

Eloisa Maria Gatti Regueiro
Marlene de Cássia Trivellato Ferreira
Milena da Silveira Pereira
Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa
Patricia Rodrigues Miziara Papa
Priscila de Freitas Lima
Valéria Tomás de Aquino Paracchini
(Organizadoras)

PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR

PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR

Eloisa Maria Gatti Regueiro
Marlene de Cássia Trivellato Ferreira
Milena da Silveira Pereira
Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa
Patricia Rodrigues Miziara Papa
Priscila de Freitas Lima
Valéria Tomás de Aquino Paracchini
(ORGANIZADORAS)

EDIÇÕES

 **BARÃO**

EDIÇÕES DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ

Reitora

Valéria Tomás de Aquino Paracchini

Vice-Reitor

João Alberto de Andrade Velloso

Pró-Reitora de Ensino e Inovação

Patrícia Rodrigues Miziara Papa

Pró-Reitor de Graduação

Thiago Henrique de Moraes

Pró-Reitor Administrativo

Antônio Augusto Abbari Dinamarco

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Investigação Científica

Felipe Ziotti Narita

Editores

Prof.^a Dr.^a Eloisa Gatti Regueiro

Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita

Prof.^a Dr.^a Maria Olivia Barboza Zanetti

Prof.^a Dr.^a Milena da Silveira Pereira

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Natalia Avlona (Universidade de Copenhague, Dinamarca)

Prof.^a Dr.^a Lúcia Paschoal Guimarães (UERJ)

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Reis (Universidade de Lisboa, Portugal)

Prof.^a Dr.^a Renata Pedrolongo Basso-Vanelli (UFSCar)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Rossi Varallo (USP)

Prof.^a Dr.^a Ariana Cristina Barboza Zanetti (Instituto Butantan)

Prof. Dr. Luciano Ferreira (Instituto Universitário Egas Moniz, Portugal)

Bibliotecária

Iandra Honorato Fernandes – CRB8 9878

PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR

Eloisa Maria Gatti Regueiro
Marlene de Cássia Trivellato Ferreira
Milena da Silveira Pereira
Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa
Patricia Rodrigues Miziara Papa
Priscila de Freitas Lima
Valéria Tomás de Aquino Paracchini
(ORGANIZADORAS)



RIBEIRÃO PRETO | 2022

ASSOCIADO



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P925

Práticas inovadoras no ensino superior / Organizadores. Eloisa Maria Gatti Regueiro; Marlene de Cássia Trivellato Ferreira; Milena da Silveira Pereira; Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa; Patricia Rodrigues Miziara Papa; Priscila de Freitas Lima; Valéria Tomás de Aquino Paracchini – Ribeirão Preto: Centro Universitário Barão de Mauá, 2022.

180 p. il.

DOI 10.56344/1v4

ISBN 978-65-997843-3-0

1. Educação 2. Inovação 3. Metodologias de ensino 4. Ensino 5. Universidade
I. Regueiro, Eloisa Maria Gatti II. Ferreira, Marlene de Cássia Trivellato III.
Pereira, Milena da Silveira IV. Costa, Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli
V. Papa, Patricia Rodrigues Miziara VI. Lima, Priscila de Freitas VII.
Paracchini, Valéria Tomás de Aquino VIII. Título

CDU 378.016

Centro Universitário Barão de Mauá
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Investigação Científica
Rua Ramos de Azevedo, 423 – Unidade Central
14090-180 | Ribeirão Preto, SP, Brasil
+55 (16) 3603-6600 | 0800 180 35 66



SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

APRESENTAÇÃO 4

Patricia Rodrigues Miziara Papa, Valéria Tomás de Aquino Paracchini

CAPÍTULO 1

Mapa mental e maquete: ferramentas facilitadoras da aprendizagem no ensino de biologia celular, microbiologia e imunologia 14

Adriana de Oliveira Afonso, Ana Rosa Crisci

CAPÍTULO 2

Metodologia ativa no ensino superior: contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula 31

Cristina Buischi Petersen, Daniela Nunes Januário de Lucca

CAPÍTULO 3

Que música é essa, maestro? Uma experiência com a história da música popular brasileira (MPB) no curso de Pedagogia 48

Liliane Cury Sobreira

CAPÍTULO 4

World café e o mundo da literatura: como o uso de metodologias ativas podem contribuir para o estudo da literatura 79

Elaine Christina Mota

CAPÍTULO 5

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura enquanto espaço formativo para a docência: possibilidades e desafios decorrentes do isolamento social 96

Andrea Cristina Tomazelli, Marília Ferranti Marques Scorzoni, Marlene de Cássia Trivellato Ferreira

CAPÍTULO 6

Uso do aplicativo WhatsApp® para discussão e teorização de casos clínicos em enfermagem: relato de experiência 113

Juliana Pereira Machado, Regilene Molina Zacareli Cyrillo

CAPÍTULO 7

Estratégias para o ensino de imunização em enfermagem 137

Aidê Amábile Coelho dos Santos Gaspar, Lauren Suemi Kawata,
Marisa Akiko Iwamoto, Tania Aparecida Cancian Masella

CAPÍTULO 8

“Café pedagógico”: uma proposta inovadora no âmbito do fórum de inovação docente em ensino superior 157

José Faustino de Almeida Santos, Aide Amábile Coelho dos Santos Gaspar, Marlene de Cássia Trivellato Ferreira, Patricia Rodrigues Miziara Papa

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) E AS ORGANIZADORAS 173

AGRADECIMENTOS

No ensino superior, é reconhecida a necessidade de promoção da formação de docentes para o desenvolvimento e aprimoramento das competências científicas-pedagógicas. Desde 2018, o Centro Universitário Barão de Mauá (CBM) organiza o Fórum de Inovação de práticas docentes, que compõe o Programa de Formação Contínua – ProFCon, com o objetivo de demonstrar e compartilhar as práticas eficazes de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes, a fim de provocar novas escolhas e aplicações metodológicas. Além da divulgação das práticas de nosso corpo docente, o Fórum oportuniza espaço para discussão, exposição de dúvidas e troca de ideias.

Completando cinco anos, o Fórum de Inovação se lança a um novo desafio de produzir um *E-book*, reunindo os desdobramentos de alguns trabalhos compartilhados pelos docentes nesse período, que agora poderão ser explorados também pelo público externo do CBM.

Agradecemos o apoio institucional desse Centro Universitário, que há 56 anos se empenha a oferecer uma educação de qualidade a sua comunidade. Acompanhamos a dedicação da Reitoria, Pró-Reitorias, Departamento Didático Pedagógico e dos professores provocadores, que não mediram esforços para atender a esse desafio.

Sem dúvida, a proposta de construção de um *E-book*, que reunisse algumas das práticas inovadoras realizadas, só foi possível pela adesão e pelo trabalho dos docentes na organização e elaboração dos capítulos, por isso nosso agradecimento.

E finalmente, agradecemos aos discentes, que permitem a nós docentes a oportunidade do exercício da docência e contribuem para que as práticas inovadoras sejam exitosas.

Apresentação

E ASSIM NASCEU O FÓRUM DE INOVAÇÃO DOCENTE DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ

Patricia Rodrigues Miziara Papa
Valéria Tomás de Aquino Paracchini

O Fórum de Inovação Docente, habitualmente chamado de Fórum de Inovação, completa no ano de publicação deste livro (2022), 5 anos de existência, tempo que nos inspira a olhar para sua trajetória e resgatar seus fundamentos para estabelecermos um movimento autocrítico em busca de constante melhoria. Convidamos você, leitor, a embarcar nessa volta ao passado conosco para conhecer melhor esse movimento único em que todos são convidados a compartilhar suas vivências profissionais mais inusitadas, seus desafios, suas inovações.

Em outubro de 2017, o INEP publicou um novo instrumento de avaliação cuja proposta é um olhar qualitativo sobre as instituições de ensino superior. Pelo novo documento, a avaliação se caracteriza pela verificação de três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial, e infraestrutura. Nesta verificação há a presença de um direcionamento para a identificação nas instituições de aspectos que se refiram a inovação e aprendizagem. Ambos os termos foram recorrentes em vários indicadores. Sobre o termo inovação, encontramos em 36% dos indicadores do instrumento de avaliação para credenciamento de instituições de nível superior e em 24% dos indicadores do instrumento de avaliação de renovação de reconhecimento de curso. Dessa forma, constatou-se que o instrumento tem o intuito de valorizar instituições preocupadas em inovar para a promoção da aprendizagem.

Atentos a essas mudanças, a Pró-Reitoria de Ensino e Inovação e o Departamento Didático Pedagógico (DDP) propuseram um grande



projeto para a busca da qualidade no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, estruturado em 3 pilares: Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Plano de Aprendizagem do Aluno (PAA) e Avaliação. Dessa forma, iniciou-se o trabalho pela reestruturação do PPC e a implantação do PAA. Este movimento gerou o fomento à inovação na prática docente uma vez que o PAA lançou luz sobre os objetivos de aprendizagem pretendidos pelos docentes e os métodos para alcançá-los. Durante as diversas capacitações realizadas com docentes, Núcleo Docente Estruturante e Coordenadores dos cursos, apareceu recorrentemente o desejo de realizar aulas com formatos ativos, que valorizassem o protagonismo do estudante e que fizessem das aulas um momento de aprendizado prazeroso.

Diante da expectativa de ter aulas mais significativas do ponto de vista metodológico, apoiados pelo DDP, os docentes foram incentivados a inovar na condução da aprendizagem de seus alunos. Com o intuito de estimulá-los nesse processo, o DDP criou a Incubadora Pedagógica que tem o objetivo de desenvolver e acompanhar junto com o docente a atividade inovadora proposta, proporcionando maior segurança quanto a sua criação, condução e aplicação, além da análise de resultados.

Alguns docentes procuraram a incubadora e outros narravam para o DDP o desenvolvimento das suas práticas inovadoras de forma mais independente. Dessa forma, para que houvesse uma oportunidade de todos da instituição conhecerem o movimento de inovação que estava acontecendo, o DDP criou o Fórum de Inovação Docente. Nascia assim o espaço colaborativo que tem por objetivo socializar as experiências dos docentes, quer fossem exitosas ou não. O principal intuito nesta socialização foi promover reflexões acerca da aprendizagem do aluno e a adequação de metodologias para o alcance de objetivos educacionais propostos no planejamento do docente.

De acordo com Takeuchi e Nonaka (2008, p. 23), a socialização do conhecimento consiste em “compartilhar e criar conhecimento tácito através de experiência direta”. O conhecimento tácito, como uma

dimensão do conhecimento, se traduz para esses autores como o conhecimento que adquirimos por meio da experiência direta, sendo a forma como percebemos o mundo a nossa volta. Nas palavras deles, “consiste em crenças, percepções, ideais, valores, emoções e modelos mentais tão inseridos em nós que os consideramos naturais.” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 19) Assim, pensar em um evento em que os docentes pudessem socializar suas práticas, era a forma de estimular que seus conhecimentos tácitos fossem trazidos a público de modo organizado a fim de possibilitar a discussão e reflexão sobre ele vindo a transformá-lo em conhecimento explícito.

O conhecimento explícito, outra dimensão do conhecimento, pode ser caracterizado como uma forma sistematizada do conhecimento, sendo expresso de maneira formal, como esse livro, por exemplo. O movimento dialético entre as duas dimensões do conhecimento, o tácito e o explícito, é que possibilita a criação de novos conhecimentos por meio do raciocínio dialético, proposto por Takeuchi e Nonaka (2008), que transcende e sintetiza os opostos e as contradições entre eles.

A criação do Fórum de Inovação teve por objetivo proporcionar o que se chama “comunidade de prática” (COP) em que se cria um momento de trocas das práticas dos envolvidos a fim de gerar novos conhecimentos. A geração de novos conhecimentos se dá pelo processo chamado de SECI que representa o movimento do raciocínio dialético por meio da alternância entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. O nome é composto pelas iniciais de: socialização, externalização, combinação e internalização.

A criação do conhecimento inicia com a socialização e passa através de quatro modos de conversão do conhecimento, formando uma espiral. O conhecimento é amplificado passando pelos quatro modos de conversão, que podem ser descritos como a seguir:

1. Socialização: Compartilhar e criar conhecimento tácito através de experiência direta.
2. Externalização: Articular conhecimento tácito através do diálogo e da reflexão.
3. Combinação: Sistematizar e aplicar o conhecimento explícito e a informação.
4. Internalização: Aprender e adquirir novo conhecimento tácito na prática. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 23)

O processo SECI é representado por uma espiral, conforme modelo da Figura 1 proposto por Takeuchi e Nonaka.

Figura 1 – Espiral do conhecimento – Processo SECI



Fonte: NONAKA; TAKEUCHI (1997, p. 80).

Percebe-se, então, que o formato do Fórum de Inovação foi criado para que a espiral pudesse ocorrer de forma contínua, ano após ano, amplificando o movimento a medida em que a cada edição, atrai mais participantes.

A socialização inicia na vivência do professor e suas experimentações que são discutidas na incubadora pedagógica e/ou trazidas para o Fórum por meio do resumo enviado para a inscrição. A externalização ocorre no evento científico em que o professor expõe sua prática para os demais de forma sistematizada. A combinação se dá quando os demais professores se apropriam da prática do colega e tentam reproduzi-la e/ou adaptá-la em suas próprias vivências

cotidianas em sala de aula. Por fim (ou será um novo início?), a internalização ocorre quando este professor se sente apropriado da nova experiência que fez, descobrindo seu próprio jeito de realizá-la. No ano seguinte, esta poderá ser a sua nova participação no Fórum de Inovação, explicitando para os demais o que aprendeu e internalizou, trazendo algo diferente do que foi visto no ano anterior na apresentação do colega que havia originado o aprendizado. E dessa forma a espiral vai girando e proporcionando cada vez mais possibilidades de criação de novos conhecimentos.

Este movimento proporcionou a criação da cultura de experimentação metodológica, uma vez que os docentes teriam apoio por meio da incubadora, caso necessitassem, e também poderiam trocar experiências no momento do evento do Fórum. Assim, com esta sistematização, tornou-se possível identificar as práticas inovadoras nos cursos.

Para desenvolver o evento do Fórum, foi composta uma equipe com cinco representantes, inicialmente apelidados de “provocadores” uma vez que tinham por missão provocar os docentes a participarem expondo suas experiências. Capitanada pelo DDP, a equipe de provocadores foi estruturada contando com a coordenação do curso de Pedagogia, devido ao estreito relacionamento da área com a proposta do Fórum, e com 4 outros professores que representassem as diversas áreas de conhecimento trabalhadas na IES.

O Fórum de Inovação, nas suas diferentes edições, teve formatos que variaram, porém, algumas premissas nortearam o planejamento de todas as edições. São elas:

- a) **Simplicidade para participar.** A proposta do Fórum de Inovação é proporcionar um momento de debate e reflexão sobre a prática, abrangendo o maior número de pessoas. Para tal, era importante que não houvesse complicação para a inscrição.
- b) **Quanto mais melhor.** O desejo era que o maior número de docentes participasse, dessa forma, nenhuma apresentação seria

“reprovada” tendo todos os inscritos possibilidade de externalizar suas práticas.

- c) **Aprendemos muito com o diferente.** Propositalmente as salas de apresentação são organizadas de forma a serem compostas por um grupo heterogêneo, com origem em diferentes cursos e áreas de conhecimento, ampliando a visão dos participantes. Esse formato contribuiu para ampliar a visão das práticas na instituição uma vez que, para a maioria dos docentes, o convívio maior é com colegas da mesma área, bem como para aguçar a criatividade, pois a cada apresentação os professores conseguem visualizar a aplicação daquela estratégia em sua própria disciplina.
- d) **Os trabalhos apresentados compõem os Anais do evento.**
- e) **O planejamento para o ano seguinte deve considerar as sugestões dos participantes.**

Relembrando a trajetória, a primeira edição do Fórum, em 2018, contou com uma atividade para fomentar a reflexão sobre a prática docente por meio da Sala de Aula Virtual (SAV) com a ferramenta fórum no Moodle, em que houve um debate sobre o tema “o que é inovar”, que aconteceu por um período de 15 dias, aproximadamente dois meses antes do evento. O evento presencial aconteceu nos dias 19 e 20 de outubro. A apresentação dos docentes, em formato de relato de experiência, compartilhando com os demais nos grupos, ocorreu no primeiro dia e no segundo dia, para finalizar, foi realizada uma palestra pela Profa. Dra. Cinara Silva Feliciano com o tema, Metodologias Ativas no Ensino Superior e uma roda de conversa com o intuito de avaliar a proposta do evento realizado e identificar as sugestões para as próximas edições. Os participantes declararam ter gostado da experiência e solicitaram que houvesse mais vezes sendo o projeto ampliado, tornando-se mais frequente.

A experiência para os organizadores e para a Pró-Reitoria foi motivo de comemoração, pois trouxe a certeza de ter encontrado um

caminho de aprendizado e desenvolvimento docente que estimulasse o aprimoramento de forma colaborativa e que, simultaneamente fortalecesse o sentido de realização daqueles que procuram experimentar novos métodos. Seguimos em frente!

Na segunda edição, em 2019, foi criado o momento chamado Café Pedagógico cujo objetivo foi trazer para um encontro presencial, as reflexões e discussões que no ano anterior foram feitas pelo AVA. O café foi realizado no terraço da Unidade Central em um final de tarde aprazível em que os participantes aprenderam a aplicar o *Design Thinking*. Ao final, todos confraternizaram com um delicioso café. O segundo Café Pedagógico trouxe por tema a comunicação e a escuta ativa. Nesse Café Pedagógico foi criada uma nuvem de palavras que representam os sentimentos dos docentes com relação ao seu trabalho, que se transformou em um quadro que fica exposto no DDP, como símbolo da voz dos professores sobre a própria profissão. Em outra data foi realizado o Fórum que, como na edição anterior, foi dividido em um momento para a externalização dos trabalhos pelos docentes nos grupos e trouxe, ainda, uma professora de Teatro para trabalhar a Oficina: Comunicação, percepção e experiência teatral: modos relacionais. O evento terminou com a roda de conversa para avaliação do Fórum do ano e discutir as propostas para o ano seguinte.

