagógicas inovadoras durante a pandemia. E, levando em conta que as aulas no ano de 2020 estavam acontecendo no ambiente virtual de aprendizagem, o uso das tecnologias de informação e comunicação mostrou-se essencial para seu desenvolvimento.

A tecnologia é ferramenta essencial na educação, entretanto, a simples utilização dos recursos tecnológicos não é suficiente para alcançar os objetivos educacionais propostos. De acordo com Kenski (2019), para que as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) possam auxiliar no processo educativo, é necessário compreendê-las e incorporá-las pedagogicamente. A autora salienta que as particularidades do ensino e da tecnologia devem ser respeitadas para que sua utilização seja realmente marcante. Considerando esses fatores, o uso das novas tecnologias mostrou-se como um duplo desafio, pois, primeiramente foi necessário conhecê-las para, em seguida, adequá-las às práticas pedagógicas das disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação.



Este relato apresenta exemplos de experiências que aconteceram no curso de Letras - Inglês durante o ano de 2020. E, tendo em mente a necessidade de formar profissionais capacitados a lidar com as competências essenciais para ensinar no século XXI, o uso das novas tecnologias na educação como prática pedagógica, já vem sendo difundido há alguns anos na formação de docentes.

De acordo com Piva Júnior (2018), os recursos tecnológicos são meios para atingir o principal objetivo da educação que é o de preparar nossos jovens para a vida, quer seja em situações no presente ou em momentos futuros. No ano de 2020, entretanto, o uso das novas tecnologias como prática pedagógica tornou-se primordial para o desenvolvimento de aulas que promovessem a interação entre docentes e estudantes no ambiente virtual. E foi por meio do uso das novas tecnologias da educação que os estudantes puderam ser protagonistas do seu próprio aprendizado e se comunicar com os docentes e colegas de classe.

Os estudantes envolvidos nesta experiência foram os de terceira e quarta fases do curso de Letras - Inglês, nas disciplinas de Linguística Aplicada, Didática e Estudos Integrados de Língua Inglesa II e III. Após o impacto inicial da nova modalidade de ensino e a adaptação às aulas em formato *take-home*, tanto a docente quanto os estudantes reconheceram a ausência da interação e envolvimento que havia durante as aulas presenciais. Nesse momento, os estudantes sentiam o efeito do grande esforço cognitivo e a dificuldade de concentrar-se e continuar focados no decorrer das lições.

Assim, percebeu-se a necessidade de investir em recursos e atividades que promovessem oportunidades de comunicação e entrosamento durante as aulas. Logo, foi necessário rever o planejamento das disciplinas e enfrentar o desafio de implementar



novas formas de aprender e ensinar. Portanto, a fim de suscitar a interação entre a docente e os estudantes, novas atividades e recursos foram pesquisados e as seguintes ferramentas digitais foram selecionadas: *kahoot.it*, *coggle.it*, *Edupulses.io*, e *Jamboard*.

A seguir, os recursos tecnológicos, ferramentas digitais e atividades utilizadas durante as aulas no período da pandemia serão descritos.

DESENVOLVIMENTO

Levando em consideração a necessidade premente de rever o planejamento das aulas perante a nova realidade imposta pelas aulas em formato remoto, a docente foi em busca de novos recursos e ferramentas que pudessem incrementar suas aulas no curso de Letras - Inglês. Para tanto, contou com a colaboração de colegas e da coordenação do curso, professora Rosana Paza, e este foi um momento de partilha e ajuda mútua entre docentes. O desfecho desta pesquisa resultou em ferramentas digitais gratuitas e de fácil acesso que foram utilizadas em todas as disciplinas envolvidas neste relato, são elas: *kahoot.it*, *coggle.it*, *Edupulses.io*, e *Jamboard*.

Coggle.it

Esta ferramenta consiste em um recurso que possibilita a criação de mapas mentais interativos. Por meio dela é possível que os estudantes editem e contribuam com a elaboração de um mapa mental em tempo real. Esta é uma maneira dinâmica de estudar um texto ou uma teoria, pois existe a interação e colaboração para a criação de um mapa conceitual que facilita a compreensão de conceitos importantes. O resultado final da atividade é um mapa mental colorido e que possibilita a visualização de conceitos e palavras-chave do texto estudado.



Para utilizar essa ferramenta o professor pode acessar o site *coogle.it*. e se cadastrar por meio da conta *Google*. Para permitir que os estudantes editem e colaborem na elaboração do mapa mental, o professor deve compartilhar o *link* de acesso com os estudantes. Em seguida, os estudantes começam a participar em tempo real da edição e elaboração do mapa.

Outra forma de utilizar esse recurso é a divisão dos estudantes em grupos, considerando que cada grupo prepara um mapa mental acerca de um texto específico e para eles designado. Esta é uma forma alternativa aos *slides* tradicionais para a apresentação e estudo de textos. Um ponto interessante é que todos os mapas mentais criados ficam arquivados e podem ser acessados em momentos futuros. Além disso, é possível fazer o *download* do mapa mental em formato de arquivo.pdf para compartilhar com os estudantes.

Edupulses.io

Este site oferece na sua versão gratuita, recursos como quiz competitivo, *ranking*, nuvem de palavras e *slides*. Estas são maneiras dinâmicas e motivantes de trabalhar conteúdos novos, bem como avaliar o conhecimento de assuntos já estudados. Para utilizar esses recursos, o professor deve se cadastrar no site *Edupulses.io*, e, posteriormente, é possível acessá-lo por meio das contas *Google*.

A nuvem de palavras é uma maneira motivadora e instigante de introduzir um assunto e identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre uma questão específica. Utilizando uma pergunta inicial, o professor incentiva os estudantes a expressarem seu ponto de vista sobre o tópico abordado por meio de uma palavra.

Para criar uma nuvem de palavras o professor cadastra uma pergunta para seu evento. Na sequência, o site fornece um número



de PIN que deve ser passado aos estudantes para acessar o jogo por meio do celular. Em seguida, os estudantes inserem o número do PIN para iniciar o jogo e escrever a palavra desejada. À medida que os participantes escrevem suas palavras, a nuvem de palavras vai se formando em tempo real. As palavras que são mais recorrentes aumentam de tamanho criando um efeito interessante e dinâmico. Cada palavra aparece de cores diferentes o que cria uma tela dinâmica e atraente.

Kahoot

Este jogo é bastante conhecido e pode ser utilizado para revisar assuntos já estudados, ou como sondagem sobre um tópico novo. O *kahoot* é preparado pelo professor no computador, e os estudantes utilizam o celular para jogar. O professor elabora questões de múltipla escolha ou de verdadeiro ou falso e monta seu quiz no site do *kahoot*. Nesse momento, é possível estipular um tempo limite para responder às questões e acrescentar um fundo musical ao jogo, o que deixa os estudantes empolgados e motivados. Uma vez pronto o quiz, o site fornece um número de PIN que deve ser usado para acessar o jogo no celular. O professor controla o jogo por meio do computador, dando sequência às questões, e os estudantes respondem às questões usando seu celular. Todos conseguem acompanhar sua posição no jogo ao longo da brincadeira o que cria um clima competitivo e divertido. Assim como em outros jogos do tipo, é possível ter acesso aos questionários elaborados em momentos futuros.

Jamboard

O *Jamboard* é um recurso oferecido pela conta *Google* que pode substituir o quadro digital nas aulas remotas ou mesmo presenciais. Por meio dele, é possível criar uma apresentação interativa com até vinte slides em que são acrescentadas perguntas e imagens, permitindo a interação dos estudantes ao longo da apresentação.



O professor cria sua apresentação no *Jamboard* e compartilha o *link* com os estudantes para que eles possam interagir, adicionando as notas adesivas com seus comentários acerca do assunto tratado. Os estudantes podem ainda inserir imagens a fim de ilustrar seu parecer sobre o conteúdo. Ao final da atividade, a apresentação inicial torna-se colorida e repleta das informações adicionadas pelos estudantes.

Um ponto forte do *Jamboard* é que nessa atividade se percebe a característica de uma turma em específico, pois cada grupo de alunos irá inserir suas próprias ideias e comentários, tornando essa apresentação única. Ademais, essa apresentação pode ser disponibilizada aos estudantes em formato de arquivo.pdf para consulta futura.

Utilização das ferramentas digitais nas disciplinas.

A disciplina de Estudos Integrados de Língua Inglesa aborda os saberes docentes e a prática de ensino em Língua Inglesa em ambientes educacionais, ou seja, o foco está na sala de aula. A teoria estudada oferece suporte e embasamento para que os estudantes conheçam o ambiente de sua futura atuação profissional.

Em 2020, essa disciplina teve como foco principal o estudo do currículo (Estudos Integrados de LI II) e o uso das tecnologias na educação (Estudos Integrados de LI III). Segundo Perrenoud (2015), a escola não pode ignorar o que acontece no mundo e envolver as NTICs na prática docente é crucial para trabalhar as novas competências do ensinar no século XXI. O autor afirma que as novas tecnologias transformam não somente nossas maneiras de comunicar, mas também de pensar, decidir e trabalhar. Assim sendo, considerando as necessidades impostas pela modalidade de aulas no formato *take-home*, sentiu-se um impulso a mais para



utilizar as novas tecnologias no ensino. Consequentemente, o uso das ferramentas digitais teve dupla função: além de auxiliar no seu próprio aprendizado, serviu para familiarizar os estudantes com o uso das novas tecnologias.

Essas atividades, portanto, vieram ao encontro ao objetivo principal da própria disciplina, unindo teoria e prática de forma singular. Dessa forma, os estudantes puderam vivenciar a teoria que estavam estudando durante as aulas da própria disciplina. Para as disciplinas de Estudos Integrados II e III foram utilizadas todas as seguintes ferramentas digitais já mencionadas acima: *Edupulses.io*, *coggle.it*, *kahoot.it*, e *Jamboard*. A seguir, apresentam-se alguns exemplos de atividades realizadas.

Uma das ferramentas utilizadas nessa disciplina foi o *coggle.it*. Esse recurso foi utilizado como apoio na leitura de textos, e por meio dessa ferramenta os estudantes criaram de forma coletiva um mapa mental acerca do assunto estudado. Dessa forma, a leitura da parte teórica deixou de ser um momento isolado e individual, havendo a interação durante a apresentação e criação do mapa mental em tempo real.

O estudo do texto tornou-se mais dinâmico e a leitura mais proveitosa, e de acordo com depoimentos dos estudantes, essa ferramenta foi também aproveitada, posteriormente, em outras disciplinas. Ela foi utilizada para apresentação de uma atividade avaliativa em que os estudantes compartilharam conhecimentos adquiridos por meio da leitura e estudo de textos.

O *coogle.it* (mapa Mental) foi utilizado em vários momentos, sendo outro exemplo o estudo do tema: A tecnologia e a educação. Para essa aula, os estudantes fizeram a leitura prévia de um texto abordando o uso da tecnologia na educação, e a docente apresentou o tema por meio do mapa mental. A utilização dessa ferramenta possibilitou aos estudantes ter uma visão abrangente



do tema e identificar pontos essenciais do texto estudado. Sabe-se que o estímulo visual é fundamental para a absorção do conteúdo por muitos estudantes, e, neste caso, vários relataram que sentiram maior facilidade na compreensão, visualizando o mapa mental enquanto a docente explicava o tema da aula.

A plataforma de interatividade *on-line* *Edupulses.io* foi utilizada a fim de fazer uma sondagem a respeito do ponto de vista dos estudantes sobre o tema da aula. Para essa atividade, optou-se por iniciar a aula com um questionamento que deu origem a uma Nuvem de Palavras. Com o resultado obtido, iniciou-se um debate que introduziu o assunto do dia. Com essa metodologia os estudantes se tornaram protagonistas do seu próprio aprendizado, visto que puderam contribuir com seus conhecimentos prévios acerca do tema da aula. A teoria apresentada em seguida teve um melhor aproveitamento, pois os estudantes já haviam sido preparados para a leitura, fazendo inferências e deduções acerca do assunto que viria a seguir.

Na disciplina de Linguística, as ferramentas digitais foram utilizadas a fim de promover a interação durante o estudo de assuntos teóricos. O *coggle.it* foi utilizado já na aula inicial com o objetivo de trabalhar conhecimentos básicos na disciplina: os conceitos de língua e linguagem. Para realizar essa atividade, além de seus conhecimentos previamente adquiridos, os estudantes realizaram uma leitura que serviu de base para criar o mapa mental. Ainda nessa aula inicial, o *Jamboard* foi utilizado como recurso para identificar os conhecimentos que a turma já tinha acerca da Linguística como área específica. Nesse momento, os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar seu conhecimento prévio de Linguística por meio das notas autoadesivas usadas nessa ferramenta digital, e o resultado dessa atividade foi uma tela colorida e repleta de informações



anexadas pelos estudantes. Ao término dessa aula inicial, fez-se uma sondagem a respeito das possibilidades de aplicação da Linguística em termos de práticas de situações de ensino-aprendizagem. Dessa forma, foi possível identificar a bagagem que os estudantes estavam trazendo para a disciplina e, assim, planejar as aulas de maneira mais eficaz. Por meio dessa estratégia os estudantes foram mais uma vez os sujeitos do seu aprendizado e sentiram-se envolvidos com a aula, podendo interagir e dar suas contribuições no ambiente virtual de aprendizagem.

Na disciplina de Didática, ainda no primeiro semestre de 2020, ao tratar das competências essenciais para a língua inglesa segundo a BNCC, utilizou-se uma Nuvem de Palavras no intuito de condensar as principais ideias propostas pelo documento norteador das novas diretrizes de ensino básico no Brasil. Os estudantes do curso de Letras - Inglês precisam conhecer esse documento, pois sua atividade profissional futura será baseada nessas diretrizes. É importante ressaltar que a competência geral número 5 da Educação Básica aponta a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e reflexiva nas diversas práticas sociais, inclusive no ambiente escolar (BRASIL, 2018). Portanto, essa foi uma atividade bastante enriquecedora, uma vez que promoveu um debate acerca das tecnologias na educação e sua relação com a BNCC. Em outro momento, ainda na disciplina de Didática, ao abordar o tema “Ambientes de aprendizagem”, a docente utilizou o *kahoot*.it, criando um quiz competitivo que estimulou a participação dos estudantes e reforçou o conhecimento adquirido nas aulas anteriores. Novamente, a competição promovida pelo jogo estimulou a participação dos estudantes e tornou a aula em formato remoto mais dinâmica e interativa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências deste relato foram impulsionadas pela necessidade de adaptação à condição imposta pelo distanciamento social, causado pela pandemia provocada pela Covid-19. O que, no início, parecia um desafio enorme, tornou-se uma vivência rica em novas possibilidades de ensino-aprendizagem. A necessidade de se reinventar, de renovar e reestruturar os planejamentos já existentes, levou os docentes do mundo inteiro a reaprenderem a ensinar. Apesar de ter sido intimidante e extremamente desafiador no princípio, as práticas pedagógicas evoluíram e aprendemos que o ensinar nunca mais será o mesmo.

Além de promoverem o aprendizado, as ferramentas digitais utilizadas influenciaram positivamente na autonomia, levando os estudantes a se tornarem os protagonistas do seu aprendizado e não meramente espectadores desse processo. Ademais, como consequência das aulas aplicadas, foi possível identificar o benefício em termos de envolvimento e motivação dos estudantes. E, embora todos estivessem em ambientes diferentes, as distâncias pareciam não existir, pois a interação durante as atividades dava a impressão de estarem todos na sala de aula presencial.

Portanto, por meio dessas experiências foi possível confirmar que as novas tecnologias da informação e comunicação devem, sim, ser incorporadas à prática pedagógica do século XXI. Entretanto, essa mudança nas práticas docentes exige coragem, já que essa renovação na metodologia ainda é vista como um grande desafio para a maioria dos docentes. E, embora o modelo tradicional ainda traga segurança, percebeu-se, por meio deste relato, que as mudanças impostas pela situação de pandemia trouxeram resultados extremamente vantajosos para a educação. Assim sendo, conclui-se que as experiências aqui relatadas nos



brindaram com momentos únicos em termos de aprendizado, envolvimento, interação e motivação.

REFERÊNCIAS

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

PIVA JUNIOR, Dilermando. **Sala de aula digital**. São Paulo: Saraiva, 2018.



ENSINO-APRENDIZAGEM NA ENGENHARIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

6

Milton Augusto Pinotti²³

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 trouxe mudanças radicais no formato do processo de ensino dos docentes, bem como no processo de aprendizagem dos acadêmicos de engenharia. A necessária transição do modelo presencial para o modelo a distância, partir de março de 2020, quando se instalou a crise epidemiológica no Brasil, trouxe um desafio fora do comum na vida dos docentes e discentes.

Com a obrigatoriedade do afastamento social, em face da situação pandêmica, houve a necessidade de adequações no processo de ensino-aprendizagem. Recursos computacionais e plataforma de Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA *Moodle*) faziam parte do processo de ensino como apoio aos cursos presenciais, que, de certa forma, facilitou a migração para o ensino remoto das disciplinas técnicas nos cursos de engenharia. No entanto, as disciplinas de caráter eminentemente técnico têm

²³ Professor, Mestre em Engenharia Elétrica; Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE; Ferramentas Computacionais, Cursos de Engenharia, área de eletricidade, automação e programação para engenharia.



uma dinâmica diferente quando mediadas por tecnologia e exigem técnicas especiais para promover o engajamento dos acadêmicos.

Elmôr Filho *et al.* (2019) comentam que, atualmente, há uma pressão permanente das atualizações tecnológicas. Bases de dados e informações armazenadas na rede computacional mundial, assim como as mídias sociais, têm gerado desafios educacionais, econômicos e sociais impactantes.

Essa inusitada situação, ensino de disciplinas técnicas, remotamente por conta da pandemia, trouxe uma inquietante reflexão: como ser assertivo neste processo de ensino? Na busca por uma plataforma que contribuísse com esse processo de ensino, permitindo a digitação em tempo real de equações matemáticas, inserção de símbolos e imagens, tendo-se avaliado algumas soluções, optou-se pela plataforma *OneNote* da *Microsoft* (2021).

O *OneNote* é um aplicativo de anotações digital que fornece um único local para manter todas as anotações, pesquisas, planos e informações. No *OneNote*, usuários podem inserir texto por meio de um teclado, imagens e criar tabelas.

Além de o *OneNote* fez-se uso de forma mais intensiva, de aplicativos comumente utilizados no ensino das disciplinas, a saber: *Matlab* e *Python* na disciplina Programação para a Engenharia; *Scilab* nas disciplinas de Circuitos Elétricos, Física III, Eletrotécnica; *PSIM* nas disciplinas de Eletrotécnica, Circuitos Elétricos e Física III; e os aplicativos *CADe_SIMU*, *ZelioSoft* e *Clic2* na disciplina de Automação Industrial.

A aplicação dessas ferramentas computacionais, naturalmente, não esgota os recursos pedagógicos utilizados pelo autor deste capítulo. No entanto, o uso dessas ferramentas computacionais, no contexto de ensino remoto, tomou um vulto de expressiva importância no processo de ensino-aprendizagem nesse período pandêmico.



Esses aplicativos foram utilizados como ferramentas de apoio no processo de ensino-aprendizagem, nas disciplinas anteriormente citadas durante os semestres 2020.1 e 2020.2, envolvendo 79 acadêmicos dos cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Civil e Engenharia Química.

As práticas pedagógicas a serem relatadas neste capítulo estão atreladas à atividade dos Saberes para Aplicação na Prática Profissional realizada durante a pandemia no ano de 2020, compartilhada na formação continuada de 2021.1: Práticas Pedagógicas Inovadoras.

DESENVOLVIMENTO

Em uma concepção inovadora da educação o professor não se resume apenas àquele que ensina, que transmite o conhecimento, mas é aquele que é capaz de se relacionar com uma diversidade de estudantes, de mobilizar seus interesses e motivações e de, com eles, construir oportunidades de aprender e de transformar. Isso significa abertura, capacidade de adaptação a experiências diferentes (CECILIO; SILVA, 2007).

Assim, dentre os vários desafios que os professores dos diversos cursos de engenharia enfrentam, em seu processo de ensino, está a relação teoria e prática. Esse desafio, em particular, acentuou-se com a necessidade do ensino de forma remota.

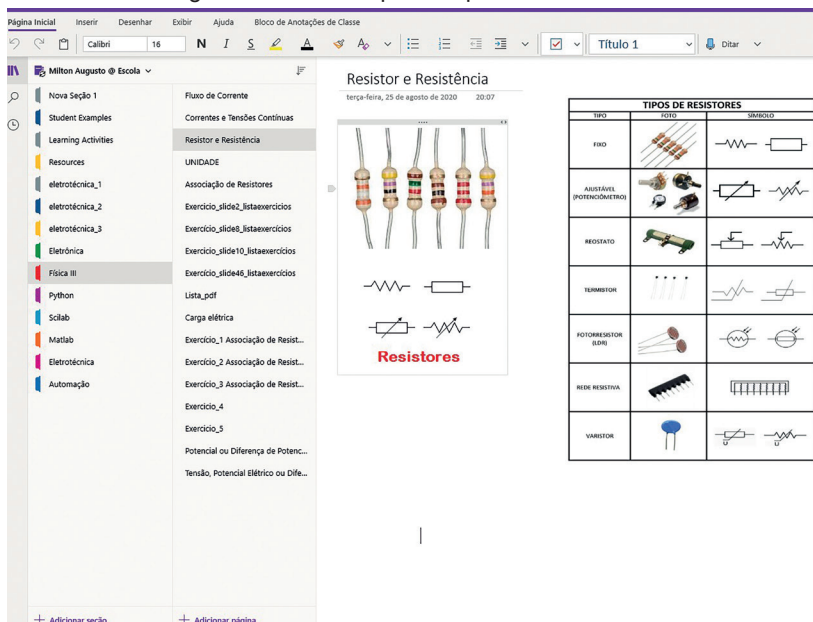
Na busca por uma solução que minimizasse essa dificuldade se deparou com o aplicativo OneNote. Esse aplicativo permitiu, aliado a outros aplicativos computacionais, ministrar-se as aulas de uma maneira mais lúdica e interativa. O aplicativo OneNote é parte integrante do pacote Office 365 do fabricante Microsoft, estando disponível aos professores das instituições universitárias sem quaisquer ônus.



Os menus principais do aplicativo *OneNote* (vide Figura 1) ficam na parte superior da tela, e a adição de notas e seções, é realizada acessando-se o menu localizado no lado esquerdo. O conceito do aplicativo é permitir que o usuário crie anotações de acordo com temas. Clicando em “+ Seção”, cria-se uma aba. Dentro dela, pode-se clicar em “+ Página” para se criar uma anotação. Isso possibilita que se escreva no espaço em branco na parte central da tela. Possibilita, da mesma forma, acessando o menu “Inserir” na barra superior adicionar-se clip-arts, imagens, tabelas, apresentações, vídeos e outros elementos à nota.

O menu “Página Inicial”, também na barra superior de ferramentas, abre as tradicionais opções de edição que estão presentes nos programas do pacote *Office 365 Microsoft*, com o mesmo *layout* e as mesmas ferramentas, como: alterar fonte, cor

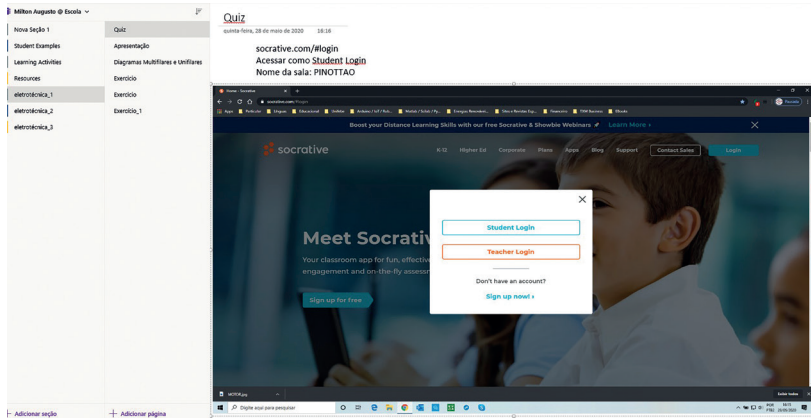
Figura 1: Tela Principal do aplicativo *OneNote*.



Fonte: O Autor (2020)



Figura 2: Acesso à sala do Socrative.



Fonte: O Autor (2020)

da letra e alinhamento. Permite, ainda, mudar estilo, tais como: negrito, itálico e sublinhado, por exemplo (JESUS, 2014).

A seguir, ilustra-se a utilização do OneNote em algumas aulas específicas.

A Figura 2 demonstra a forma que se utilizou o aplicativo para instruir os acadêmicos a acessarem o aplicativo *Socrative*, a fim de que se realizasse uma atividade do tipo Quiz.

As Figuras 3 e 4 ilustram a inserção de imagens no aplicativo, utilizadas para explanar a associação de resistores em um circuito corrente contínua (Fig. 2) e Tensão, Potencial Elétrico ou Diferença de Potencial (Fig. 3), nas disciplinas de Circuitos Elétricos e Física III. A partir dos *links*, inseridos nessas figuras, é possível acessar o site repositório desses materiais.

Diversos foram os momentos em que houve a necessidade de discussão e resolução de exercícios, em tempo real, com inserção de desenhos “à mão livre” e digitação da solução desses exercícios. As Figuras 5 e 6 exemplificam, esses momentos na disciplina Eletrotécnica.



Figura 3: Associação de Resistores

The screenshot shows a presentation slide titled "Associação de Resistores" with a date of "terça-feira, 1 de setembro de 2020" and time "11:03". The slide is divided into two sections: "Série" and "Paralela".

Série: A circuit diagram showing three resistors connected in a single loop. A battery is at the bottom, and a voltmeter is connected across the resistors. Labels include "Cabo", "Bateria", and "Apoio".

Paralela: A circuit diagram showing three resistors connected in parallel branches. A battery is at the bottom, and a voltmeter is connected across the parallel branches. Labels include "Cabo", "Bateria", and "Apoio".

Below the diagrams is a URL: <https://sites.google.com/site/seligafisicaparatos/associacao-de-resistores?tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>

Fonte: <https://sites.google.com/site/seligafisicaparatos/associacao-de-resistores>

Figura 4: Tensão, Potencial Elétrico ou Diferença de Potencial

The screenshot shows a presentation slide titled "Tensão, Potencial Elétrico ou Diferença de Potencial" with a date of "terça-feira, 1 de setembro de 2020" and time "10:45".

Movimento desordenado: A diagram showing a wire with a battery connected. Red dots representing charges are scattered randomly, indicating random motion.

Movimento ordenado: A diagram showing a wire with a battery connected. Red dots representing charges are moving in a single direction, indicating ordered motion.

BATERIA: A battery symbol is shown below the motion diagrams.

potencial = diferença: A diagram showing two boxes. The left box is labeled "cargas negativas" and contains blue dots. The right box is labeled "cargas positivas" and contains red dots. This illustrates the concept of potential difference.

Below the diagrams are two URLs:

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https://www.mundovestibular.com.br/%2Fconceitos-fundamentais-de-eletricidade%2F3sujec%2Fvew3T0QJ7a8N1793ZBMX6u11&ust=1599054753890000&source=images&cd=fe&ved=0CAIQIjRwGAoTCjH46geNvOzCFQAAAAAABAAABCAg>

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https://www.mundovestibular.com.br/%2Festudos/%2Ffisica/%2Feletrodinamica%2F3sujec%2Fvew3T0QJ7a8N1793ZBMX6u11&ust=1599054753890000&source=images&cd=fe&ved=0CAIQIjRwGAoTCjH46geNvOzCFQAAAAAABAAABCAg>

Fonte: <http://www.ck.com.br/conceitos-fundamentais-de-eletricidade/>



Figura 5: Resolução Exercício Eletrotécnica

Milton Augusto @ Escola

- Nova Seção 1
- Student Examples
- Learning Activities
- Resources
- eletrotécnica_1
- eletrotécnica_2
- eletrotécnica_3
- Eletrotécnica

Exercício
quinta-feira, 28 de maio de 2020 20:17

220 V

D1 (A) = 25 A
Disjuntor chuveiro

Chuveiro

$P=8400W$
 $\cos\theta = 1,0$

$P=V \cdot I \cdot \cos\theta$
 $I=P/(V \cdot \cos\theta)$
 $I=8400/(220 \cdot 1,0)$
 $I=38,18 A$

D2 (A) = 5 A
Disjuntor tomadas

Tomadas da cozinha
 $S= 1000 VA$

Ligados forno elétrico $P=500 W, \cos\theta = 1$
geladeira $P=350 W, \cos\theta = 0,86$
microondas $P=220 W, \cos\theta = 0,89$
Liquidificador $P=100 W, \cos\theta = 0,69$

$I_{forno}=500/220$
 $I_{forno}=2,27 A$

$I_{geladeira}=350/(220 \cdot 0,86)$
 $I_{geladeira}=1,85 A$

$I_{microondas}=220/(220 \cdot 0,89)$
 $I_{microondas}=1,12 A$

$I_{liquidificador}=100/(220 \cdot 0,69)$
 $I_{liquidificador}=0,66 A$

$I_{total}=2,27 + 1,85 + 1,12 + 0,66$
 $I_{total}=5,9 A$

Fonte: O Autor (2020)

Figura 6: Resolução Exercício Eletrotécnica

Milton Augusto @ Escola

- Nova Seção 1
- Student Examples
- Learning Activities
- Resources
- eletrotécnica_1
- eletrotécnica_2
- eletrotécnica_3
- Eletrotécnica
- Física III
- Python
- Scilab
- Matlab
- Eletrotécnica
- Automação

Motor_1 M1 / SM1 / CM1 / SM1

$PM1=5 \cdot 736$
 $PM1=3,68 kW$

$SM1=SM1 \cdot \cos\theta$
 $SM1=PM1/\cos\theta$
 $SM1=3680/0,88$
 $SM1=4,2 kVA$

$QM1=SM1 \cdot \sin\theta$
 $SM1 = \sqrt{PM1^2 + QM1^2}$
 $QM1 = \sqrt{SM1^2 - PM1^2}$
 $QM1 = \sqrt{4200^2 - 3680^2}$
 $QM1=1,98 kVar$

$IM1=PM1/(V \cdot \cos\theta)$
 $IM1=3680/(220 \cdot 0,88)$
 $IM1=19 A$

Motor_2 M2 / SM2 / CM2 / SM2

$PM2=12,5 \cdot 736$
 $PM2=9,2 kW$

$SM2=SM2 \cdot \cos\theta$
 $SM2=PM2/\cos\theta$
 $SM2=9200/0,77$
 $SM2=11,95 kVA$

$SM2 = \sqrt{PM2^2 + QM2^2}$
 $QM2 = \sqrt{SM2^2 - PM2^2}$
 $QM2 = \sqrt{11850^2 - 9200^2}$
 $QM2=7,47 kVar$

$IM2=PM2/(V \cdot \cos\theta)$
 $IM2=9200/(220 \cdot 0,77)$
 $IM2=54,31 A$

$PT = PM1 + PM2$
 $PT=3680 + 9200$
 $PT=12,88 kW$

$QT = QM1 + QM2$
 $QT=1980 + 7470$
 $QT=9,45 kVar$

$ST = \sqrt{PT^2 + QT^2}$
 $ST = \sqrt{12880^2 + 9450^2}$
 $ST=15,97 kVA$

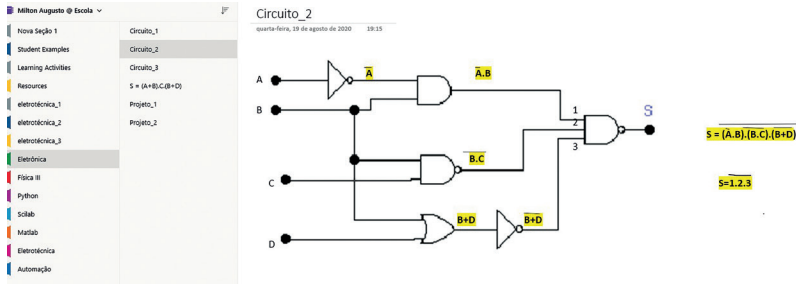
$\cos\theta_T = \frac{PT}{ST}$
 $\cos\theta_T = \frac{12880}{15970}$
 $\cos\theta_T = 0,81$

$IT=PT/(V \cdot \cos\theta_T)$
 $IT=12880/(220 \cdot 0,81)$
 $IT=70,61 A$

Fonte: O Autor (2020)



Figura 7: Resolução Exercício Eletrônica Digital



Fonte: O Autor (2020)

Em outras ocasiões fez-se uso da inserção de imagens e digitação, em tempo real, da resolução desses exercícios. A Figura 7 ilustra essa situação para as disciplinas de Programação para Engenharia e Automação Industrial.

Com vistas a explicar um conceito associado à disciplina Programação para a Engenharia fez-se uso da inserção, em uma página do *OneNote*, de um texto explicativo agregando-se a esse uma figura ilustrativa desse conceito. A Figura 8 demonstra a utilização desse recurso. Cabe destacar, da mesma forma como citado anteriormente, que a partir do *link*, inserido nessa figura, é possível acessar-se o site repositório desse conteúdo.

Figura 8: Conceito de Variável em Programação

Variável

quarta-feira, 28 de agosto de 2020 15:13

O que são variáveis?

Uma variável é um espaço na memória do computador destinado a um dado que é alterado durante a execução do algoritmo. Para funcionar corretamente, as variáveis precisam ser definidas por nomes e tipos. Veja os diferentes tipos de dados:

- Inteiros: números inteiros (0, 1, 2, 3...)
- Reais ou flutuantes (float): números inteiros e decimais (0, 1.2, 2.1, 3)
- caracteres: números reais, letras e outros símbolos
- lógicos: comandos de VERDADEIRO ou FALSO

Você pode imaginar que as variáveis são como "garrafas" destinadas a guardar algo mutável ao longo do tempo. Pense em uma aplicação que trabalha com a idade dos usuários cadastrados. Cada um colocará um número inteiro diferente, certo? Portanto a variável seria: var idade: inteiro

Declaração de variável

O ato de dar um nome e um tipo é chamado de declaração de variável. Para que o programa funcione corretamente, é possível que você declare logo no início todas as variáveis. Além disso, cada uma delas só mostrará um valor por vez, chamado de valor atual. Para trocá-lo é preciso fazer uma nova declaração.

Usos de variáveis

As variáveis são muito importantes para o funcionamento de programas e aplicações dos mais diversos tipos que lidam com cálculos, condições, repetições e qualquer outro dado mutável durante o seu funcionamento.

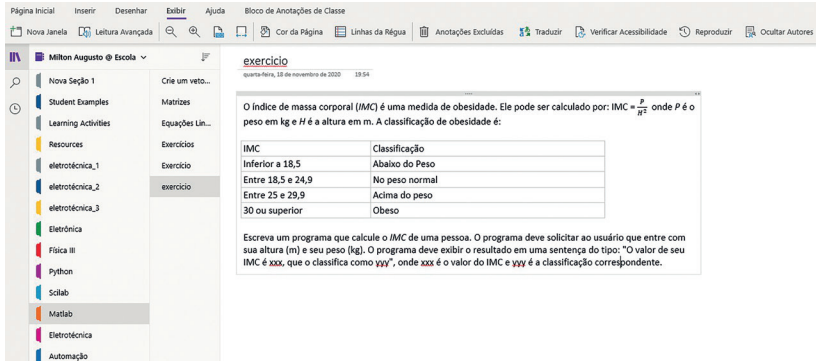
Os computadores possuem uma memória externa, com a gravação de uma série de dados distintos. Quando você informa a variável, dá um nome e um local a certa informação. Ao citá-la novamente, mostrará para a máquina onde encontrar o que é preciso para que o programa rode sem nenhum problema.

De: <https://www.people.com.br/noticias/informatica/o-que-sao-variaveis-e-para-que-elas-servem-na-programacao>

Fonte: <https://www.people.com.br/noticias/informatica/o-que-sao-variaveis-e-para-que-elas-servem-na-programacao>



Figura 9: Texto de Exercício



exercício

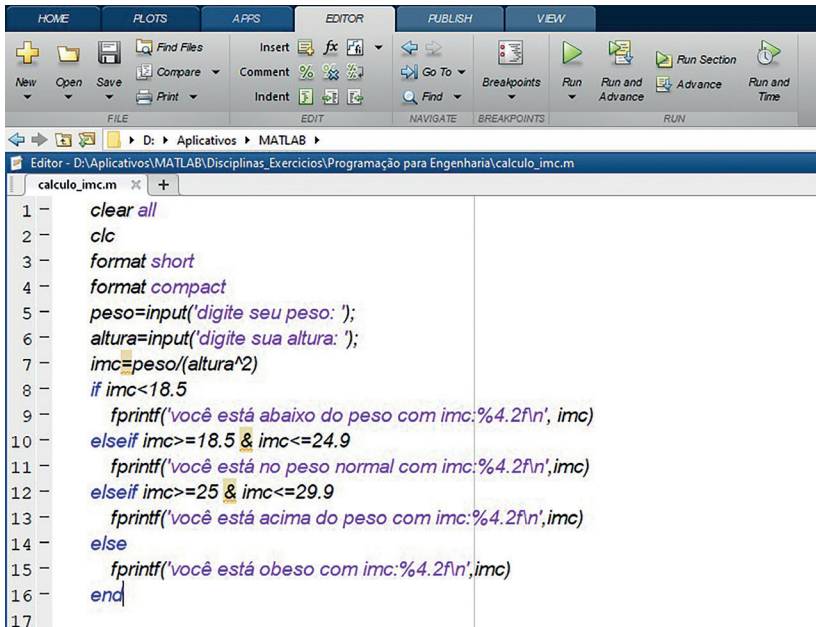
O índice de massa corporal (IMC) é uma medida de obesidade. Ele pode ser calculado por: $IMC = \frac{p}{h^2}$ onde p é o peso em kg e h é a altura em m. A classificação de obesidade é:

IMC	Classificação
Inferior a 18,5	Abaixo do Peso
Entre 18,5 e 24,9	No peso normal
Entre 25 e 29,9	Acima do peso
30 ou superior	Obeso

Escreva um programa que calcule o IMC de uma pessoa. O programa deve solicitar ao usuário que entre com sua altura (m) e seu peso (kg). O programa deve exibir o resultado em uma sentença do tipo: "O valor de seu IMC é xxx, que o classifica como yyy", onde xxx é o valor do IMC e yyy é a classificação correspondente.

Fonte: O Autor

Figura 10: Resolução de Exercício no aplicativo Matlab



```

1  clear all
2  clc
3  format short
4  format compact
5  peso=input('digite seu peso: ');
6  altura=input('digite sua altura: ');
7  imc=peso/(altura^2)
8  if imc<18.5
9      fprintf('você está abaixo do peso com imc:%4.2f\n', imc)
10 elseif imc>=18.5 & imc<=24.9
11     fprintf('você está no peso normal com imc:%4.2f\n',imc)
12 elseif imc>=25 & imc<=29.9
13     fprintf('você está acima do peso com imc:%4.2f\n',imc)
14 else
15     fprintf('você está obeso com imc:%4.2f\n',imc)
16 end
17

```

Fonte: O Autor (2020)



O aplicativo foi utilizado, por diversas vezes, para expor o texto de um exercício, a ser executado utilizando-se outro aplicativo. A Figura 9 ilustra o exercício exposto e a Figura 10 ilustra o exercício desenvolvido utilizando-se o aplicativo Matlab.

Para os momentos de avaliação buscou-se, sempre que possível, utilizar-se das ferramentas computacionais para a resolução da situação-problema apresentada. A Figura 11, por

Figura 11: Folha Avaliação Eletrotécnica



Disciplina: Eletrotécnica

Avaliação Tipo 4.0

Curso:

Aluno:

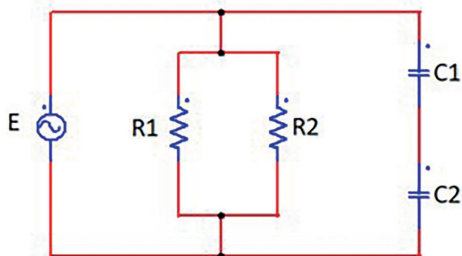
Data: / /

Questão 1:

Atendidas as condições do projeto abaixo, indique/especifique/projete/atribua:

- valores para os resistores R1 e R2;
- valores para os capacitores C1 e C2;
- valor da tensão e da frequência da fonte de alimentação ω ;
- substituir, a figura abaixo, pela figura atualizada (inserir valores das medições, instrumentos de medida, valores dos componentes).

Utilizar os aplicativos PSIM e Scilab para demonstrar os dados acima.



$$\theta = 57^\circ$$

$$I_{R2} = 37 \text{ mA}$$

$$C_{eq} = (2/3) * C1$$

$$R2 = (6/5) * R1$$

Somente serão consideradas as respostas transcritas para esta folha.

Sucesso. Que o Espírito Santo te ilumine!

Fonte: O Autor (2021)



exemplo, ilustra a avaliação proposta para o Momento A2 da disciplina Eletrotécnica. Essa avaliação requer, para sua resolução, que se faça uso dos aplicativos PSIM e Scilab.

A Figura 12 ilustra a resolução do circuito proposto, utilizando-se o aplicativo de simulação de circuitos elétricos PSIM.

A Figura 13 demonstra a resolução da avaliação fazendo-se uso do aplicativo de análise numérica Scilab.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento da pandemia do coronavírus, visto as medidas de saúde e isolamento social, o processo de ensino-aprendizagem foi severamente impactado, exigindo mudanças rápidas nas práticas pedagógicas.

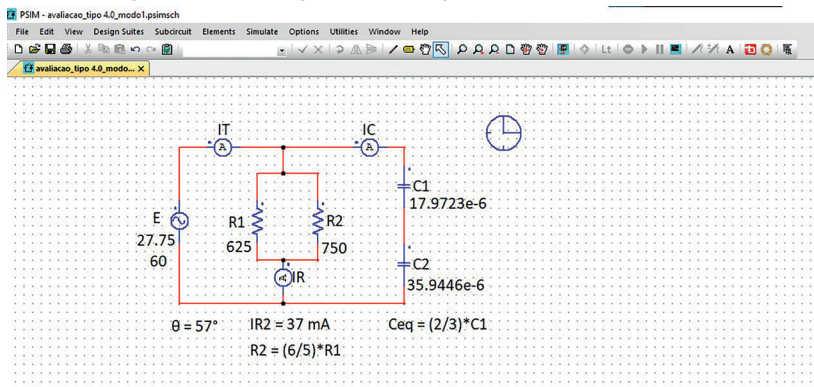
Em meio à turbulência, em face da necessidade premente de se adaptarem à nova realidade, com certeza muitas lições foram aprendidas pelos docentes e discentes. Professores ultrapassando barreiras físicas, tecnológicas e econômicas, para levar conhecimento aos seus acadêmicos. Sujeitos abnegados e criativos que se esforçaram para vivenciar essa nova rotina, sem prazo para voltar ao “antigo normal”.

Platão, filósofo grego, afirmava que a “necessidade é a mãe da inovação”. As estratégias tecnológicas adotadas pela instituição UNIFEBE, bem como as adequações pedagógicas, adotadas pelos professores, corroboram essa afirmativa.

A modalidade tecnológica adotada, denominada de *take-home* pela UNIFEBE serviu, por um lado, para desmistificar o conceito de que as disciplinas de caráter eminentemente técnico devam ser ministradas de forma presencial. Por outro lado, reforçou que o aspecto prático, laboratorial, experimental, não podem ser substituídos por atividades remotas. Estas ainda requerem o manuseio físico de equipamentos e experimentos.



Figura 12: Resolução da Avaliação com o aplicativo PSIM



Fonte: O Autor (2021)

Figura 13: Resolução da Avaliação utilizando-se o aplicativo Scilab

```

avaliacao_tipo40_mod01.sce (D:\Unifeb\Engenharia Mecânica\Eletrônica\Avaliações\Gabarito\Gabarito_Avaliação_Tipo_4.0\avaliacao_tipo40_mod01.sce) - SciNotes
Arquivo Editar Formatar Opções Janela Executar ?
[Icons]
D:\Unifeb\Engenharia Mecânica\Eletrônica\Avaliações\Gabarito\Gabarito_Avaliação_Tipo_4.0\avaliacao_tipo40_mod01.sce - SciNotes
avaliacao_tipo40_mod01.sce
1 // Avaliação-Tipo 4.0.Modo 1
2
3 clear
4 clic
5 format('e', 12) // notação científica (e) com 12 caracteres
6
7 corr_res_2 = 37E-3;
8 theta = 57;
9 fre = 60; // valor atribuído
10
11 res_2 = 750; // valor atribuído
12 // res_2 = (6/5)*res_1
13 res_1 = (5*res_2)/6;
14 res_total = 1/(1/res_1 + 1/res_2);
15
16 fonte = res_2*corr_res_2;
17 corr_res_1 = fonte/res_1;
18 corr_res = corr_res_1 - corr_res_2;
19
20 corr_cap = tand(theta)*corr_res;
21 reat_cap = fonte/corr_cap;
22 theta2 = atan(res_total/reat_cap) // somente para comprovar o ângulo
23 cap_total = 1/(1*%pi*fre*reat_cap);
24 //cap_total = (2/3)*res_1
25 cap_1 = (3*cap_total)/2;
26 cap_2 = 1/(1/cap_total - 1/cap_1);
27 cap_total2 = 1/(1/cap_1 + 1/cap_2); // somente para comprovar
28
29 corr_total = sqrt(corr_res^2 + corr_cap^2);
30
31 vet_tensao = [0.01;720];
32 tensao = fonte*%indiv*vet_tensao;
33 corrente = corr_total*%indiv*vet_tensao + theta;
34
35 subplot(2,1,1)
36 %indiv(tensao)
37 xgrid
38 subplot(2,1,2)
39 %indiv(corrente)
40 ygrid
41
42

```

Fonte: O Autor (2021)



Esse autor, de forma alguma expôs, ou sequer explorou, todos os recursos disponíveis do aplicativo OneNote. Em função da necessidade específica de cada professor, muito provavelmente, outras características desse aplicativo poderão ser exploradas.

Outrossim, desenvolveu-se um vídeo sucinto, utilizando-se o aplicativo OBS Studio, visando explanar algumas das potencialidades do aplicativo OneNote. Esse vídeo se encontra disponível na Sala de Apoio à Docência Digital, no ambiente Moodle da UNIFEBE, bem como na plataforma de vídeos digitais YouTube.

REFERÊNCIAS

ELMÔR FILHO, Gabriel *et al.* **Uma nova sala de aula é possível:** aprendizagem ativa na educação em engenharia. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

CECILIO, Sálua, SILVA, Leandro Palis. A mudança no modelo de ensino e de formação na engenharia. **Educação em Revista**, Minas Gerais, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educur/a/qbYWGSQ6CpXCWqLs65Fvsvy/?lang=pt#>. Acesso em: 1º jun. 2021.

JESUS, Aline. **Baixe Microsoft OneNote para organizar e compartilhar suas anotações.** Disponível em: <https://www.techtodo.com.br/tudo-sobre/onenote.html>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MICROSOFT. Apresentando o OneNote. Disponível em: <https://support.microsoft.com/pt-br/office/apresentando-o-onenote>. Acesso em: 1º jun. 2021.

PINOTTI, Milton Augusto. **Uso do OneNote – básico.** YouTube, 2 junho 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LUy0T5l_4ew&t=1s. Acesso em: 1º jun. 2021.



PLATÃO. **A necessidade é a mãe da inovação.** Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NzI4OTQx/>. Acesso em: 3 jun. 2021.

POWERSIM. **PSIM Simulation Environment.** Disponível em: <https://powersimtech.com/>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SCILAB. **Open-source software for numerical computation.** Disponível em: <https://www.scilab.org/>. Acesso em: 2 jun. 2021.



O USO DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ESTÍMULO À EXPLORAÇÃO E AO COMPARTILHAMENTO DE CONCEITOS TEÓRICOS: Relatos da Prática Docente

Arina Blum²⁴

7

INTRODUÇÃO

Acadêmicos em cursos de graduação que possuem a maior parte da carga horária em atividades práticas podem se sentir desmotivados em disciplinas prioritariamente teóricas. Embora o embasamento teórico seja uma constante na fundamentação de qualquer atividade acadêmica, é desafiador, para o docente, explicar a teoria de maneira atrativa e, especialmente, de forma que ela faça sentido para o discente e seja adequadamente registrada por ele. Essa situação-problema foi identificada em algumas disciplinas dos cursos de Design, tendo sido percebido que os alunos ficavam entediados nos momentos de explanação de conceitos teóricos. Buscando tentar reverter esse tédio, já que a compreensão de tais conceitos era fundamental, foi desenvolvida a prática aqui relatada.

Este relato compartilhado na formação continuada de 2021.1, do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, denominada

²⁴ Professora Doutora. Centro Universitário de Brusque.



Práticas Pedagógicas Inovadoras, saberes para aplicação na prática profissional docente, os quais foram realizados durante a pandemia nos anos de 2020 e 2021, explana um conjunto de atividades realizadas em Gestão de Inovação Tecnológica, disciplina da sétima fase do curso de graduação em Design de Moda da UNIFEBE, ocorrida no primeiro semestre letivo de 2021. A disciplina contava com doze acadêmicas em fase de conclusão de curso, todas já atuantes na área de Moda e sem um interesse claro pela temática proposta no citado componente curricular.

O conjunto de atividades foi proposto no momento introdutório da disciplina, contemplando o conteúdo “conceitos de ciência, tecnologia e inovação”, disposto no Plano de Ensino. Visava-se, diante desse conteúdo, prioritariamente compreender os conceitos base no componente curricular. Esperava-se que as acadêmicas se motivassem a buscar, por conta própria, as conceituações teóricas requeridas, sem que essas precisassem ser explanadas, pela professora, de maneira tradicionalmente expositiva. Intencionava-se, também, que as alunas compartilhassem entre si os resultados alcançados por elas, promovendo a troca de conhecimentos, preferencialmente de maneira rápida e eficaz.

Dentro do contexto apresentado, o objetivo do presente relato é compartilhar a didática que usou o lúdico como estratégia de estímulo à exploração e ao compartilhamento de conceitos teóricos, por meio de um conjunto de atividades realizadas em sala de aula física, em ambiente *on-line*, em biblioteca física e em biblioteca *on-line*. Como foco para capacitação docente estão competências profissionais como colaboração, criatividade e adaptabilidade. Para tanto, é apresentado, a seguir, como ocorreu o desenvolvimento da experiência.



DESENVOLVIMENTO

A apresentação do desenvolvimento da experiência está dividida em dois momentos: o primeiro explana a fundamentação teórica e o segundo relata o processo didático do conjunto de atividades que foi aplicado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Visando garantir que todos os alunos aprendam o mínimo esperado, os professores explicam os conceitos básicos e, então, pedem que os alunos aprofundem esses conceitos, com estudos complementares, leituras e atividades – esse é o processo convencional, segundo Moran (2018). Contudo, conforme defende Braga (2016, p. VII), esse modelo formal de ensino, pautado na transmissão e retransmissão de informações que, acumuladas, formam um corpo teórico de aplicabilidade posterior, “está em total desacordo com a dinâmica da estrutura contemporânea das profissões e da vida na sociedade atual”.

Debald (2020, p. 2) reforça que o maior desafio do docente no ensino superior não é o conteúdo em si, mas sim o aspecto metodológico que mova à participação efetiva do acadêmico em sala de aula, ou seja, “o docente tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la que possibilite a aprendizagem”. Nesse sentido, como um meio metodológico de facilitação da aprendizagem, Moran (2018, p. 12) defende uma maneira invertida de ensinar, em que “as informações básicas sobre um tema ou problema podem ser pesquisadas pelo aluno para iniciar-se no assunto, partindo dos conhecimentos prévios e ampliando-os com referências dadas pelo professor”.

Uma abordagem que também tem sido defendida como uma forma de se diferenciar do ensino convencional é a gamificação. Mattar (2018, p. 154) explica que “os alunos enxergam o sistema



gamificado como muito prazeroso, encorajador e desafiador”, pois, segundo o autor, a gamificação facilita o debate e promove compensações. Por gamificação entende-se “o processo em que se aplicam elementos lúdicos em contextos não relacionados a jogos” (DOMINGUES, 2018, p. 13). Na educação, a gamificação tem sido utilizada para engajar estudantes em atividades escolares, considerando que os jogos promovem entretenimento, imersão, fluidez mental, prazer, diversão e motivação – qualidades típicas do estado de engajamento (MEIRA; BLIKSTEIN, 2020, p. XI).