A terceira e a quarta edições ocorreram nos anos da pandemia (2020 e 2021) e, portanto, foram realizadas no formato on-line. Mesmo assim, ocorreram inscrições de trabalhos e as apresentações dos docentes se deram de forma virtual utilizando o ambiente do Moodle com a ferramenta de videoconferência BBB (*Big Blue Botton*). Em 2020 houve uma palestra *online* para os docentes que teve por tema “Neurociências e aprendizagem em tempos de ensino remoto” e, ao final, houve a roda de conversa. A edição de 2021, ainda durante a pandemia vivendo as dificuldades do retorno gradativo às aulas presenciais, o Fórum de Inovação optou por um modelo mais simples, mantendo apenas o evento principal de externalização dos trabalhos e discussões em grupos pelo Moodle com a ferramenta BBB e ao final

manteve-se a roda de conversa para a avaliação do evento e busca por sugestões para o ano seguinte.

Para a quinta edição, em 2022, sentiu-se a necessidade da mudança da equipe de provocadores. Manteve-se a estrutura de coordenação do evento pelo DDP apoiada pelo curso de Pedagogia, na pessoa de sua Coordenadora. Nesta edição, retomando o formato presencial, optou-se por levar a realização do Café Pedagógico para outra unidade da instituição a fim de possibilitar maior engajamento e participação de docentes que pouco frequentam a Unidade Central. A estratégia foi bem-sucedida, visto que vários docentes que nunca haviam participado estiveram presentes. Na ocasião foi trabalhada a visão dos docentes sobre as *soft skills* dos alunos. Para tanto, mais uma vez foi utilizada a ferramenta do *design thinking*.

No evento principal, dessa vez retornando ao modelo presencial, houve um recorde de inscritos, com variados relatos de experiência a serem compartilhados. Os grupos ficaram cheios e as trocas foram muito ricas, pois se mantiveram as premissas do projeto, misturando professores de variadas áreas do conhecimento. No segundo dia do evento houve uma palestra intitulada “O cérebro na faculdade: um bate-papo sobre como as neurociências podem nos ajudar no processo ensino-aprendizagem” e o fechamento com a roda de conversa.

O Fórum de Inovação Docente terminou por se consagrar como “a menina dos olhos” da Pró-Reitoria de Ensino e Inovação pela sua capacidade de ampliar, e muito, o aprendizado docente. Acreditamos na força do aprendizado aos pares em que a experiência de um sempre encoraja e anima os demais para que busquem novas estratégias para suas salas de aula. Presenciamos muitas vezes professores procurando pelos colegas depois das apresentações para pedir “dicas”, orientações e mesmo para pedir autorização para “copiar” o que o colega fez. A integração entre os cursos foi fortalecida com as trocas e a oportunidade de se conhecerem, bem como de saberem como os cursos trabalham suas aulas.

Em uma época em que inovar tornou-se palavra de ordem, era preciso valorizar as iniciativas docentes, visto que muitos nem acreditavam ser inovadoras as práticas que já realizavam em sala. Apenas diante da reação da plateia do Fórum de Inovação quando apresentavam sua experiência é que percebiam que suas práticas, ainda que lhes parecessem corriqueiras, para outros colegas de profissão eram absolutamente inovadoras. Essa é a riqueza da comunidade de prática que, de acordo com Snyder e Wenger (2000 apud FREIRE; LIMA, 2007) possui as características descritas na figura 2.

Figura 2 – Quadro conceitual

	Qual é a finalidade?	Quem participa?	O que as mantém?	Por quanto tempo duram?
Comunidade de prática	Desenvolver as habilidades dos membros; formar e trocar conhecimento.	Os membros se escolhem por meio do conhecimento ou do entusiasmo por um tópico.	Entusiasmo, comprometimento e identificação com o conhecimento do grupo.	Enquanto houver interesse em manter o grupo

Fonte: Adaptado de FREIRE; LIMA, 2007, p. 41.

Dessa forma, ter um momento institucional que permita esse compartilhamento de experiências para aprendizado se configurou em um momento privilegiado de formação continuada docente, como comunidade de prática.

Outro aspecto importante a se destacar é que alguns professores sentiram-se à vontade para apresentar também seus insucessos, as práticas pedagógicas que não atingiram seus objetivos, enriquecendo ainda mais o aprendizado, visto que aprendemos muito com os erros.

Assim foi iniciada a cultura da experimentação metodológica, do aprendizado colaborativo e da geração de novos conhecimentos a partir do processo SECI. Esse movimento não para e nossa expectativa é que ano após ano o Fórum de Inovação se fortaleça mais e amplie suas possibilidades. Este livro faz parte desse objetivo. Que ele possa alcançar muitos mais docentes que, comprometidos com o processo de aprendizagem dos seus alunos, buscam inovar e experimentar novas possibilidades educacionais.

Referências

FREIRE, Ana Cláudia; LIMA, Tatyana. A utilização de comunidades de prática no processo de educação corporativa. In: RICARDO, Eleonora Jorge. *Gestão da Educação Corporativa: cases, reflexões e ações em educação a distância*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. *Criação de conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. *Gestão do conhecimento*. Porto Alegre: Bookman, 2008.

Capítulo 1

MAPA MENTAL E MAQUETE: FERRAMENTAS FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR, MICROBIOLOGIA E IMUNOLOGIA

Adriana de Oliveira Afonso

Ana Rosa Crisci

1 – Introdução

A retomada de determinadas ferramentas, deu-se ao fato das dificuldades inerentes dos estudantes nas disciplinas de Biologia Celular, Microbiologia e Imunologia. As estratégias de utilizar os mapas mentais e maquetes como ferramentas metodológicas é proporcionar ao estudante uma participação ativa em seu próprio processo de aprender e poder criar.

Os mapas mentais são estruturados em formato de um neurônio, inicia-se por uma ideia central, em que são delineadas em cada ramificação as palavras/imagens-chave sobre determinados conceitos.

As maquetes têm capacidade de despertar o interesse, facilitar a abstração do estudante em certos conteúdos retratados, a partir da forma de visualização tridimensional, simplifica algo complexo, sendo, portanto, este quesito o diferencial da maquete em relação aos outros recursos didáticos e outras metodologias ativas.

Cabe ao docente promover uma aprendizagem significativa, um desafio que deve ser insistentemente aperfeiçoado; até mesmo com conceitos já aprendidos, que devem ser revistos para que os estudantes reconstruam e os tornem mais ampliados e consistentes.

Essa função nos coloca constantemente em busca de novas formas, mais criativas e estimuladoras de passar os conteúdos para os estudantes.



Neste contexto, recursos didáticos são materiais utilizados pelo professor para auxiliar o ensino e a aprendizagem de seus estudantes em relação ao conteúdo proposto. Deve servir como motivação aos mesmos, predispor maior interesse pelo conteúdo ministrado e facilitar a compreensão do conteúdo proposto (SOUZA, 2007).

Especificamente sobre o ensino de Biologia Celular, este apresenta inúmeros conteúdos com abstrações e memorização de nomenclaturas que dificultam os processos de aprendizagens, por tratar de estruturas microscópicas gera certo distanciamento aos estudantes. Diante desta problemática, é necessário investir em alternativas didáticas que visem atrair os discentes e a facilitar os processos de aprendizagem perante os conteúdos abstratos.

Petrovich (2014) realizaram uma pesquisa para evidenciar os conteúdos que geram maior dificuldade na aprendizagem dos estudantes e os assuntos relacionados a Biologia Celular ficaram em primeiro lugar da lista. Os conteúdos relacionados à célula, mesmo que abordados nos diferentes níveis de ensino, sua complexidade, fragmentação e abstração tornam este conteúdo da disciplina de Biologia o que os educandos apresentam maior dificuldade.

Assim como a Microbiologia, por se tratar de organismos microscópicos, é um tema complexo e abstrato. Desse modo é de suma importância a abordagem prática desse conteúdo, com o uso de várias metodologias didáticas. Assim, percebe-se que esse assunto, exige um olhar especial dos docentes. É necessário desenvolver estratégias metodológicas que incentive o senso crítico do estudante e estimule a aprendizagem (DANTAS; RAMALHO, 2020).

2 – O Ensino de Biologia Celular

A Biologia Celular é a base dos componentes biológicos curriculares, para o entendimento de assuntos não apenas considerados clássicos, como ecologia, microbiologia, zoologia e botânica, mas também abre espaço para a discussão de questões mais complexas para

os estudantes, como as implicações da manipulação genética, fertilização *in vitro*, a resistência a medicamentos e outros.

De acordo com Orlando (2009), o tema Biologia Celular é um dos conteúdos do Ensino Médio que mais necessitam de material didático de apoio, pois compreende conceitos abstratos, hipóteses e fenômenos que necessitam de entendimento por meio de representações simbólicas em níveis macro e microscópicos. E salientam a importância desse conteúdo na formação do estudante, para que ele possa ser capaz de compreender os assuntos que surgem no cotidiano que estão estritamente relacionados a Biologia Celular.

No entanto, no ensino superior, os laboratórios, podem colaborar com a formação dos estudantes acerca das temáticas que abrangem a Biologia Celular, para que se torne um assunto mais interessante e compreensível, além de despertar interesse pela ciência (RODRIGUES, 2013).

Para o estudante entender conceitos abstratos de Biologia Celular, pode ser complicado aprender apenas observando desenhos e lendo definições. Os modelos didáticos, podem ser capazes de facilitar o aprendizado, já que são estruturas que possuem três dimensões podendo assim, contribuir para o processo ensino-aprendizagem.

Com a finalidade de potencializar a aprendizagem, além dos modelos didáticos, os mapas mentais são importantes para aumentar a capacidade de síntese. Desta maneira, a partir de uma palavra-chave, são criadas ligações e ramificações, expandindo as informações que fazem parte do tema central, essas relações são a forma com que o cérebro funciona, por meio dos sentidos, criando associações entre imagens e cores (BUZAN, 2009).

Segundo Muñoz-González; Ontoria-Peña e Molina-Rubio (2011), os mapas mentais ajudam o estudante a processar, organizar e recordar uma nova informação, sendo uma maneira de sintetizar o conhecimento adquirido, além de otimizar o tempo para o estudante reler e entender, caso necessário.

3 – A Microbiologia no ensino superior

A Microbiologia é o ramo da biologia que estuda os microrganismos, incluindo eucariontes unicelulares (no caso de leveduras) e multicelulares (no caso de fungos filamentosos) e procariontes, como as bactérias. Na Microbiologia ainda estudamos os vírus, que são pequenos parasitas intracelulares obrigatórios, uma vez que, não possuem metabolismo próprio, sendo totalmente dependentes da maquinaria da célula hospedeira.

Para a boa compreensão do conteúdo relacionado à Microbiologia, antes de se estudar gêneros e/ou doenças específicas, é imprescindível que o estudante reconheça a estrutura básica e os elementos que compõem os micro-organismos. Aqui temos um grande obstáculo, como estamos apresentando seres microscópicos, o estudante, por vezes, usa a imaginação para “enxergar” e tornar palpável o micro-organismo. Outro entrave é a quantidade de informações e componentes estruturais destes seres.

Em sala de aula, é comum o uso de figuras coloridas para apresentar os micro-organismos, também é corriqueira a elaboração de quadros comparativos, onde indicamos semelhanças e diferenças entre as estruturas dos diversos germes. Ainda assim, continua fundamental a boa imaginação e capacidade de abstração dos estudantes.

Ao usarmos, como estratégia de ensino, a construção de maquetes em Microbiologia, o estudante efetivamente visualiza o micro-organismo sem a necessidade do microscópio e das abstrações. Além disso, o conteúdo extenso torna-se mais leve e agradável, favorecendo à participação dos estudantes na construção do conhecimento.

4 – Aspectos Metodológicos

Por algum tempo usou-se nas aulas de Biologia Celular de diferentes cursos de graduação as maquetes para o entendimento dos diferentes tipos celulares. Entretanto, este recurso foi deixando de ser

usado, especialmente, pelo fato de muitas pessoas pensarem ser algo mais apropriado para o ensino médio. Além da pouca divulgação deste recurso didático para disciplinas do ensino superior. Atualmente, esses modelos didáticos são considerados uma boa estratégia de ensino, sendo amplamente difundida e limitando-se apenas pela criatividade de quem as confecciona. A construção de maquetes, como recurso didático foi proposta nas disciplinas de Biologia Celular e Microbiologia dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Biologia e Fisioterapia do Centro Universitário Barão de Mauá.

O trabalho constituiu de três etapas: sendo a primeira etapa para a busca do referencial teórico, ou seja, os conceitos dentro da morfologia e estrutura da célula eucarionte humana, vegetal e fúngica, célula procarionte (bactéria) e partícula viral, considerando as características morfológicas e estruturais de sua constituição, realizada em grupos de aproximadamente 4 a 5 estudantes; na segunda etapa ocorreu a confecção propriamente das maquetes, que poderia ser realizada em casa ou no espaço escolar, com auxílio dos docentes quando necessário; e finalmente, na terceira etapa aconteceu a apresentação das mesmas, em sala de aula presencial ou remota, devido ao isolamento social imposto pela fase crítica da pandemia de Covid-19. No caso das apresentações remotas, o registro das maquetes foi feito por meio de fotografias. A busca do referencial teórico realizada na primeira etapa já instigou os estudantes e os transformou em protagonistas e a aprendizagem passou, claramente, de passiva para ativa de forma rápida e efetiva.

Na segunda etapa, os estudantes se envolveram com determinação e muita criatividade. A integração entre os colegas, a divisão de tarefas para se chegar a um produto final, permitiu não apenas a realização de uma atividade prática, mas também viabilizou que os estudantes explicassem o conteúdo mediante o processo da apresentação das maquetes para os colegas, que constituiu da última etapa do processo.

Essa troca de informações entre os estudantes é importante, pois essas situações favoreceram a construção do conhecimento. Resultados

semelhantes foram obtidos por Oenning e Oliveira (2011), pois constantemente os estudantes procuravam ajudar os demais colegas a cumprirem suas tarefas de maneira correta, mostrando que houve entendimento acerca dos elementos e dos processos estudados.

A seguir encontram-se fotos de algumas maquetes apresentadas pelos estudantes, no decorrer da implantação desta metodologia de ensino do uso de maquetes para o ensino de Biologia Celular e Microbiologia. As maquetes mostram a célula eucarionte animal (figura 1), célula eucarionte vegetal (figura 2), célula procarionte bacteriana (figura 3) e célula eucarionte fúngica (figura 4) confeccionadas pelos estudantes onde podemos visualizar estruturas, tais como: cápsula, flagelo, pili, parede celular, membrana plasmática, citoplasma, as organelas: cloroplasto, complexo de Golgi, retículo endoplasmático liso e rugoso, lisossomos, centríolos, ribossomos, peroxissomos e vacúolos e o núcleo com o nucléolo e a cromatina.

Figura 1 – Tipos celulares



Fonte: Acervo das autoras.

Outras maquetes apresentadas foram as de vírus envelopados (figuras 1, 3 e 4) e não envelopados (figura 2), onde pode-se observar as seguintes estruturas: capsídeo, envelope, ácido nucleico.

Figura 2 – Tipos de vírus



Fig. 1

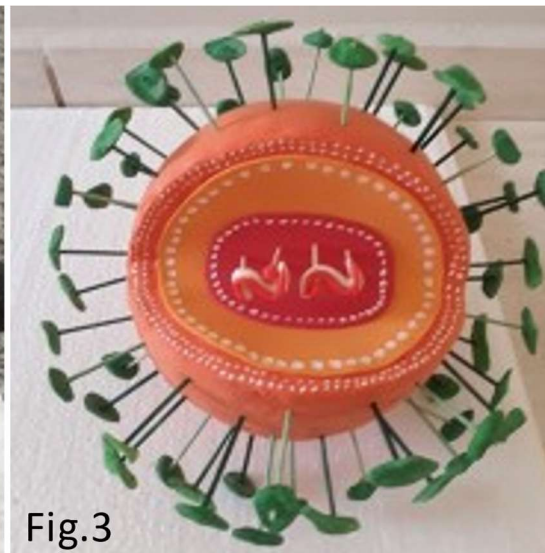


Fig.3



Fig. 2



Fig. 4

Fonte: Acervo das autoras.

Verificou-se que nas turmas onde implantou-se esses modelos didáticos, os estudantes assimilaram melhor os conceitos que pareciam abstratos, demonstraram-se mais atenciosos, participativos e motivados, inclusive nas aulas expositivas, uma vez que nestas iniciou-

se o assunto, apresentou-se os conceitos e direcionou-se os estudantes para a elaboração das maquetes.

Os resultados obtidos se coadunam com o que é afirmado por Freire (2001), “em condições adequadas de aprendizagem os discentes participam como reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, participando juntamente com o docente desse processo”.

5 – Mapa Mental: Um aliado das Aulas de Biologia Celular e Microbiologia / Imunologia

Em Biologia Celular, as dificuldades de compreensão não se limitam à estrutura e composição da célula em si. O citoplasma celular, onde diversos mecanismos metabólicos indispensáveis à sobrevivência e manutenção da célula ocorrem, passa a ser um vilão também e requer dos estudantes inúmeros raciocínios e mecanismos para entender todo o conteúdo de uma célula.

Por outro lado, na disciplina de Imunologia, os estudantes deparam-se com nomenclatura peculiar, além de diversos órgãos, tecidos, células e moléculas que compõem a estrutura do sistema imunológico do ser humano. Novamente, o estudante precisa reconhecer os órgãos e células de defesa, precisa compreender as suas funções e, finalmente, codificá-los de maneira lógica.

Analisando estes aspectos, em ambas as disciplinas, a introdução de mapas mentais para o melhor entendimento do conteúdo “citoplasma”, “tecidos” e “sistema imunológico: constituição e função”, nos cursos de Graduação em Enfermagem, Biologia, Biomedicina e Fisioterapia foi de extrema relevância.

Os estudantes trabalharam e incorporam no seu esquema mental os novos conceitos destacados em cores e diversos tipos de letras, bem como, as relações significativas entre eles, aos quais deve ser dada maior ênfase.

Além disso, a produção de Mapas Mentais pode promover o desenvolvimento da criatividade e do pensamento reflexivo tão

importante no ensino das citadas disciplinas, que se relacionam entre si e com disciplinas correlatas e subsequentes nas matrizes curriculares de cursos de graduação da área da saúde.

Com determinações semelhantes àquelas empregadas para a produção das maquetes, os estudantes trabalharam em duplas e após uma aula expositiva dialogada com as orientações e conceitos básicos, tiveram total liberdade para escolher a maneira de construir os seus mapas mentais, ou seja, de modo manual ou com o uso de softwares apropriados.

Essa metodologia foi utilizada para estudantes de primeiro ano cursando a disciplina de Biologia Celular e terceiro ano com a disciplina de Imunologia.

Com prazo de entrega, os resultados foram animadores, entretanto, quando questionados sobre a dificuldade em realizar os mapas mentais, 60% dos estudantes do primeiro ano afirmaram que tiveram muita dificuldade para discorrer sobre citoplasma, porém, na segunda experiência de aprendizagem, ainda com os mesmos estudantes de primeiro ano, quando trabalhou-se o tema tecido conjuntivo, somente 20% relataram que ainda tiveram alguma dificuldade.

Mesmo diante da dificuldade para o entendimento da composição do tecido conjuntivo, que se refere a um conjunto de tecidos de mesma origem embrionária do mesênquima, formando na diferenciação do tecido cartilaginoso, o tecido ósseo e outros que são trabalhados em semestres subsequentes devido as suas particularidades e complexidade, como o hematopoiético, o adiposo e o linfático.

O mesmo não aconteceu nos semestres mais adiantados com a disciplina de imunologia, onde os estudantes não relataram dificuldade para realizar o trabalho e ainda, acrescentaram que preferiam confeccionar os mapas mentais, por serem um excelente material para revisar o conteúdo, durante o período de avaliações.

Comparando os trabalhos dos estudantes do primeiro ano, em sua primeira experiência com o conteúdo, citoplasma (figura 1) e da segunda, com o tecido conjuntivo (figura 2 e 3) notou-se uma diferença

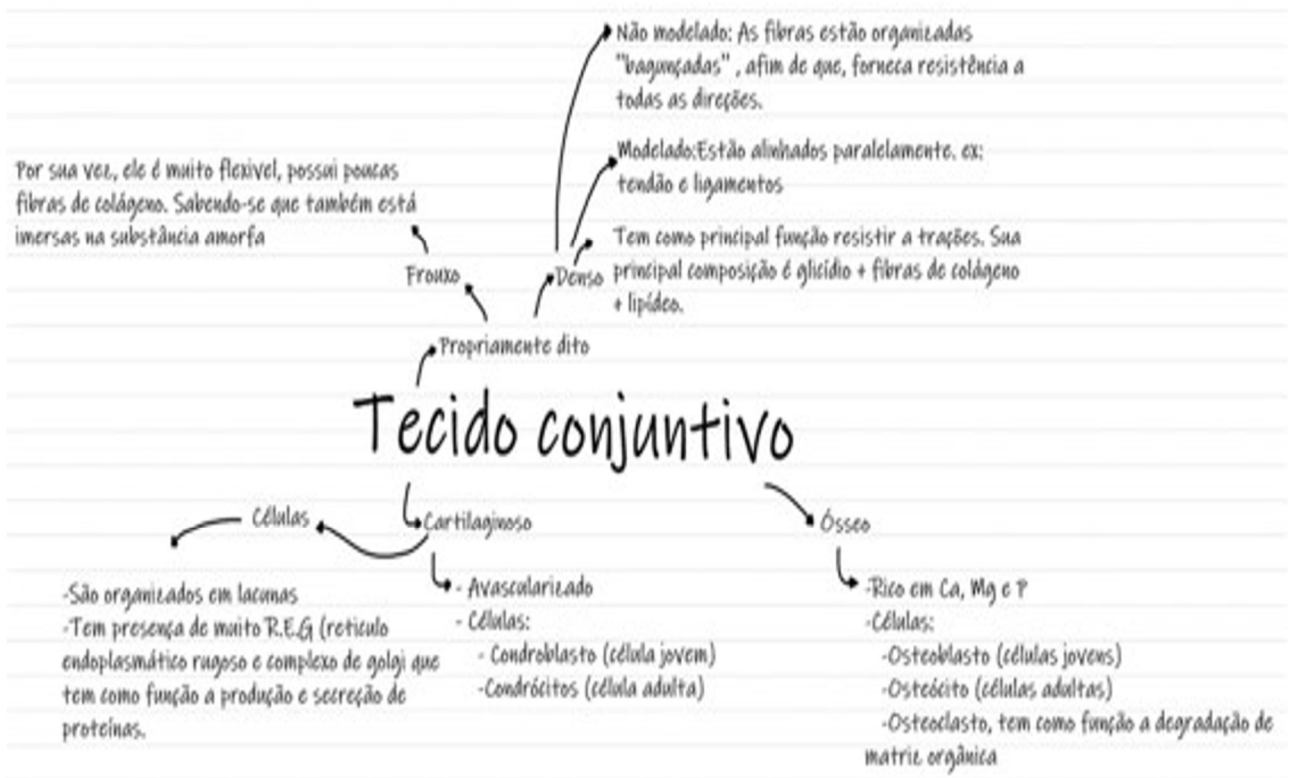
significativa na qualidade dos mesmos. Até mesmo aqueles estudantes que demonstraram desinteresse na realização da primeira atividade, em um segundo momento, mostraram-se motivados e empenhados, buscando participar de forma ativa nas atividades propostas e, o mais significativo, compreendendo a importância das mesmas.

Figura 3 – Mapas Mentais da primeira experiência (Citoplasma)



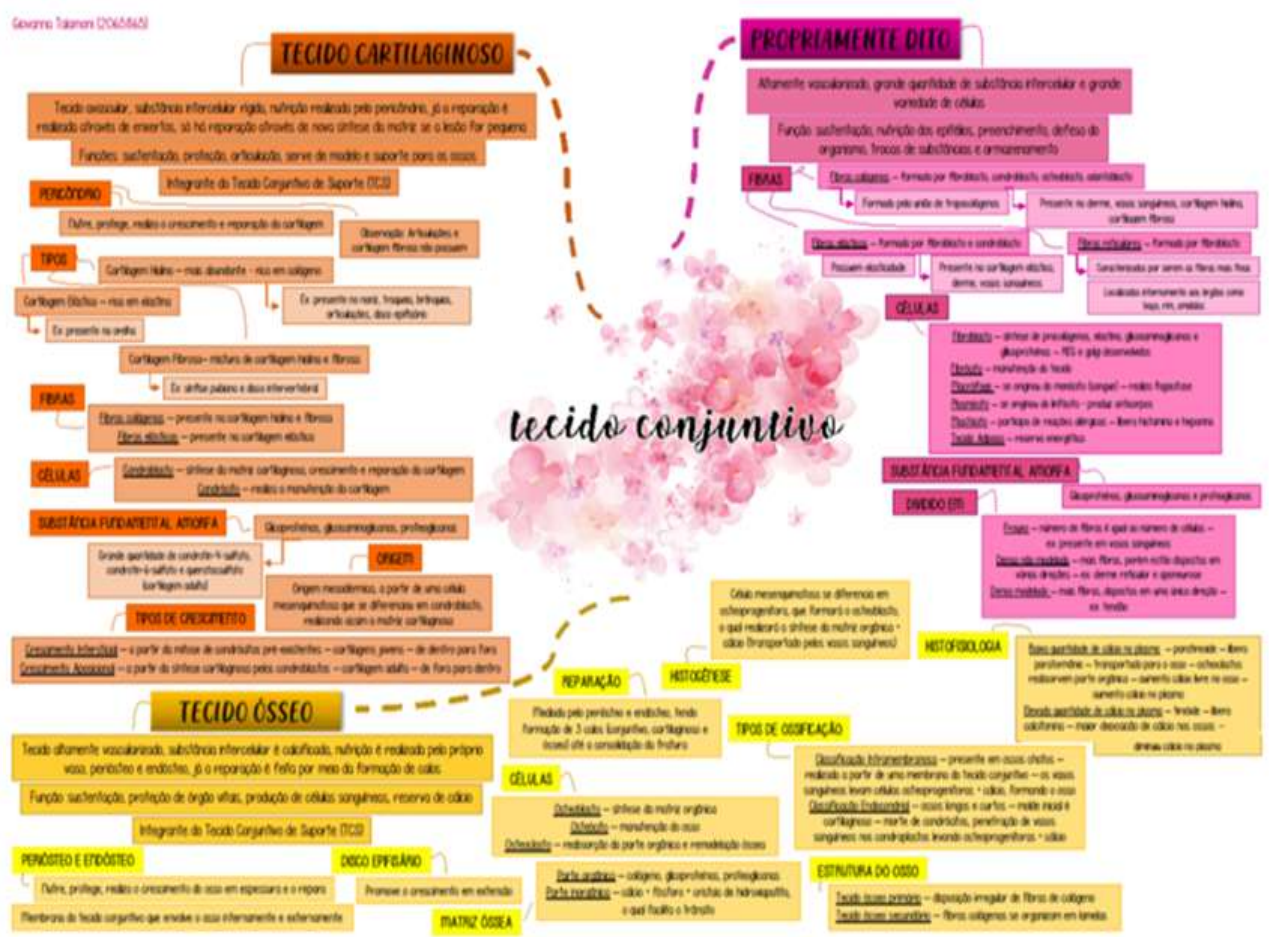
Fonte: Acervo das autoras.

Figura 4 – Mapas Mentais da segunda experiência (Tecido Conjuntivo)



Fonte: Acervo das autoras.

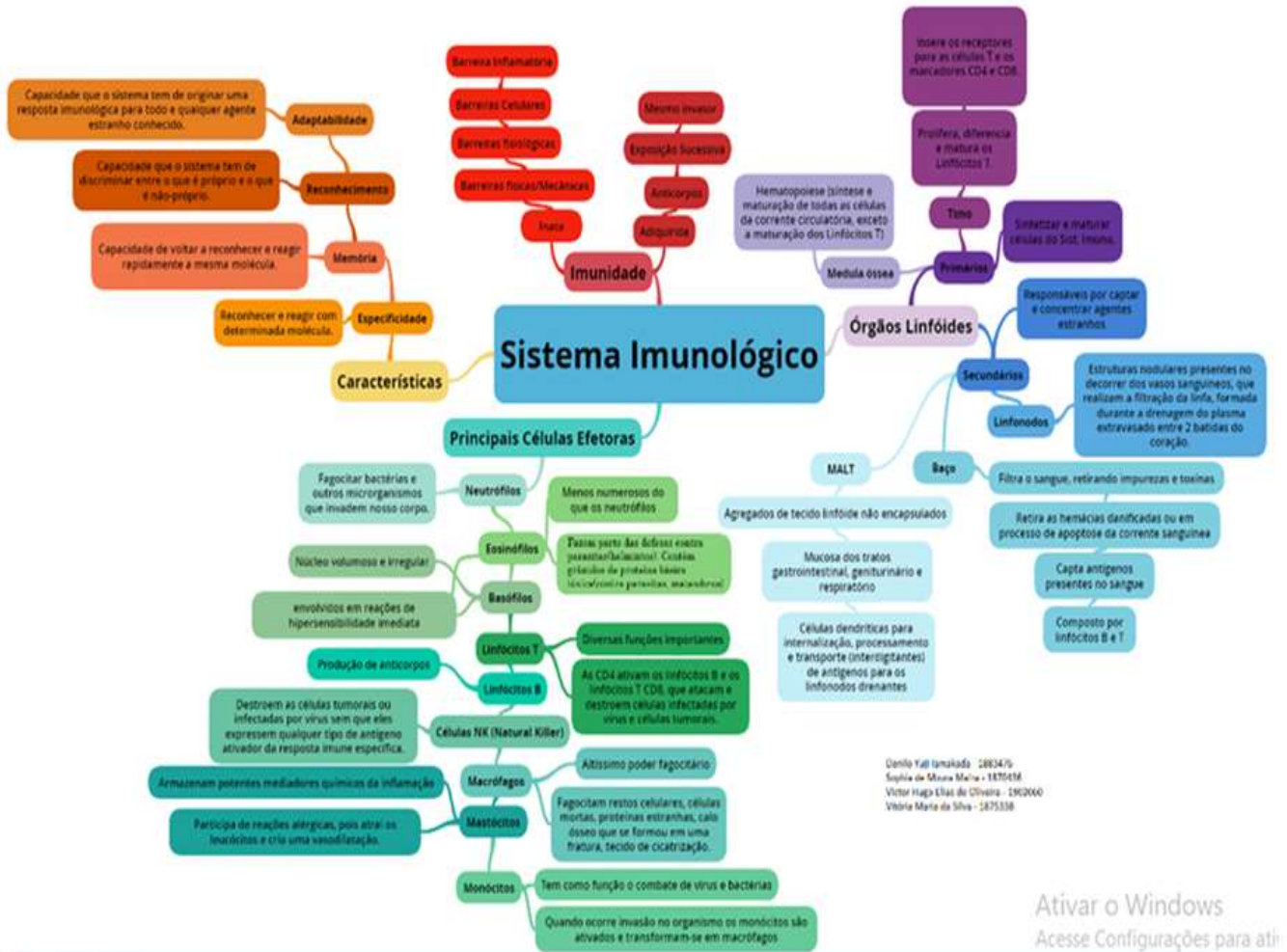
Figura 5 – Mapas Mentais da segunda experiência (Tecido Conjuntivo)



Fonte: Acervo das autoras.

Na disciplina de Imunologia, a confecção de mapas mentais é importante e se faz necessário em vista da quantidade e complexidade dos conceitos. O estudante já conhece essa prática e a sua importância, muitas vezes, a palavra central apresenta-se ligada por mais de uma palavra de ligação com outros conceitos, tornando-os muitas vezes mais extenso, formando frases, a fim de torná-lo mais completo (figura 4 e 5).

Figura 6 – Mapas Mentais de Imunologia



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 6 – Mapas Mentais de Imunologia



Fonte: Acervo das autoras.

6 – Considerações finais

As dificuldades que permeiam o estudo da Biologia Celular, da Microbiologia e da Imunologia no ensino superior, são grandes pelo fato de os conteúdos não serem visíveis a olho nu. Entretanto, a possibilidade de aulas práticas em laboratórios específicos para essas disciplinas, facilita bastante o entendimento dos conceitos. Ainda assim, mesmo com as facilidades que trazem as aulas práticas, se faz necessário a utilização de formas alternativas que complementem esses estudos e, conseqüentemente melhorem a compreensão do estudante.

Assim, a construção de maquetes e a elaboração de mapas mentais mostraram-se eficazes, diminuindo o grau de abstração do estudante e facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- ABBAS, A. K.; LICHTMAN, A. H. *Imunologia básica: funções e distúrbios do sistema imunológico*. 5. Ed. São Paulo: Elsevier, 2017.
- BUZAN, T. *Mapas Mentais: Métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro*. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.
- DANTAS, É. F.; RAMALHO, D. F. O uso de diferentes metodologias no ensino de microbiologia: uma revisão sistemática de literatura. *Research, Society and Development*, [s.l.], v. 9, n. 8, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6396>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- ROBERTIS, E. M. F.; HIB, J.; ALMEIDA, J. M. *De Robertis Bases da Biologia Celular e Molecular*. 4. Ed. Guanabara Koogan: Rio de Janeiro, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- MUÑOZ-GONZÁLEZ, J. M.; ONTORIA-PEÑA, A.; MOLINA-RUBIO, A. El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá, v. 3, n. 6, p. 343-361, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734006>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- JUNQUEIRA, L. C.; CARNEIRO, J. *Biologia Celular e Molecular*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.
- KONEMAN, E. W. *Diagnóstico microbiológico: texto e atlas colorido*. 5. ed. São Paulo: Medsi, 2001.

OENNING, V.; OLIVEIRA, J. M. P. Dinâmicas em sala de aula: envolvendo os alunos no processo de ensino, exemplo com os mecanismos de transporte da membrana plasmática. *Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular*, Cascavel, n. 1, p. 1-12, 2011. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/267859973_DINAMICAS_EM_SALA_DE_AULA_ENVOLVENDO_OS_ALUNOS_NO_PROCESSO_DE_ENSINO_EXEMPLO_COM_OS_MECANISMOS_DE_TRANSPORTE_DA_MEMBRANA_PLASMATICA. Acesso em: 23 ago. 2022.

ORLANDO, T. C. *et al.* Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de biologia celular e molecular no ensino médio por graduandos de ciências biológicas. *Revista de Ensino de Bioquímica*, Alfenas, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Biologia/Artigos/modelos_didaticos.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

PETROVICH, A. C. *et al.* Temas de difícil ensino e aprendizagem em ciências e biologia: experiências de professores em formação durante o período de regência. *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia*, Niterói, v. 7, p. 363-373, 2014.

RODRIGUES, A. L. L.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B. S.; COSTA, C. L. N. A.; NETO, I. F. P. Contribuições da extensão universitária na sociedade. *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, Alagoas, v. 1, n.16, p. 141-148, 2013.

SANTOS, N. S. O.; ROMANOS, M. T. V.; WIGG, M. D. *Introdução à virologia humana*. 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

SOUZA, S. E. de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 1., 2007, Maringá. *Arq Mudi*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2007. v. 11, p. 110-114. Disponível em:
<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

TRABULSI, L. R.; ALTERTHUM, F. *Microbiologia*. 6. ed. São Paulo: Atheneu, 2015.

WHEATER, P. R.; BURKITT, H. G. *Histologia funcional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996.