O lúdico é um dos elementos da gamificação. O lúdico propicia, entre outros fatores, o prazer do divertimento (HUIZINGA, 2018), e a diversão é algo que pode ser estratégico no processo de aprendizagem, conforme afirmam Macedo, Petty e Passos (2007). Eles explicam que a dimensão lúdica aparece na aprendizagem em práticas que demonstram prazer funcional, perspectiva desafiadora, criação de possibilidades, dimensão simbólica e expressão construtiva e relacional. Em algumas línguas, conforme destaca Domingues (2018, p. 12), “a palavras para ‘diversão’ descreve o estado próprio de divertir-se, mas também o de estar entretido ou interessado”.

O lúdico está presente nas atividades que envolvem os jogos e, por meio deles, as pessoas acabam por expressar o que Filatro e Cavalcanti (2018, p. 155) afirmam ser características humanas inatas, ou seja, “o prazer e a motivação pela experimentação, pela vivência, pela imaginação”. Assim, a dimensão lúdica acaba por estar estreitamente conciliada com metodologias baseadas no interesse da aprendizagem (PRIESS, 2020).

Complementarmente, convém destacar que tem sido defendido o uso de metodologias que focam em um tipo de aprendizagem promovida pelo engajamento, cujo papel do professor é motivar o aluno e ajudar para que ele vá além do que conseguiria ir sozinho,

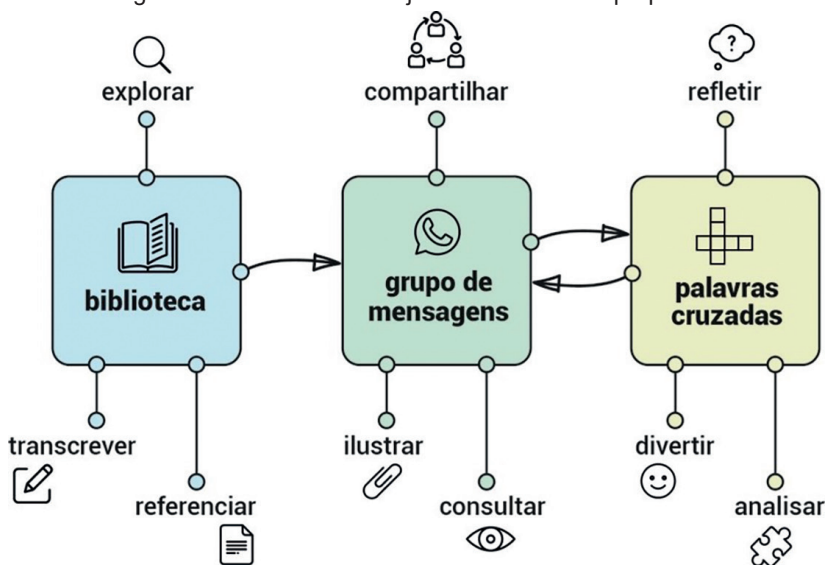


estimulando que ele exponha ideias, compartilhe conhecimentos e debata em equipe (MORAN, 2018). Nesse contexto, a prática colaborativa, mediada ou não por tecnologias, é orientada pelo docente a fim de estimular que a capacidade de comunicar ideias desperte curiosidade e imaginação no aprendiz, fazendo que estudantes deixem o papel passivo de meros receptores de informações para assumir o protagonismo da própria aprendizagem (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

RELATO DA PRÁTICA

O conjunto de atividades foi proposto no período introdutório da disciplina, nos primeiros encontros. Essas aulas iniciais são normalmente destinadas a apresentar os conceitos fundamentais, teóricos, tratados na disciplina. Em vez de realizar aulas expositivas sobre tais conceitos – prática comumente adotada nas abordagens

Figura 1 – Processo do conjunto de atividades propostas



Fonte: elaborado pela docente (2021)



teóricas – optou-se por propor um conjunto de atividades (Figura 1) dividido em três momentos: o primeiro visando explorar termos e realizado na biblioteca física e na biblioteca *on-line* da instituição; o segundo, usando um grupo de mensagens *on-line*, provendo o compartilhar do que foi levantado; o terceiro, com o objetivo de refletir sobre os conhecimentos compartilhados, trabalhando uma série de palavras cruzadas. O conjunto de atividades ocorreu distribuído em determinados momentos de quatro aulas, ao longo de quatro semanas.

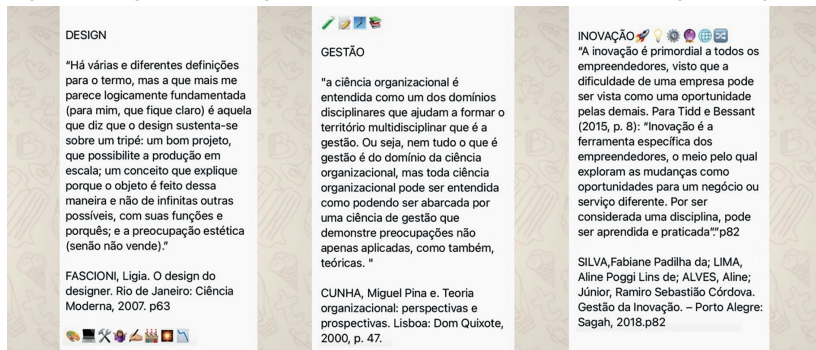
No primeiro momento foi apresentado o objetivo em torno de um conteúdo do Plano de Ensino, que era o de compreender alguns conceitos-chave a serem utilizados ao longo das abordagens na disciplina. Foi então requerido que as alunas se dirigissem à biblioteca e encontrassem, em livros, citações diretas que respondessem às seguintes questões: O que é gestão? O que é inovação? O que é tecnologia? O que é moda? O que é design? A biblioteca física foi usada pelas acadêmicas que estavam presentes na instituição, e a biblioteca *on-line* por quem acompanhava a aula de forma remota, considerando que estávamos em modalidade bimodal.

As citações foram transcritas primeiramente em forma de anotação, que poderia ser manuscrita ou em um documento digital. Essas anotações deveriam ser postadas no Ambiente Virtual – Moodle (UNIFEBE, 2021) ao final daquela aula. A professora também solicitou que, seguindo as normas da ABNT, as citações fossem adequadamente referenciadas. Para tanto, indicou o manual institucional de orientações metodológicas (UNIFEBE, 2020), e apresentou a plataforma MORE (UFSC, 2021).

Com as anotações realizadas, o segundo momento do conjunto de atividades ocorreu em aula subsequente, quando foi organizado o compartilhamento das informações. O objetivo desse momento era estimular que cada acadêmica expusesse o resultado que



Figura 2 – Algumas anotações compartilhadas em forma de mensagens no grupo.



Fonte: compilado pela docente (2021)

alcançou na aula anterior e, também, formar um banco de textos que pudesse ser consultado em exercícios posteriores. Para tanto, foi solicitado que as alunas compartilhassem as citações (Figura 2) no grupo de mensagens *on-line* (WhatsApp), criado exclusivamente para a disciplina. Para que houvesse uma reflexão em torno das anotações realizadas e também para estimular o lúdico, o exercício de postagem não se limitou ao encaminhamento das transcrições das citações. Ao enviar as mensagens para o grupo, cada acadêmica deveria ilustrar as suas citações com emojis (ideogramas) que expressassem as ideias contidas no texto.

O último momento do conjunto de atividades ocorreu parte na terceira semana de aula e parte na quarta semana, quando as citações ilustradas já estavam compartilhadas no grupo. Com o objetivo de refletir sobre os conceitos teóricos estudados por meio de análises que ocorressem de maneira divertida, foram proporcionados momentos de descontração na resolução de palavras cruzadas. A prática iniciou com um "aquecimento", uma apresentação, pela professora, de emojis que estavam associados a filmes conhecidos. As alunas foram estimuladas a, em grupo, desvendar quais eram esses filmes, o que promoveu uma mobilização animada entre elas. Então, mais um desafio foi



Figura 3 – Um dos desafios propostos a partir dos conceitos compartilhados.

Qual emoji substitui o ponto de interrogação?



A moda é um sistema que acompanha o vestuário e o tempo, que integra o simples uso das roupas no dia-a-dia a um contexto maior, político, social, sociológico.

PALOMINO, Érika. *A moda*. São Paulo: Publifolha, 2003. p.14.

Resposta:



Fonte: elaborado pela docente (2021).

proposto (Figura 3): algumas citações (sobre moda e design) e suas ilustrações foram projetadas na tela (no quadro) e, consultando o grupo de mensagens, as alunas precisavam descobrir qual emoji substituiria corretamente o ponto de interrogação.

A última etapa do conjunto de atividades ocorreu, então, com a aplicação das palavras cruzadas (Figura 4). Cada acadêmica recebeu três folhas impressas – ou três arquivos digitais para quem acompanhava de forma remota – contendo o desafio de fazer palavras cruzadas sobre os temas gestão, inovação e tecnologia. Foi dado um tempo para a resolução das palavras cruzadas, que

Figura 4 – Palavras cruzadas de um dos conceitos estudados.

INOVAÇÃO palavras cruzadas

10

Fonte: elaborado pela docente (2021).



consistiam em localizar qual citação se referia ao número e aos emojis indicados e identificar qual palavra da citação completava adequadamente o espaço de resposta. Ao completar o desafio, a acadêmica tinha, por meio das palavras cruzadas, um conjunto de palavras-chave sobre o assunto, além de ter perpassado variadas vezes pelos conceitos teóricos.

Para construir as palavras cruzadas, foram adotados os seguintes procedimentos: seleção de citações nos termos gestão, inovação e tecnologia; eleição de uma palavra-chave em cada citação; montagem da grade de palavras cruzadas; substituição do texto da citação pelo conjunto de emojis referente a ela. A montagem da grade de palavras cruzadas foi realizada, utilizando o Crossword Labs (2021), website que dispõe de ferramentas para esse propósito. A junção das pistas (conjunto de emojis) com a grade de palavras foi realizada em um *software* gráfico.

Ao final do conjunto de atividades, cada acadêmica havia estudado diversos termos teóricos de maneira lúdica e descontraída. O entendimento sobre esses termos foi, posteriormente, avaliado em prova objetiva, na qual os conceitos estudados se encontravam aplicados em outras situações abordadas na disciplina. Mesmo a prova tendo sido realizada dois meses após a prática citada, houve excelência nos resultados. Das doze alunas, nove tiveram êxito em 100% das vinte questões que compunham a prova, duas em 90% da prova e uma aluna em 60%.

Quanto aos *feedbacks* das acadêmicas sobre a prática realizada, houve aprovação em grande parte do que foi proposto em sala de aula. Ocorreu apenas uma avaliação que opinava sobre a não necessidade de todo processo da atividade. Contudo, considerou-se excelente o retorno recebido por meio dos *feedbacks*:

- “foi um jeito descontraído de aprender”;



- “gostei bastante da metodologia, acho que deixou mais dinâmico o assunto e mais interativo”;

- “metodologia diferente e de fácil aprendizagem, deixou o conteúdo mais leve”;

- “foi interessante para conhecer realmente o conceito e significado dos temas, e [...] as palavras cruzadas, além de ser uma forma divertida de aprendizado, foi principalmente um ótimo método para assimilar e cruzar diferentes fontes de informações”;

- “gostei por ter sido uma maneira dinâmica de aprendermos a diferenciar cada um dos termos”;

- “bem dinâmico, descontraído e importante, pois sempre estamos lidando com muitos textos e textos tornando tudo mais maçante, e a sua aula trouxe esse diferencial”;

- “gostei da parte da pesquisa, pois até me empolguei e acabei pesquisando mais coisas, mas [...] todo o resto [...] achei um pouco desnecessário [...], acredito que esse tempo poderia ser usado para novos conhecimentos”;

- “foi bom pra descontrair e deixar a teoria mais fácil, tanto para lembrar quanto para estudo”;

- “bem divertido e descontraído, fácil aprendizado e nós rimos bastante em sala”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os *feedbacks* das acadêmicas, realizados após a aplicação completa do conjunto de atividades, demonstrou a eficiência do uso do lúdico com estratégia de estímulo à exploração e ao compartilhamento de conceitos teóricos. Mostrou-se adequado, no contexto apresentado, o uso da diversão como elemento motivacional para realização de atividades que, tradicionalmente, no modo convencional, seriam feitas por meio de aulas expositivas.



Palavras como divertido, descontraído, leve, dinâmico, interativo e menos maçante – presentes nas falas de *feedback* das alunas – ficaram em consonância com o objetivado quando no planejamento da prática relatada. Também são palavras que descrevem os benefícios do uso do lúdico, segundo a literatura consultada. Reforçam que a utilização de práticas mais motivadoras pode beneficiar positivamente os momentos de estudo de conceitos teóricos e estimular o protagonismo dos alunos na busca de informações acerca do que está em debate em sala de aula.

Nas ocasiões em que o conjunto de atividades foi aplicado, a maioria da turma estava frequentando presencialmente as aulas, havendo apenas uma acadêmica que acompanhava de forma remota. Esse fato permitiu que as palavras cruzadas fossem entregues em folhas impressas e somente enviadas em arquivo digital para a aluna que acompanhava remotamente a aula. Entendeu-se, naquele momento, que papéis impressos dariam uma dinâmica maior de interação. Ressalta-se, entretanto, que as atividades poderiam ser aplicadas de forma totalmente *on-line*, inclusive as palavras cruzadas, utilizando website que disponibiliza essa ferramenta.

Pretende-se, a partir da experiência dessa prática, aprimorar a forma de aplicação do conjunto de atividades em outras disciplinas. Serão consideradas questões como o tempo de desenvolvimento do exercício, explanação mais detalhada, aos alunos, dos objetivos das atividades propostas e a exploração de outras ferramentas de desenvolvimento ou de outros tipos de jogos. Contudo, a didática que reforça o uso da ludicidade e da diversão como estratégia de interesse em momentos de abordagem teórica deverá ser mantida na linha de incentivos ao protagonismo na exploração de conceitos, ao compartilhamento de conhecimentos e à interação colaborativa.



NOTAS DE REFERÊNCIA

Local de aplicação: Disciplina Gestão de Inovação Tecnológica, sétima fase do Curso de Design de Moda. Conjunto de atividades aplicadas em sala de aula (física), Ambiente Virtual (Moodle), grupo de mensagens *on-line* (WhatsApp), biblioteca (física) e biblioteca *on-line*.

Situação de ensino: Mais motivadas a realizar atividades práticas, acadêmicas estão cursando uma disciplina de carga teórica em sua totalidade e, nela, a professora busca incentivar para que haja exploração de conceitos teóricos de forma fundamentada e, ainda, que seja realizado, entre elas, o compartilhamento dos conhecimentos de maneira eficiente.

Modalidade: Bimodal.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Ryon. Prefácio. *In*: FAVA, Rui. **Educação para o século XXI**: a era do indivíduo digital. São Paulo: Saraiva, 2016, p. VII-IX.

CROSSWORD LABS. **Make a Crossword**. 2021. Disponível em: <https://crosswordlabs.com/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

DEBALD, Blasius. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. *In*: DEBALD, Blasius (org.). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020, p.1-8.

DOMINGUES, Delmar. O sentido da gamificação. *In*: SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sergio; FAVA, Fabricio (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018, p.12-20.

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

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2018.



MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia S.; PASSOS, Norimar C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MATTAR, João. **Gamificação em educação**: revisão de literatura. *In*: SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sergio; FAVA, Fabricio (org.). Gamificação em debate. São Paulo: Blucher, 2018, p.147-162.

MEIRA, Luciano; BLIKSTEIN, Paulo. Prefácio. *In*: MEIRA, Luciano; BLIKSTEIN, Paulo (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**: estratégias para transformar as escolas no Brasil. Porto Alegre: Penso, 2020, p. XI-XV.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p.1-25.

PRIESS, Fernando G. Encantando o estudante para aprender. *In*: DEBALD, Blasius (org.). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020, p.56-61.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **More**: Mecanismo *on-line* para referências. 2021. Disponível em: <http://www.more.ufsc.br/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIFEBE. Centro Universitário de Brusque. **Ambiente Virtual Unifebe**. 2021. Disponível em: <https://virtual.unifebe.edu.br/avea/>. Acesso em: 11 fev. 2021.





MELHOR QUE ANTES: Um relato da experiência do componente curricular organização, sistemas e métodos na UNIFEBE em tempos de Covid-19

8

André Luis Almeida Bastos²⁵

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 será sempre lembrado como o ano em que todo o mundo foi assolado por uma grave crise sanitária que mudou radicalmente as formas de trabalho da humanidade e, é claro, a forma de aprender e ensinar nas instituições de ensino. Dessa forma, docentes e áreas de apoio da UNIFEBE buscaram soluções alternativas de não interromper o processo de ensino-aprendizagem na instituição, ainda que um novo processo resultante tenha que ser realizado de forma jamais imaginada por, pelo menos, a maior parte dos envolvidos e utilizando-se de recursos tecnológicos e metodologias sequer contemplados nos planos de ensino.

A componente curricular Organização, Sistemas e Métodos (OSM) tem sido ministrada para discentes da primeira fase dos cursos de Gestão Comercial e de Processos Gerenciais,

²⁵ Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente nos cursos de Gestão Comercial, Processos Gerenciais, Administração e Engenharia de Produção na UNIFEBE.



do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. Nesse componente curricular, jovens de 18 a 20 anos, empenham-se no objetivo de compreender a prática organizacional nas organizações modernas com o uso da metodologia administrativa de OSM. Para alcançar tal objetivo descrito no plano de ensino da disciplina (UNIFEBE, 2020 p. 1), o Núcleo Docente Estruturante e colegiados de ambos os cursos validaram a seguinte ementa: reflexões da ação gerencial nas organizações modernas, a prática metodológica da OSM nas organizações, a prática da metodologia administrativa da OSM por meio de estudos de casos.

Ressaltando os desafios e as possibilidades da educação em tempos de pandemia, Souza (2020) aponta que, mais do que nunca, a educação é convocada a se singularizar, a se reinventar buscando outras possibilidades pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e pela habitação nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). O presente relato trata da experiência vivenciada no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular OSM, diante do contexto de pandemia, no primeiro semestre de 2020. Tal experiência aponta para práticas inovadoras na ação docente, utilizando-se, exclusivamente, da modalidade *on-line*. Ressalta-se, de antemão, que tais práticas foram urgentemente adaptadas ao novo contexto vivenciado, sem deixar de lado os objetivos e conteúdos programáticos institucionais, estabelecidos para a adequada formação acadêmicas dos discentes.

RELATO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: Método e Desenvolvimento

Poucas semanas após o início do primeiro semestre letivo, a comunidade acadêmica do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE deparou-se com um repentino decreto de lockdown



assinado pelo governo, decorrente da grave crise sanitária que assolou o mundo inteiro. Assim, todo o planejamento das práticas pedagógicas, bem como as atividades avaliativas e recursos inicialmente previstos, foram totalmente alterados de uma semana para a outra. Como consequência, os docentes da UNIFEBE precisaram deixar de lado boa parte do que fora planejado nos respectivos planos de ensino, os quais, segundo Queiroz e Palma (2006) são compostos por objetivo da disciplina; conteúdo; as estratégias de ensino a serem utilizadas; critérios de avaliação, entre outros elementos que norteiam as ações do professor.

Visando minimizar os potenciais prejuízos que seriam causados ao processo de formação acadêmica dos discentes da instituição, a Pró-Reitoria de ensino, os assessores pedagógicos e do Núcleo de Educação a Distância-NEaD, os docentes da instituição e a liderança discente, contando com o adequado respaldo da reitoria e conselhos da instituição, buscaram alternativas imediatas e inéditas que possibilitassem a manutenção das atividades de ensino-aprendizagem.

Indiscutivelmente, experimentou-se um período de incertezas e de intenso rompimento com paradigmas e práticas na ação docente, que, se por um lado levou a comunidade acadêmica a se reinventar em um curto espaço de tempo em prol da manutenção das atividades acadêmicas, por outro lado, trouxe, em alguns casos, inovações com resultados enriquecedores para o processo de ensino-aprendizagem.

No caso específico da componente curricular OSM, como alternativa ao modelo tradicional planejado, foi proposta uma atividade a ser realizada durante o semestre que, além de contemplar os objetivos e conteúdos programáticos previstos, resultaram em uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes, ainda que as aulas fossem ministradas



exclusivamente na modalidade *on-line*, contando com os recursos do Google meeting e a plataforma *Moodle*.

O que até então era considerada uma disciplina densamente teórica, em que a prática docente se caracterizava pelo uso excessivo de metodologias expositivas, com explanação do conteúdo programático, conduzido com raras participações dos discentes, deu lugar ao que são chamadas as metodologias ativas, definidas por Camargo e Daros (2018), como uma forma de ensino no qual os alunos são estimulados a participar do processo de forma mais direta, quebrando com as enfadonhas abordagens tradicionais, na qual os estudantes são estimulados a sair do estado de estagnação durante a aula, colocando-o como protagonista do processo de aprendizagem.

Na atividade proposta, os discentes necessitariam envolver-se em reuniões de pequenos grupos, realizadas também de forma remota e, com a missão de alcance de metas e objetivos definidos. Além disso, exatamente como ocorre nas organizações - objeto de estudo do componente curricular, seria necessária a entrega de relatórios parciais com resultados evidentes do desenvolvimento do projeto.

A adoção de metodologias ativas tornou possível não só melhorar a prática pedagógica na componente curricular em questão, como também superar o provável agravamento da desmotivação devido ao novo formato proposto com aulas *on-line*, o que, por si só, em um primeiro momento, tornara-se motivo de insatisfação relatada por grande parte dos alunos da instituição.

Diante do contexto, buscou-se ir além de a usual tarefa de compartilhar um conteúdo. Era necessário que os discentes fossem mais envolvidos no processo de aprendizagem, dada a nova realidade de aulas *on-line*, sob pena de tornar os encontros virtuais ainda mais enfadonhos e impessoais.



Assim, avançando na ideia de tornar os encontros remotos mais atrativos, por meio das metodologias ativas, os discentes deveriam “viver” e “ser” a própria organização, com objetivos e funções definidas pelos próprios grupos. Adicionalmente, percebeu-se uma excelente oportunidade de além de o conteúdo, buscar desenvolver habilidades e competências requeridas pelo mercado aos profissionais.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE PROPOSTA

A turma, composta de alunos das primeiras fases dos cursos de Gestão Comercial e Processos Gerenciais foi subdividida em pequenos grupos de trabalho, de no máximo, sete discentes. Cada grupo foi incumbido de planejar e executar um evento, em forma de live, conforme um roteiro de planejamento detalhado, o qual fora discutido e disponibilizado a todos. Em suma, a atividade proposta contempla a experimentação de diversas ferramentas inerentes ao conteúdo programático da componente curricular, conforme o objetivo proposto da disciplina descrito na introdução deste capítulo.

Inicialmente, os objetivos da atividade foram apresentados, ressaltando inclusive, a oportunidade de desenvolver habilidades e competências necessárias ao profissional, por meio de uma prática pedagógica que propõe a experimentação de ferramentas pertinentes ao conteúdo programático da componente curricular.

Assim, os objetivos da atividade proposta foram definidos como:

- possibilitar ao aluno o conhecimento e a aplicação de ferramentas de OSM;
- vivenciar, na prática, os conceitos de organização, bem como os de funções da organização, fluxograma, organograma e hierarquia organizacional;



- desenvolver a capacidade de racionalização no planejamento de atividades, por meio do emprego de ferramentas que visam tornar objetivas as ações de planejamento, execução e monitoramento das ações;

- criar situações práticas nas quais o discente possa desenvolver as habilidades e competências de liderança, iniciativa, organização, negociação, disciplina e foco nos resultados;

- desenvolver a capacidade de analisar criticamente os resultados das ações empregadas e tomar ações corretivas.

O DESENVOLVIMENTO ORIENTADO DAS ETAPAS DA ATIVIDADE

A atividade, desenvolvida sob a forma de um projeto, foi composta de diversas etapas subsequentes e interdependentes. Cada uma das etapas do projeto foi desenvolvida em um ou dois encontros *on-line*, mediados pelo Google meeting e contando com a plataforma Moodle como apoio para documentação e entregas parciais dos relatórios. À medida que se concluía cada uma das etapas do projeto, elas eram apresentadas remotamente para o grupo maior e para o docente, de forma a compartilhar e validar os resultados parciais, com apontamento das oportunidades de melhorias. As principais etapas do projeto desenvolvido são descritas a seguir.

a) Definição do Tema

Na primeira etapa da atividade, os grupos deveriam acordar, livremente entre os seus componentes, o tema a ser trabalhado em uma live, além de denominar o projeto e validar com o docente.

Os grupos foram instruídos para que a denominação do projeto refletisse o seu conteúdo e o objetivo final a ser alcançado. Também



foi recomendado que o tema deveria ser relevante, conforme os critérios avaliativos da atividade previamente apresentados pelo docente. De forma objetiva, a denominação de cada projeto definida pelos grupos de trabalho deveria responder à seguinte questão: “Qual é o nome do nosso projeto?”

b) Definição do Objetivo Geral

Na sequência, os discentes foram sensibilizados sobre a importância de que toda atividade realizada, assim como uma organização, deve ser motivada por um objetivo. No caso, específico do projeto definido pelos grupos, a formulação dos objetivos deveria ser orientada para o resultado final acordado entre os participantes de cada grupo de trabalho.

Assim, para o projeto de produção de uma live, os grupos de trabalho foram orientados a descrever o objetivo da atividade contemplando os seguintes pontos: os objetivos devem expor os resultados que se pretende atingir, o público-alvo ao qual se destina e os produtos finais a serem entregues. Além disso, também foram orientados a especificar, com o máximo de clareza possível, o que se pretende alcançar ao final da realização do projeto. Como modelo de um objetivo que atendesse aos requisitos especificados para um projeto dessa natureza, apresentou-se o seguinte exemplo: “Promover uma live para discutir as práticas de gestão da qualidade nas empresas do setor têxtil do Vale do Itajaí.

c) Objetivos Específicos

De igual forma, os grupos definiram os objetivos específicos dos seus respectivos projetos. Os grupos foram orientados a considerar que estes contribuem para o alcance do objetivo geral. Além disso, de forma a obter objetivos específicos consistentes com o projeto, as seguintes explicações foram discutidas na aula:



- os objetivos específicos são operacionais e correspondem ao que se pretende pôr em prática por meio do projeto.