Capítulo 2

METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUTO DO KAHOOT PARA GAMIFICAR A SALA DE AULA

Cristina Buischi Petersen
Daniela Nunes Januário de Lucca

1 – Contextualização

A aula expositiva tradicional é conhecida como uma exposição oral e escrita do conteúdo ministrado pelo docente, onde o conhecimento prévio do estudante não é considerado. O docente é o detentor do saber e o aluno é agente passivo, o qual recebe as informações distribuídas pelo docente. É a educação bancária, onde o conhecimento é depositado pelo docente para o estudante. Em nosso país, Cândido (2012, p. 62-63) afirma que é possível perceber que a aula expositiva “se consolidou como prática pedagógica pelas mãos dos jesuítas, se transformando na estratégia mais utilizada nas escolas até os dias de hoje”.

No século XIX, com o surgimento da escolarização em massa, a educação era conhecida como classes que tinham um “professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (LEÃO, 1999, p. 190). Com isso, o estudante tem o papel de passividade no processo aprendizagem.

Contudo, a aula expositiva não cumpre o seu efetivo papel, podendo não ocorrer a aprendizagem pela ausência de diálogo entre docente e estudante e com a passividade dos alunos no processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2006).



Oliveira (2006, p. 2) resume de modo efetivo o cenário em que a aula expositiva não tem funcionalidade:

O professor passa para o aluno, através da exposição verbal da matéria, de exercícios de memorização e fixação de conteúdos, de leituras em livros didáticos, os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos pelas diferentes culturas. O aluno recebe tudo pronto, não é incentivado a problematizar e nem é solicitado a questionar ou fazer relação do que aprende com o que já conhece. Por isso, é frequentemente caracterizado como passivo.

No sentido contrário da aula expositiva tradicional, surge a perspectiva da inovação pedagógica. Essa inovação vem associada à tecnologia para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Cunha (2008) defende uma quebra com os paradigmas tradicionais, inspirados numa visão positivista.

Para Cunha (2008, p. 24):

Aderir a uma ruptura paradigmática significa o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une sujeito e objeto.

Nos séculos XX e XXI, a educação vem se transformando, onde o estudante, paulatinamente, se torna protagonista no processo de ensino-aprendizagem, e busca o conhecimento mediado pelo docente. Nesse sentido, as metodologias ativas começaram a ser estudadas pelos docentes e aplicadas em sala de aula favorecendo o protagonismo do estudante e autonomia na construção do conhecimento.

Especialmente, a partir do ano de 2020, a mudança de paradigma na educação, foi acelerada pela pandemia do coronavírus que obrigou os professores a transpor metodologias e práticas, adotadas em salas de aula presencial física, para os meios online, resultando em práticas de ensino remoto ou híbrido (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

As metodologias ativas chegaram como uma nova maneira de pensar o ensino tradicional, pois promove o aluno a protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

A relação de protagonismo diante do conhecimento fica mais evidente quando se insere às relações de aprendizagens aos espaços virtuais marcados pela cultura digital. Nesses ambientes digitais, a linguagem virtual não é linear, o usuário fica conectado em redes de nós que se fazem e se desfazem de acordo com a participação e criação em infinitas possibilidades que estão nas mãos de quem as utiliza (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FERNANDES, 2017).

Importante para a prática efetiva da docência, é perceber que mídias de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão sendo usadas diariamente para a aprendizagem, sobretudo, após a portabilidade dos dispositivos com tecnologia móvel sem fio (TMSF).

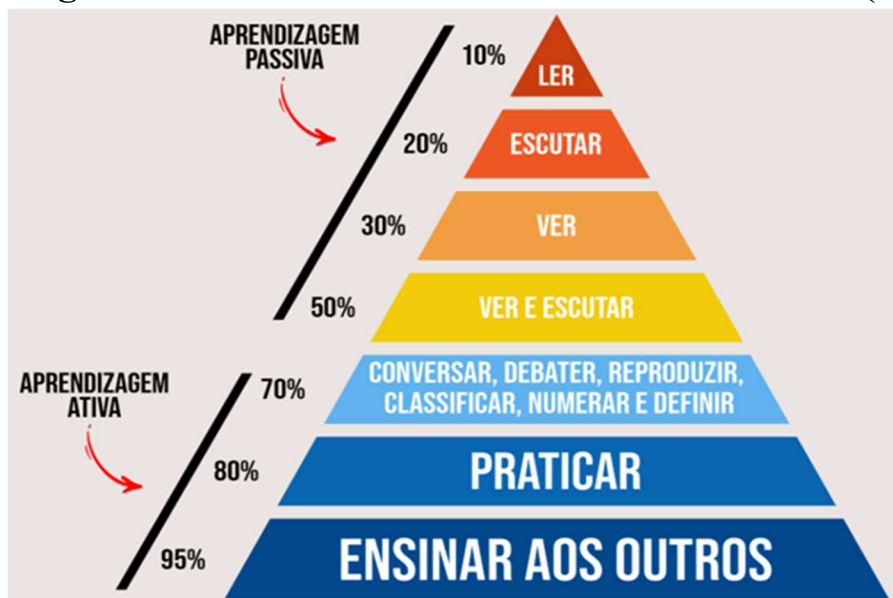
Para Oliveira; Oliveira e Fernandes (2017), o docente precisa olhar para a educação por um viés midiaticizado, caso contrário, terá pouco êxito com a ambientação virtual na aprendizagem, e se não estiver familiarizado com as novas tecnologias, quando fizer educação por meio das TDIC a fará como um simples repertório das metodologias tradicionais.

Por isso, um crescente debate sobre metodologias ativas (MAs) e metodologias inovadoras (MIs) tem ganhado espaços nos ambientes educacionais inter-relacionando-se com TDIC e os TMSF (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Falar em metodologia ativa, nos remete a William Glasser, que foi um dos precursores das metodologias ativas. Ele desenvolveu a pirâmide de aprendizagem. De acordo com seus estudos, Glasser (1986) concluiu que se as metodologias ativas fossem aplicadas nas

aulas, os estudantes aprenderiam melhor. A figura 1 traz a pirâmide de conhecimento de Glasser, que categoriza dois métodos de aprendizagem: a aprendizagem ativa e a aprendizagem passiva. Segundo a autor, na categoria de aprendizagem passiva, aprende-se 10% daquilo que se lê, 20% do que se escuta, 30% do que é visto ou observado e 50% do que é observado e escutado ao mesmo tempo. Na categoria de aprendizagem ativa, aprende-se 70% quando o assunto é discutido com outras pessoas, 80% quando há prática, e na base da pirâmide, aprende-se 95% ao ensinar determinado conteúdo a alguém.

Figura 1 – Pirâmide do conhecimento de Glasser (1986)



Fonte: Plantar Educação. Disponível em:

<https://www.plantareducao.com.br/piramide-de-aprendizagem/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

É possível evidenciar que quando o estudante é o agente ativo no processo de busca do conhecimento a aprendizagem é mais eficiente.

A metodologia ativa traz diversos benefícios, como: maior flexibilidade de atividades, abrindo um leque de possibilidades para os estudantes e professores, maior interação do estudante nas salas de aula ou fora delas, interagindo com o material didático, melhor retenção do conteúdo, pois aplicar o conhecimento nas atividades propostas facilita

a apropriação do conhecimento, desenvolvimento da autonomia quando o estudante coloca o seu conhecimento em prática e uma nova visão do aprendizado, pois o estudante altera a forma de ver o processo ensino-aprendizagem (ARAÚJO *et al.*, 2021).

Sobre as vantagens acadêmicas que as metodologias ativas possuem, os estudantes também favorecem o seu desenvolvimento social, pois as atividades que envolvem situações reais, baseadas na investigação e no estudo, estimulam o pensamento crítico, reflexivo e a autoconfiança do estudante (ARAÚJO *et al.*, 2021).

Portanto, aluno e professor caminhando juntos no processo ensino aprendizagem, podem ultrapassar limites impostos pela metodologia tradicional e atingir um crescimento maior.

Segundo Camargo e Daros (2018) descreve diversas estratégias de ensino. É importante mencionar aqui alguns tipos de metodologias ativas, como:

- Sala de aula invertida, onde o estudante entra em contato com o conteúdo antes da aula na qual o tema será abordado. Com isso, ele estuda sozinho e anota os questionamentos para a atividade em sala de aula.
- Aprendizagem baseada em problemas, nesse caso os estudantes se deparam com uma situação problema que necessita da participação de todos para ser solucionada. O estudante utiliza livros, materiais de apoio para investigar, estudar e solucionar o problema. O professor faz a mediação e atua como provocador em busca das soluções.
- Aprendizagem baseada em projetos: nesse caso a teoria deve ser aplicada na prática, com o professor mediando essa busca sem tirar o protagonismo do estudante.
- Estudo de caso: se baseia em situações do mundo real, onde o estudante analisem os fatos baseados nos conhecimentos adquiridos.

- Gamificação: é o uso de jogos para motivar comportamentos e facilitar o aprendizado dos estudantes em situações reais, tornando conteúdos mais acessíveis (CAMARGO; DAROS, 2018).

2 – Gamificação

A gamificação transfere a dinâmica dos jogos para o campo educacional, tornando o conteúdo mais atrativo para estudantes inseridos em ambientes digitais. O jogo proporciona motivação, fidelização e fomenta o trabalho colaborativo (DIAZ, 2017).

Como estratégia de aprendizagem ativa, a gamificação utiliza elementos, não para jogar, mas para promover motivação, engajamento, envolvimento, aprendizagem, resolução de problemas e desenvolvimento de habilidades para atingir objetivos educacionais (SILVA *et al.*, 2018).

Na área da educação, especialmente nos cursos da área da saúde, desenvolver aulas utilizando o conceito de gamificação demanda recontextualizar os elementos dos jogos encontrados nos games, como competição, cooperação, sistemas de *feedback* e de recompensas, objetivos e regras bem delimitadas, interação, diversão, entre outros, buscando obter nos estudantes em sala de aula o mesmo interesse e motivação manifestados por jogadores quando em ação nos *games* (FARDO, 2013; FIGUEIREDO *et al.*, 2015).

De acordo com Silva *et al.* (2018), por definição, a gamificação não é uma metodologia de aprendizagem ativa, mas poderá ser utilizada como estratégia de aprendizagem ativa.

A gamificação como estratégia pedagógica do processo de ensino-aprendizagem engloba o uso de competência, mecânica, estética e pensamento dos jogos para envolver os estudantes, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas no contexto educacional (MARTINS; GIRAFFA, 2018).

O jogo como ferramenta de apoio ao ensino, deve ser aplicado em conjunto com a metodologia ativa de aprendizagem intitulada sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), onde os estudantes fazem a leitura prévia do conteúdo a ser abordado em casa e, posteriormente, em sala de aula, participam do jogo como prática pedagógica referente ao material disponibilizado antes da aula.

Deste modo, como o próprio nome evidencia, na sala de aula invertida, inverte-se a dinâmica das aulas, pois o conteúdo é visto pelo estudante antes da aula; o processo de ensino-aprendizagem inicia-se pelo estudante, motivado a ser protagonista, que deverá comparecer à aula provido de fundamentação teórica, a fim de que tenha condições de argumentar e competir no jogo (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FERNANDES, 2020).

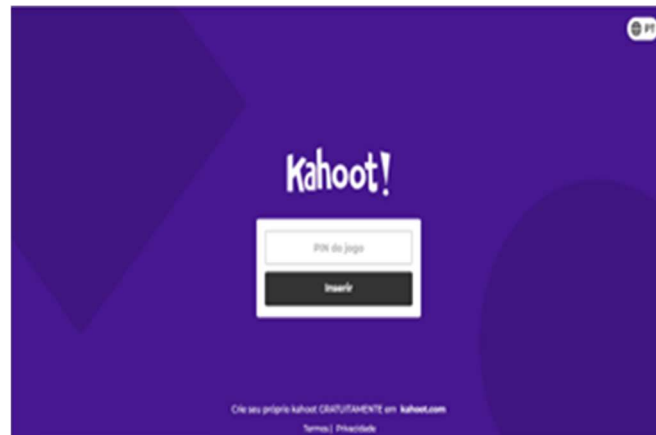
Nos últimos anos, a gamificação tem sido apontada como uma tendência nas metodologias didáticas para engajar os alunos e reforçar os conteúdos trabalhados em sala de aula (JUNIOR, 2017). Neste cenário, o *Kahoot*, um *software* que permite criar questionários que podem ser respondidos por usuários conectados à internet por meio de seus *smartphones* ou computadores, tem como sugestão envolver os alunos por meio de *quizz* e discussões semelhantes a jogos de competição. O objetivo do *Kahoot*, é ser uma plataforma baseada em jogo que torna a aprendizagem divertida e eficiente (DELLOS, 2015; IZEKI *et al.*, 2016). Proporciona aulas mais dinâmicas e interativas, favorecendo a avaliação dos conhecimentos em tempo real. É uma ferramenta gratuita e intuitiva, com várias possibilidades para gamificar as aulas, uma vez que a plataforma possui características de um jogo digital, com regras e atribuições de pontuação para os alunos que responderem as perguntas de forma correta e rápida. Geralmente é utilizado como recurso didático em instituições de ensino para revisar o conhecimento dos estudantes e para avaliação formativa (JUNIOR, 2017).

3 – Kahoot!

O *Kahoot* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em instituições de ensino, disponível na *Internet*, no sítio <<https://kahoot.com/>>. Permite a criação de jogos de aprendizado para a dinamização de questionários com questões de múltipla escolha, de verdadeiro e falso, de ordenamento e de perguntas abertas durante as aulas com geração de usuários que podem acessar a plataforma por meio de um navegador da WEB ou do aplicativo *Kahoot*.

O sítio do *Kahoot* traz sua história e missão, foi fundada no ano de 2012 por Morten Versvik, Johan Brand e Jamie Brooker em um projeto conjunto com a Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia, uniram-se ao professor Alf Inge Wang, e ao empresário Åsmund Furuseth. A tecnologia é baseada em pesquisa realizada pelo cofundador Morten Versvik, aluno do professor Wang na época, para sua dissertação de mestrado. Atualmente, a plataforma oferece planos gratuitos e pagos projetados para uso em sala de aula, no trabalho, em casa para uso social ou para estudos.

A jogabilidade é simples, os participantes não precisam criar uma conta na plataforma, nem ter o aplicativo, basta entrar no sítio <<https://kahoot.it/>>, conectar-se usando um PIN de jogo gerado e mostrado na tela de projeção comum da sala de aula e usar um dispositivo móvel para responder a perguntas criadas pelo docente (Figura 2). Essas perguntas podem ser alteradas para atribuição de pontos. Os pontos aparecem em uma tabela de classificação na tela projetada após cada pergunta.

Figura 2 – Tela de acesso para jogadores

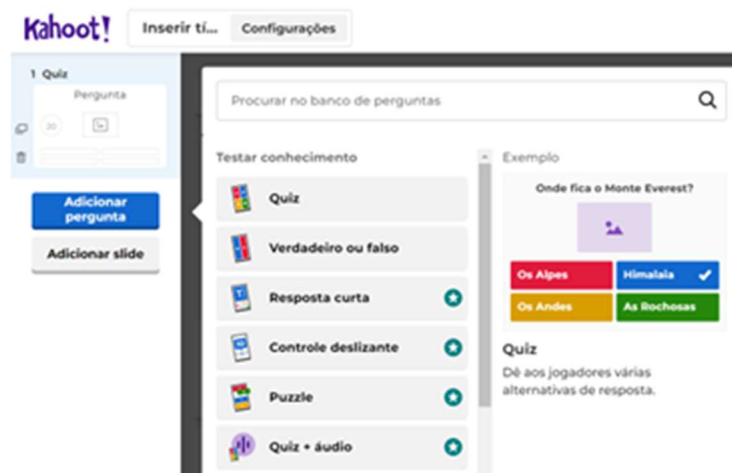
Fonte: *Kahoot*. Disponível em: <http://Kahoot.it>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Para usar o *Kahoot*, como criador de atividades, basta acessar o endereço eletrônico <<http://kahoot.com>>, criar a conta e registrar-se como usuário com senha e login em qualquer dispositivo com acesso à internet, como *smartphone*, *tablete*, *notebook* ou *desktop*.

O próximo passo após a criação da conta, é a elaboração da atividade de acordo com os objetivos educacionais selecionados pelo docente, que deverá escolher entre as seguintes opções oferecidas pela plataforma: testar conhecimento ou coletar opiniões. Na opção testar conhecimento (Figura 3), onde haverá atribuição de pontuação para formação de ranking e competição, as opções são:

- *Quizz*: para questão de múltipla escolha.
- Verdadeiro ou falso.
- Resposta curta: os jogadores devem digitar como resposta uma palavra certa e curta.
- Controle deslizante: os jogadores devem acertar um número na escala de graduação deslizante.
- *Puzzle*: os jogadores devem colocar as respostas na ordem correta.
- Pergunta + áudio: a pergunta do *quizz* deve ser lida em voz alta.

Figura 3 – Opções de criação de questões para testar conhecimento no Kahoot

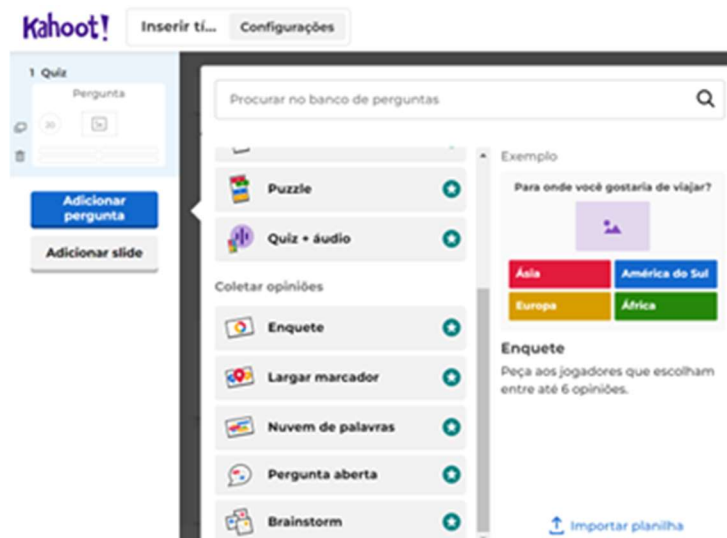


Fonte: Creator Kahoot. Disponível em: <https://create.kahoot.it/creator>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Na opção coletar opiniões (Figura 4), não haverá pontuação para competição e formação de *ranking*, as opções são:

- Enquete: os participantes podem escolher até 6 opiniões
- Largar marcador: participantes devem arrastar e largar um marcador sobre uma imagem
- Nuvem de palavras: permite coletar respostas curtas de enquete no formato de texto livre.
- Pergunta aberta: permite aos participantes digitar uma resposta longa no formato de texto livre
- *Brainstorm*: permite coletar, agrupar, discutir e votar em ideias.

Figura 4 – Opções de criação de atividade para coletar opiniões no *Kahoot*



Fonte: *Creator Kahoot*. Disponível em: <https://create.kahoot.it/creator>. Acesso em: 15 ago. 2022.

O uso do *Kahoot* como ferramenta de aprendizagem poderá promover o desenvolvimento de diversas habilidades, além de oferecer vantagens e oportunidades aos docentes, entre elas: motivação, melhoria do raciocínio, aumento da concentração nas aulas, inversão de papéis com protagonismo do estudante, trabalho colaborativo, uso de tecnologias em aula e avaliação da aprendizagem em tempo real (JUNIOR, 2017).

4 – Experiência com *Kahoot*: desenvolvimento de uma atividade pedagógica

Durante o primeiro semestre de 2019, em um Centro Universitário do interior do estado de São Paulo, nas disciplinas de Avaliação Facial e de Drenagem Linfática Manual do curso de graduação Tecnológica em Estética e Cosmética foram seguidas as etapas de criação e aplicação do *Kahoot* como projeto piloto, primeiramente para conhecer o aplicativo e observar a reação dos alunos do curso de estética. Em conjunto com a gamificação, também foi utilizada a sala de aula

invertida, onde o conteúdo foi estudado antes da aula, por meio de recursos diversos, como vídeos, artigos e capítulos de livros, e na sala de aula foram realizadas atividades complementares, para tirar dúvidas e promover discussões em relação ao tema abordado e após esta etapa o jogo foi aplicado.

Os alunos das disciplinas de Avaliação Facial e de Drenagem Linfática Manual reagiram positivamente com entusiasmo pela competição que o jogo proporciona. Com isso, foi organizada a aplicação do *Kahoot*, como estratégia de avaliação e ensino-aprendizagem na disciplina Biomedicina Estética do curso de Biomedicina e avaliar a satisfação e aprendizagem dos alunos após a utilização do jogo (PETERSEN; LUCCA, 2019).

A experiência foi implementada em três etapas: criação, aplicação e avaliação do jogo. Foi realizada em sala de aula durante o horário regular da aula de biomedicina estética com 16 alunos do 6º período do curso de Biomedicina. Aplicou-se o *Kahoot* e em seguida um questionário de avaliação da experiência com *Kahoot* disponibilizado online pela plataforma de pesquisa *SurveyMonkey*.

A primeira etapa foi a preparação do *Quiz on-line* utilizando o site <http://kahoot.com/>, antes da data marcada para a aplicação do jogo. O *Quiz* foi criado seguindo *guideline* do próprio site com oito questões de múltipla escolha (respostas com três alternativas incorretas e uma correta) e com duas questões afirmativas para escolha de resposta falso ou verdadeiro. Foram inseridas figuras referentes ao conteúdo estudado e definidos tempo de resposta para cada questão conforme grau de dificuldade selecionados com tempo mínimo de 10 segundos e máximo de 20 segundos.

O conteúdo da aula inserido no *Quiz*, seguindo metodologia da sala de aula invertida, foi passado com uma semana de antecedência para os estudantes e no dia da aula nos primeiros 20 minutos houve uma explanação do conteúdo e explicação do funcionamento do *Kahoot*. A turma tinha 16 estudantes que foram divididos em 5 grupos, cada grupo elegeu um líder para ficar com o celular na mão como respondente do

grupo. O *Quiz* foi jogado no modo *team* onde as respostas são dadas por um time, nesse modo o programa cede um tempo para o grupo discutir a resposta antes de iniciar a contagem regressiva do tempo de resposta. Uma música eletrônica avisa quando o tempo começa a contar. Cada grupo escolheu um apelido para o time e o líder acessou o *quiz*, com o número PIN projetado na tela. O apelido de cada time foi utilizado no *ranking* que apareceu após a finalização de cada pergunta estimulando a competição, pois mostrou a marcação da resposta certa com a frequência de acertos e erros de cada questão, e no final mostrando um pódio com a classificação do vencedor, segundo e terceiro lugares. O time vencedor foi premiado com maior pontuação e chocolates para cada integrante, os demais times participantes receberam menor pontuação e balas de goma. Durante a aplicação do Kahoot foi visível a empolgação dos alunos com gritos de torcida quando um time ultrapassava outros na pontuação que foi sendo mostrada como *ranking* na tela de projeção da sala de aula após cada rodada de pergunta, e a comemoração após a projeção do pódio com os nomes dos vencedores.

Após a participação dos jogadores no *Quiz*, todos foram convidados a responderem um questionário de avaliação da atividade com dez questões *online* na plataforma de pesquisa *SurveyMonkey* individualmente pelos seus *smartphones*. Esta plataforma provê pesquisas personalizáveis gratuitas, que inclui análise de dados, seleção de amostras, eliminação de vieses, e ferramentas de representação de dados. O jogo foi avaliado positivamente pelos estudantes, que solicitaram uma nova rodada do jogo com abordagem de novos conteúdos de aula.

5 – Considerações finais

Com a pandemia do coronavírus, a educação digital e em rede surgiu de forma global, exigindo mudanças organizacionais que implicam em desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação,

de mudança, de flexibilidade e, principalmente de transformação e inovação (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

A difusão das TDIC e TMSF, aceleradas no contexto da pandemia provocaram mudanças comportamentais na sociedade e na educação de forma irreversível e demandaram uma nova forma de pensar a educação, exigindo do docente e dos estudantes a apropriação digital, voltada a criação e o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas que incentivem o protagonismo do estudante.

Apesar do aumento das pesquisas sobre gamificação aplicada em ambiente de aprendizagem, a utilização plena dessa estratégia em sala de aula, ainda é um desafio para o docente (SILVA *et al.*, 2018).

Estudos relatam experiências com o uso do aplicativo *Kahoot* no contexto da sala de aula invertida e obtiveram resultados positivos em relação à avaliação da ferramenta pelos alunos, concluindo que o *Kahoot* é uma ferramenta educativa, uma vez que possibilita aumentar o interesse do estudante para a aprendizagem e melhorar as práticas pedagógicas (SALVINO; ONOFRE, 2016; SANTOS; GUIMARÃES; CARVALHO, 2014; DIAZ, 2017; SILVA *et al.*, 2018).

É preciso destacar que o uso de dispositivos móveis em sala de aula e tecnologias da informação são um desafio de início para o docente, que precisará de tempo para elaborar os jogos e entender os tutoriais de funcionamento da plataforma, mas, em longo prazo, o desafio se converte em ganho, pois a experiência poderá ser replicada em futuras turmas. As experiências com metodologias ativas são sempre mais significativas e os resultados são aprovados pelos alunos.

Para atender às novas perspectivas da prática docente no processo ensino-aprendizagem torna-se necessário não só o domínio sobre a teoria abordada, mas uma preparação pedagógica eficiente e significativa para o aprendizado dos conteúdos de aula. Sendo assim, a plataforma *Kahoot* como jogo educacional auxiliou positivamente em todos os aspectos da aprendizagem por meio da motivação e entusiasmo oferecidos pela competição. O uso da gamificação de conteúdos confere

espaço à novas propostas pedagógicas e deve ser incentivado para que maior número de estudantes e docentes possam utilizá-la.

Referências

ARAÚJO, D. C.; ALMEIDA, C. P.; SANTANA, L. R. P.; MOTA, S. B.; SANTOS, A. D.; LIMA, S. V. M. A.; ARAÚJO, K. C. G. M. de.; ALVES, J. A. B.; VAEZ, A. C. Quality of life of healthcare students using active teaching-learning methodology. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 5, p. e15410514737, 2021.

BUSS, C. S.; MACKEDANZ, L. F. O Ensino Através de Projetos como Metodologia Ativa de Ensino e de Aprendizagem. *Revista Thema*. v. 14, n. 3, p– 122 - 131, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/481/565>. Acesso em: 21. jun. 2022.

CAMARGO, F.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Ed. Uniamérica. 2018.

CÂNDIDO, W. A nova e velha mesmice da aula expositiva. In: Simpósio de Pedagogia, 12, 2012, *Goiânia*. Anais. Goiânia, 2012. Disponível em: <http://educacao.catalao.ufg.br/publicacoespedagogia/index.php/simpopsiopedago/article/download/126/100>. Acesso em: 21. jun. 2022.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos Pedagogia Universitária USP*, v. 6. São Paulo: Pró-reitora de Graduação da Universidade de São Paulo. 2008. 40 p. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf. Acesso em: 21. jun. 2022.

DIAZ, P. Gamificando com kahoot en evaluación formativa. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, v. 3, n. 2 (edición especial), 2017, p. 112-117. Disponível em: <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>. Acesso em: 04 jul. 2022.

GLASSER, W. *Control Theory in the classroom*. Perennial Library/Harper & Row Publishers. 1986.

JUNIOR, J. B. B. O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. In: *Livro de atas X Conferência Internacional de TIC na Educação—Challenges*. 2017. p. 1587-1602.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 187-206, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>>. Acesso em: 21. jun. 2022.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on-line. *Revista UFG*, v. 20, p. 63438, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10642> . Acesso em: 09 jul. 2022.

OLIVEIRA, C. L. *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica*. Dissertação de Mestrado – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B28A0E37E-294A-4107-906C-914B445E1A40%7D_pedagogia-metodologia.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

OLIVEIRA, F. R.; OLIVEIRA, D. H. I.; FERNANDES, A. H. Metodologias ativas: repensando a prática docente no contexto educacional do século XXI. *Revista Aproximação*, v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6360>. Acesso em: 06 jul. 2022.

PETERSEN, C. B.; LUCCA, D. N. J. Kahoot como uma estratégia de avaliação e ensino-aprendizagem para a graduação em saúde. *Anais do II Fórum de Inovação Docentes*. 2019. Disponível em:

<https://api3.baraodemaua.br/media/18635/f-inovacao-cristina-petersen-daniela-januario.pdf>. Acesso em: 21. jun. 2022

SALVINO, L. G. M.; ONOFRE, E. G. Tecnologia como recurso didático: uma experiência com aprendizes no ensino médio. III Congresso nacional de Educação III *CONEDU*, 2016.

SANTOS, I.; GUIMARÃES, D.; CARVALHO, A. A. A. Flipped Classroom: uma experiência com alunos do 8º ano na unidade de sólidos geométricos. *In: Congresso Internacional TIC e Educação*, 2014, p. 338-342.

SILVA, J. B. *et al.* Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. *Revista Thema*, v. 15, n. 2, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.15.2018.780-791.838> . Acesso em: 06 jul. 2022.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em: 05 jul. 2022.

Capítulo 3

QUE MÚSICA É ESSA, MAESTRO? UMA EXPERIÊNCIA COM A HISTÓRIA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA (MPB) NO CURSO DE PEDAGOGIA

Liliane Cury Sobreira

1 – Coisas que precisamos saber para compreender

1.1 – Sobre a música na minha vida

A música sempre esteve presente em minha vida. Desde a minha infância! Lembro do meu pai ao chegar do consultório, já com o horário avançado pelo trabalho intenso, ligava a “rádio vitrola” e nela colocava boleros, tangos, sambas, valsas e também fazia parte do “*menú*”, músicas infantis gravadas em disquinhos coloridos (compactos simples, a denominação da época para esses objetos) com músicas infantis. Foi assim que aprendi a conhecer e apreciar música de diferentes gêneros e procedências.

Aos cinco anos vieram as aulas piano e aos seis ganhei um; foi uma festa! Minha carreira de pianista clássica não foi brilhante, mas, expressiva o suficiente para me tornar uma intérprete razoável. Adorava tocar “Chorinho” gênero musical leve, ingênuo e alegre.

Me formei aos 15 e logo estava ensinando. Carreira curta que ao entrar na faculdade tive que abrir mão. No entanto, as minhas habilidades musicais me serviram para apresentar alguns trabalhos no curso de Pedagogia. Alguns professores souberam da minha formação musical e ao final da graduação uma delas me indicou para substituir uma professora de música em licença maternidade. Essa licença durou



10 anos de ensino de música para crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estou contando essas experiências porque foram elas que me colocaram como professora da disciplina de Música na Educação no curso de Pedagogia e, por conta disso, trazer o relato da experiência vivenciada no ano de 2020 com discentes do 7º período do curso de Pedagogia, em plena pandemia! Começaram os desafios, e que desafios!

1.2 – Sobre a música no curso de Pedagogia.

Música na Educação, que disciplina é essa? Qual o seu objetivo em um curso de formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica? Vamos lá!

A música na educação escolar existe desde o ensino jesuítico, no qual a música teve um papel fundamental. Além de instrumento educativo, ela também se prestou a instrumento de conversão à fé cristã ao ser usada pelos Jesuítas na catequização dos indígenas através das orações e textos cantados. Inclusive, indígenas também foram ensinados a cantar e a tocar alguns instrumentos musicais (MONTEIRO, 2009).

Todo esse processo foi facilitado pela habilidade musical já presente nos povos indígenas brasileiros e prontamente percebida pelos portugueses e Jesuítas, o que permitiu e facilitou a imposição de valores europeus, tornando a educação e a catequese processos mais eficientes (LESSA, 2009).

Ao longo do tempo a música foi se constituindo como elemento básico na educação escolar, porém, o primeiro registro oficial que se tem do encontro da música com a educação foi em 1658 e 1661, através da “Lei das Aldeias Indígenas”, que ordenava o ensino de canto, que contemplava o canto religioso e de modinhas portuguesas, as canções populares da época.

A música era ensinada pelos jesuítas também como recurso auxiliar no ensino e prática da matemática e da leitura; além disso, também as crianças e jovens aprendiam a tocar instrumentos de sopro e de corda.

Mas quem eram os professores que ensinavam música? Os primeiros foram Francisco Vargas e José de Anchieta, que em 1555 apresentam do Auto da Pregação Universal musical brasileira. “De lá para cá, muitos são os registros de tentativas de inserção da música na educação, mas aparentemente nenhuma delas teve representação” (CARICOL, p.19).

Ao longo da história da educação no Brasil, entre idas e vindas, valorização e desvalorização, elitismo e democratização, a música sempre esteve presente nas discussões educacionais, na legislação que regeu a educação brasileira e, por conta disso, nos currículos escolares.

1.3 – Sobre o ensino de música nas escolas

Em 18 de agosto de 2008, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 11.769 b, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, Lei que tornou obrigatório o ensino de Arte nas escolas da Educação Básica, a música se tornou componente curricular obrigatório, porém não exclusivo. Isso significa que a disciplina de Arte teria que contemplar obrigatoriamente o ensino de música.

E a formação do professor? Nesse momento a formação profissional não entrou na pauta das discussões; porém, a falta de qualificação ameaçava a qualidade desse ensino. Nesse momento, a disciplina de Música na Educação se torna componente curricular do curso de Pedagogia dessa Instituição de Ensino Superior (IES) como uma disciplina independente da de Arte, com carga horária de 40h.

Em 2 de maio de 2016, a então presidenta da República Dilma Rousseff assina a Lei n.13.278, instituindo que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens da Arte que constituirão

o componente curricular obrigatório na Educação Básica, no entanto, nada é proposto para a formação de professores.

1.4 – Sobre o componente curricular “Música na Educação”.

Bem, agora que você já sabe como chegamos à música no curso de Pedagogia, vamos às características desse componente curricular. Ele tem uma carga horária de 40h e se apresenta no 7º período do curso. É constituído de dois momentos básicos: o primeiro, voltado para a Educação Infantil e o segundo, para o Ensino Fundamental I. Os objetos de conhecimento constituintes do Plano de Ensino da disciplina seguem as orientações dos PCN, RECNEI primeiramente e, posterior a 2017, as da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a base teórica é sustentada por publicações científicas especializadas em música e educação.

O Plano de Ensino contempla: a legislação que constitui e rege o ensino de música nas escolas; as tendências pedagógicas que regeram e ainda regem o ensino de música nas escolas; a música e o desenvolvimento da criança (cognitivo, motor, afetivo e social); os parâmetros ou qualidades do som; a história da música popular brasileira (tendo em vista a formação cultural das futuras pedagogos, o uso da música como recurso interdisciplinar e a música como produto histórico e cultural).

2 – É da História da Música Popular Brasileira (MPB) que essa experiência será relatada

Não me preocupei com a elaboração tradicional das referências consultadas e citadas porque, por se tratar de um capítulo de um *E-Book*, uma publicação *on line*, ao longo do relato coloquei músicas, documentários e vídeos que ilustram essa experiência e apresento também fragmentos de escritos dos discentes do curso para que você, leitor, possa compreender a riqueza e o significado dessa experiência.

2.1 – Sobre a história da MPB, uma experiência e tanto!

Iniciamos o ano letivo sob as sombras do COVID-19! No 7º semestre do curso de Pedagogia o componente curricular Música na Educação provocava grande expectativa nos(as) estudantes; afinal, quem não gosta de música?

Ao apresentar o Plano de Ensino esclareço que mesmo não tendo formação musical básica é possível o pedagogo desenvolver atividades de qualidade pedagógica, utilizando a linguagem musical com as crianças, estimulando o seu desenvolvimento.

Pois bem, logo no início do semestre lidamos com o isolamento social e com ele, o ensino de presencial passa a ser remoto. E agora?

Como um componente curricular de caráter teórico e prático como esse será desenvolvido sem prejuízo para formação dos futuros profissionais da educação?