- os objetivos específicos correspondem às “macroações” que deverão ser detalhadas, posteriormente, em ações para se chegar ao objetivo geral.

- pode-se definir vários objetivos específicos e são construídos (assim como o objetivo geral) com frases que começam com verbos no infinitivo.

d) Justificativa do Projeto

A definição da justificativa do projeto é uma etapa importante da atividade à medida que os grupos de trabalho reúnem os argumentos necessários para negociar com colaboradores e patrocinadores. Nas situações de negociação com as partes interessadas, é fundamental ter descrita, com clareza, a relevância do evento, a fim de engajá-las no projeto.

Adicionalmente, a habilidade de negociação é fundamental para os profissionais que atuam nas organizações, especialmente para aqueles que no exercício de suas funções, necessitam de outras áreas da empresa (fornecedores e clientes) para alcançar os objetivos propostos.

Para orientação dos grupos foram apresentadas as seguintes perguntas: Qual a importância do projeto? Por que ele deve existir? Que benefícios serão entregues às partes interessadas?

e) A Definição da Estrutura Funcional

Na visão de Lacombe e Heilborn (2003), a organização deve ser entendida como agrupamento de pessoas, que se reúnem de forma estruturada e deliberada e em associação, traçando metas para alcançarem objetivos planejados e comuns a todos os seus membros.



Dados os objetivos definidos nas etapas anteriores, o docente propôs ao grupo subdividir-se em funções, as quais englobam um conjunto de ações necessárias para o alcance dos resultados propostos. Assim, cada membro do grupo deve desempenhar uma ou mais funções da estrutura da “organização” e, dessa forma, colaborar no cumprimento dos objetivos definidos. Tal divisão do grupo em funções possibilitou entender e vivenciar, na prática, o que acontece na rotina das organizações onde os egressos irão atuar.

Além disso, a equipe deveria eleger um coordenador geral das atividades que teria, entre outras tarefas, a responsabilidade de supervisionar todas as demais etapas do projeto. Entre as principais funções definidas pelos grupos de trabalho, destacam-se: finanças, operações, marketing, suprimentos, relações externas, entre outras.

f) Definição do organograma da organização

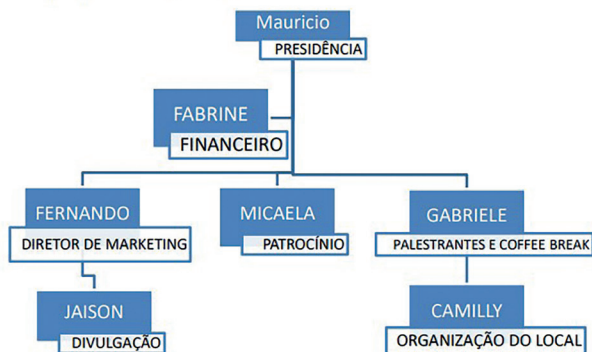
Na etapa seguinte, os grupos trabalham com uma ferramenta muito comum nas organizações: o organograma, o qual tem a função de representar graficamente as diversas funções e hierarquias na organização (CHIAVENATO, 2014), conforme o exemplo da Figura 1.

g) Reuniões de acompanhamento e supervisão do projeto

De forma a sistematizar e consolidar as decisões do grupo, conferindo sustentabilidade ao planejamento das atividades posteriores, uma reunião de acompanhamento e supervisão do projeto, bem como os devidos registros em ata foram solicitados aos grupos de trabalho. Assim, nessa etapa, todas as definições realizadas até o momento, bem como as tarefas planejadas para os próximos períodos e respectivos responsáveis foram registradas como resultado de uma reunião entre os participantes.



Figura 1: Organograma de um grupo de trabalho.



Fonte: O Autor (2021).

De forma geral, o conteúdo da ata, entendida como saída da reunião realizada virtualmente, contém os seguintes elementos: nomes dos participantes, ações tomadas, ações futuras, responsabilidades e prazos, bem como o registro do cumprimento do plano de ação, permitindo um *follow up* das ações. Nessa atividade, ainda que desenvolvida na modalidade *on-line*, os discentes deparam-se com o desafio de exercitar sua habilidade em liderar, negociar e planejar, objetivamente, as etapas do projeto.

h) Definição do Público-alvo

Entendendo a necessidade de o cumprimento de metas definidas para cada projeto, entre elas o alcance de 100 expectadores presentes durante a realização da live, torna-se fundamental a precisa identificação do público-alvo, de forma que as campanhas de divulgação, uma das ações a serem desempenhadas pelo grupo, possam ser realizadas conforme Kumar e Gulati (2006), de forma eficiente (com menos recursos) e eficaz (com alcance dos resultados).

A identificação precisa do público-alvo a ser atendido (cliente da organização) direciona os esforços de abordagem e divulgação,



minimizando recursos. Os grupos foram solicitados a definirem quem seriam os potenciais beneficiados com o evento, neste caso, expectadores virtuais por meio do aplicativo *Instagram*.

i) Definição de atividades (o quê?)

Visando proporcionar uma visão sistêmica de todo o projeto, a partir das atividades a serem executadas, os grupos foram solicitados a elencar todas as tarefas relacionadas ao desenvolvimento do projeto, desde a sua abertura (com a definição do tema) até a sua entrega ao público-alvo (com a realização da live).

Esta visão sistêmica do projeto, decomposta em dezenas de atividades necessárias ao alcance dos objetivos (geral e específicos) definidos, também facilita a aplicação das ferramentas utilizadas nas etapas seguintes, tais como: o cronograma e o plano de ação (5W2H).

As atividades do projeto constituem-se nas ações que devem ser executadas para o alcance dos objetivos propostos. São, na verdade, as providências que precisam ser tomadas para que o projeto seja executado.

Além de permitir uma visão sistêmica, conforme exposto acima, essa etapa permite ao discente desenvolver a sua capacidade de racionalização, à medida que avalia quais as atividades contribuem ou não para o alcance dos objetivos definidos.

Nessa etapa, o docente busca também sensibilizar os discentes de que os objetivos são alcançados se, e somente se, forem definidas e executadas ações alinhadas aos objetivos. O que igualmente possibilita o desenvolvimento da iniciativa e foco nos resultados do discente, características comumente requeridas aos colaboradores nas organizações modernas.

Entre os exemplos das dezenas de atividades necessárias ao desenvolvimento dos projetos, podem ser citadas: divulgar



o evento nas redes sociais, definir local de realização da live, selecionar profissionais palestrantes, contatar os profissionais para participarem da live, orçar produção de material de divulgação, contatar possíveis fornecedores, entre outras.

j) Cronograma de atividades (quando?)

Na etapa posterior à definição de ações, os grupos devem elaborar o cronograma, utilizando-se do Gráfico de Gantt. Esta ferramenta, segundo Keunecke (2016), permite a visualização gráfica de todas as tarefas ao longo do tempo, bem como o grau de interdependência entre elas.

Dessa forma, os discentes têm a oportunidade de desenvolver a capacidade de planejamento das atividades, considerando o adequado uso do tempo, evitando inclusive os eventuais atropelos de atividades em cima de um prazo previamente definido, os quais ameaçam o sucesso no cumprimento dos objetivos do projeto.

Nessa atividade, os grupos definem tempo necessário para a execução de cada atividade; bem como quando elas serão realizadas (início e prazo para finalizar). Sugere-se a utilização do gráfico de Gantt conforme o modelo da Figura 2.

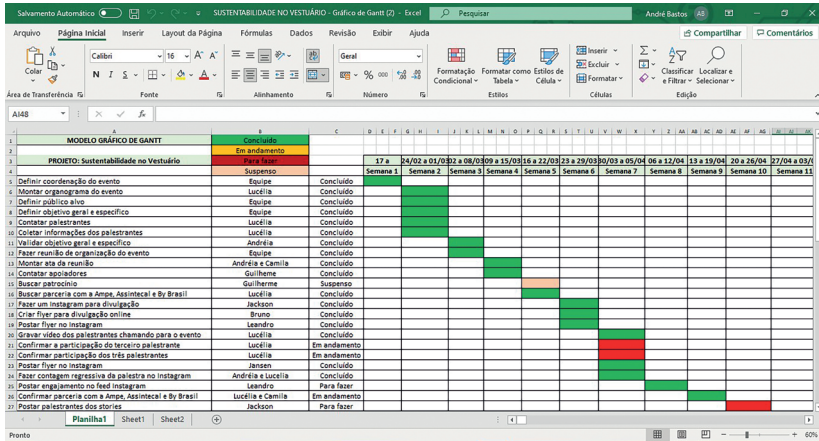
k) Plano de ação (5W2H)

O Plano de Ação, definido com auxílio da ferramenta 5W2H, consiste em uma adequada ferramenta para sistematizar as ações do projeto, especialmente, pela definição dos seguintes elementos (PEINADO; GRAEML, 2007):

- WHAT: O quê? O que deve ser feito? Citar cada ação prevista no projeto?
- WHO: Quem? Quem é o responsável pela execução ação?
- WHERE: Onde? Onde a ação será realizada?



Figura 2: Cronograma das atividades segundo o Gráfico de Gantt



Fonte: O Autor (2021).

- WHEN: Quando? Quando a ação será realizada? Qual a data de início e fim da ação?
- WHY: Por quê? Por que a ação deve ser? O que a justifica?
- HOW: Como? Como a ação será realizada?
- HOW MUCH: Quanto? Quanto custará a realização da ação?

A Figura 3 esboça um exemplo de preenchimento do modelo 5W2H.

l) Orçamento

Nesta etapa, o grupo deve orçar todos os recursos utilizados no projeto. A realização da etapa anterior, com a utilização do

Figura 3: Plano de Ação – 5W2H

O quê?	Quem?	Quando?	Onde?	Por quê?	Como?	Quanto custa?
Entrar em contato com o setor de qualidade das empresas	Robson	05/04 a 11/04	Em casa.	Identificar melhores práticas qualidade empresas	as de nas Contato por telefone, de forma a convidar a empresas para compartilhar as suas práticas em uma <i>live</i> .	-
atividade 2	-	-	-	-	-	-
atividade 3	-	-	-	-	-	-

Fonte: O Autor (2021).



5W2H, sobretudo preenchendo o campo “Quanto custa?” facilita a identificação dos custos envolvidos em cada etapa do projeto.

m) Patrocínios

De forma a exercer sua capacidade de iniciativa e negociação, os alunos são expostos à necessidade de contar com pelo menos três patrocinadores para o projeto.

A definição de etapas anteriores, tais como: objetivos, justificativas e público-alvo sistematizam os argumentos necessários à ação de negociação com os fornecedores pretendidos pelo grupo.

n) Fatores Críticos de Sucesso (FCS)

Todo projeto possui riscos que comprometem em maior ou menor grau o sucesso do projeto. Assim, os responsáveis pelo projeto precisam exercer a sua capacidade de prever os Fatores Críticos de Sucesso, tal como exemplificado na Figura 4, bem como definir ações que possam prevenir ou atenuar os efeitos indesejáveis da sua ocorrência, ou mesmo definir um plano alternativo.

o) Fluxograma

Figura 4: Fatores Críticos de Sucesso

FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO	
FCS	O QUE FAZER
Transmissão da live	Ver com o pessoal da transmissão da live possíveis falhas que podem ocorrer durante a apresentação
Palestrante desistir	Ter um palestrante reserva para possíveis casos de doenças ou desistências
Não atingir o máximo de participantes assistindo a live	Fazer diferenciais durante a live como sorteios e surpresas para prender a atenção do ouvinte e também abrir para possíveis perguntas
Não atingir o máximo de seguidores no instagram	Postar mais conteúdos diferenciados como tiktok, vídeos e etc. Pedir para contas maiores com grandes números de seguidores para divulgarem
Atraso no horário da live	Estar preparado com pelo menos meia hora de antecedência com os testes já devidamente feitos

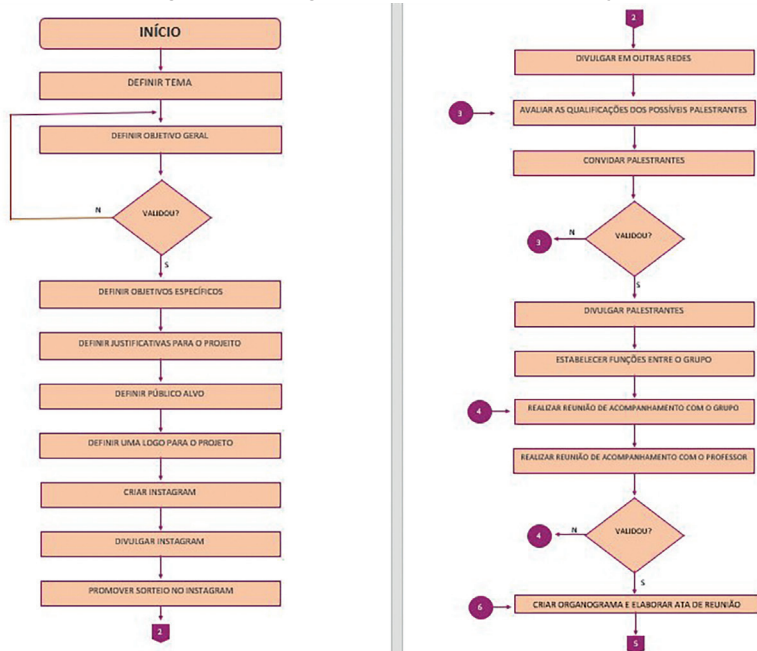
Fonte: O Autor (2021).



Um das ferramentas abordadas no componente curricular trata-se do fluxograma. Ele permite ter uma visão geral de todas as etapas e também das atividades de um processo (PEINADO; GRAEML, 2007). Nos encontros, os discentes põem em prática essa ferramenta ao descrever graficamente as etapas do projeto, conforme o Fluxograma ilustrado na Figura 5.

p) Metas para Avaliação do Desempenho

Figura 5: Fluxograma das atividades do projeto



Fonte: O Autor (2021).

Os gestores das organizações têm a tarefa de monitorar o cumprimento dos seus objetivos, por meio do estabelecimento de indicadores de desempenho. Dessa forma, os indicadores de desempenho e suas respectivas metas são ferramentas essenciais na gestão e servem também para avaliar o resultado das ações tomadas (FERNANDES, 2004). No projeto desenvolvido foram



definidos indicadores de desempenho para cada grupo de trabalho, de forma tal que eles pudessem monitorar o alcance de resultados quantitativos. Alguns exemplos de metas definidas para os grupos de trabalho são ilustrados no Quadro 1:

Quadro 1 - Indicadores de desempenho e metas

Indicadores de desempenho	Metas
Quantidade de seguidores no perfil do projeto no Instagram até o dia da <i>live</i>	2.000 seguidores no perfil do projeto no Instagram até o dia da <i>live</i> .
Quantidade de expectadores simultâneos na <i>live</i>	100 expectadores simultâneos na <i>live</i>
Quantidade de patrocinadores do projeto	No mínimo, 2 patrocinadores do projeto
Quantidade de divulgação da <i>live</i> na mídia	No mínimo, 1 divulgação da <i>live</i> na mídia

Fonte: O Autor (2021)

A Figura 6 evidencia o cumprimento da meta de 2.000 seguidores no perfil de um dos projetos.

q) Realização da live

Figura 6: Fluxograma das atividades do projeto



Fonte: O Autor (2021)

Esta é a etapa que culmina todo o desenvolvimento do projeto, para as quais grande parte dos esforços dos discentes são direcionados. Assim, os discentes de cada grupo empenham-se em tornar a realização da atividade exitosa, a partir de todo



o planejamento executado. Em todos os projetos, as lives são realizadas, utilizando-se dos recursos do aplicativo Instagram e são conduzidas pelos próprios discentes, com os profissionais definidos durante o projeto.

Os discentes empenham-se em “fazer acontecer”, característica tão requerida nas organizações para os seus colaboradores e, naturalmente, suas habilidades e competências são evidenciadas e, posteriormente, destacadas e comentadas pelo docente.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Para avaliar o desempenho dos grupos no desenvolvimento do projeto proposto, considera-se os seguintes critérios e pesos apresentados no Quadro 2.

Quadro 2: Critérios de avaliação

Critérios de avaliação	Pesos
Relevância do Evento (contribuição social, contribuição acadêmica ou contribuição para os profissionais da área).	1,0
Clareza na definição dos objetivos (geral e específicos) no projeto do evento.	1,0
Divulgação do evento (mídias eletrônicas, TV, jornal, folder, cartazes).	1,0
Assertividade na aplicação das ferramentas de OSM durante o desenvolvimento do projeto =	3,0
Assertividade na elaboração e cumprimento do plano de ação no projeto	1,0
Alcance das metas definidas pelo professor	1,0
Conteúdo do Relatório Final	2,0

Fonte: O Autor (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grave crise sanitária que a humanidade tem vivido alterou radicalmente as metodologias, recursos e processos avaliativos empregados pelos docentes em suas atividades.

No caso particular da componente curricular denominada Organização, Sistemas e Métodos, ministradas na primeira fase dos cursos de Gestão Comercial e Processos Gerenciais, do Centro Universitário de Brusque, os efeitos da pandemia nas



ações docente acarretaram uma forma inovadora de conduzir as atividades de ensino-aprendizagem, gerando ainda mais interatividade entre os atores (docentes, discentes e comunidade externa), transcendendo, inclusive a simples “absorção” de um conteúdo programático à medida que passou a envolver a todos no desenvolvimento de uma atividade.

Destaca-se que a condução das atividades foi realizada de forma totalmente remota, com os recursos disponíveis e as pertinentes, e sempre oportunas orientações disponibilizados pela equipe da Assessoria Pedagógica e do NEaD da instituição.

A realização exitosa da live, tomada como a saída principal da atividade proposta na componente curricular, tem-se mostrado a principal preocupação entre os discentes.

Entretanto, periodicamente durante o projeto, o docente reforça que a realização do evento, embora seja o alvo mais visível de todo o projeto, para a qual são direcionados grande parte dos esforços dos discentes, não se encerra como o objetivo da componente curricular, em si.

Ao contrário, o desenvolvimento de todo o projeto, culminado pela realização da live, apenas serve como um pano de fundo para o entendimento e a aplicação prática do conteúdo programático da componente curricular, bem como a experimentação de situações comuns que ocorrem nas organizações e que, invariavelmente, exigem do profissional uma diversidade de competências/habilidades (tais como: liderança, iniciativa, negociação, planejamento, visão sistêmica, trabalho em equipe, trabalho sobre pressão, alcance de resultados, cumprimento de objetivos e metas, entre outras), as quais os discentes têm a oportunidade de desenvolver durante o desenvolvimento da atividade proposta.



REFERÊNCIAS

CAMARGO, F.; DAROS, T. M. V. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso: 2018.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Campus, 2014.

FERNANDES, D.R. Uma contribuição sobre a construção de indicadores e sua importância para a gestão empresarial. **Revista da FAE**, 7(1), p.1-18, 2004.

KEUNECKE, Victor Ótávio Peter – **Gráfico de Gantt na Gestão de Projetos com exemplo prático** – HINC, Rio de Janeiro, 27/12/2016 – Disponível em <https://hinc.com.br/grafico-de-gantt-gestao-projetos-exemplo/> Acesso em: 2 jun. 2021.

KUMAR, S.; GULATI, R. *Measuring efficiency, effectiveness and performance of Indian public sector banks*. **International Journal of Productivity and Performance Management**, v. 59, n. 1, p. 51-74, 2009.

LACOMBE, F.J.; HEILBORN, G.L.J. **Administração - Princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2003.

PEINADO, J.; GRAEML, A. R. **Administração da produção: operações industriais e de serviços**. Curitiba: Unicenp, 2007.

QUEIRÓZ, D. A; PALMA, M. R. B. **A gestão do currículo do curso superior de Ciências Contábeis**. Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 179-224.

SOUZA, E.P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**



Ano XVII Volume 17Nº 30 jul./dez. 2020 DOI: <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>: Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030>
Acesso em: 2 jun. 2021.

UNIFEBE Fundação Educacional de Brusque. **Plano de Ensino**,
Curso de Processos Gerenciais, Brusque, p. 1-4, fev. 2020.



ENSINO REMOTO: Superação às limitações impostas pela pandemia no ensino de ergonomia e a relação corpo espaço²⁶

9

Alexssandra da Silva Fidelis²⁷

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta o relato de atividade prática relacionada à análise ergonômica em ambiente doméstico, desenvolvida via ensino remoto na disciplina de Conforto e Ergonomia do Curso de Arquitetura e Urbanismo, em razão do distanciamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus.

O resultado positivo da atividade prática, que envolveu acadêmicos e seus familiares, motivou o compartilhamento deste relato na Formação Continuada de 2021.1: Práticas Pedagógicas Inovadoras.

Inicialmente, discorreu-se sobre as dificuldades de adaptação ao trabalho e as contribuições ao ensino remoto e de como a UNIFEBE garantiu, por meio de treinamento e tecnologia, formas de adequar docentes e discentes ao ensino remoto, necessário à manutenção dos processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia.

²⁷ Professora Mestra.



O texto que relata as ações demonstra que a análise de referencial teórico ofereceu suporte à realização do levantamento de dados e avaliação de ambientes e mobiliários, relacionando corpo-espaço, antropometria e ergonomia, e adaptando conceitos para experimentos realizados pelos acadêmicos no interior de ambientes domésticos. Ainda, foi ressaltada a utilização de aparato tecnológico que foi colocado à disposição de professores e alunos.

Desse modo, o presente relato tem como objetivo compartilhar experiências de atividades práticas aplicadas no ensino a distância, vivenciadas durante o período de isolamento durante o primeiro semestre de 2020, pelos alunos da 1ª fase de Arquitetura e Urbanismo da UNIFEBE, na expectativa de promover a experimentação de práticas que fortaleçam a relação ensino-aprendizagem.

ENSINO REMOTO: superação às limitações impostas pela pandemia no ensino de ergonomia e a relação corpo espaço

No início da pandemia, com a necessidade de isolamento social para conter a propagação do novo coronavírus, foram adotadas novas condutas para a realização de atividades que resultassem na aglomeração de pessoas e o contato entre elas, passou a ser controlado. Nesse momento, as aulas presenciais foram suspensas e iniciou-se a adaptação dos processos de ensino, que migraram do presencial para o ensino remoto, na modalidade *take-home*.

No intuito de reduzir o prejuízo educacional, na UNIFEBE, as ações realizadas foram imediatas e demonstraram a seriedade e comprometimento da instituição com o ensino, pois o treinamento de professores foi iniciado rapidamente, assim como todos os alunos puderam acessar plataformas, voltadas ao ensino



e adotadas pela instituição. Por conseguinte, os professores adaptaram-se e passaram a utilizar estratégias diversificadas para o ensino, no intuito de minimizar as limitações que o distanciamento impunha ao processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista as conquistas alcançadas ao longo desse processo e o aprendizado adquirido a cada novo obstáculo superado, pode-se afirmar que o resultado foi positivo e fortaleceu nosso vínculo com o ensino e a educação no Brasil.

No curso de Arquitetura e Urbanismo, antes da paralisação em março de 2020, foram apresentados aos alunos da primeira fase, os principais conceitos de ergonomia e antropometria e o referencial teórico adotado na disciplina. As abordagens realizadas em sala de aula, ofereceram suporte aos estudos realizados posteriormente, durante o isolamento.

Durante o período de aulas presenciais, os acadêmicos participaram de dinâmicas que visavam explorar os sentidos, relacionando-os à apreensão do ambiente. Para isso, realizou-se caminhadas com olhos vendados, medições do próprio corpo e corpo dos colegas, analisou-se as características e dimensões do mobiliário existente em sala de aula e a interface com seus corpos. Sendo possível replicá-los e aprofundar as análises no ambiente doméstico, mais facilmente reconhecido por eles.

O objetivo da formação era desenvolver no aluno, a capacidade de realizar análises de acordo com parâmetros definidos por normas e orientações ergonômicas, de modo que fosse possível identificar os ajustes no ambiente e/ou mobiliário, necessários ao bom desempenho da relação pessoa-ambiente (neste trabalho nominado corpo-espço).

Ao retomar as aulas no modo remoto, aproximadamente quinze dias após a paralisação geral, o principal desafio foi o de garantir a qualidade do ensino, também na modalidade *take-home*. Para



isso, foi necessário planejar e adotar estratégias específicas para o novo contexto e ainda, recuperar e manter o interesse e envolvimento dos acadêmicos na realização das atividades selecionadas. Visava-se nesse momento, acolher os acadêmicos e fortalecer os laços afetivos fragilizados com os eventos resultantes da pandemia e atender às propostas curriculares.

Diante da limitação de acesso aos diversificados espaços, foi necessário adaptar as atividades e estudos de caso da disciplina de Conforto e Ergonomia ao contexto individual de cada acadêmico, limitando-os ao ambiente doméstico. No entanto, o que deveria ser um limitador ao processo de ensino-aprendizagem, foi suporte para variadas e afetuosas experimentações que tiveram a participação de pais, mães, irmãos, tios e avós, que durante o ensino remoto, compartilharam o mesmo ambiente com os acadêmicos que participavam da disciplina. Para tanto, a análise corpo-espaço foi realizada em quatro encontros: primeiro: apresentação da atividade; segundo: assessoramento; terceiro e quarto: apresentação de seminário. A atividade foi aplicada aos 24 alunos da primeira fase de Arquitetura e Urbanismo (2020.1) da UNIFEBE.

É o corpo que habita e experiencia os ambientes, espaços, arquitetura e cidade. Por isso, pareceu-nos necessário ativar e conectar o aluno ao seu próprio corpo.

O tema, que propõe a análise e experimentação da relação corpo-espaço sob os parâmetros da ergonomia, considera a mesma noção de corpo apontada na obra Fenomenologia da Percepção (MERLEAU-PONTY, 1994). Trata do corpo que se ergue em direção ao mundo, um corpo fenomênico, tal como o experimentamos, de dentro. Assim, nosso corpo, aquele que nos diz respeito, experimenta o mundo e não é apenas um exemplo de corpo humano, mas sim aquele que entra em contato com



objetos e se transforma com pensamentos e sentimentos. Dessa forma, extrapola uma atribuição programática de um lugar e traz à tona uma experiência da arquitetura urbana. É uma ação que se desenrola no cotidiano graças à recepção tátil dos espaços, uma experiência da apropriação que educa corpos e nos mostra a compreensão dos vários tempos passados num lugar e que penetram na dinâmica da cidade (SANTOS, 2019).