O ensino remoto possibilitou a continuidade das aulas, porém, propõe a necessidade de adaptações às possibilidades oferecidas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Para isso usamos um recurso chamado *BigBlueBotton* (BBB) recurso esse que permitia aulas síncronas e interativas.

Pois bem, dessa forma demos continuidade ao trabalho e o grande desafio viria com a História da Música Popular Brasileira (MPB). A história da MPB foi pensada como estudo que possibilita a ampliação do espectro cultural do profissional e pedagogicamente, oferece possibilidades de desenvolvimento de atividades disciplinares, multi e interdisciplinares, tendo a música como fio condutor. Assim a MPB foi dividida:

1. As matrizes formadoras e os primórdios da MPB.
2. A Bossa Nova: música da juventude de elite politizada.
3. As jovens tardes de domingo: a Jovem Guarda.
4. A música de protesto: Cálice!!!

5. A Tropicália: caminhando contra o vento num domingo no parque
6. O Rap no Hip Hop: a voz de quem?
7. O Funk: é som de preto, de favelado, mas quando toca ninguém fica parado
8. A música do homem do campo ao sertanejo universitário: que modão é esse? Assim subdividido:
 - 8.1 1929 - 1950 - A era do matuto saudosista.
 - 8.2 1929 - 1950 - A era do matuto saudosista.
 - 8.3 1970 –1990 - O sertanejo Romântico: o encontro da roça com a selva de pedra.
 - 8.4 1990 em diante: E o sertanejo presta vestibular e vira universitário.
 - 8.5 Pós anos 2010 – O *feminejo*: a mulherada toma conta dessa música, é mole?

O primeiro passo foi expor ao grupo classe os desafios desse estudo em modelo remoto de ensino e ouvi-los. Sugestões, angústias, possibilidades, incertezas. Levei comigo toda essa conversa e dela surgiram algumas possibilidades que poderiam ser experimentadas e avaliadas, tendo em vista os objetivos da Música na Educação.

Desse momento em diante, relato aqui cada uma das ações realizadas e das fases da MPB desenvolvidas. ilustro com fragmentos de postagens e comentários feitos pelos(as) alunos(as) nos Fóruns, transcritos da forma como foram escritos, sem passar por correções ou adequações, pois, entendo que são expressões espontâneas decorrentes dos estudos e das reflexões sobre as provocações colocadas. A identidade, por questões éticas, foi resguardada.

Para iniciar a conversa, eu precisava fazer uma avaliação diagnóstica sobre a relação dos estudantes com a música, as experiências que tiveram na educação básica, o gosto musical e para isso, abri um Fórum *on line*, recurso que permite a participação assíncrona dos estudantes. Questões desafiadoras forma propostas e o Fórum viralizou!

Muitas postagens e comentários e grandes descobertas: muitos gostavam do sertanejo de raiz, do samba e do pagode (embora não soubessem diferenciar) mas não se sentiam seguros em expor esse gosto, mas no Fórum a conversa fluiu.

Destaco aqui a postagem de um dos participantes desse primeiro Fórum,

Para começar, meu contato com a música brasileira é muito recente. Desde muito pequeno eu ouvi os produtos que estavam em alta nas rádios. Ou seja, só ouvi música comercial, as tão conhecidas músicas "pop". Depois de adulto fui buscar outros estilos de músicas e acabei descobrindo o poder musical por trás de grandes nomes como Gal Costa, Elza Soares, Novos Baianos, Gilberto Gil e outros. Talvez essa demora para conhecer e me abrir para a música brasileira foi devido ao meu preconceito com produções brasileiras (cresci pensando que músicas brasileiras eram péssimas). Talvez fui atingido pelo preconceito musical que o Samba carregou por anos. Já que quem produzia as primeiras obras de samba foram os escravos libertados e o ritmo chegou aqui no Brasil através de escravos vindos da África. Os compositores de samba e seus ouvintes eram de classes econômicas muito baixas. Nasceram e morreram pobres. Para os ricos, aceitar esse ritmo era o mesmo que se igualar a eles, portanto, o samba foi um movimento social que representava a luta dos negros e escravos para terem suas histórias ouvidas de alguma forma.

E um dos comentários feitos sobre essa postagem:

Lendo aqui você falar em preconceito, acho que eu fui uma dessas, meu pai gostava muito de modão e samba raiz, tínhamos parentes em São Paulo e quando íamos para lá o ritmo que rolava era o samba raiz. Eu criticava e jamais pensei e parei para pensar na essência destes 2 ritmos, onde eu morava, cidade pequena, este estilo de música era ouvido pelas classes sociais menos favorecidas. E eu achava o cúmulo um samba, e julgava as pessoas que iam em lugares com estes ritmos. Eu queria ouvir internacionais que nem sabia que estava falando só porque a classe Social que se destacava na época ouvia estes ritmos. Meu tio é cantor de samba e sempre achava péssimo ele querer ficar cantando em nossos encontros familiares. Revelações feias sobre minha pessoa.

A próxima aula iniciou de forma diferente: abri a aula mas não a minha câmera como de costume. No lugar do “boa noite” costumeiro, coloquei a música “Pra que discutir com a Madame”, gravada por Diogo Nogueira, composição de Haroldo Barbosa e Janet de Almeida (1945), cuja letra traz o preconceito com o samba.

A partir da apresentação da música e da reflexão que a letra propõe, a discussão do preconceito com o samba e outros gêneros foi travada, estendendo-se para outros campos sociais.

Discutimos também outras postagens, pesquisamos sobre outros gêneros brasileiros como o choro (novidade para alguns) e as marchinhas de carnaval. Salve Pixinguinha e Chiquinha Gonzaga! Foi tão forte e motivador esse encontro que gerou as outros; a nossa próxima parada seria na estação do samba.

Novas orientações para a pesquisa do próximo Fórum:

- O samba como gênero essencialmente brasileiro: a sua formação e contexto;

- Os primeiros sambas gravados;
- Os principais cantores, compositores e músicas para depois responder:
- Por que o samba, os compositores e cantores desse gênero eram discriminados pela sociedade?

Para isso, indiquei leituras obrigatórias e que assistissem o documentário: “A verdadeira História do Samba – Documentário”.

Quando chegou o momento, a aula foi aberta com o *clip* da música “Não deixe o samba morrer”, dos compositores Edson Conceição e Aloísio Silva, numa gravação contagiante do grupo ribeirão-pretano Sambô e Luciana Melo.

Não deixe o samba morrer!

Após a apresentação do *clip*, abri a câmera e os comentários sobre a gravação foram muito positivos. Surge então mais uma questão desafiadora: o que a escola pode fazer para o samba não morrer?

Em seguida discutimos o conteúdo do segundo fórum e o espaço estava aberto à ampliação da pesquisa. Outras músicas, cantores e compositores expressivos da época, inclusive, e não poderia ser diferente, a primeira obra gravada com o título do samba: “Pelo telefone”, composto por Ernesto dos Santos (Donga), gravado em 1917 e dentre outras, por Martinho da Vila em 1973, música essa que muitos conheciam, mas não sabiam da representação histórica da música. Momentos de descobertas.

Ao final da aula uma avaliação sobre a discussão e as técnicas utilizadas, concluímos que o caminho foi produtivo e que poderíamos continuar.

Os Fóruns, por opção da turma, passaram a fazer parte desse percurso histórico. Para isso era sempre feita uma contextualização do assunto, indicados os referenciais teóricos sobre o assunto, vídeos, músicas e questões norteadoras para a discussão.

Nosso próximo assunto seria a Bossa Nova! E quanta bossa nessa nova discussão.

Referenciais teóricos, dois documentários sobre a Bossa Nova e o clip de Garota de Ipanema juntamente com as questões norteadoras para a discussão foram:

Sabe-se que o contexto histórico e social que surgiu a Bossa Nova foi de grande efervescência. Então, o que estava acontecendo no Brasil nesse período?

O samba foi influenciado especialmente pelos batuques indígenas e africanos. Sobre a Bossa Nova, quais as influências que esse gênero sofreu?

Sabemos que o Samba era a voz do morro, dos malandros excluídos; e a Bossa Nova, a que classe social pertenciam a maioria dos compositores e cantores do gênero?

Pesquisem o nome de alguns deles e vocês se surpreenderão; mas, traga também algumas músicas mais conhecidas.

Poste no Fórum o seu *clip* ou o seu *link*!

A música de abertura da aula foi Chega de Saudade, composta em 1956 por Tom Jobim e Vinícius de Moraes, gravada em 1958 por João Gilberto. A gravação apresentada foi “Tom Jobim - Chega de saudade (Ao Vivo em Montreal)”. Confira essa música, vale conferir.

Durante a discussão sobre a Bossa Novas outras músicas significativas do gênero foram apresentadas.

Trago aqui alguns comentários sobre a Bossa Nova.

Gostaria de ressaltar o quão sábio era o Tom Jobim, a forma que ele fazia os arranjos das músicas, na música "Samba de uma nota só", eu fiquei impressionada com a forma que ele escolheu as cifras, e o quão vasto era o conhecimento dele de Campo Harmônico. E também foi através do vídeo

que eu fiz a associação que o mesmo Vinicius De Moraes da literatura era o da Bossa Nova, e aí fez muito mais sentido pra mim a questão de como mudou a forma de escrever a letra das músicas.

Achei muito interessante o conceito que deram referente a BOSSA NOVA, que seria um samba "gourmet", pois é isso mesmo, uma classe mais alta que escutavam esse estilo musical, porém não deixa de ser um samba né Lila?

Momento de grandes descobertas! Inclusive, que Nara Leão e Elis Regina gravaram música de raiz.

Grandes constatações como:

Lila vejo que hoje muitas pessoas cantam e não entendem o que se canta! Infelizmente temos uma grande desvalorização! É raro os jovens que escutam esses estilos tão rico que temos. Na década de 50, a Bossa Nova identificava a mulher como: "... Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça. É ela a menina que vem e que passa...". E hoje infelizmente nos deparamos com músicas que só denigrem a imagem feminina, principalmente o funk que deixou de ter um olhar de periferia e hoje tem música que identifica a mulher como: "Geral do baile agora te conhece, tá com apelido novo de piranha". É algo muito triste!

Durante a discussão sobre a Bossa Novas sugeri que ouvissem outras duas músicas cantadas por Elis Regina: "Querelas do Brasil" (1978 - Maurício Tapajós e Aldir Blanc) e "Como nossos Pais" (1976 – Belchior). Vale matar a saudade da eterna Elis!

A indicação das músicas surtiu efeito e foi uma grande reflexão!

[...] ouvi e estou ouvindo Elis Regina após a aula. Ouvi a música a qual sugeri, adorei e trouxe uma reflexão bem forte sobre nossa cultura. Nossa mania de internacionalizar nossos costumes, fala, propagandas, americanizando tudo, quando temos um contexto tão rico e muitas das vezes tão pouco explorado e valorizado. Quando ela cantou salve o Brasil e relacionou o BRAZIL com o "z" tive esta percepção na hora que realmente o Brazil não conhece o Brasil. Vocabulário que se me pedissem para falar rapidamente seria uma grande trava línguas. Triste pois sou brasileira e tive um mal súbito de realidade cultural." "Quantas riquezas desvalorizadas, mesmo que temos algumas regiões que se apegam mais aos costumes e cultura local, a maioria das regiões realmente desconhecem o Brasil. Eu nasci em uma cidade de nome Tupã e que até hoje tenta valorizar a língua tupi guarani, nunca tive esta percepção. As ruas da cidade levam nomes nativos, indígenas. Por exemplo: Aimorés, Tupinambás, Borebis, etc. Estudei em uma escola que tinha um nome de uma índia chamada India Vanuíre, outra escola com nome Bartira, uma índia também, mas que venho a refletir neste momento, que eu via imagens destas índias, mas nunca fiz em época escolar sequer uma pesquisa de quem foram elas, sua história para serem referências. Olha a falha da valorização cultural daquele local, nasci e cresci ali e as escolas e professoras nunca me deram esta oportunidade de refletir sobre a cultura dali. Ao

contrário, aquelas imagens delas que havia no Jardim da escola, eram ignoradas. Eu sentia vergonha de falar os nomes das ruas de minha cidade, porque logo perguntavam... é cidade de índio? cresci sem gostar de falar sobre isso. Longe das raízes da minha cidade NATAL. Hoje cursando pedagogia vejo o quanto isso é grave! Mataram o BRASIL de quantas crianças ali?

Vou pesquisar sobre quem foram estas índias, agora fiquei curiosa. Ensinavam Inglês, Espanhol e até Alemão nestas escolas, menos a sua própria História. Chocada.

E tem mais!

Ao observar a história da Bossa Nova e como surgiu e foi inserido no nosso meio musical, peguei algumas reflexões das aulas, e das discussões que tivemos, e parei para pensar, nossa história com a música popular veio das classes médias ou inferiorizadas, e me remeteu a reflexão, será esse o grande motivo pela sua desvalorização? Logo o brasileiro que é capaz de pagar 8.000 em um iphone, mas não das 45.00 reais em um CD de música, porque acha "caro" (hahahaha). Observei a pontuação da [...] onde ela coloca "quando ela cantou salve o Brasil e relacionou o Brazil com "Z" tive esta percepção na hora que realmente o Brasil não conhece o Brasil". E aí Lila, eu permeio não só o campo da música em que negamos o nosso país e suas raízes, mas também a língua, os sotaques, os índios, os nossos currículos escolares que são europeizados, as nossas roupas baseadas na moda

americana, comportamentos e etc.... Tudo se tem no Brasil, menos o brasileiro. Com um mundo globalizado é mais fácil termos acesso a músicas de fora do nosso contexto, mas deixar perder a música produzida no Brasil é além de rejeitar o nosso berço, é deixar apagar a nossa história, nossa luta.

Foi um momento muito rico de reflexões, constatações, descobertas e ao final, novas orientações para a nossa próxima parada: As jovens tardes de domingo com a turma da Jovem Guarda!

A composição do Fórum seguiu o mesmo padrão dos anteriores e a chamada para a atividade foi:

A minha avó falou que foi a época mais divertida da juventude dela. músicas alegres, roupas coloridas, gente jovem dançando iê iê iê, muito anel de brucutú,é uma brasa, mora!!! (aluno do ensino fundamental entrevistando a avó)

Tudo isso nas jovens tardes de domingo, de calhambeque, e que tudo mais vá pro inferno!!!!

Mas..... que movimento foi esse?

O que estava acontecendo no Brasil naquela época? Quem, eram esses jovens e que tipo de música eles cantavam?

Sabe-se que os costumes foram revolucionados. quais as mudanças que esses jovens provocaram na música, nas roupas, nos costumes..... e surge com eles uma nova forma de falar: as gírias. que gírias são essas?

Entreviste seus avós, tios, pessoas que viveram essa época e traga aqui o que eles falam da época, ok?

A aula foi aberta com uma releitura da música “Negro Gato” de Getúlio Cortês composta em 1962, gravada por Roberto Carlos e regravada, entre outras, por Liniker, Iza e Lazzo Matumbi.

As questões propostas foram muito bem pesquisadas e respondidas. Muitos clips de músicas, gírias, fotos de família da época e sobre a entrevista, destaque:

A minha avó conta que foi uma época muito boa, colorida e cheia de vida. Aos domingos, depois do almoço, todos se reuniam na sala e assistiam o programa da jovem guarda na televisão onde a imagem era em preto e branco. O elenco do programa, era composto por Roberto Carlos, Erasmo Carlos, Wanderleia, Eduardo Araújo entre outros. Segundo ela, era um dos melhores programas da época.

Ela conta que os cabelos eram lisos e bem cumpridos, as roupas eram confortáveis e parecidas com as que usamos atualmente, como as calças bocas de sino (*flare*), as saias mídis e as blusas estampadas.

Meu avô contou também, que na época tinha alguns bailes e foi assim que conheceu a minha avó. "Estilo era ter o cabelo com franja e se vestir igual os cantores da época" falou ele.

Eles guardam os álbuns de fotografia e alguns CDs que eles encontraram com músicas daquela época. "Foi uma época muito boa", finalizaram.

Nessa aula tivemos, inclusive, a presença de pais assistindo, os quais foram convidados a participar da aula e falar sobre a época.

Nos divertimos aprendendo ou aprendemos com diversão? Não importa, o que vale é o aprendizado e as interações por conta dele.

Próximo passo, em direção à Tropicália. Mas antes, demos uma parada na música de protesto, interesse do grupo e eu não poderia ter deixado esse momento da MPB fora das discussões. Para isso, abri novamente o Fórum, e orientei uma pesquisa contextualizando social e politicamente o assunto e o papel da música nesse contexto. A orientação era:

“Diga-me o que ouves e te direi quem és.”

No Brasil, desde meados dos anos 1960, a arte foi cerceada pela censura, e muitos compositores foram presos e exilados. Alguns morreram. A função social da música deixava de ser o mero entretenimento. As canções eram concebidas para fazer pensar. E contaminavam as demais esferas da vida cultural: a moda, o comportamento, a atitude. E não é que, de uma hora para outra, cada ouvinte percebeu que era preciso procurar sua turma?

“Movimentos musicais”, em “Memórias da ditadura”.

Orientações gerais

Ouçam: live do grupo musical MPB4

Agora pesquisem:

Quem são os compositores e quando essa música foi composta? O que estava acontecendo no Brasil na época em que ela foi composta?

Analise a letra e...qual a relação entre a letra da música e contexto brasileiro da época?

Destaque os versos / estrofes que mais te chamaram a atenção e relacione ao contexto histórico e político da época.

A abertura da aula foi com o *clip* da *live* indicado no Fórum, do grupo MPB4, realizada no dia 31 de março de 2020. A música chama

“Pesadelo” composta em 1972 por Maurício Tapajós e Paulo César Pinheiro.

E a nossa conversa se desenrolou a partir de uma primeira pergunta: o que aconteceu no dia 31 de março de 1964? Qual o sentido da escolha do grupo musical em abrir a *live* nesse dia com essa música?

Triste constatação: quem não conhece história do Brasil não entende a mensagem da *live* aberta com essa música. Isso responde uma das questões propostas para a pesquisa: o papel da música no contexto da Ditadura Militar, o contexto da época.