Atentos a Merleau-Ponty, vemos a facilidade em mostrar que uma direção só pode existir para o sujeito que a traça. Sem ele, sem o corpo, as direções não existem. “Alto e baixo”, são meros adjetivos que orientam os conteúdos sensoriais de quem experimenta o espaço para as pessoas desenharem com seus corpos. Assim, de acordo com que afirma Merleau-Ponty, “o poder de [...] compreender o espaço, vem com a posse de um corpo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 338).

Desse modo, os primeiros exercícios aplicados aos acadêmicos estiveram relacionados às percepções de que o corpo tem dos espaços e como interage em situações e ambientes diversos, por isso, a experimentação foi demorada, e agregou parâmetros ao longo do semestre. Assim, por meio do corpo agencia-se a relação com o espaço, e entender como os vetores se constituem e os processos acontecem, possibilita o entendimento do espaço em si, pois é o corpo que experimenta, usa e ocupa a cidade, e orienta para onde ela deve ser construída (SANTOS, 2019).

A atividade proposta e aqui descrita, caracterizava-se como a análise ergonômica voltada aos ambientes e equipamentos, relacionadas às percepções corpo-espaço. As atividades realizadas durante as aulas presenciais da disciplina, ampararam as análises que se seguiram, pois serviram de exemplos para os procedimentos adotados pelos acadêmicos para a avaliação solicitada. Inicialmente, os acadêmicos não possuíam familiaridade



com os procedimentos necessários ao levantamento de dados, no entanto, sabiam utilizar trenas, registrar imagens e possuíam a habilidade necessária para a representação gráfica simplificada dos ambientes, equipamentos e mobiliários estudados.

O referencial teórico utilizado na disciplina de Conforto e Ergonomia possuía muitas ilustrações detalhadas e autoexplicativas, o que facilitou o entendimento de questões específicas, por exemplo, a altura indicada de assentos, mesas, bancadas de trabalho, entre outros, utilizados para a definição dos parâmetros às análises. Na sequência, os acadêmicos realizaram o levantamento de dados do ambiente (imagens e dimensões do local e do mobiliário existente) e das pessoas que utilizavam o ambiente (proporções corporais e tipos de atividades desempenhadas). Por fim, cada acadêmica e acadêmico, analisou as informações coletadas e apresentou o resultado por videoconferência em forma de seminário, aos demais alunos da disciplina. Ainda, todo o material elaborado para a análise e apresentação foi postado no ambiente virtual da disciplina e avaliado posteriormente.

A atividade foi desenvolvida durante três semanas. A apresentação da proposta do trabalho aconteceu no dia 1º de abril de 2020, (primeira aula realizada a distância) após acolhimento, longa conversa e resgate do conteúdo trabalhado nas aulas presenciais, conforme os conceitos de Neufert (2013), Panero e Zelnik (2013) e a NBR 9050 (2015) entre outros. Na aula de 8 de abril de 2020, os acadêmicos realizaram assessoramentos e esclareceram as dúvidas existentes, principalmente relacionadas à representação gráfica dos ambientes, mobiliários e equipamentos. Por fim, na aula de 15 de abril de 2020, iniciou-se a apresentação dos resultados em seminário, para que todos pudessem compartilhar as experiências e análises. Parte da aula de 22 de abril de 2020



foi utilizada para algumas apresentações, pois os relatos se estenderam e foi necessário mais uma noite de apresentações.

A avaliação adotou os seguintes critérios: abordagem relevante e em acordo com os parâmetros ergonômicos indicados em referencial teórico; qualidade gráfica do material desenvolvido (cartilha-levantamento do ambiente elaborado manualmente e lâminas utilizadas na apresentação do seminário); abordagem relevante das avaliações antropométricas, do mobiliário e da relação corpo-espço. Os critérios gerais foram:

- Domínio dos conhecimentos científicos;
- Síntese e Clareza na representação e comunicação de ideias;
- Lógica e coerência na expressão das exposições;
- Comprometimento no desenvolvimento do trabalho;
- Domínio dos conhecimentos científicos;
- Articulação de ideias dentro do tempo solicitado.

A obra “A Arte de Projetar em Arquitetura” (NEUFERT, 1936) considera o ser humano como a unidade de medida para os projetos. Quando Ernest Neufert elaborou o livro, estava preocupado com a redução de escala dos projetos, ou seja, considerou necessário definir quais seriam as dimensões necessárias para que fosse possível preservar o conforto de quem realiza atividades em ambientes diversos. O autor criticava a arbitrariedade com que se adotavam referências/escalas para o desenvolvimento de projetos de edifícios, e que não consideravam a única correta: a dimensão humana. Para o autor, ensinar ao projetista de onde surgiam as dimensões, era a única forma de alterar o modo aleatório de se conceber os projetos. No entanto, embora esta obra seja amplamente utilizada nas faculdades de Arquitetura e Urbanismo brasileiras, atualmente, recebe críticas por considerar as proporções e medidas do corpo do sujeito heteronormativo e



hegemônico (homem branco, europeu-alemão e de classe média), representado de modo predominante nas ilustrações do livro e desconsiderando outros tipos físicos existentes. As mulheres aparecem apenas nas ilustrações associadas ao cuidado com a família e a casa, por exemplo, cozinhando ou empurrando carrinhos de bebê. Dessa forma, vê-se como urgente, a adoção de referências atualizadas e mais abrangentes, que considerem as práticas sociais, justamente para incorporar aspectos críticos às análises desenvolvidas pelos acadêmicos.

Panero e Zelnik conceituam a antropometria como base para estudo das medidas do corpo humano na obra *Dimensionamento Humano para Espaço Interior* (2013), cuja aplicação ao projeto ocorre pela adequação física entre o corpo humano e os vários elementos que compõem os espaços interiores. As informações contidas na obra foram utilizadas como parâmetros para as análises comparativas das dimensões corporais dos diferentes corpos pesquisados pelos acadêmicos.

A análise do espaço a partir da experiência do corpo, estimulada nesta atividade, considera o pensamento de autores/arquitetos, que compartilham das reflexões de Merleau-Ponty, citado anteriormente. A noção espacial, gerada com a presença do corpo no espaço e da experimentação a partir dele “é importante para termos a consciência que nosso corpo é também nossa casa e que constituem nossa identidade pessoal” (SANTOS, 2019, p. 109). Ainda, de acordo com Pallasmaa (2013, p. 125), “[...] contemplamos, tocamos, ouvimos e medimos o mundo com toda nossa constituição e existência física, e o mundo das experiências é organizado e articulado em torno do centro do corpo”. O autor complementa ainda que, “[...] nosso mundo existencial dinâmico tem dois focos simultâneos: nosso corpo e nossa casa. [...] nosso domicílio é o refúgio e a proteção de nosso corpo, memória e identidade pessoal”.



Desse modo, explorar o ambiente doméstico na análise corpo-espaço, durante o período de isolamento, fez da casa “o nosso canto no mundo” (BACHELARD, 1989, p. 27), único espaço acessível e capaz de avaliação.

Para a atividade, cada acadêmico deveria selecionar dois ambientes em suas residências. Sendo obrigatoriamente a cozinha, dada a diversidade de equipamentos e usos diferenciados, e o outro ambiente ficou à escolha dos acadêmicos. No entanto, após a análise física, deveriam avaliar as características do mobiliário (materiais e dimensões) e realizar o registro fotográfico de dois corpos humanos com características distintas, fazendo uso do objeto e inseridos no ambiente analisado, a fim de indicar os aspectos positivos e/ou negativos relacionados às proporções, usos e relação corpo-espaço. Nesse momento, os familiares participaram da atividade, servindo de modelo para a análise e avaliação dos aspectos antropométricos e ergonômicos. O ambiente doméstico abrigou, além de as relações familiares, todas as funções sociais e conforme Bachelard (1989, p. 25), “quem vive a casa, a experimenta em sua realidade e em sua virtualidade, através dos pensamentos e dos sonhos”.

O resultado apresentado atendeu aos parâmetros de conforto e ergonomia, identificados no referencial teórico adotado. Acredita-se que essa constatação, esteja relacionada ao fato de que o mobiliário analisado passou por um processo de fabricação monitorado por profissionais, em indústrias moveleiras ou marcenarias, onde o mobiliário é planejado por alguém que detém o conhecimento técnico, baseado em aspectos ergonômicos. No entanto, os levantamentos apontaram que, em alguns casos, os espaços para circulação e/ou utilização de equipamentos foram prejudicados pela falta de espaço, ou seja, os ambientes possuem muitos equipamentos e mobiliários, dificultando seu uso. As avaliações antropométricas identificaram diferentes tipos



físicos e em alguns casos, até sentar-se à mesa acabou sendo uma atividade desconfortável, dado a baixa estatura de algumas pessoas analisadas.

Para a realização da atividade foi necessário o uso de plataforma digital, computadores ou celulares para a realização de videoconferências; edição de imagens; tabulação dos dados levantados e postagem do trabalho no ambiente virtual da disciplina. Para o levantamento de dados (dimensões de mobiliários e ambientes), os alunos utilizaram trena e material para desenho (régua, lápis, borracha, canetas nanquins, folha em formato A3 – canson ou sulfite).

A atividade descrita foi realizada durante a pandemia, especificamente quando foi decretado o isolamento obrigatório, e vivia-se de forma reclusa em ambientes domésticos. No entanto, embora a disciplina tivesse hora e data programadas, as demandas eram constantes e foi necessário atender os acadêmicos em outros momentos e de forma individualizada, por causa das dúvidas que surgiam à medida que o trabalho ia sendo desenvolvido, mas principalmente, devido à fragilidade emocional que afetava a todos, naquele momento específico. Nessa disciplina, em especial, para o recorte apresentado, as atividades foram desenvolvidas individualmente, embora todos tenham tido a oportunidade de participar com sugestões aos trabalhos dos colegas durante o assessoramento, realizado por videoconferência no dia 8 de abril de 2020.

Ao final, notou-se que a participação dos familiares humanizou a pesquisa, fortaleceu o vínculo entre acadêmicos e seus familiares com a instituição de ensino, objetivo social da atividade e ao avaliar o resultado, constatou-se que a adoção de parâmetros, necessários às avaliações, provocou o amadurecimento crítico de



cada acadêmica e acadêmico ao longo do processo, oferecendo suporte às futuras análises da relação corpo-espço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente capítulo, buscou-se demonstrar aos colegas docentes de que forma a utilização do ensino remoto serviu para superar o período de isolamento social durante a fase mais crítica de corona vírus.

O trabalho apresentou os desafios impostos pela pandemia que testaram nossa capacidade profissional como professores e instituição, agregando novas formas de ensino, em especial, a modalidade *take-home*.

A disciplina de Conforto e Ergonomia exigiu da professora e acadêmicos muito mais do que adaptação tecnológica, foi necessário ultrapassar limites, ainda que, dentro do ambiente doméstico de cada um para que se alcançasse a eficácia ao final da disciplina.

Assim, os resultados que se podem considerar positivos, foram trazidos aos colegas por meio da formação continuada 2021.1, de modo a serem compartilhados como exemplo, ao desenvolvimento de todos. Desse modo, restou evidenciado que em um curso, com ampla carga horária de disciplinas práticas, ensinar a distância num momento de crise foi desafiador e demandou extremo envolvimento de todos, mas com a utilização de ferramentas e estratégias certas, foi possível atender aos critérios de qualidade desejados ao ensino superior oferecido pela instituição.

Por fim, pretendeu-se trazer luz às práticas adotadas durante o período de ensino remoto, evidenciada pelos bons resultados testemunhados pela autora. Portanto, compartilhar estas experiências na formação continuada de 2021.1, renova nosso compromisso com a educação e contribui ainda mais para



nosso aprendizado profissional e pessoal, e ao mesmo tempo que focamos em alcançar os objetivos inicialmente propostos, procuramos identificar caminhos que facilitem os processos de ensino-aprendizagem, e compartilhar estas experiências, reitera nosso compromisso com a educação do Brasil.

NOTAS DO RODAPÉ

²⁶Atividades desenvolvidas na disciplina de Conforto e Ergonomia, 1ª fase do Curso de Arquitetura e Urbanismo (2020.1) da UNIFEBE.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. ed., Rio de Janeiro, 2015.

BACHELARD, Gaston. **A poética do Espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NEUFERT, Ernest. **Arte de projetar em arquitetura**. 18. ed., renov. e atual. Barcelona: Gustavo Gili, 2013.

PALLASMAA, Juhani. **A imagem corporificada**: imaginação e imaginário na arquitetura. Porto Alegre: Bookman, 2013.

PANERO, Julius; ZELNIK, Martin. **Dimensionamento humano para espaços interiores**: um livro de consulta e referência para projetos. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

SANTOS, Rodrigo G. In(ter)venção urbana: quando o corpo é método e não obstáculo. In: RAPOSO, Paulo; RENCK, Allende; HEAD, Scott. **Cidades rebeldes**: invisibilidades, silenciamentos, resistências e potências. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019. p.109-121.



GINÁSTICA UNIVERSITÁRIA E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: Relato de experiência do Curso de Educação Física da UNIFEBE

10

Adonis Marcos Lisboa²⁸

INTRODUÇÃO

O presente relato foi escrito para compor o livro que contempla experiências pedagógicas inovadoras, realizadas por docentes dos cursos de graduação do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), sediado em Brusque/SC, durante o período pandêmico de 2020, gerado pelo vírus Corona (COVID-19).

Este texto, em particular, trata de um evento de Curricularização da Extensão, realizado com acadêmicos da primeira fase do curso de Educação Física da instituição de Educação Superior, indicada anteriormente. A Curricularização é obrigatória aos cursos de graduação iniciados em 2020. De acordo com a Resolução número 7 de 18 de dezembro de 2018 do MEC/CNE/CES (BRASIL, 2021, n.p.) artigo 3º:

Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa,

²⁸ Mestre em Ciências do Movimento Humano – 2005 - UDESC/SC.



constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Sobre a expressão ginástica universitária indicada no título, esclareço que não se refere a uma modalidade gímnica, mas tão somente à forma sucinta de mencionar que o texto versaria sobre essa prática corporal no contexto universitário.

O objetivo estabelecido para o trabalho foi: relatar a experiência do docente e acadêmicos da disciplina de Metodologia do Ensino da Ginástica em um evento de Curricularização da Extensão, realizado com moradores do Lar Bethânia de São João Batista/SC. A disciplina mencionada integra a matriz curricular do curso de Educação Física da UNIFEBE, e os moradores participantes são chamados de “filhos” pela instituição filantrópica Bethânia.

O relato de experiências docentes exitosas realizadas na UNIFEBE, durante o período de pandemia vivido atualmente poderá contribuir, inspirando docentes e acadêmicos de outras instituições de Educação Superior, bem como docentes de outros níveis de Educação, a encontrarem formas de inovar adequadamente suas práxis pedagógicas. Com as devidas adaptações, as experiências relatadas neste livro poderão ser replicadas em contextos diferentes dos quais elas se originaram. Diante disso, acredito justificada a escritura e publicação deste trabalho.

UMA ABORDAGEM GERAL SOBRE GINÁSTICA(S)

Comumente menciona-se o termo Ginástica como uma prática corporal única, dando a entender que se trata de ações definidas e únicas. Este, parece-me um equívoco, pois dessa forma não estaríamos sendo específicos, visto que existem



Ginásticas: Artística, Rítmica, Acrobática, dentre outras. Logo, ao mencionarmos Ginástica, poderá surgir o seguinte questionamento: de qual Ginástica se trata? Pergunta pertinente e que deveria ser apresentada frequentemente.

Talvez, o uso singularizado de Ginástica, deva-se à sua história. Essa prática corporal quando pesquisada historicamente remonta aos seus primórdios, especialmente, aos antigos gregos. Para eles, ações muito diversas como lutar, arremessar objetos, cavalgar, saltar, equilibrar-se, declamar poemas, eram práticas consideradas como Ginástica. Essa situação, apesar de modificações, persistiu em grande parte, mesmo após a sistematização da Ginástica ocorrida no continente europeu durante o século XIX, e culminou nas amplamente difundidas Escolas de Ginástica. Destas, as mais influentes e conhecidas pelo mundo são: a Escola Alemã, Francesa, Inglesa e Sueca (LANGLADE; LANGLADE, 1986; SOARES, 2001).

Ouso apresentar uma classificação que poderá contribuir para uma especificidade ao mencionarmos o universo gímnico. Ao tratarmos da Ginástica, como contexto geral das ações que aproximadamente caracterizam essa prática corporal, sugiro denominarmos Ginástica Clássica, que podemos compreender como uma área do conhecimento, diretamente relacionada à Educação Física, conceituada de modo amplo como a arte de exercitar o corpo. De acordo com Ferreira *apud* Ayoub (2007, p. 31), “A denominação ginástica remonta a épocas anteriores ao século XIX. Sua origem etimológica vem do grego *gymnastiké* – ‘Arte ou ato de exercitar o corpo para fortificá-lo e dar-lhe agilidade’ (grifo meu) – e *gímnós* – ‘nu, despido’ [...]”. Dessa área se originaram modalidades gímnicas, ou seja, Ginástica Acrobática, Artística, de Trampolim, Geral, Rítmica. Essas modalidades guardam características comuns que herdaram da Ginástica Clássica, porém, também apresentam especificidades, as quais são a razão



de sua nomenclatura, que acrescenta ao termo Ginástica um adjetivo identificador de seus elementos exclusivos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe o ensino da unidade temática Ginásticas e indica que ela se refere a práticas corporais com organização e significados bastante diferentes, portanto, sugere a seguinte classificação: Ginástica geral; Ginástica de condicionamento físico e Ginástica de conscientização corporal (BNCC, 2018). Cada uma dessas Ginásticas, entendidas como objeto de conhecimento da unidade temática Ginásticas, contempla tipos de Ginástica específicos como: Ginástica para todos; Ginástica laboral, Yoga, dentre outras. As denominadas Ginásticas competitivas: Ginástica de trampolim, Aeróbica esportiva, Rítmica etc. são ensinadas na unidade temática Esportes, correspondendo ao objeto de conhecimento, Esportes técnico-combinatórios.

Seguindo a linha de pensamento explicitada na BNCC, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBSC) recomenda que na Educação Física escolar a Ginástica seja compreendida em sua totalidade, não somente fragmentada em denominações de modalidades específicas (CBSC, 2019). Essa recomendação não nega a existência e o estudo de manifestações gímnicas diferentes, pois elas poderão contribuir para a formação integral do estudante. Conforme o CBSC (2019, p. 269), “É mister que se garanta aos alunos a oferta de possibilidades para que compreendam as características, os princípios, os objetivos e as técnicas de movimentos, próprios da área como um todo”. Corroborando com esta perspectiva de diversidade e complexidade da Ginástica, Moreno e Soares (2014, p. 336) anunciam: “Como técnica de educação do corpo [...], a ginástica certamente possui muitas cores e formas e vem sendo portadora de muitos saberes que se afirmam e se apagam com as épocas e com



as sociedades que os criam, estimulam e os abandonam para colocar os corpos em movimento”.

METODOLOGIA DO ENSINO DA GINÁSTICA: relato das aulas

Esta disciplina foi ministrada aos acadêmicos durante o segundo semestre de 2020, seguindo sua ementa, atendendo às exigências legais e burocráticas. No âmbito didático-pedagógico aplicou-se uma abordagem complexa, priorizando a concepção aberta de ensino: o Construtivismo. Também foi necessária em determinados momentos a aplicação do método Tradicional, visto que alguns elementos gímnicos, exigiram cuidados proeminentes de segurança e orientação do docente, pois, apesar de baixos, apresentavam riscos à integridade física dos discentes em seu aprendizado inicial. Somente após o domínio desses elementos pelos acadêmicos foi possível a retomada de uma ação construtivista nas aulas.

Além de a aprendizagem de ginásticas específicas como a Artística, Rítmica e Acrobática, tanto no âmbito teórico quanto prático, foram temas centrais dessa disciplina: a corporeidade e a ludicidade (jogo). Considero essas temáticas essenciais para a compreensão da Ginástica Clássica de um modo mais abrangente e complexo, entendida como arte de exercitação/educação do corpo. De modo muito sucinto, apresento a seguir conceitos desses dois temas.

A corporeidade foi apresentada como “[...] a manifestação corporal da integralidade do ser humano” (LISBOA, 2021, p. 2). Sérgio (2003, p. 270) conceitua a corporeidade como “Condição de presença, participação e significação do homem, no Mundo”. Uma presença marcante, para si e para os outros; participação que traz consigo transformações, conhecimento e partilha, que valoriza



a individualidade e prioriza a coletividade, considerando a sua subjetividade e a do outro, buscando transcender e transcender-se, contribuindo para que isso ocorra também com seus pares; a significação trata dos significados que o homem atribui às experiências que vivencia (LISBOA, 2021). A corporeidade envolve as dimensões do humano citadas por Sérgio (2003): corpo-alma-desejo-natureza-sociedade.

O termo lúdico tem uma de suas raízes etimológicas na palavra latina ludus, que pode significar: jogo, brinquedo. Podemos entender que a ludicidade (jogo) seria aquela atmosfera de alegria que se estabelece entre as pessoas em determinadas situações. Também é possível falar de ludicidade entre uma pessoa e um outro animal, uma criança e um brinquedo, enfim, a ludicidade está atrelada às situações agradáveis, que nos proporcionam bem-estar (LISBOA, 2012).

Refiro-me à ludicidade como fenômeno, portanto, sinônimo de jogo. Dessa forma, podemos afirmar que todo lúdico é jogo, mas nem todo jogo é lúdico. Nesse sentido, trata-se de jogos, manifestações do fenômeno jogo, como: jogo de voleibol, jogo de cartas, jogo de sedução. A ludicidade é oscilante, aparece e desaparece durante os jogos, pois nem todas as situações durante eles geram bem-estar, muitas proporcionam momentos bastante desagradáveis, frustrantes, raivosos. Por que então, uma pessoa continua a jogar? Provavelmente, por causa de uma das principais características do jogo, isto é, a imprevisibilidade. Pela esperança de obter o prazer que a ludicidade proporciona. Freire (2002, p. 115) conceitua esse fenômeno da seguinte forma: “Jogo é tudo aquilo que minha percepção me disser que é jogo”. Nota-se que a subjetividade está intrinsecamente envolvida no jogo, pois a mesma situação poderá ser considerada jogo por uma pessoa e não ser para outra. Além disso, para alguém, uma mesma situação



poderá oscilar entre jogo e não jogo, ou seja, ser lúdica e não lúdica, dependendo dos acontecimentos durante o tempo que a pessoa jogar.

Retomando o relato da organização pedagógica da disciplina, explícito como elas ocorreram. As aulas teóricas foram realizadas de modo não presencial, por meio de videoconferência, utilizando a plataforma Google Meet. Nelas, discutiam-se as temáticas, seguindo a concepção aberta mencionada anteriormente, preparando os acadêmicos para as aulas prático-teóricas, a serem realizadas a posteriori, sobre os temas abordados. Também, nas aulas teóricas, realizavam-se tomadas de consciência a respeito do que fora realizado no âmbito prático e abordava-se nessas reflexões teorias que as fundamentassem. Dessa forma, concretizando-se o que ensina o filósofo Manuel Sérgio quando indica que a teoria ilumina a prática e a prática atualiza a teoria (SÉRGIO, 2003). Para as aulas teóricas e práticas disponibilizou-se material didático antecipadamente, oportunizando aos acadêmicos sua preparação.

As aulas prático-teóricas ocorreram no Complexo Esportivo do Serviço Social da Indústria (SESI), localizado em Brusque, próximo à UNIFEBE. Estas foram assim denominadas por não ocorrer nelas exclusivamente práticas; havia discussões, reflexões, especialmente, tomadas de consciência sobre o que era realizado. Nessas aulas foram seguidos todos os protocolos de segurança e higienização para evitar a contaminação pela COVID-19, exigidas pela instituição UNIFEBE, esta última, cumprindo rigorosamente a legislação vigente. Portanto, os acadêmicos e docente utilizavam luvas, máscaras, álcool em gel e líquido, e mantinham o máximo possível o distanciamento corporal determinado. A higienização dos materiais utilizados foi continuamente realizada durante as aulas.



CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: uma práxis gímnica

Nesta etapa do trabalho relato nossa experiência realizada na modalidade *take-home* com os filhos do Lar Bethânia. A Curricularização da Extensão concretizou-se cumprindo as seguintes etapas: (1) diagnóstico, por meio da aproximação de docentes e acadêmicos da UNIFEFE com os integrantes da Comunidade Bethânia; (2) construção e planejamento da proposta de intervenção a ser realizada; (3) desenvolvimento da proposta; (4) avaliação do evento pelos acadêmicos e filhos de Bethânia e (5) construção de um banner para socialização das ações entre os acadêmicos e docentes e apresentação no Encontro de Pesquisa e Extensão (ENPEX) realizado anualmente pela UNIFEFE. Especificamente, no que se refere à proposta de intervenção, propôs-se atividades pedagógicas buscando o aprimoramento da corporeidade de forma lúdica e assemelhá-las às práticas corporais que os integrantes do Lar Bethânia exercitavam.

De acordo com os dados obtidos pelo diagnóstico, a Comunidade desejava do curso de Educação Física da UNIFEFE, a realização de atividades voltadas às modalidades esportivas Futebol e Voleibol, pois, eram os dois esportes mais praticados pelos filhos de Bethânia em suas horas de lazer. Também solicitaram atividades corporais relacionadas ao relaxamento tônico, alongamento muscular e recreação de modo geral. Com foco nessas solicitações elaboramos as atividades com os discentes na disciplina de Metodologia do Ensino da Ginástica.

Os acadêmicos foram orientados pelo docente em suas pesquisas e elaborações das atividades a serem propostas. O objetivo foi privilegiar a corporeidade e a ludicidade durante a realização das práticas corporais, atendendo ao que fora solicitado



pelo Lar Bethânia. Esta etapa contou com a colaboração do professor Me. André Boscatto, docente do Curso de Educação Física da UNIFEFE. Antes do evento oficial foi realizado um teste (ensaio), simulando a participação dos acadêmicos nele, a fim de organizarem adequadamente suas propostas.

A etapa 3 correspondeu à realização do evento, ocorrido no período noturno de 25/11/2020, o qual reuniu docentes e acadêmicos da UNIFEFE, dirigentes e filhos da Comunidade Lar Bethânia. Os acadêmicos e o docente autor deste texto, reuniram-se no Laboratório de Movimento Humano da UNIFEFE e, por meio de videoconferência ao vivo, utilizando a plataforma *on-line* Google Meet, orientaram os filhos de Bethânia durante as atividades. Cabe ressaltar que um dos acadêmicos da turma, residente em São João Batista/SC, compareceu à Comunidade em questão e contribuiu com as orientações *in loco*. Ressalto também, que a colaboração da equipe técnica do Laboratório de Informática da UNIFEFE foi importante para concretização do evento. Os integrantes da Comunidade Bethânia organizaram-se em dois espaços para participar: um ginásio de esportes - no qual havia projetor multimídia, tela para projeção e caixas de som para a transmissão da videoconferência - e uma sala com computador laptop e caixas de som, na qual estavam pessoas isoladas por suspeita de contaminação pelo COVID-19. Estas últimas participaram de acordo com as condições que o local lhes permitiu.

No início do evento, o docente deu as boas-vindas, apresentou o objetivo do evento, ou seja: oportunizar aos participantes um tempo de divertimento e aprendizado por meio de atividades corporais lúdicas relacionadas aos fundamentos técnicos do Futebol, Voleibol e às Brincadeiras Populares, buscando ampliar suas capacidades psicomotoras, cognitivas e socioemocionais. Também apresentou esclarecimentos sobre a forma de



organização das atividades a serem realizadas e seu método de aplicação. As propostas foram divididas em dois grupos temáticos, um correspondendo às modalidades esportivas e outro às Brincadeiras Populares, sendo metade da turma de acadêmicos responsável por um tema e a outra metade pelo outro. Porém, os discentes participaram integralmente de todas as atividades, independentemente do grupo temático abordado.

Na sequência, os acadêmicos se apresentaram aos integrantes da Comunidade Bethânia e comentaram sobre as práticas corporais que propoariam. Atendendo a uma perspectiva construtivista, eles questionaram sobre o conhecimento dos participantes a respeito da temática a ser apresentada, bem como os desafiavam a realizar as atividades, a partir de sua explicação verbal somente. Após esse momento, eles demonstravam-nas conforme havia proposto realizá-las.

O primeiro momento do evento referiu-se às Brincadeiras Populares, antecedidas por alguns alongamentos balísticos e de outros tipos, buscando uma mobilização corporal dos participantes. Em seguida, foram realizadas as Brincadeiras Populares: Pega-pega Nome (o fugitivo ao sentir-se ameaçado, poderia mencionar o nome de um colega que, imediatamente, tornava-se o novo pegador); Pega-pega Nunca Três (os participantes formaram duplas, posicionando-se lateralmente e permanecendo parados; quando o fugitivo se posicionava ao lado de um dos integrantes da dupla, o outro fugia perseguido pelo pegador); Zerinho (passagem dos participantes por baixo de uma com corda grande girando, sem tocá-la). Em ambos os pega-pegas não foi permitido correr, e em todas as brincadeiras se realizou variações, para torná-las mais complexas e divertidas aos jogadores.

O momento seguinte correspondeu às modalidades esportivas Futebol e Voleibol. Referente a essas temáticas foram realizadas



atividades como: Bola-objeto (falar um objeto referente a uma categoria previamente escolhida, exemplo: carros, enquanto realizavam o fundamento técnico toque do Voleibol); Four square (cada participante dentro de um quadrado demarcado, utilizando a manchete do Voleibol para lançar a bola ao espaço alheio); Cabeceio-nome (o participante cabeceava a bola lançada em sua direção e dizia o nome de outro integrante do grupo ao qual seria lançada a bola na próxima vez) e Desafio da mini trave (acertar a bola entre as pernas de uma cadeira por meio de um chute).

No terceiro momento do evento, os acadêmicos expuseram aos filhos de Bethânia, suas motivações pessoais para realizarem o curso de graduação que escolheram, dessa forma, buscando incentivá-los a retornarem aos estudos formais.

Durante todo o evento foram atendidos os protocolos de segurança contra a disseminação da COVID-19 exigidos pela legislação.

Para finalizar o encontro, realizou-se sua avaliação, tanto pelos discentes e docentes quanto pelos dirigentes e integrantes da Comunidade Bethânia. Todos que desejaram, expuseram sua apreciação a respeito das práticas corporais realizadas durante a noite, bem como de momentos anteriores do Projeto de Curricularização que contemplou palestras, envolvendo também o curso de Pedagogia da UNIFEBE.

Após o evento mencionado acima, realizou-se uma socialização, por meio de videoconferência, entre os acadêmicos e docentes dos cursos de Educação Física e Pedagogia, para avaliação dos resultados obtidos com a execução do Projeto de Curricularização da Extensão. Além disso, foram elaborados banners em cada curso para apresentação durante o ENPEX, no final do ano letivo de 2020.



ANÁLISES SOBRE O EVENTO DE CURRICULARIZAÇÃO GÍMNICA

Os dirigentes e filhos do Lar Bethânia demonstraram grande apreço em terem participado do evento. Relataram muita gratidão aos acadêmicos, docentes e à UNIFEBE como instituição. Essas apreciações ficam explícitas nos relatos dos acadêmicos avaliando o evento, os quais apresentamos a seguir.

Ana: “Ao longo das aulas, procuramos optar por atividades nas quais os filhos de Bethânia pudessem além de aprender alguns fundamentos, entendessem que esse aprender pode ser lúdico”.

Beatriz: “Foi uma experiência gratificante poder fazer parte da reinserção social na vida dessas pessoas, compartilhando aprendizados e momentos de alegria”.

Fernanda: “Incrível e extremamente recompensador poder estar divertindo essas pessoas de um jeito diferente do qual não estamos acostumados, virtualmente”.

Gabriel: “Elaboramos atividades voltadas ao voleibol e futebol as quais fez com que muitos se sentissem à vontade, mostrando suas habilidades, que muitas vezes estavam adormecidas por falta de oportunidade”.

João: “Muito bom ver como eles se interessaram nas atividades, ficou claro ao fim da aula, que quem participou ficou querendo mais. Tenho certeza de que para eles foi muito especial”.

Ketlen: “As experiências vivenciadas possibilitaram aos acadêmicos conhecer uma realidade diferenciada, a qual foi um desafio muito positivo e proveitoso, proporcionando grande aprendizado, tanto para nós, acadêmicos, por trabalhar com um grupo ‘especial’ de certa forma, quanto aos filhos de Bethânia, que tiveram a oportunidade da inclusão por meio de atividades



práticas e, posteriormente, mensagens trazidas dos alunos e orientadores”.

Larissa: “Os Filhos do Lar Bethânia se mostraram muito interessados nas atividades e conseguiram realizar todas as propostas com êxito. Foi uma aula divertida com atividades que despertaram a ludicidade nos alunos e o incentivo à prática dos estudos”.

Raul: “Ver a alegria e a determinação dos Filhos de Bethânia participando do evento, mostrando interesse em fazer as atividades foi muito emocionante, saber que mesmo longe, fomos acolhidos por eles e eles por nós. Eles se divertiram e nós também, e essa era a proposta das atividades, ser uma prática lúdica, fazendo com que eles se sentissem bem para executar os objetivos da aula”.

Victor: “Na minha opinião os filhos de Bethânia foram muito respeitosos e atenciosos nas atividades, acharam todas elas muito legais e sempre bem-dispostos para realizá-las. Apesar de o pouco tempo que tínhamos disponível, acho que foi uma noite muito proveitosa que gerou muita aprendizagem tanto para nós acadêmicos quanto para eles”.

Verificamos pelo relato positivo dos acadêmicos, quanto uma atividade de extensão universitária pode ser significativa para a aprendizagem em sua formação acadêmica e humanitária, gerada pela aplicação do conhecimento aprendido em sala de aula na comunidade na qual estão inseridos. Dessa forma, atendendo várias competências gerais apontadas pela BNCC (2018) e àquelas específicas do componente curricular Educação Física. Também fica evidenciada pelos relatos, a importância do investimento na corporeidade e na ludicidade durante as práticas corporais propostas na Educação de modo geral (LISBOA, 2021).



Especificamente sobre a extensão universitária, podemos considerar com base nos relatos dos acadêmicos e da avaliação dos integrantes da Comunidade Lar Bethânia, que o Projeto de Curricularização da Extensão aplicado possibilitou a concretização de grande parte das diretrizes propostas pela Resolução número 7 do MEC/CNE/CES (BRASIL, 2021). As quais buscam uma aproximação efetiva entre universidade e comunidade; a primeira levando seus conhecimentos científicos para o aprimoramento e edificação da segunda, e desta, aprendendo para a elaboração de novos saberes, com o intuito de oportunizar uma formação de excelência aos profissionais que dela egressarão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo proposto para o presente trabalho e os resultados obtidos, verifica-se que ele foi alcançado satisfatoriamente.

Como sínteses deste relato de experiência, aponto a importância das tecnologias digitais, como facilitadoras da “aproximação” entre universitários e pessoas da comunidade, mesmo que de modo virtual, numa perspectiva de ensino não presencial. Demonstrando, assim, a possibilidade de inovação na Educação por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Outra constatação possível foi a concretização do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão, que permeou todo o trabalho realizado. Explicitando a riqueza da inter-relação entre essas instâncias na formação acadêmica e os benefícios do ensino pela pesquisa e a aplicação desses conhecimentos pelos acadêmicos na comunidade local, que muito têm a aprender e a ensinar aos futuros profissionais oriundos da Educação Superior.



AGRADECIMENTOS

Instituições: UNIFEBE; Comunidade Lar Bethânia; Professores: Aline Bernardes de Souza; André Boscatto; André Luiz de Oliveira Braz; Camila da Cunha Nunes; João Derli de Souza Santos (coordenador do Curso de Educação Física); Luzia de Miranda Meurer; Eliane Kormann (coordenadora do Curso de Pedagogia); Ivanete Lago; Rosana Paza (coordenadora do Curso de Letras)

Acadêmicos: Ana Lucia Fiuza; Beatriz Treider Anastácio; Fernanda Batista Ribeiro; Gabriel Noé da Silva; João Antônio Furtado; Ketlen Mendes de Souza; Larissa Borghezani; Raul Debacker; Victor Hugo Kurtz.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução no. 7 de 18/12/2018**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808 - Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

LANGLADE, A.; LANGLADE, N. R. **Teoría general de la gimnasia**. Buenos Aires: Stadium, 1986.

LISBOA, A. **Reflexões sobre corporeidade, ludicidade e estética na educação infantil**. Disponível em: <https://>



virtual.unifebe.edu.br/avea/pluginfile.php/166120/mod_resource/content/1/Reflex%C3%B5es%20sobre%20corporeidade%2C%20ludicidade%20e%20est%C3%A9tica.pdf
- Acesso em: 30 maio 2021.

LISBOA, A. **Olhares sobre o lúdico**. Florianópolis: Traços e Capturas, 2012.

MORENO, A.; SOARES, C. L. Ginástica. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. P. 336 a 341.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. 2019.

SÉRGIO, M. **Um corte epistemológico**: da educação física à motricidade humana. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes européias e Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.



METODOLOGIA DE PROJETOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: Processos formativos de construção e a articulação entre diferentes saberes

11

Giselly Cristini Mondardo Brandalise²⁹

INTRODUÇÃO

A pandemia alterou substancialmente nossas formas de viver os processos de ensino-aprendizagem. A adaptação às aulas na modalidade *on-line*, *take-home*, esta última denominada pela UNIFEBE, foram inusitadas a todos nós, seja na condição de professores ou de acadêmicos.

E, assim, nossas vidas não pararam - e não param, enquanto o vírus (ainda) atinge a sociedade neste tempo presente.

A educação formal continuou em novos formatos e, nesse contexto, fui convidada a assumir uma disciplina no curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2021, quando mais de um terço dela já havia sido desenvolvida por uma docente que teve o afastamento por motivos de saúde.

Ao acolher essa nova missão, acolhi também uma lista de desafios do ponto de vista pedagógico, aos quais destacarei aqui os

²⁹ Professora Mestra, em Educação; UNIFEBE; Formação de pedagogos; Modalidade *take-home*; sala de aula virtual.



mais significativos para mim: o primeiro, de reconhecer uma nova ementa e identificar saberes dos quais eu não dominava; o segundo, a responsabilidade de conduzir e dar continuidade a um plano de ensino já em desenvolvimento; e o terceiro, a articulação de novas estratégias para dar continuidade à disciplina.

E, nesse cenário, quase ao término de ministrar a disciplina, fui convidada a fazer o relato de minha prática docente, considerada inovadora, já que aborda a Metodologia de Projetos. Assim, este texto tem por objetivo apresentar o processo de desenvolvimento de um miniprojeto de aprendizagem realizado na disciplina de Avaliação Educacional no curso de Pedagogia, com as 5ª e 7ª fases da UNIFEBE.

Aproposta pedagógica na qual irei relatar como prática inovadora é uma sequência de três aulas que tiveram como temática central a atuação do gestor escolar perante as demandas da comunidade escolar e processos de melhoria, mais especificadamente, dos estudantes em fase de alfabetização.

O procedimento realizado articulou conhecimentos e saberes oriundos das três dimensões gerais postuladas pela Base Nacional Comum – BNC Formação Inicial (BRASIL, 2019), que se apresentam em forma de competências específicas de formação: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, visto que as acadêmicas assumiram, nesta sequência didática, o papel fictício de gestoras escolares.

As discentes foram expostas a diferentes atividades síncronas com estratégias de metodologias ativas de aprendizagem, em especial, a aprendizagem baseada em projetos, neste caso, um miniprojeto. De acordo com Moran (2017) se trata de uma metodologia de aprendizagem, na qual os alunos recebem desafios para resolver um problema e, assim, precisam tomar decisões e agir.



Primeira aula: a aplicação de uma avaliação diagnóstica

Nos poucos dias que tive para planejar a primeira aula, decidi iniciar por meio da estratégia da avaliação diagnóstica. Senti necessidade de que isso ocorresse para que eu pudesse me aproximar dos vários desafios que assumi, e das acadêmicas que cursavam a disciplina de Avaliação Educacional, das quais eu nunca havia tido contato.

Embora já houvesse sondado o ambiente virtual de aprendizagem organizado pela professora titular, foi um momento importante para me situar diante das inúmeras informações que recebi e ao conhecimento que as acadêmicas apresentaram no decorrer da aula.

Assim, além de retomar com as acadêmicas e os debates proporcionados até então, preparei uma atividade vinculada à temática presente no plano de ensino: O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. A proposta dizia o seguinte:

- Na lauda seguinte há trechos de um PPP (Projeto Político Pedagógico). É apresentado o item “Resultados educacionais e Desempenho escolar”, tendo como referência o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

- A própria escola aponta desafios a superar e a necessidade de estabelecer metas e estratégias para melhorar o desempenho geral dos alunos.

- A partir dos estudos realizados na disciplina, suponha que você compõe a gestão da escola, e, dessa forma, proponha estratégias e ações (em forma de um projeto institucional) que possam contribuir para os avanços mencionados desta conjuntura.



- Estabeleça em suas respostas relações com as matrizes de referência do SAEB.

As matrizes de referência apontadas são utilizadas como base para a elaboração de provas de larga escala que vinculam conteúdos, competências e habilidades desejáveis aos estudantes da educação básica no âmbito nacional, em diferentes níveis de ensino. Esses instrumentos possuem a intenção de medir o desempenho desses sujeitos, e, em nível mais amplo, está vinculado ao IDEB, que com as taxas de reprovação escolar mensura a qualidade da educação no Brasil, embora saibamos que na prática, isto é sugestionável: algo a debater em outro momento!

Entretanto, considerando que há diferentes matrizes de referência de acordo com a faixa etária dos alunos e as disciplinas contempladas na prova do SAEB, apresentei às acadêmicas as habilidades da matriz de língua portuguesa para o 2º ano do ensino fundamental, e, solicitei a elas que propusessem ações e estratégias vinculadas a essa especificidade.

As alunas se organizaram em duplas ou trios, tendo o total de uma hora para o desenvolvimento da atividade. Quando o tempo foi finalizado, elas apresentaram às colegas os seus projetos, que foram incumbidas de tecer considerações sobre as propostas de seus pares com as minhas considerações/sugestões. Alguns grupos apresentaram projetos nos quais a ênfase estava na atuação do professor alfabetizador, enquanto outros, em relação à comunidade escolar.

A segunda aula: o miniprojeto veio à tona

Na segunda aula, após o primeiro contato com as acadêmicas, muitas coisas se esclareceram e eu já conseguia visualizar caminhos mais integrativos e holísticos, bem como possibilidades para dar seguimento à disciplina.



Figura 1 – Síntese coletiva dos principais assuntos tratados no texto

- A sensibilização do aluno quantos as avaliações lhe permite ter um olhar crítico quanto a sociedade em que está inserido e seus processos sociais, estimulando o a ter postura ativa em seu processo educacional
-

7. A avaliação por comparação absoluta, mais do que relativa-
Samanta e Sarah

- Responsabilidade da escola é oferecer uma boa educação
- Tanto para avaliação interna quanto externa é fundamental a definição de objetivos, critérios e indicadores de avaliação
- Para que essa avaliação possa ser estabelecida, cada escola lista por um quadro de critérios que permite interferência em cima da qualidade educacional que deseja
- A meta da avaliação das escolas privadas é que chegue em um acordo dos principais aspectos conceituais e no mínimo de critérios mensuráveis
- A avaliação deve ser ao mesmo tempo quantitativa como qualitativa, fazendo com que elas não sejam analisadas de

8. Algumas considerações gerais de caráter orientador da discussão sobre o tema Beatriz e Rafaella

Fonte: A Autora (2021).

Foi daí que surgiu a ideia de desenvolver um miniprojeto, valorizando o esforço inicial das acadêmicas em relação aos conhecimentos obtidos no primeiro terço da disciplina que foram articulados também na aula anterior, a fim de aprofundar seus pressupostos a partir de novos saberes, de maneira fundamentada e contextualizada. Em projetos, as habilidades de pensamento crítico e a criatividade demonstram que há várias maneiras de se realizar uma tarefa (MORAN, 2018), e nesse sentido, podem contribuir para que o paradigma da educação à época das ciências modernas, ou seja, da legitimidade sobre o conhecimento, sejam enfrentados no campo da educação (CUNHA, 2013).



Para tanto, a fim de melhor aprofundar e fundamentar os princípios de um projeto educacional, primeiramente as acadêmicas realizaram a leitura de artigo sobre a avaliação na educação básica, uma das temáticas presentes no plano de ensino. Para a leitura, determinados subitens dos artigos foram atribuídos à responsabilidade das duplas que desenvolveram os projetos da aula anterior.

Na sequência, por meio de um documento colaborativo na plataforma do Google Docs, concomitante as alunas precisaram registrar em forma de tópicos, os principais assuntos tratados em seus respectivos subitens, para então, formar uma síntese coletiva, conforme se ilustra na Figura 1. Posteriormente, as duplas apresentaram suas observações e debateram-nas para mim e as colegas sobre a temática, vinculando às suas vivências profissionais, quando cabível.

Em seguida, apliquei um questionário às acadêmicas, no intuito de que elas pudessem refletir, agora com mais elementos de análise crítica, suas proposições iniciais, que, continha as seguintes perguntas:

- 1)** A proposição do seu grupo para o estudo de caso apresenta estratégias concretas de ação em relação ao problema apresentado (PPP, IDEB e matrizes de referência do SAEB?)
- 2)** Como a equipe de gestão poderá contribuir para que o projeto seja efetivado?
- 3)** Como os resultados do projeto serão mensurados e verificados pela gestão pedagógica?
- 4)** Quais ações em relação aos resultados de aprendizagem dos alunos os gestores teriam de observar?



5) Após a leitura do texto inicial e as reflexões realizadas, a partir das respostas acima, o que/quais itens o grupo precisaria ajustar na proposição inicial?

A terceira aula: (re)estruturando o miniprojeto

Chegada a terceira aula foi a hora de (re)estruturarmos o projeto em desenvolvimento, agora, de maneira mais sistemática. Para tanto, primeiramente, discutimos sobre os fundamentos dos processos de avaliação de programas e projetos educacionais na educação básica, assunto fundamental para ampliar a compreensão sobre as diferentes dimensões que uma avaliação pode alcançar, considerando a base epistemológica do avaliador, seus valores e princípios, a importância de se estabelecerem critérios de avaliação coerentes aos objetivos dos programas/projetos, e, as contribuições que podem trazer às comunidades escolares (VIANNA, 2010; DOMINGOS, 2011).

Para tanto, os elementos da estruturação do miniprojeto solicitados foram:

- a) Objetivo(s) do projeto;
- b) Justificativa (relacionada ao PPP: IDEB e Matrizes de referência);
- c) Descreva objetivamente as estratégias delimitadas;
- d) Em relação à avaliação: Indiquem quais serão os critérios de avaliação do PROJETO: a partir de quais dimensões será verificada a sua efetividade?

Posteriormente ao debate que sucedeu à entrega dessa atividade no ambiente virtual de aprendizagem da UNIFEDE, as acadêmicas foram convidadas a avaliar, agora individualmente, o projeto desenvolvido pelas suas colegas, especialmente do ponto de vista da avaliação educacional: identificar os critérios de



avaliação utilizados e as dimensões consideradas: culturais, sociais, políticas, de aprendizagem, de ensino, entre outras.

Além de a identificação, as acadêmicas foram convidadas a discorrer sobre a forma com a qual compreenderam que as dimensões apontadas se fizeram presentes no projeto, a fim de que articulassem também as reflexões teóricas contempladas nas aulas.

CrITÉRIOS de avaliação do miniprojeto e a autoavaliação – das acadêmicas e da docente

Os critérios de avaliação delimitados para avaliar os miniprojetos foram:

- A-** Presença, interesse e participação nas aulas e nas atividades realizadas durante a sequência;
- B-** Compreensão da finalidade do projeto e o aperfeiçoamento ao longo das aulas;
- C-** Articulação no projeto final dos objetivos, da justificativa e dos critérios de avaliação;
- D-** Estabelecimento de reflexões e relações com os preceitos teóricos estudados até então na disciplina;
- E-** Delimitação dos critérios de avaliação relacionados à gestão educacional.

A definição pelos itens acima foi desenvolvida em relação ao processo, ou seja, não se limitaram apenas a uma aula, considerando, nesse sentido, todo o percurso formativo dessas três aulas.

O *feedback* foi apresentado às alunas na quarta aula, tanto individualmente nos documentos dos grupos que desenvolveram os projetos em forma de link, ficando à disposição para esclarecimentos individuais, como de forma coletiva quando foram ressaltados os pontos fortes e os pontos de melhoria dos miniprojetos desenvolvidos pela turma, de uma maneira mais geral.



As acadêmicas também foram convidadas a realizar uma autoavaliação, não apenas especificamente sobre o projeto, mas sobre o próprio envolvimento com a disciplina desde o seu início, como um movimento de reflexão sobre o compromisso com o processo de aprendizagem. Nesse instrumento, de modo geral, as envolvidas apontaram que o desenvolvimento do miniprojeto, ao articular teoria e prática, foi uma experiência significativa, conforme seguem algumas reflexões feitas pelas acadêmicas:

“as atividades promoveram a criação de um projeto bem dinâmico e reflexivo, que oportunizou nossa criatividade, nesse sentido, para mim foi significativo a elaboração do projeto da organização da gestão escolar para a qualidade no ensino. Assim, penso que atingimos os objetivos em criatividade quando elaboramos planos para integrar e envolver a comunidade escolar, alunos e professores.”

“Ao realizar um projeto sobre gestão escolar com minha amiga, assim, discutimos nossos pensamentos sobre o assunto e aprendemos ainda mais, desenvolvendo um ótimo e fundamentado trabalho. Adorei os comentários da professora no nosso projeto, pude ter certeza de que o fizemos corretamente e com clareza.”

“A análise que fizemos em cima do projeto, conseguimos identificar o que faltou nele e que poderíamos ter colocado e identificar como a equipe pedagógica pode contribuir nesse projeto.”

Em relação à minha avaliação sobre o miniprojeto, primeiramente, ficou evidente que as acadêmicas articularam às novas discussões conhecimentos e saberes que foram trabalhados pela primeira professora. Envolveram-se ativamente nas aulas, tanto no momento das proposições como estando atentas às discussões teóricas que embasaram as reflexões significativas, que foram percebidas na versão final do projeto, pois, cada estratégia/atividade didática esteve vinculada uma à outra. Segundo Moran (2018, p. 12):

A **diversidade de técnicas** pode ser útil, se bem equilibrada e adaptada entre o individual e o coletivo. Cada abordagem –



problemas, projetos, design, jogos, narrativas – tem importância, mas não pode ser superdimensionada como única [...]. Na educação formal, há muitas combinações possíveis, com variações imensas na aplicação e resultados, que vamos experimentando de forma dinâmica e constante, reavaliando-as e reinventando-as de acordo com a conveniência para obter os resultados desejados.

Acredito que essa experiência reflete o que há alguns anos venho aprendendo sobre metodologias ativas de aprendizagem: o aluno, ao se considerar como sujeito de sua própria aprendizagem, engaja-se em seu processo formativo e se enxerga, ainda que em condição de simulação, em situação de atuação profissional (VALENTE *et al.*, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a situação com a qual assumi a disciplina, ressalto que cumprimos os objetivos previstos no plano de ensino e em relação à aprendizagem de conhecimentos e saberes profissionais e científicos que perpassaram transversalmente as três competências presentes na BNC Formação Inicial de Professores.

Acredito que fizemos – as acadêmicas e eu, a partir de um miniprojeto, um percurso coeso referente à atuação da gestão educacional diante dos resultados da avaliação escolar mais ampla, além disso, esclarecemos que a alfabetização não é responsabilidade apenas do professor, mas também dos gestores escolares.

Em um curto espaço de tempo, posso afirmar que as acadêmicas desenvolveram e aprimoraram perspectivas de avaliação educacional de maneira processual, considerando tanto os saberes, que já haviam discutido com a primeira professora, como os novos saberes presentes nas minhas propostas. Compreenderam que a avaliação institucional é paradoxal e está relacionada também aos princípios e valores, tanto de quem institui como de quem avalia (DOMINGOS, 2011).