Em seguida outras músicas foram trazidas, inclusive pelos alunos, e suas letras analisadas, correlacionando música e contexto sociopolítico.

Destaco aqui algumas postagens:

[...] ao pesquisar na internet encontrei a informação que o corpo de Dom Pedro passeou pelo país para ser reenterrado em São Paulo, uma “festa” que os generais organizaram, apesar da morbidade o Brasil estava construindo grandes obras economicamente falando, como o metro em São Paulo, a Transamazônica e a ponte Rio-Niterói. “Você corta um verso, eu escrevo outro
Você me prende vivo, eu escapo morto
De repente olha eu de novo
Perturbando a paz, exigindo troco”
Esse trecho chamou muito a minha atenção, é muito forte e diz muito sobre o período da época, e sobre a coragem em se expressar, os compositores estão preparados para a censura [...] A ideia de fazer a *live* na mesma data em que se iniciou a ditadura, traz a mesma postura desafiadora da música.

E mais,

Analisando o contexto histórico político a partir dessa música da banda MPB4 é refletir para a repressão baseada em censura e tortura sistemática da ditadura, desde aquela época a música o cantar virou uma atividade de risco. Quando discutimos isso em aula, fiquei chocada em relação a data da live desse grupo que sempre teve a personalidade de críticos. A live foi apresentada no dia 31 de março e há 56 anos atrás, o nosso país o passava por uma interrupção democrática. E hoje o que vejo no cenário atual do nosso país é uma censura velada, ainda mais na condição política e econômica que estamos vivendo.

Outro comentário reflexivo:

No verso "O muro caiu, olha a ponte" me faz pensar que sempre enfrentaremos obstáculos no nosso sistema político, que apesar de vencer um, sempre irão aparecer vários outros. Me remete a uma "liberdade provisória", pois lutamos para conquistar algo a ser desfrutado por toda a vida, mas sempre tem alguém ou algo tentando romper com isso. Em "Que medo você tem de nós, olha aí" relaciono com o povo e a força que temos para lutar contra algo ou contra alguém, pois somos nós quem tem o poder de exigir mudanças, de querer mudança e de fazer com que elas aconteçam. E isso faz com que o sistema tenha medo da pressão ou da transformação que podem sofrer. [...] essas reflexões estão sendo ótimas para entendermos como a música era, e ainda é, um

movimento importante, porque em meio a ditadura, censura e autoritarismo havia uma forma de se expressar e ainda lutar pelo que acreditavam e pelos direitos que haviam sido tomados por aquele sistema militar opressivo. Obrigada por tanto conhecimento!

Discutimos também como os artistas e jornalistas driblavam a censura:

A canção “Pesadelo”, de Maurício Tapajós e Paulo César Pinheiro, apesar da letra explicitamente contestadora, foi liberada pela censura num drible de craque que os autores deram nos censores da época. Assim como o MPB4, diversos cantores e compositores tiveram suas canções censuradas durante o período da ditadura militar.

Uma discussão muito importante que aconteceu, foram as transformações que a educação sofreu em decorrência da política da época a partir da LDB 5692/71.

O governo lançou um programa que pretendia erradicar o analfabetismo no país em dez anos, o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização. Na cartilha do Mobreal, estava escrito que "o povo ajuda o país a crescer". Mas que hoje em dia já chamamos de EJA - Educação para Jovens e Adultos.

Seguindo adiante, mas ainda dentro desse contexto, o próximo Fórum foi sobre a Tropicália. Que parangolé¹ é esse?

A Tropicália não foi trabalhada em formato de Fórum, mas a aula foi aberta, como sempre, com uma música que representa o momento histórico da MPB. E dessa vez, a escolha foi “Domingo no Parque” de Gilberto Gil, cantada por Gil e os Mutantes, no Festival da Música Popular Brasileira promovido pela TV Record, de 1967. A música ficou em segundo lugar.

Nem todos os alunos conheciam a música. Nesse momento chamo a atenção para as características do movimento que a música apresenta. A mistura de instrumentos musicais como a guitarra, a viola, o berimbau com os clássicos de uma orquestra. O ritmo combina elementos da tradição popular com o pop e o erudito e a letra em forma de narrativa.

Ouvimos e analisamos também as músicas Brasil Pandeiro, composta em 1940 por Assis Valente e Chiclete com Banana, composta em 1959 por Gordurinha e Almira Castilho, cujas letras, mesmo não sendo compostas na época da Tropicália, é nela que se tornam conhecidas e ganham força, pois, trazem o contexto e o espírito tropicalista de antropofagia cultural.

Outras músicas significativas foram apresentadas e discutimos a relação da Tropicália com a Semana de Arte Moderna de 1922, dois movimentos antropofágicos que se interrelacionam.

Agora, em direção ao Hip Hop, retomei novamente o formato Fórum. Todos nós sentimos falta. Para a discussão, a orientação foi:

¹ Os Parangolés, do artista brasileiro Hélio Oiticica, são um conjunto de obras que nasceram de “uma necessidade vital de desintelectualização, de desinibição intelectual, da necessidade de uma livre expressão”.

O Parangolé é uma espécie de capa que se veste, com textos, fotos, cores e que serve como uma Obra-ação-multisensorial.

“O objetivo é dar ao público a chance de deixar de ser público espectador, de fora, para participante na atividade criadora”. O Parangolé é “anti-arte por excelência”, não se pode ir numa exposição de Parangolés, o espectador veste a obra e a obra ganha vida através dele, é capacidade de auto-criação, de expansão das sensações e rompimento. **O QUE FORAM OS PARANGOLÉS?** Disponível em: <https://arteref.com/arte-contemporanea/o-que-foram-os-parangoles/> Acesso em 19 jul. 2022.

No Brasil, jovens da periferia de nossas cidades reclamam um espaço de inserção na esfera da vida pública da cidade e do Estado, através da arte de um Movimento chamado *Hip Hop* que nasceu nos guetos de Nova York na década de 1970 e a partir daí difundiu-se pelo mundo, tendo como ponto de partida as regiões periféricas das grandes cidades. Aqui não foi diferente; o Movimento *Hip Hop* é presença expressiva em nossas periferias, tendo adquirido características próprias. (LOURENÇO, 2010)

PESQUISAR:

Como, quando e onde surgiu o movimento Hip Hop?

Quais os elementos que compõe o Hip Hop?

Por que em nossas periferias esse movimento adquiriu características próprias?

Como poderemos trabalhar esse movimento nas escolas com as nossas crianças, tendo em vista os direitos humanos e a declaração universal dos direitos das crianças?

Assistam aos documentários com muito carinho:

“Documentário Hip Hop " a voz da periferia".

“Palestra Hip Hop - Arte,Cultura, Sociopolítica e Mercado | Griot Urbano”.

“ConeCrewDiretoria - Pra Minha Mãe”.

A aula, como as outras, foi aberta com uma música que represente o movimento e nesse momento, a proposta da discussão. E não encontrei obra mais contextualizada com os objetivos que “Que tiro foi esse? Gabriel, o pensador”. Uma obra triste e realista com a proposta do movimento.

A participação da turma nesse fórum foi tão intensa quanto é o movimento e seus propósitos. Recheada de referências de músicas, documentários, imagens e críticas sociais através das músicas, como propõe o espírito do movimento. Além de trazerem as questões básicas propostas pesquisadas, como a história, os elementos, respostas comuns à maioria da turma foram:

Ao pesquisar um pouco do hip-hop lembrei das influências que tive do movimento quando criança e os estereótipos que enfrentei e acabei desistindo de uma vontade. [...] O desejo de fazer parte desse movimento foi apagado, mas não por muito tempo. Aos 14 anos, a igreja em que eu frequentava contratou professores de hip hop e dança de rua para dar aulas para os jovens, fui a primeira a me candidatar rs. Fiz um ano e meio de aula e os professores acabaram se mudando do país.

Sobre a questão levantada no Fórum: como poderemos trabalhar esse movimento nas escolas com as nossas crianças, tendo em vista os direitos humanos e a declaração universal dos direitos das crianças? As propostas foram ricas, e algumas das delas destaco aqui.

Ao realizar a pesquisa e vir aqui compartilhar com vocês o que consegui encontrar, me deparei com todas essas lembranças o que me levou a pergunta geradora do Fórum: “COMO PODEREMOS TRABALHAR ESSE MOVIMENTO NAS ESCOLAS COM AS NOSSAS CRIANÇAS, TENDO EM VISTA OS DIREITOS HUMANOS E A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS?”

o movimento por ter seus estereótipos, acaba sendo difícil propor isto para os alunos sem que caíssemos nesses preconceitos estabelecidos. Então, penso que o professor dentro da sala de aula, deveria fazer uma sequência didática parecida com esse modelo em que foi proposto para nós alunos da Pedagogia. Essa sequência didática irá percorrer a história desses movimentos musicais, abordarem as suas influências sociais. E dentro desse trabalho ofertar todo esse acervo para as crianças, o professor poderia pensar em algum movimento que integrasse os pais ou responsáveis nas atividades, para assim quebrar esse senso comum de estereótipos com esses movimentos.

Mais uma muito interessante!

Esse movimento possibilita um leque de aprendizagens nas escolas com nossas crianças, principalmente nas escolas públicas de periferia. Tendo em vista os direitos humanos e a declaração universal dos direitos das crianças, poderíamos inserir o Hip Hop como forma de expressão e denúncia sobre o trabalho infantil. No primeiro momento trabalharíamos com o vídeo “Meia Infância: o trabalho infantil no Brasil hoje”, e entraríamos em discussão sobre os direitos das crianças. No segundo momento, conhecendo o movimento Hip Hop, criaremos uma música e uma dança para denunciar o trabalho infantil. Como o grafite é um dos elementos do Hip Hop faríamos uma manifestação artística com auxílio da

professora de artes em alguns muros da escola, para expressar e denunciar o trabalho infantil.

Nessa destaco a música provocadora de possibilidades multidisciplinares.

Nas escolas as letras de rap são importantes e necessárias ferramentas para a discussão do racismo, da violência e do respeito as diferenças, sendo que temos alguns exemplos de cantores que podemos trabalhar estas questões, usando suas músicas como Gabriel o Pensador e Marcelo D2. Além, podemos também trabalhar na questão de interdisciplinaridade, onde a criança pode ser motivada a trabalhar sua própria autoria em uma música de rap a partir de um determinado tema, como por exemplo história do Brasil ou geografia.

Aqui diversas possibilidades de se trabalhar a diversidade humana, cultural e as desigualdades.

Particularmente amo HIP HOP, o movimento expressa arte poesia, dança, grafite e discursos sensatos, sempre fazendo referência a pautas extremamente necessárias. Traduzindo o Hip Hop é uma manifestação cultural.

Dentro de sala de aula o hip hop pode ser trabalhado de diferentes maneiras, trabalhando pautas importantes e de empoderamentos, trazendo como por exemplo:

Digníssima DEUSA Karol Conká, mulher, negra e feminista que exaltam a força da mulher na sociedade que vivemos.

Também posso trabalhar Rincón com a música *Coisas do Brasil*, onde traz em sua letra nossa diversidade brasileira, descrevendo as belezas naturais das nossas florestas, clima, danças, pratos típicos e a grandiosidade da nossa cultura, trazendo importantes nomes na construção da história do Brasil, mas em contrapartida aborda também o racismo, a desigualdade social, a dificuldade do povo pobre no seu dia-a-dia, a ineficiência do governo em fornecer saúde, educação e moradia. E por último e não menos importante, a música todos deveriam saber a letra, a música traz a constituição em forma de música, para que ela seja apresentada de forma dinâmica, e tentando chamar a atenção dos cidadãos para que eles estejam cientes dos seus direitos e deveres. É importante que a criança tenha esse contato com a constituição do nosso país de forma lúdica e objetiva.

O movimento Hip Hop foi o último Fórum que fizemos; mas ainda faltava o Funk e o sertanejo.

Sobre os Fóruns, conforme eu lia as postagens e comentários, já avaliava e tecia comentário, adequações sugestões e algumas delas levava para o espaço da aula, como os abaixo transcritos.

Bom, agora vamos à nossa última e mais polêmica estação: o Funk.

De início já provoco: é possível trabalhar o Funk nas escolas? O que as crianças ouvem em casa em outros ambientes não escolares?

As respostas foram diversas para a primeira questão e unânime para a segunda: elas ouvem e cantam funk. Pois bem, chegou a hora do Funk! Já que ele é polêmico, vamos levar isso para a escola.

Sem Fórum dessa vez, mas com pesquisa e as músicas de abertura da aula e provocadoras foram duas: a primeira, “Eu só quero é ser feliz”, composta em 1995 por Cidinho e Doca em duas versões: a primeira em

formato de *clip* e a segunda, com Alcione, com outro arranjo musical, apresentado no programa Criança Esperança de 2016. A segunda música apresentada foi “Som de preto”, composta em 2005 por Amilcka e Chocolate.

A primeira traz uma das características formadoras do Funk: a crítica social; e a segunda, a voz da periferia produtora desse gênero, com o requinte de um vocabulário próprio do gênero, motivo de reflexão: como trabalhar isso na escola com as crianças?

A nossa discussão também trouxe as variantes desse gênero como o funk carioca, o funk ostentação, o consciente e o pop. Uma aula recheada de músicas e reflexões, principalmente em responder à questão desafiadora: em casa as crianças ouvem Funk sem a preocupação de pais ou responsáveis com o conteúdo da letra. Então, por que quando esse gênero vai para as salas de aula em formato de conteúdo pedagógico ele enfrenta resistência e preconceito? Por que não trabalhar o Funk nas escolas tendo em vista provocar a reflexão das crianças, considerando que há produção para elas desse gênero musical?

Outra sugestão de atividade discutida foi a de utilizar os Funks que as crianças mais cantam, suprimir a letra e utilizar a melodia e o ritmo para a produção de paródias tendo em vista um objetivo e um objeto de aprendizagem.

Bom, depois de tudo isso, ainda faltou um aspecto da história da MPB: a música caipira, de raiz ou sertaneja. Mas, são todas a mesma coisa? O primeiro desafio foi compreender essa questão.

Esse aspecto da MPB teve um caminho pedagógico diferente; por ser um tema muito extenso, foi subdividido em períodos históricos temáticos, formamos grupos para a escolha dos temas. Inclusive, o espaço foi aberto para que se alguém quisesse pesquisar mais de um subtema, sem problemas. O que vale é o interesse.

O tema central foi: “Do caipira ao sertanejo universitário: que modão é esse?”

E os subtemas foram estabelecidos com base em um referencial do *site* Cifraclub que traz uma reportagem interessante sobre o assunto: “Trajetória sertaneja: dos causos caipiras aos temas empoderados!”

Grupo 1: 1929 - 1950 - A era do matuto saudosista.

Grupo 2: 1950 – 1970 - Sertanejo, a antropofagia caipira.

Grupo 3: 1970 – 1990 - O sertanejo Romântico: o encontro da roça com a selva de pedra.

Grupo 4: 1990 em diante - E o sertanejo presta vestibular e vira universitário.

Grupo 5: Pós anos 2010 – O feminejo: a mulherada toma conta dessa música, é mole?

Grupo 6: E viva Santo Antônio, Pedro e João!!! As músicas das festas juninas ou joaninas?

Cada um dos subtemas deveria ser contextualizado social e historicamente traçando um panorama da história do homem do campo, do campo na cidade, a cidade engole o homem do campo e “...lá pro meu sertão eu quero voltar” porque “Não há, oh! Gente, oh! Não, luar como esse do sertão”, ilustradas com músicas que retratavam os diferentes contextos e outras que marcaram a época. E os principais compositores cantores ou duplas sertanejas.

Duas especificidades: a primeira sobre o feminejo em que discutimos a entrada da mulher em um campo musical dominado por homens e o preconceito que sofreram. A segunda, por conta das comemorações das festas juninas, em que o grupo deveria pesquisar a sua história ao longo do tempo, descrever os elementos da festa junina e a sua simbologia, bem como os costumes, comidas, crendices e simpatias e como não poderia faltar, a música!

Quais os ritmos e os instrumentos mais usados? Mas não poderia perder a oportunidade de colocar uma questão desafiadora: Em que momento os vestidos coloridos, as trancinhas, as sardas e as marias – chiquinhas foram substituídas pelo jeans, camisa xadrez, chapéu de peão; o rodeio passou a ser feito em touro mecânico; o sanduiche de pernil virou cachorro-quente; o suco, o quentão, as delícias do milho

deram lugar aos salgadinhos e bebidas industrializadas? Como as escolas comemoram essa festa hoje?

A aula de apresentação foi um evento! Pesquisas boas, muita música, diversão e aprendizado. Grandes reflexões e associações. Inclusive, grupos com vestimentas caracterizando o tema e a época.

E assim terminamos nosso estudo sobre a história da MPB, estudo esse que ficou na minha memória, na memória e história dessa turma porque entendo que ele foi muito mais que um objeto de conhecimento que deveria cumprir objetivos pré-estabelecidos para serem avaliados. Como escrevi anteriormente, a aprendemos divertindo e divertimos aprendendo e a reflexão crítica é espontânea surgida da descoberta e da construção do conhecimento, tudo faz sentido e assume um significado. Resultados esses presentes nos recortes dos escritos nos nossos Fóruns.

Por isso quis trazer esse relato: para que ele saísse dos muros da escola, da memória do grupo e pudesse ser conhecido por outros leitores no sentido de dizer: trabalhar com música por professores não especialistas que não dominam conhecimento técnico em música nem a linguagem musical, não somente é possível, mas pedagógico e prazeroso. Muito!

3 – E, finalmente, sobre as considerações finais

Considero aqui que o caráter inovador dessa experiência foi o uso da música como tecnologia de aprendizagem trabalhada através das tecnologias digitais de comunicação trouxe para todos e todas envolvidas um legado que foi muito além dos objetivos do componente curricular e desse aspecto do componente na formação para a docência.