De todo modo, é necessário destacar que foi a minha primeira atuação docente na modalidade *take-home*. Foram novidades em relação às abordagens e estratégias de ensino selecionadas, balizadas de maneira processual, tanto ao longo do percurso como após o recuo da situação. Devo reconhecer, por outro lado, que fiz o meu melhor em uma experiência, em primeiro lugar inesperada, mas muito enriquecedora em relação ao meu desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, 2013.

DOMINGOS, Fernandes. Das questões teóricas às questões das práticas. *In*: D. Fernandes (org.), **Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável**, pp. 185-208. Pinhais, Porto: Editora Melo, 2011.

VALENTE, José Antônio *et al.* 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.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação de Programas Educacionais**: duas questões. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.1-12, jan./abr. 2010.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.





OS DESAFIOS DO ENSINO NO CAMPO DO DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÃO AUTORAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: A Perspectiva do modelo da matriz de percepção

12

Roberta Del-Vechio³⁰

DADOS INTRODUTÓRIOS

No segundo semestre de 2020, conforme previsto na matriz curricular do curso Design de Moda da UNIFEBE, os alunos necessitavam passar pela experiência de desenvolver uma Coleção Autoral. Nesse sentido, é importante contextualizar a disciplina 'Projeto de Moda: Coleção Autoral' ministrada para os alunos da 8ª fase do curso. As disciplinas do curso Design de Moda da UNIFEBE, na sua proporcionalidade, contemplam as demandas regionais de empresas e indústrias que geram empregos e negócios no campo da moda. Brusque, pelo seu desenvolvimento histórico, encontra-se em um grande polo têxtil e possui em seu entorno cidades com desenvolvimento calçadista e outros setores importantes. A moda também fomenta por meio de vendas em seus shoppings atacadistas, volume considerável de negócios de marcas de moda regionais.

³⁰ Doutora em Comunicação e Linguagens – Linha de Cinema e Audiovisual, pela Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil. Docente nos Cursos de Graduação em Design de Moda, Design Gráfico e Publicidade e Propaganda na UNIFEBE.



Nesse sentido, é natural que as disciplinas do curso, em sua concepção, estejam voltadas para um desenvolvimento de coleção de moda em um sentido mais comercial, que seguem o calendário habitual proposto pelo ciclo da moda ou das chamadas *fast-fashion* (a moda de giro rápido e de fabricação em massa).

Entende-se por uma coleção de moda comercial, uma concepção que se fundamenta nos preceitos do marketing de moda (POSNER, 2015), na promoção de moda (MOORE, 2013) e nas pesquisas de tendência (WGSN,2020), muito importantes para marcas que precisam garantir um frescor e novidade constantes, pois é uma característica da moda, a efemeridade. Contudo, com as discussões atuais acerca do papel da moda na sociedade, das pautas sobre sustentabilidade, diversidade e reaproveitamento, por exemplo, fez-se necessário a criação de uma disciplina que preparasse o aluno para possíveis atuações em marcas voltadas para o chamado *slow-fashion* (a moda de longo prazo, que preza pela diversidade, prioriza o local em relação ao global e promove consciência socioambiental). O desenvolvimento de uma moda autoral está calcado em um caminho que alcança a novidade por meio do acesso a experiências e aprendizados de vida, a bagagem cultural e histórica do criador, que é preenchida de lembranças e memórias pessoais, em que parte do trabalho de confecção é manual e que há o uso de matérias-primas diferenciadas, que, no caso da autoral, normalmente evidenciam a cultura local (LAURENTI; CAMARGO, 2015).

Apresentado o contexto geral da disciplina, torna-se importante pontuar o componente curricular para que se possa abordar com clareza a prática pedagógica realizada. A ementa da disciplina apresentada no Plano de Ensino determina os seguintes pontos: “Planejamento voltado ao desenvolvimento de coleção autoral. Concepção e execução de produtos de moda para uma



coleção autoral. Elaboração de memorial de projeto”. No mesmo documento encontra-se o seguinte objetivo: “Compreender o processo de planejamento e execução de uma coleção de moda autoral” (UNIFEBE, 2020, p. 1).

Baseado na concepção da disciplina e do componente curricular, houve uma preocupação em buscar práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que a própria disciplina possuía essa demanda. Além de trabalhar com autores importantes previstos no Plano de Ensino (RENFREW; RENFREW, 2010; JONES, 2011; SEIVEWRIGHT, 2015; TREPTOW, 2013), houve uma preocupação em buscar apoio em estudos que contemplassem também o desenvolvimento de Coleção Autoral, uma vez que a bibliografia em geral, investiga e propõe a pesquisa e o desenvolvimento de coleção de uma forma mais tradicional. Compreendendo o processo de ensino-aprendizagem da disciplina como algo desafiador e levando em conta as experiências das alunas da turma com as vivências e experiências em outras disciplinas do curso, buscou-se inicialmente um diálogo com a turma, já na disciplina anterior ministrada pela docente, denominada Comportamento do Consumidor, cursada na 7ª fase pelas alunas, para verificar o entendimento acerca da Moda Autoral.

Esse primeiro momento anterior à disciplina da 8ª fase foi fundamental para tomada de decisão acerca das práticas que seriam adotadas, uma vez que proporcionou uma aproximação entre professora e alunas e o exercício de se adaptar às aulas *Take-home* (MOORE, 2012; MESQUITA, 2017), já que o distanciamento social se fez necessário durante a expansão da COVID-19. Foi importante também levar em conta o contexto da Pandemia, o sentimento das alunas em relação às aulas, suas questões pessoais que influenciaram os estudos durante o primeiro semestre do ano de 2020, as expectativas em relação à



disciplina e o conhecimento prévio que elas tinham em relação à pesquisa e desenvolvimento de uma coleção de moda. Nesse sentido, algumas perguntas foram articuladas: a) Como trabalhar uma prática pedagógica inovadora e desenvolver competências no âmbito do desenvolvimento de uma Coleção Autoral?; b) De que forma é possível desenvolver o espírito de equipe a distância, o entusiasmo, em plena pandemia?; c) Como instigar a reflexão acerca das questões contemporâneas como sustentabilidade, diversidade, reaproveitamento e slow-fashion?; d) De que forma é possível instigar o traço autoral nas coleções de moda?

Levando em conta as questões postas, após pesquisas e ponderações, a docente então decidiu utilizar como material principal da disciplina em relação à concepção do projeto de moda, o trabalho desenvolvido pela Pesquisadora Grazyella Cristina Oliveira Aguiar, resultado de sua tese (2014), intitulada 'Expressões do imaginário na moda brasileira: um estudo dos processos de criação do estilista Ronaldo Fraga', na qual a autora aborda a questão das práticas pedagógicas relacionadas à pesquisa e desenvolvimento de coleção aplicadas nos cursos de Design de Moda em diversas universidades do país. Fundamentada nos estudos centrados na Semiótica, a pesquisadora propõe um método projetual e um Modelo de Matriz de Percepção como possibilidade de se estruturar uma Coleção Autoral, apontando como exemplos, os processos e coleções de moda idealizadas pelo estilista Ronaldo Fraga.

RELATO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: Método e Desenvolvimento

Buscando sempre seguir as normativas institucionais da UNIFEBE em relação à divisão do semestre, a docente organizou as atividades da seguinte forma: A1 com oito encontros, A2 com seis encontros e A3 com quatro encontros. Essa organização



auxiliou a compreensão por parte das alunas do que estaria por vir no semestre, uma vez que receberam o cronograma de toda jornada. O direcionamento da disciplina 'Projeto de Moda: Coleção Autoral' foi separado da seguinte forma, em relação à ementa e às práticas pedagógicas:

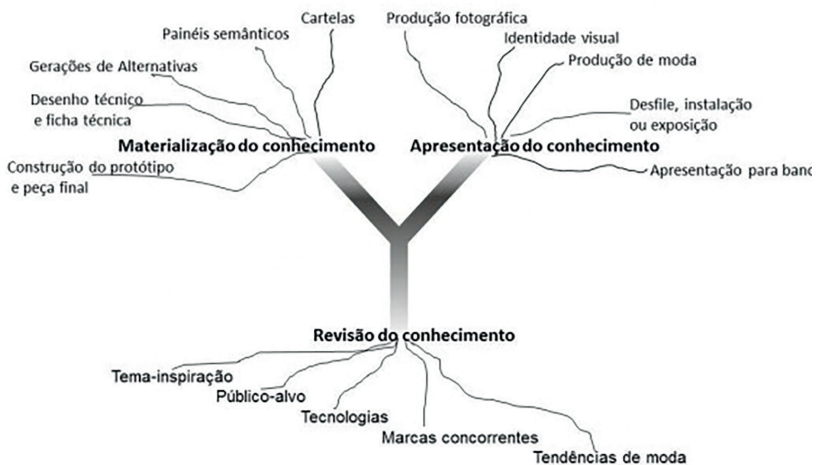
A) A1: Abordagem teórica, conceitual sobre os aspectos que envolvem o contexto e a prática de uma coleção autoral. Sentiu-se a necessidade de refletir sobre a teoria apresentando muitos exemplos práticos, seja em imagens de produção de moda, desfiles, tendo como base os estudos de Aguiar (2014). Nesta etapa também foi necessário ouvir as alunas, suas dúvidas e concepções. Para algumas foi muito difícil sair do padrão de criação e planejamento de moda que praticavam em seus trabalhos diários nas empresas. Além da contextualização do tema coleção autoral, na A1 era necessário desenvolver as pesquisas de moda. Diferentemente do que propõe alguns autores, a docente decidiu começar pelo Tema da Coleção, pois essa escolha seria difícil para a turma. Uma novidade para as alunas é que seria um mesmo tema para toda turma, feita para uma marca criada pela turma na linha do slow-fashion, para que se tivesse unidade entre os looks. O segundo passo foi dividir a turma em equipes (duplas ou trios). Essas equipes teriam que ter consciência que fariam parte de uma cadeia de pensamento, na qual depois do tema definido, trabalhariam subtemas. Assim, a turma, depois de trabalhar um processo de *Brainstorming* (técnica criativa), com enfoque nos preceitos conceituais da disciplina, escolheram o nome da marca e o tema da coleção: Tons da Terra (marca) e Florestas Tropicais: Amazônia e Mata Atlântica Fauna, Flora e Costumes Indígenas (tema e subtemas). Foi um momento de muito entusiasmo, de percepção de conjunto e união de propósito. Fez-se necessário então apresentar o trabalho da Pesquisadora Grazyella Aguiar (2014). A autora propõe um modelo híbrido de metodologia



projetal a partir dos estudos de Treptow (2013) e a metodologia MD3E (Método de Desdobramento em três etapas de decisão) apresentada por Santos (2005) (IN AGUIAR, 2014, p. 79-82).

Nesse sentido, Aguiar (2014) propõe uma metodologia projetual calcada em três etapas: a) Revisão do conhecimento; b) Materialização do conhecimento e c) Apresentação do conhecimento, conforme figura que segue e que representa o desmembramento triádico, um “Y” com ramificações, analogia de uma árvore com seus ramos. A visualização de esquemas auxiliou muito o entendimento das alunas, que manifestaram compreensão da proposta da autora.

Figura 1: Etapas do Desenvolvimento de uma Coleção de Moda



Fonte: Aguiar (2014, p. 85)

Aguiar (2014) desenvolveu também uma tabela orientativa que esclarece o desdobramento das etapas, que podem ser desenvolvidas em um projeto de coleção de moda ao longo de um semestre ou fase, conforme se ilustra na Figura 2.



Figura 2: Tabela de orientação das etapas do desenvolvimento de uma Coleção de Moda

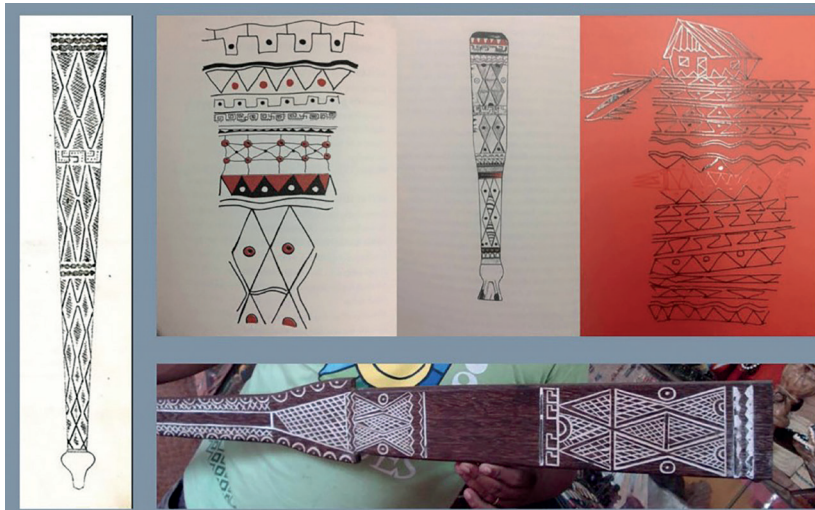
Revisão do Conhecimento	Materialização do Conhecimento	Apresentação do conhecimento
Tema inspiração (através de livros, filmes, sites especializados)	Construção das cartelas da coleção: cores, tecidos, aviamentos, silhuetas	Produção fotográfica dos looks de acordo com o tema-inspiração
Público-alvo (gosto e comportamento)	Construção dos painéis semânticos da coleção	Construção da identidade visual da coleção: nome, tag, etiqueta
Pesquisa sobre as tecnologias existentes para a viabilidade das construções das peças	Gerações de alternativas e escolha das melhores propostas	Produção de moda da apresentação (anterior) do desfile, instalação ou exposição
Pesquisa de segmento do vestuário: marcas concorrentes	Desenho técnico e ficha técnica dos looks escolhidos	Desfile/instalação ou exposição
Pesquisa de tendências de moda: cores, tecidos, formas, texturas, acabamentos	Construção dos protótipos e peças finais	Apresentação para a banca Análise dos resultados

Fonte: Aguiar (2014, p. 86)

Dessa forma, na A1, foi realizada a etapa de Revisão de Conhecimento, materializada em um Sketchbook digital. Nessa etapa a disciplina também estabeleceu extensão com a UNIFESP- Universidade Federal de SP (Campus Diadema) – Departamento de Biologia e Ecologia Evolutiva, por meio da Professora Doutora Ilana Fichberg, formada em Ciências Biológicas, Licenciatura e Bacharelado em Biologia Animal na Federal Rural do RJ, Mestrado em Ciências Ambientais e Florestais (Rural- RJ) e Doutorado em Zoologia pelo Museu de Zoologia da USP (MZUSP), que proferiu palestra sobre as características da Amazônia e Mata Atlântica, com o objetivo de ampliar a visão do tema proposto para o desenvolvimento da coleção, com uma explicação acompanhada de seleção de imagens que serviram de referências e reforço para as pesquisas já realizadas pelas acadêmicas. A parceria também promoveu a possibilidade de esclarecimento de dúvidas com uma especialista, como a pesquisa que segue, compilada



Figura 3: Exemplo de painel de pesquisa de subtema: Costumes Indígenas



Fonte: Memorial Descritivo de Tanara Sanzon, 2020.

após esclarecimentos da pesquisadora acerca das comunidades indígenas das regiões estudadas (INFOAMAZÔNICA, 2020; POVOS INDÍGENAS BRASIL, 2020).

A Figura 3 apresenta um exemplo de painel de pesquisa de subtema: Costumes Indígenas.

B) A2 – Desenvolvimento da etapa Materialização do Conhecimento. Concluída a etapa de pesquisa, as alunas seguiram com a etapa de planejamento e desenvolvimento da coleção, criando uma Coleção Cápsula de dez looks completos (Figura 4), cartela de cores, proposta de tecidos, exploração de modelagens e, principalmente, no enfoque de uma moda autoral, com intervenção artesanal, tecidos sustentáveis e no contexto do tema e subtema de cada grupo. Foi um momento de grande desafio para as alunas, mas que estavam com embasamento teórico suficiente para aplicar na prática os conhecimentos compartilhados na disciplina. Foi possível perceber que trabalhos



Figura 4: Exemplo de Coleção Cápsula de subtema: Costumes Indígenas.



Fonte: Memorial Descritivo de Tanara Sanzon, 2020.

com grande profundidade de pesquisa tiveram o aspecto criativo evidente e conexão com o tema proposto, que surgiu de forma natural. Foi o momento de explorar o traço individual, autoral somado a todo manancial de informações advindas da etapa anterior. Neste momento, a docente percebeu a necessidade de debater sobre afetividade e propósito na moda, elementos muito importantes na construção de uma moda autoral (CARVALHAL, 2015 e 2016).

Cada grupo apresentou suas propostas em um Seminário de Planejamento. O Seminário foi de grande importância, porque a turma percebeu a integração das criações, a qualidade das coleções, criou-se um clima de euforia e alegria, pois foi o momento em que todas puderam ver os resultados dos trabalhos das colegas. Na sequência foram organizadas reuniões separadas por grupo para escolha do Look a ser produzido. Essa escolha



tinha que ter um olhar de coletividade, visto que as criações fariam parte de um catálogo digital e do desfile na disciplina de Eventos de Moda. Portanto, essa escolha precisava ser coerente. Foi um momento de apreensão e comprometimento das alunas, em função da harmonia geral da coleção, ilustrada na Figura 5.

Figura 5: Exemplo de Look escolhido de subtema: Costumes Indígenas



Fonte: Memorial Descritivo de Tanara Sanzon, 2020.

Nessa etapa, então, foi apresentada às alunas a Matriz de Percepção, criada por Aguiar (2014), a partir de um modelo de matriz elaborada pela professora de moda uruguaia Ângela Rubino Grajales, em uma capacitação docente realizada em 2009. A Matriz de Percepção pode ser realizada com imagens, palavras-chave, representações de percepções visuais e táteis, com o objetivo de auxiliar o conceito geral de uma coleção no seu todo, ilustrada na Figura 6, a seguir.



Figura 6: Modelo de Matriz de Percepção

Temporada	Inspiração	Palavras-chave	Cores	Aviamentos	Estampas/Bordados
Estação que foi feita a coleção. Exemplo: inverno 2015	Tema-inspiração da coleção.	Palavras principais que conceituem a essência da coleção, baseando-se entre 3 a 6 palavras.	Cores utilizadas na coleção.	Aviamentos utilizados na coleção.	Estampas e bordados feitos nas peças da coleção.
Tecidos	Silhueta/ Detalhes	Mix de Produtos	Acessórios/ Calçados	Cabelo/ Maquiagem	Trilha Sonora
Tecidos utilizados na coleção.	Formas e detalhes: descrever brevemente as principais formas da coleção e os fundamentais detalhes das peças.	Peças escolhidas para serem desenvolvidas na coleção. Exemplo: saia, vestido, blusa...	Acessórios que fazem parte da coleção. Calçados criados	Descrição breve do cabelo e maquiagem	Descrição sintética da trilha sonora
Panorama Específico da Coleção					
Referências	Palavras-chave	Inspiração	Cores	Materiais	Volumes/ formas
Palavras que se relacionam com a palavra-chave: roupas de festa	Exemplo: Roupas de festa	Imagem que represente roupas de festa	Cores que representam roupas de festa	Materiais que representam roupas de festa	Volumes e formas que representam roupas de festa
Palavras que se relacionam com a palavra-chave sofisticação	Exemplo: Sofisticação	Imagem que represente a sofisticação	Cores que representam a sofisticação	Materiais que representam a sofisticação	Volumes e formas que representam a sofisticação
Palavras que se relacionam com a palavra-chave requinte	Exemplo: Requinte	Imagem que represente requinte	Cores que representam requinte	Materiais que representam Requinte	Volumes e formas que representam requinte
Palavras que se relacionam com a palavra-chave luxo	Exemplo: Luxo	Imagem que represente Luxo	Cores que representam luxo	Materiais que representam Luxo	Volumes e formas que representam luxo
Palavras que representam o significado dos acessórios	<u>Se houver a necessidade de maior desdobramento para maior visualização do todo</u> Exemplo: Acessórios	Imagens dos acessórios ou imagem que represente os acessórios criados ou utilizados no desfile, ou produção fotográfica	Cores dos acessórios	Materiais utilizados nos acessórios	Volumes e formas utilizados nos acessórios
Palavras que representam o significado das estampas e dos bordados	Exemplo: Estampas e bordados, dentre outros elementos julgados como importantes	Imagem do bordado ou estampa ou imagem que represente eles	Cores que representam	Materiais utilizados nas estampas e bordados	Volumes e formas utilizados nas estampas e nos bordados

Fonte: Aguiar 2020 (p. 87-88).



A etapa de construção da Matriz de Percepção foi muito rica para as alunas. Percebeu-se no momento de execução o que estava dando unidade entre os subgrupos, o que estava faltando em determinadas coleções e o que estava muito bom no contexto de enfoque de tema e subtema propostos. Tornou-se um material rico em indicadores que tanto as discentes como a docente ainda não tinham percebido. Dessa forma, foi possível corrigir detalhes da coleção antes da execução da peça final, que foi produzida também nessa etapa, conforme Figura 5.

C) A3 – Nesta etapa foi realizada a Apresentação do Conhecimento. Nela, estavam previstas a criação de imagem de moda, por meio de fotografia e produção de moda. As alunas já haviam confeccionado os looks, selecionado as modelos, feito o briefing da coleção e nesse momento, pela legislação vigente, já no final da disciplina (final de novembro e dezembro), foi possível produzir as fotos no Laboratório de Fotografia da UNIFEBE, pois se caracterizava como disciplina prática. Foi um momento mágico, quando as alunas puderam se ver e concretizar em imagem de moda sua criação. Na A3 estavam previstas as fotografias de moda e a entrega de um Memorial Descritivo, apresentando todas as etapas do processo: a) Revisão do conhecimento; b) Materialização do conhecimento e c) Apresentação do conhecimento. As imagens de moda foram apresentadas no final da disciplina na Revista do Curso, realizada pelo setor de Assessoria de Comunicação da UNIFEBE. O Memorial Descritivo foi muito importante, pois as alunas só conseguiram perceber com clareza todo o processo de projeto de coleção, o aprendizado, a metodologia, ao transcrever as etapas e a partilha do conhecimento em um material escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020, com certeza foi um marco para os professores universitários, que sempre organizaram suas práticas pedagógicas



Figura 7: Produção Fotográfica da Coleção Cápsula de subtema: Costumes Indígenas



Fonte: Memorial Descritivo de Tanara Sanzon, 2020.

calcadas na realidade do ensino presencial. Não foi fácil adaptar, aprender e compreender um universo novo que se apresentou em função da Pandemia e do avanço da COVID-19. Estreitar os laços com os alunos, manter o compromisso com as ementas das disciplinas, lidar com os efeitos emocionais de docentes e discentes, obrigou toda academia a repensar sua prática e postura diante dos desafios, tecnologias e do processo de ensino-aprendizagem. Na disciplina ‘Projeto de Moda: Coleção Autoral’ ministrada para os alunos da 8ª fase do curso Design de Moda não foi diferente.

Existem vários métodos que auxiliam a nortear o processo de criação de moda. As escolhas feitas pela docente para essa disciplina em 2020, buscou dar conta das peculiaridades e particularidades das demandas de uma coleção autoral. Avaliando o resultado de toda jornada que foi apresentada anteriormente, a docente acredita ter alcançado os objetivos da disciplina: “Compreender o processo de planejamento e execução de uma coleção de moda autoral”. (UNIFEBE, 2020, p. 1).

A prática pedagógica por meio do método proposto por Aguiar (2014), assim como a forma de organização de toda



disciplina, permitiu trabalhar as quatro perguntas apresentadas na introdução deste trabalho. a) Como trabalhar uma prática pedagógica inovadora e desenvolver competências no âmbito do desenvolvimento de uma Coleção Autoral? As alunas, ao compreenderem a metodologia proposta, sentiram-se mais seguras para realizar as etapas da pesquisa, criação, desenvolvimento e comunicação da coleção.

Desenvolveram durante o processo competências específicas exigidas no processo de desenvolvimento do projeto; b) De que forma é possível desenvolver o espírito de equipe a distância, o entusiasmo, em plena pandemia? As reuniões constantes em grupo e individualmente, o processo colaborativo, as decisões a partir de um olhar holístico, somados a um cronograma de entregas parciais, que foram acompanhadas etapa por etapa, instigou as alunas a compreenderem que o trabalho precisava de unidade, que estavam trabalhando dentro do mesmo propósito de marca. Foi uma construção aula a aula; c) Como instigar a reflexão acerca das questões contemporâneas, como sustentabilidade, diversidade, reaproveitamento e slow-fashion? Nesse sentido, o trabalho realizado na A1 foi fundamental. A discussão de textos, temáticas, pesquisas, análise de desfiles, designers, projetos autorais, estudo de marcas autorais, instigaram os alunos a cunhar um projeto diferente.

Os exemplos apresentados na tese de Aguiar (2014), acerca dos processos e projetos de Ronaldo Fraga foram de grande valia. A parceria com a Professora Ilana Fischberg (A2) apresentou às alunas um outro universo dentro do tema escolhido: Florestas Tropicais. A riqueza de dados colaborou significativamente para a construção de coleções de linha autoral; d) De que forma é possível instigar o traço autoral nas coleções de moda? Essa definitivamente foi para a docente, talvez o maior desafio.



Acostumadas com o sistema de produção industrial, internalizar a concepção autoral foi para muitas alunas um grande desafio. Colocar em sua coleção seu traço individual, deixar claro o propósito da marca somado às características individuais das criadoras, foi um processo que exigiu entrega das discentes e sensibilidade da docente. Pois não existe moda autoral sem afetividade. E para isso foi preciso também estreitar os vínculos, ter afetividade em sala de aula, mas sem perder o enfoque da ementa da disciplina e os objetivos dela. Então esse tênue equilíbrio em ser uma docente que exige o melhor das alunas (e para isso é necessário firmeza na prática pedagógica e ao mesmo tempo ser afetiva), foi o maior desafio. Mas objetivamente a Matriz de Percepção proposta por Aguiar (2014) foi muito importante para validar o alinhamento autoral e proposta das alunas.

Também foi necessário buscar referências diversas como no trabalho de Tom Jobim (e sua apaixonada melodia pela natureza e pela Mata Atlântica) e nas fotografias de Sebastião Salgado (e seu olhar para as comunidades indígenas da Amazônia), por exemplo, o que se apresenta na Figura 8:

Para encerrar este relato é importante pontuar que a busca por uma linha autoral, pelo traço individual e pela afetividade, fez da disciplina um espaço para um projeto maior, que congregou professores convidados e funcionários em uma teia de colaboração e afetividade na construção dos Projetos de Coleção Autoral. A turma do ano de 2020 pôde contar com a colaboração das Professoras Arina Blum, que desenvolveu o Design da Marca Autoral (Tons da Terra), Silvia Teske que desenvolveu Obras Artísticas para a Revista, Gabriela Lenzi que desenvolveu as Cabeças (Chapelaria) para a produção de moda fotográfica, Professor Robson Souza dos Santos e a funcionária Kelli Cristina Guedert, responsáveis pela Fotografia de Moda. Portanto foi na prática pedagógica, calcada em uma metodologia projetual,



Figura 8: Página da Revista Plural: Colaboradores do Projeto



Fonte: Revista Plural, 2020, p. 2.

que proporcionou o desenvolvimento de coleções autorais com o propósito de marca e na construção da afetividade, por meio dos relacionamentos, que a disciplina se construiu ao longo do segundo semestre de 2020.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Grazyella Cristina Oliveira de. **Expressões do imaginário na moda brasileira: um estudo dos processos de criação do estilista Ronaldo Fraga**. 2014. 558 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARVALHAL, André. **A moda imita a vida: como construir uma marca de moda**. Rio de Janeiro: Estação das Letras e Cores, 2015. 346 p. ISBN 9788560166893.



CARVALHAL, André. **Moda com propósito**: manifesto pela grande virada. Editora Paralela, 2016.

INFOAMAZONIA. **Ritual da Tucandeira: grupo indígena se prepara para reaver terras ancestrais**. Disponível em: <https://infoamazonia.org/pt/2019/06/portugues-ritual-da-tucandeira-grupo-indigena-se-prepara-para-reaver-terras-ancestrais/#!/story=post-19549>. Acesso em: 6 set. 2020.

JONES, Sue Jenkyn. **Fashion design**. 3. ed., ampl. São Paulo: Cosac & Naify, 2011. 271 p. ISBN 9788575038598.

LAURENTI, Alessandra Tavares; CAMARGO, Maristela Gomes de. **Reflexões sobre moda autoral e moda conceitual**. 11º Colóquio de Moda, 8ª Edição Internacional. 2º Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design de Moda, 2015.

MOORE, Michael. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo Cengage Learning 2012 1 recurso *on-line* ISBN 9788522113019.

MESQUITA, Deleni. **Ambiente virtual de aprendizagem**: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino à distância. São Paulo Erica 2014 1 recurso *on-line* ISBN 9788536522166.

MOORE, Gwyneth. **Promoção de moda**. São Paulo: Gustavo Gili, 2013. 176 p. ISBN 9788565985123.

POSNER, Harriet. **Marketing de moda**. São Paulo: Gustavo Gili, 2015. 240 p. ISBN 9788584520411.

POVOS INDÍGENAS BRASIL. **Sateré Mawé**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Sater%C3%A9_Maw%C3%A9#Organiza.C3.A7.C3.A3o_sociopol.C3.ADtica. Acesso em: 6 set. 2020.



RENFREW, Elinor; RENFREW, Colin. **Desenvolvendo uma coleção**. Porto Alegre: Bookman, 2010. 167 p. (Fundamentos de design de moda 4) ISBN 9788577807178.

SEIVEWRIGHT, Simon. **Pesquisa e design**. Porto Alegre: Bookman, 2015. 191 p. (Fundamentos de design de moda; 1) ISBN 9788582603024.

TREPTOW, Doris. **Inventando moda**: planejamento de coleção. 5. ed. São Paulo: D. Treptow, 2013. 207 p. ISBN 9788590371823.

UNIFEBE Fundação Educacional de Brusque. **Plano de Ensino**, Curso de Design de Moda, Brusque, p. 1, 15 jun. 2021.

WGSN. **Fashion**. Disponível em: <https://www.wgsn.com/pt/products/fashion/>. Acesso em: 1º dez. 2020.



O RESSIGNIFICAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: Uma experiência inovadora com a educação infantil

13

Eliane Kormann³¹

Eliani Aparecida Busnardo Buemo³²

Ivanete Lago Groh³³

INTRODUÇÃO

O relato apresenta a experiência vivenciada na disciplina de Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, no curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), diante da situação emergencial da pandemia da COVID-19, no primeiro semestre de 2020, na qual o referido componente curricular, pelos decretos estaduais e municipais, ocorreu de forma remota.

Nos fazeres do estagiário apresenta-se uma reflexão e alternativas postas em prática em relação à aplicação no campo,

³¹Professora Orientadora do Estágio Supervisionado e Coordenadora do Curso de Pedagogia da UNIFEBE.

³²Professora Orientadora do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UNIFEBE.

³³Coordenadora do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UNIFEBE.



desenvolvendo habilidades e competências acadêmicas por meio de um trabalho significativo e inovador, ressignificando a realidade educacional, campo do estágio, em tempos de isolamento social.

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil apresenta desafios, pois além de ser o primeiro campo da prática, neste espaço da infância permeiam as interações e brincadeiras, características principais da identidade do referido segmento. Nesse sentido, como pensar um Estágio de forma remota que atendam a essas singularidades?

Cabe destacar, que o embasamento nessa perspectiva são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) alicerces da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

De acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, p. 33).

Ao considerar o contexto da Educação Infantil e como se desenvolvem as aprendizagens, deve-se ter em vista esses eixos estruturantes nas práticas pedagógicas, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, é necessário entender que a criança deve ter a centralidade no planejamento, ocupando papel ativo na construção do conhecimento.

Tão importante quanto conceber os eixos estruturantes do espaço da infância, é a concepção de criança, sujeito central desse campo de estágio, destacada pelas DCNEI, na Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º, como “sujeito histórico e



de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Desse modo, salienta-se a importância da criança e do brincar no processo de aprendizagem nesta primeira etapa da Educação Básica. “Enquanto brinca, amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesmo como um ser social, a percepção do espaço que o cerca e de como pode explorá-lo” (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000, p. 13).

Nessa perspectiva, destaca-se também os estudos do psicólogo francês Jean Chateau (1987), sobre a relação da infância e o brincar. Para ele, a infância é a aprendizagem necessária à idade adulta. Olhar para a infância somente no viés do crescimento, do desenvolvimento das funções, sem considerar a brincadeira, seria negligenciar a criança na sua construção identitária, ou como define estudioso, “a forma de modelar a sua própria estátua” (1987, p. 36).

Para o educador Freinet (1975), a escola deve integrar-se às experiências vividas pelas crianças seu meio social, favorecer ao máximo a autoexpressão e sua participação em atividades cooperativas, a qual lhes proporcionaria a oportunidade de envolver-se no trabalho partilhado e em atividades de decisão coletiva, situações básicas para o desenvolvimento.

A interação é um processo que ocorre a partir e por meio de indivíduos com modos históricos e culturais, determinando o agir, o pensar e o sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico, e fisiológico do desenvolvimento decorrente. [...] a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da



consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKY *apud* BRASIL, 2006a, p. 14).

Desse modo, as atividades do campo consideraram a criança como sujeito protagonista e as dimensões do brincar e interagir, nas quais as acadêmicas, com as professoras orientadoras, destacaram em todo projeto e, em especial, nos Planos de Ação, a proposta de uma série de atividades *on-line* organizadas por meio da produção de vídeos tutoriais, abordando de forma interativa e lúdica a proposta das atividades. Também, norteou essa prática os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se nos diferentes campos de experiências, princípios fundantes da Educação Infantil, preconizados pela BNCC.

Cabe destacar, que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais, mas pelo uso de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação e outras linguagens, as quais possibilitam o desenvolvimento de competências discentes ao longo da Educação Básica previstas na BNCC. Nesse contexto, dentre as dez gerais destaca-se a quarta competência:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

Vivenciar esta modalidade de trabalho no Estágio Supervisionado I, com todos os desafios do distanciamento físico, considerando as interações e brincadeiras, bem como o contexto da criança, permitiu aos acadêmicos do Curso de Pedagogia, 5ª fase, desenvolverem competências e habilidades, que, sem dúvida, foram experiências fundamentais e inovadoras, emergentes na atualidade, e farão a



diferença no campo profissional. Nesse sentido, Bacich; Moran (2018) corroboram apontando que na convergência entre espaços presenciais e virtuais surgem maneiras de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, pela variedade de tecnologias e linguagens midiáticas utilizadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender.

A proposta dos vídeos tutoriais destacou a contação de histórias, a musicalização, os jogos e as brincadeiras, linguagens que buscaram envolver a criança no seu próprio tempo, bem como a interagir com sua família e seus pares, possibilitando sua ativa e protagonista ação em relação ao objeto do conhecimento no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

É relevante destacar a importância da mediação do professor nesse processo educativo, bem como da autorização e do comprometimento da Secretaria Municipal de Educação, da escola, das crianças, dos pais e da comunidade na qual a Instituição Escolar está inserida, elementos que potencializaram o estágio de forma remota a partir de recursos tecnológicos, e o reconhecimento dos estagiários como futuros professores.

Essa prática do Estágio Supervisionado de forma remota, relatada brevemente na Introdução, será destacada nos próximos tópicos trazendo a contextualização deste componente curricular ao longo dos tempos, também, a legislação em relação às aulas no cenário da COVID-19 e os desafios e as expectativas da nova configuração do processo de ensinar e aprender.

BREVE HISTÓRICO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado é a oportunidade que o acadêmico tem de pôr em ação a teoria aprendida em sala de aula. É o espaço para a construção das primeiras experiências, aprendendo na



prática sobre a prática profissional, os saberes docentes, quando da aproximação com o mercado de trabalho.

O professor, no exercício de sua prática, depara-se com uma diversidade de situações que exigem diferentes saberes que são mobilizados, construídos e reconstruídos durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Tardif (2002), os saberes dos professores são um conjunto de saberes provenientes de fontes variadas (dos livros didáticos, dos programas escolares, dos conteúdos a serem ensinados, da experiência), os quais o autor apresenta em quatro categorias: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes experienciais ganham destaque no dizer de Tardif (2002, p. 109-111), ao explicitar que “o saber experiencial se transforma num saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social”.

É importante ressaltar que o Estágio Supervisionado como uma experiência prática faz parte do cumprimento curricular dos cursos de licenciaturas, sendo um requisito básico para a obtenção do grau de licenciado, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), na qual se destacam em orientações inerentes à formação para a atividade docente, sendo realizado ao longo do curso de formação e vivenciado com tempo suficiente para abordar as mais diversas experiências profissionais, incluindo o envolvimento social e intelectual dos sujeitos.

Segundo Mafuani (2011), o estágio possibilita aos alunos vivenciarem a aprendizagem durante a graduação, pois grande parte dos conhecimentos teóricos adquiridos nessas aulas são comparados à situação concreta sobre o cotidiano escolar. Desse



modo, a prática servirá de reflexão a partir de um arcabouço teórico sistematizado e dialogado por meio das trocas com os docentes responsáveis pela formação inicial dos estagiários. Assim, a aprendizagem do estagiário é reforçada dia após dia, ao frequentar o ambiente escolar, seja para observações, seja para regências de aulas.

Apesar de ser uma atividade prevista há muito tempo, o estágio é atualmente regulamentado pela Lei nº 11.788/2008 e prevê o reconhecimento e o tratamento adequado na instituição e a obrigatoriedade da escola em acompanhar e orientar os estagiários no processo didático-pedagógico.

No ano de 2020, esse cenário ganhou uma nova configuração, considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde – OMS em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus.

HISTÓRICO DA COVID E AS LEGISLAÇÕES

Com todo o cenário da pandemia, desde março de 2020, e aderindo aos Decretos e Pareceres Estaduais e Municipais, nomeados a seguir, o Estágio Supervisionado ocorreu de forma remota, mediado por tecnologias, no caso do Estágio aqui em questão, da Educação Infantil da rede municipal, via WhatsApp dos pais, com a utilização de vídeos de apresentação dos acadêmicos e vídeos tutoriais para explicação das atividades às crianças.

Os Decretos Estaduais nº. 515, de 17 de março de 2020, nº. 521, de 19 de março de 2020, nº. 525, de 23 de março de 2020, nº. 562, de 14 de abril de 2020 e 587, de 30 de abril de 2020, declararam situação de emergência em todo o território catarinense, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19 e que dispõem sobre



novas medidas para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus.

As orientações e normativas no âmbito da Educação Superior exaradas pelo egrégio Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE/SC, Ministério da Educação – MEC e Conselho Nacional de Educação – CNE, sobretudo o Parecer nº. 146 e a Resolução nº. 009 do CEE/SC, ambos de 19 de março de 2020 e o Parecer CNE nº. 05/2020, de 28 de abril de 2020.

Nos termos do Parecer CNE nº. 05/2020, nos cursos de licenciatura ou formação de professores, as atividades práticas de estágio vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial. Os estágios curriculares vinculados às práticas na escola em sala de aula, podem ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, por aulas gravadas ou síncronas, entre outros.

Cabe ainda mencionar a possibilidade de realização de práticas profissionais reais e/ou simuladas de estágio de maneira não presencial, utilizando meios e tecnologias de informação e comunicação, com garantia da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Essas medidas com dimensões múltiplas repercutiram diretamente no comportamento familiar, nos hábitos sociais, culturais, no trabalho, comércio, indústria, turismo, esportes e instituições de ensino. Ao refletir sobre as consequências nas unidades educacionais, demandou-se alternativas de continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, como o ensino remoto por meio das plataformas digitais.

Cabe destacar, que, diante dessa conjuntura mundial, o sistema educacional como um todo foi obrigado a se reinventar para minimizar os impactos da pandemia, uma vez que, mesmo com ferramentas tecnológicas presentes no cotidiano escolar, o



ensino presencial foi privado aos estudantes, justamente para evitar uma disseminação maior da contaminação do Coronavírus.

Com a imersão das tecnologias digitais da informação e comunicação percebeu-se que a formação docente apresentou lacunas, realidade que precisou ser enfrentada a partir de formações constantes, cabendo ressaltar que os educadores que antes não agregavam em seus planejamentos ferramentas tecnológicas, foram levados a inseri-las, o que se tornou um dos saberes na construção da profissionalidade docente e, claro, da atuação profissional do educador.

[...] a profissão já não é a transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...]. E, é claro, requer uma nova formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2014, p. 14).

No contexto atual da pandemia, esses novos conhecimentos, englobados como a alfabetização digital, que, segundo Costa, (2014. p. 54) “[...] é o ter o domínio funcional das tecnologias de leitura e da escrita para ter acesso ao conhecimento, imprescindível na sociedade da informação [...]”, foi o que, de certa forma, alavancou o ensino remoto, ou seja, uma continuação temporária das atividades pedagógicas com o uso da internet e que acabaram se tornando permanente nas práticas educacionais, atendendo aos novos tempos, as competências digitais tão destacados na Base Nacional Comum Curricular, já mencionadas no início deste relato.

NOVOS DESAFIOS E EXPECTATIVAS DO ENSINAR E APRENDER

Diante dos novos desafios enfrentados em tempos de pandemia, surgem novas perspectivas nas formas de ensinar



e aprender. A formação dos professores e a formação discente, neste caso da prática remota dos acadêmicos na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, trazem essa nova perspectiva. Para este componente curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (2015), já traziam a definição de que é preciso desenvolver novas competências a partir das habilidades já existentes, com estudos e pesquisas, além de citar as novas plataformas pedagógicas para suprir as necessidades educacionais, bem como destaca a tecnologia e a inovação.

Nesse ínterim, destaca-se o capítulo 1, artigo 2º, parágrafo 2º:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015).

Assim sendo, o relato apresenta a experiência do Estágio Supervisionado I na Educação Infantil, época em que se iniciou o primeiro semestre de 2020, e com os decretos das aulas remotas por causa da pandemia. Cabe destacar, que a primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil apresentada como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017). No referido documento este segmento é reconhecido como independente em relação aos anos subsequentes e tem por objetivo proporcionar vivências e experiências significativas na vida das crianças. Sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança, alicerçado em práticas que a conceba como protagonista dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, o processo educativo para as crianças deve



ser emanado de interações e brincadeiras (BRASIL, 2018). A especificidade da docência nessa etapa exige um conjunto de competências específicas que outrora ultrapassam os cuidados básicos para com as crianças. Por isso, observar, produzir, relatar, e interagir são ações profícuas aos profissionais que atendem as crianças na Educação Infantil e que necessitam ser aprimoradas constantemente.

Segundo Moran *et al.* (2013, p. 23), uma educação de qualidade envolve muitas variáveis, a se destacar: “[...] uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas [...]”.

A realização do Estágio Supervisionado I neste campo, por meio das mídias digitais, enriqueceu e modificou o modo de interagir com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos campos de experiências a serem desenvolvidos com as crianças na Educação Infantil. Assim sendo, possibilitou novas formas de ensinar e aprender, além de diferentes percepções e experiências acadêmicas, seja no âmbito do desenvolvimento do componente curricular, ou na efetivação do estágio pondo em prática conhecimentos, habilidades e competências do futuro educador exigidas no contexto emergente da atualidade.

O uso da internet tem provocado mudanças significativas ao longo do tempo, tanto na educação presencial quanto na educação de forma remota. Com as redes sociais, plataformas digitais e outras tecnologias, o contato entre professores e alunos têm se estreitado cada vez mais. Com isso, o ensino ampliou as possibilidades de novos horizontes com as webconferências, chats, fóruns de discussões, e-mails e blogs.

Nesse sentido, Bacich; Moran (2018) corroboram quando discutem que é essencial uma educação que ofereça condições



de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, e participação ativa com as tecnologias.

É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação de contextos autênticos de aprendizagem mediatizados pelas tecnologias (BACICH; MORAN, 2018 p. 14).

A pandemia e toda mudança de comportamento atrelada direta e indiretamente promoveu mudanças radicais em praticamente todas as esferas que envolvem o ser humano. Na Educação Infantil, etapa fundamental do desenvolvimento humano, base da Educação Básica, construir valores, compartilhar desafios, perspectivas e possibilidades de perceber os contextos que transformam as práticas e o cotidiano, abrindo caminhos para novas descobertas e possibilidades a partir do uso de tecnologias foi algo inovador.

Portanto, a produção de conhecimento por meio das mídias e das ferramentas tecnológicas se faz necessária e deve ser promovida cada vez mais nos cursos de formação inicial e continuada dos professores. Palú (2020, p. 21) aponta que “a tecnologia tem potencial de dinamizar o conhecimento e proporcionar maior eficiência às práticas pedagógicas, considerando o seu poder de interação, o qual contribui para superar os desafios enfrentados pela educação, sobretudo em tempos de pandemia”.

Para Macedo (2020) é salutar destacar que o momento atual precisa de pessoas capazes de movimentar a sociedade a fim de quebrar barreiras para valorizar as crianças como futuro da



humanidade, direcionando um olhar altruísta, de cuidado e preservação do maior tesouro que os seres humanos possuem, as crianças e sua infância.

O desenvolvimento das atividades pedagógicas no Estágio Supervisionado I na Educação Infantil no semestre 2020.1, no Curso de Pedagogia da UNIFEBE, foi realizado com uma inovação metodológica não utilizada anteriormente nos estágios e acabou se tornando referência aos demais cursos e instituições.

As atividades foram realizadas de forma remota, em momentos *on-line* por meio de aplicativos de comunicação instantânea, como o WhatsApp, gravação de vídeo e conferências pelo Google Meet. As famílias colaboraram significativamente com a realização das atividades e a devolutiva para as estagiárias das propostas apresentadas nos vídeos tutoriais. Os retornos das atividades realizadas pelas crianças e estagiárias aconteceram nos grupos de WhatsApp, com gravação de áudios, vídeos ou fotografias, comunicação já estabelecida entre as professoras, crianças, pais ou responsáveis.

Toda essa experiência trouxe a certeza de que é possível ressignificar o processo educativo, neste caso, o Estágio Supervisionado no campo da Educação Infantil, e que as crianças são receptivas à tecnologia e correspondem de forma significativa às propostas educativas.

Destaca-se que foi necessário na elaboração desse novo processo, o engajamento, o protagonismo, a criatividade, a interação com a família, com a escola e com seus próprios amigos da turma, que ora compartilharam a execução de algumas atividades, o sentido das interações no processo de aprender e desenvolver na educação primeira infância



Conforme Cunha (2016, p. 50),

As crianças, cuja completude desconhece fronteiras entre formas expressivas, são essencialmente relacionais, imaginativas, brincantes, criativas, abertas às descobertas, manipulações e criações, e seus modos de ser e de estar no mundo rapidamente se ligam ao modo de trabalhar dos nossos professores, os artistas

Portanto, todo esse conjunto fora o diferencial nessa nova proposta; e a criança, nesse cenário, abertas a descobrir e a criar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações humanas foram alteradas, a partir do ano de 2020, novos desafios surgiram, no cotidiano escolar, abriram-se outras possibilidades de trabalhos pedagógicos, plataformas digitais e inovações metodológicas, que pouco utilizadas anteriormente, estiveram em evidência.

É importante destacar que o Estágio Supervisionado no contexto pandêmico, priorizou um olhar para a educação das crianças, os sujeitos mais afetados por esse rompimento do meio social, emocional e comunicacional vivenciado na escola. Diante disso, é fato que a criança sempre existiu, mas a infância é um conceito historicamente recente, por isso, requer uma atenção sensível por parte da família e dos educadores (JÁCOME, 2018).

Valendo-se dessa premissa surgem contextos que transformam as práticas e o cotidiano, abrindo caminhos para novas descobertas e possibilidades, a se destacar a educação e as suas demandas que podem contribuir e, ao mesmo tempo, usufruir de infinitas possibilidades a partir das mídias digitais e que a criança está aberta para essa nova versão da escola e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Basta o educador olhá-la com respeito, valorizar as suas singularidades e reconhecer as suas múltiplas linguagens, incluindo a digital e as possibilidades lúdicas e interativas que elas podem propor.



A máxima que a educação não é a preparação para a vida, mas ela acompanha a própria vida, é o cerne de toda experiência educativa. O desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência é que impulsiona o estabelecimento das relações, da tomada de consciência, da construção do conhecimento e da reconstrução da experiência (BACICH; MORAN, 2018).

A percepção do contexto, dos dilemas em que vive a sociedade, das dificuldades, mas também dos desafios que os diferentes tempos educacionais trazem, podem desbravar caminhos até então desconhecidos, neste caso, do uso da linguagem digital, ressignificando a ação docente, desvelando uma proposta de Estágio Supervisionado na Educação Infantil inovadora e significativa, tanto para as crianças quanto para os docentes e estagiários, para estes últimos sujeitos, uma (re)construção da profissionalidade docente.

Ao compreender a importância da realização do Estágio Supervisionado na formação dos futuros pedagogos, mesmo que de forma remota, num contexto imposto por causa da pandemia da COVID-19, foi o diferencial na formação e atuação docente e discente. A inovação educacional, a reinvenção dos processos de ida a campo, o respeito pela criança na qualidade de sujeito histórico, protagonista e produtor de cultura, por meio das tecnologias digitais, utilizadas de forma crítica, significativa e ética, possibilitou a construção de uma das competências gerais preconizadas pela BNCC, a linguagem digital.

REFERÊNCIAS

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



BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário oficial da União, Brasília, 09 de dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em:

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390992> Acesso em: 15 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. v. 1.

CHATEAU, J. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

COSTA, I. **Novas tecnologias e aprendizagem**. 2. ed. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2014.

CUNHA, S. **EMIA**: escola de artes, casa de crianças. In: FRAGA, A. (coord.) **EMIA**, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos. São Paulo: SMC, 2016.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Trad. Silva Letra. 4. ed. Lisboa: Estampa, 1975.

FREITAS, A. de; MONTANDON, A. C. de L. B. As especificidades da docência na educação infantil: o estágio como possibilidade



de reflexão-ação. **REDIVI – Revista de Divulgação Interdisciplinar do Núcleo das Licenciaturas**. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/paulo/Downloads/5075-20109-2-PB%20(1).pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

JÁCOME, P. da S. **Criança e infância uma construção histórica**. TCC do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN. 2018. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/7139/1>. Acesso em: 21 maio 2021.

MACEDO P. H. V. (org.) **Estágio Supervisionado em Tempos de Pandemia: Um relato de experiência na educação infantil** disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/201001847.pdf> acesso em 20/05/2021. Acesso em: 20 maio 2021.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Bauru: Instituto de Ensino Superior de Bauru, 2011.

MORAN, J. M. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

NÓVOA, A. **Profissão docente**. (Entrevista concedida ao repórter Paulo de Camargo). **Revista Educação**, São Paulo, n. 154, set. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/profissao-docente/>. Acesso em: 20 maio 2021.

PALÚ, J., SCHUTZ A., MAYER L. (org.) **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. Disponível em: Livro - Desafios da educação em tempos de pandemia. Acesso em: 20 maio 2021.



TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.**

Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SMOLE, K. S. (org.); DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

A UNIFEBE entende que um bom professor precisa ter mais do que domínio de conteúdo e facilidade em transmitir o que se sabe, visto que não basta dominar um conjunto de técnicas e estratégias, é preciso atualizar-se, capacitar-se continuamente. Assim sendo, além de o trabalho de assessoramento pedagógico aos docentes, a Instituição objetiva oportunizar momentos de formação continuada aos seus professores, quando se faz necessário ao docente revitalizar suas práticas cotidianas e estar em constante processo de atualização e transformação.

Nesse sentido, este livro traz o registro das práticas pedagógicas inovadoras dos professores da UNIFEBE, aplicadas durante a pandemia da Covid-19. Momento em que a Instituição se transformou, nossos professores se reinventaram e nossos alunos se transformaram, inovando o processo de ensino-aprendizagem. Somados a isso, aos desafios, ao companheirismo, ao comprometimento, à garra indizível, culminou na inovação dos nossos professores, que se adaptaram a essa nova situação e continuaram a nossa missão e visão institucional de "atuar no ensino superior desenvolvendo seres humanos comprometidos com a qualidade de vida e ser excelência na educação superior, atuando na produção e difusão do conhecimento para o bem comum."