Um dos grandes legados desse trabalho, vai além de conhecer a história da MPB; a música, uma das linguagens da Arte, cumprindo o papel de Arte: conhecer, provocar, refletir criticamente para conhecer, compreender e daí em diante.

Foram descobertas gradativas, a partir de relações de engajamento e entrega a um trabalho construído passo a passo em conjunto. Todas as decisões foram discutidas sem me eximir do papel de orientadora, ou preceptora de conhecimento, mas, colocando todos como participantes das decisões, tomadas conforme a vontade geral. Por isso, finalizo esse capítulo deixando mais esses escritos.

Munida de certos conhecimentos a respeito da temática, me leva a uma reflexão crítica, quando pequena e até mesmo depois de crescida eu nunca tive essa percepção sobre a música, essa proximidade levantou outras questões que me eram latentes, quando você passa de apenas ouvinte e passa a ser um conhecedor da música e a sua construção, seus autores, compositores, se envolver com todo esse processo histórico, traz ao conhecimento uma riqueza cultural artística muito grande, pois a música é uma linguagem histórica e socialmente construída, por meio desse contato você acaba conhecendo muito de seu país, suas lutas sociais, pois traz em sua composição, não somente, a linguagem romântica, traz também em suas letras uma visão crítica, um posicionamento analítico quanto ser social, algo que foi claramente visível na época da ditadura militar, mas não é só isso, através de estudos na área musical, fica provado o quanto a música desenvolve o sistema cognitivo, promovendo habilidades como a atenção, concentração, equilíbrio proporcionando bem estar, a percepção auditiva, a relação sócio-afetiva, o senso rítmico, dentre outras.

Encontrei essa frase de Platão que achei maravilhosa:

“Primeiro, devemos educar a alma através da música e a seguir o corpo através da ginástica”.

Obrigada Lila, por nos proporcionar tanto conhecimento através da música. Hoje já imagino várias formas de trabalhar com os alunos através da música é possível falar de história, de preconceito, diversidade, política e muito mais. Abrir a mente da criança.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

_____. LEI Nº 5692 de 11 de agosto de 1971. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. LEI Nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm Acesso em: 16 jul. 2022.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm Acesso em: 16 jul. 2022.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARICÓL, K. *Panorama do ensino musical*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/492655/mod_resource/content/0/Exposi%C3%A7%C3%A3o%2001_Panorama%20do%20ensino%20musical%20-%20p.%2019-39.pdf Acesso em: 15 jul. 2022.

LESSA, E. M. M. da S.; Representações musicais do Velho Mundo nos relatos de viagens pelo Brasil dos séculos XVI a XIX. In: *Atas do Congresso Internacional “A música no espaço luso-brasileiro: um panorama histórico”* Lisboa, p.291-308, 2003. Disponível em http://www.caravelas.com.pt/atas_do_congresso_internacional_a_musica_no_espaco_luso_brasileiro.pdf Acesso em: 14 jul. 2022.

LOURENCO, M. L. Arte, cultura e política: o Movimento Hip Hop e a constituição dos narradores urbanos. *Psicol. Am. Lat.*, México, n. 19, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2010000100014&lng=pt&nrm=iso Acessos em: 20 jul. 2022.

MONTEIRO, D. B. Música Religiosa no Brasil Colonial. In: *Fides Reformata XIV*, Nº 1 p. 75-100, 2009. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantedora/CPAJ/revista/Fides_v14_n1_artigo4.pdf Acesso em: 14 jul. de 2022.

MORAES, G. *Trajectoria sertaneja: dos causos caipiras aos temas empoderados!* Cifraclub, 2018. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/blog/trajectoria-sertaneja-dos-causos-caipiras-aos-temas-empoderados/> Acesso em: 27 jul. 2022.

Capítulo 4

WORLD CAFÉ E O MUNDO DA LITERATURA: COMO O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PODEM CONTRIBUIR PARA O ESTUDO DA LITERATURA

Elaine Christina Mota

O presente capítulo visa relatar uma experiência de aprendizagem realizada em turmas do segundo período do curso de Letras, no Centro Universitário Barão de Mauá, situado em Ribeirão Preto, no interior de São Paulo. A partir de uma dinâmica de grupo, que nasceu no mundo empresarial e que se difundiu entre várias áreas, inclusive a educacional, os alunos exercem o direito à literatura, à reflexão e à fala, comprovando a necessidade de a literatura não ser tratada como algo bancário, elitista, inacessível e exclusivamente teórico. A dinâmica intitulada “*World Café Literário*” é uma das possíveis metodologias ativas a serem utilizadas em um curso de Letras, a fim de permitir que os alunos percebam seu protagonismo e como eles devem observar que a literatura está presente em nosso cotidiano mais do que se imagina.

Durante séculos, a leitura foi erroneamente tratada apenas como uma decodificação de símbolos linguísticos sequenciais. O ato de ler, no entanto, não pode ser reduzido à atividade de encontrar informações em um texto, seja ele dramático, narrativo ou poético, ou de decodificar símbolos, pois está atavicamente ligado à cultura de uma sociedade. Por sua vez, a sociedade está ligada ao universo pessoal do leitor e inserida em um tempo histórico. A leitura, dessa forma, passa a ser uma verdadeira construção de sentidos, criada por um leitor cujo papel deve ser ativo e igualmente cultural naquilo que concerne a essa construção, deixando de ser uma simples “tradução” de um texto.

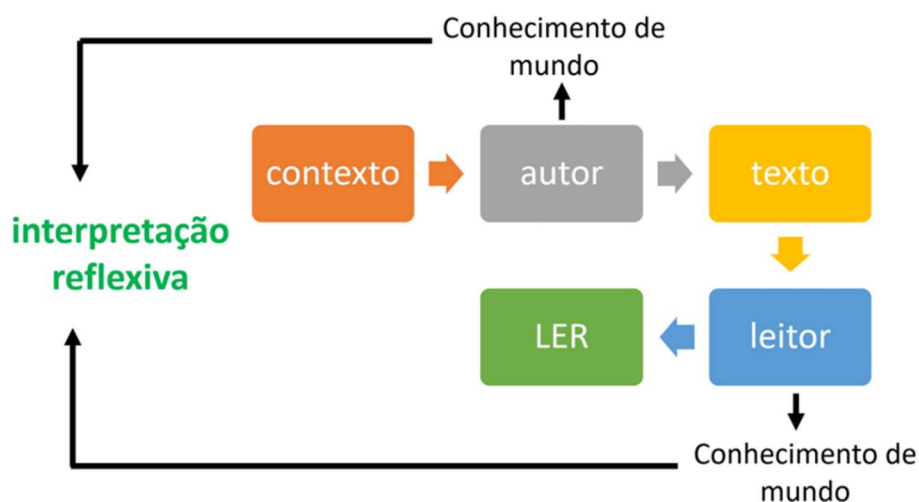


A leitura literária é, na verdade, de natureza dupla, já que ela é uma experiência de libertação e de preenchimento (JOUVE, 2002): ao fazer com que o leitor se desengaje da realidade, mas, ao mesmo tempo, permitir que ele suscite um universo marcado por seu próprio imaginário, baseado em sua vivência e em seu conhecimento de mundo, a leitura propõe ao leitor um jogo no qual ele é o protagonista.

Vincent Jouve (2012, p.105-112) acredita que a leitura literária ocorre em três momentos distintos: ao entender o texto, ao interpretá-lo e ao explicá-lo. O primeiro momento refere-se à identificação do sentido literal de um texto. Para isso, é preciso, inicialmente, decodificá-lo. O segundo momento trata da apreensão, da caracterização e da significação do texto, utilizadas na época em que ele foi escrito, e o terceiro refere-se ao movimento de entender o contexto do texto e associar o seu significado ao momento/tempo histórico de leitura. Os três momentos devem ser explorados de forma que o leitor os realize suave e reflexivamente.

Assim, nota-se que o sentido da leitura não pode ser isento à participação do leitor, que utilizará a cultura na qual ele vive, o seu contexto histórico, social e pessoal e o seu conhecimento de mundo para compreender o conjunto de palavras escolhido pelo autor e, então, realizar reflexões que lhe cabem a partir da leitura.

É necessário ressaltar que, ao unir o universo do autor e o do leitor ao contexto da obra e à obra em si, a interpretação reflexiva, que deve ser o resultado do ato de ler literariamente, deveria se tornar o objetivo imediato à leitura. Certamente, esse resultado não ocorre sem prática e sem consciência do poder que a interpretação reflexiva tem sobre nós como demonstra o diagrama:

Figura 1 – Interpretação reflexiva

Fonte: Acervo da autora.

Percebe-se, portanto que a leitura literária é uma experiência libertadora. Além disso, a literatura é, de acordo com Antonio Candido, em seu icônico ensaio “O Direito à Literatura” (1995), uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito básico da humanidade. Isso porque, para Candido, o conceito de literatura é amplo, abrangendo

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (p.174)

Para Candido (1995), a literatura tem três funções primordiais: a formadora, a psicológica e a social. A primeira função refere-se a uma força humanizadora, que “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (p. 82). Já a função psicológica não deve trazer nem o bem e nem o mal, não edificando e não corrompendo. Ela deve humanizar “em sentido profundo, porque faz viver” (p.85). A função

social refere-se ao fato de o leitor poder se sentir participante de humanidade que é sua e poder se sentir capaz de incorporar à sua existência e “à sua experiência mais profunda aquilo que o escritor lhe oferece como visão da realidade” (p.90). Como se pode perceber, Candido (1995) acredita e reitera que a literatura satisfaz à necessidade universal da fantasia, contribui para a formação da personalidade e auxilia o leitor a enfrentar a realidade uma vez que ele faz parte de uma sociedade.

Dessa forma, nota-se que a literatura está inserida em todos os níveis de uma sociedade e em todas as culturas. Sendo assim, a literatura tem o poder de retratar realidades que precisam ser mudadas e propor ao leitor reflexões que façam com que ele realize tais mudanças. Exemplos simples e claros concernentes a esse poder são as obras *Capitães da areia*, de Jorge Amado e *Os miseráveis*, de Victor Hugo, ou *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior, que retratam camadas da sociedade de determinadas épocas e em determinados espaços e que são inspirações reflexivas para leitores atentos. É improvável que o leitor termine uma dessas obras sem refletir sobre as mudanças de que a sociedade necessita para ser mais humana e justa, em qualquer época em que elas forem lidas.

Jouve (2002) reitera o que Candido (1995) afirma e ainda ressalta que, além de um “sentido”, o leitor, ao ter contato com o texto, também extrai dele uma significação e que

Esses dois níveis de compreensão são definidos da seguinte forma por Paul Ricoeur (1969): o sentido remete ao deciframento operado durante a leitura, enquanto a significação é o que vai mudar, graças a esse sentido, na existência do sujeito. (p.128)

Deste modo, fica claro que a leitura provoca uma transformação no leitor, tanto com relação a seu mundo interior quanto com relação à forma com que ele enxerga o mundo exterior, sendo capaz de

compreender como os dois mundos se relacionam e como ele pode atuar em ambos.

Corroborando o que Jouve (2002) afirma, Proença Filho (2017) explicita que a leitura é capaz de fazer com que o leitor perceba mais atenta e criticamente a realidade na qual vive. Assim, seu poder vai além das linhas que estão presentes no texto: ela muda visões e olhares direcionados ao aqui e ao agora, permitindo que o leitor – agente de uma comunidade e de uma sociedade em eterna transformação – analise suas convicções e as questione, tornando-se capaz de agir conscientemente – seja no presente, em um futuro próximo ou em um futuro distante.

Proença Filho (2017) esclarece que a leitura literária ultrapassa o seu cunho educacional e social e abrange todo um universo humanístico e humanizador no qual nós vivemos, mas, por motivos diversos, não vivenciamos. Assim, é realçado o poder transformador da literatura, uma vez que “[...] a leitura do texto literário amplia o nosso entendimento de nós mesmos, como indivíduos, como seres sociais e como seres humanos” (2017, p. 147).

Portanto, diante de tais considerações, é cabível afirmar que a leitura literária emancipa o leitor naquilo que concerne ao seu papel como ser pensante, que atua e atuará em uma sociedade de acordo com seus princípios e com sua leitura de mundo. Para uma melhor visualização do efeito da literatura no ser social, observe a imagem abaixo:

Figura 2 – Efeito da leitura literária no leitor



Fonte: Acervo da autora.

Se tal processo significativo ocorre com textos narrativos, ao se praticar a leitura de um poema ou de um texto dramático, a interpretação reflexiva também deve ocorrer, porém reunindo outros mecanismos e recursos textuais devido às peculiaridades e às funções de cada gênero textual. Independentemente do gênero escolhido, deve-se entender que o texto afeta o leitor tanto quanto o leitor permite que seu olhar único e intransferível afete a interpretação daquele texto. Afinal, ao entrar em contato com o texto literário, o leitor é convidado a utilizar suas impressões, suas crenças, suas convicções, seu conhecimento de mundo e seu estado de espírito na leitura e na interpretação do seu objeto de leitura – mas sempre se voltando ao texto e, quando preciso for, ao contexto do texto.

No caso da atividade proposta e realizada, a literatura teve papel de alicerce para questionamentos sociais. A obra escolhida foi *Os Sete Gatinhos*, de Nelson Rodrigues, uma peça teatral escrita e publicada pela primeira vez em 1958, porém com temática atual, com leve tendência a se tornar atemporal se não houver mudanças significativas em nossa sociedade.

Conforme Sábato Magaldi, crítico literário e amigo do dramaturgo, o teatro rodrigueano possui três distintas classificações: as peças psicológicas, as peças míticas e as tragédias cariocas. Essa divisão teve uma função didática, uma vez que as peças foram agrupadas de acordo com sua temática principal. As tragédias cariocas, grupo ao qual pertence a obra trabalhada, assimilou o mundo psicológico e o mítico das obras anteriores (MAGALDI, 2004). Esse é um dos motivos de um psicólogo ser convidado para a dinâmica, pois é de suma importância que os alunos do curso Letras percebam que uma análise psicológica se diferencia de uma análise literária e de uma social embora todas partam do mesmo elemento: o ser humano. Além disso, a partir da participação do psicólogo, os alunos distinguem pontos de interpretação que sobrepõem as análises e que dialogam entre si.

Em linhas gerais, a peça é sobre uma família disfuncional e desestruturada: Seu Noronha, um contínuo da Câmara dos Deputados,

sua esposa Aracy, mais conhecida como Gorda, e as quatro filhas mais velhas do casal, Aurora, Débora, Arlete e Hilda, todas prostitutas, se empenham para juntar dinheiro para o enxoval da filha caçula, Silene, que estuda num colégio interno. Silene é vista como a salvação moral da família, já que é a única que irá se casar virgem e na igreja. Entretanto, os planos da família não ocorrem como previstos, e Silene é levada do colégio de volta para casa por ter matado uma gata prenhe a pauladas. Apesar de morta, a gata dá à luz a sete gatinhos, o que origina o título da peça. Silene comete o crime porque ela está grávida e se sente culpada, usando a gata como válvula de escape para a raiva que tinha de si mesma por ter perdido a virgindade. O pai do bebê de Silene é o namorado de sua irmã Aurora, o que gera mais conflitos ainda.

Brilhantemente, Nelson Rodrigues conduz o leitor a um submundo de cruzeza e de podridão humanas, sem solução e sem salvação, que leva o leitor à interpretação reflexiva, primeiro passo para uma ação efetiva em sua comunidade ou na sociedade. Mesmo após quase setenta anos desde a sua primeira publicação, *Os Sete Gatinhos* é revestido de comportamentos moralistas, que são o padrão de conduta do cidadão de bem atual e que se reduzem a um discurso sem sustentação nas práticas diárias manifestadas por vários Seus Noronhas, escondidos em suas falas agressivas e repletas de asco por aqueles que deles discordam.

Posto isso, verifica-se a relevância da obra, que pertence ao gênero dramático. No entanto, deve-se retomar a peculiaridade de uma peça teatral lida sob o ponto de vista literário, e não o de atuação. De acordo com Décio de Almeida Prado (*apud* ROSENFELD, 2012, p. 84), “no teatro [...] as personagens constituem praticamente a totalidade da obra: nada existe a não ser através [sic] delas.” Entende-se, portanto, que a chave principal de uma peça de teatro são as personagens, pois o leitor e espectador irão, por meio delas, entender o enredo e, acima de tudo, perceber que o discurso exerce um grande poder de manipulação sobre o ser humano:

No teatro [...] torna-se necessário não só traduzir em palavras, tornar consciente o que deveria permanecer em semiconsciência, mas ainda comunicá-lo de algum modo através do diálogo, já que o espectador, ao contrário do leitor do romance, não tem acesso direto à consciência moral ou psicológica da personagem. (PRADO, 1988, p. 88)

A fim de interpretar o texto dramático literariamente, o leitor deve estar atento a todos os detalhes, o que inclui as rubricas – marcações e apontamentos que têm sua equivalência no narrador, pois avisam o leitor sobre os sentimentos das personagens ou dão quaisquer outras informações relevantes ao enredo e às ações da personagem. Uma vez que é nas personagens e nos detalhes que um texto do gênero dramático, quando apenas lido e não atuado, encontra sua fonte de interpretação reflexiva, o leitor que não está acostumado a esse gênero pode ter alguma dificuldade. Geralmente, alunos de um segundo período do curso de Letras ainda não têm arcabouço teórico-literário e, muitas vezes, não foram expostos a interpretações reflexivas durante a Educação Básica. Dessa forma, trabalhar esse gênero se torna um desafio gratificante, mas precisa de um cuidado maior.

Para que isso aconteça natural e agradavelmente, a utilização de metodologias ativas se mostra bastante benéfica tanto naquilo que concerne aos meios quanto aos fins da atividade realizada, pois ela oferece aos alunos autonomia suficiente, dentro daquilo que eles conseguem produzir, para iniciar uma movimentação intelectual e crítica acerca das obras literárias:

As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária,

como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento. (VALENTE, 2017, p. 27)

Conforme se nota, o uso de metodologias ativas faz do aluno o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e, a partir dessa mudança de papel, é possível ampliar sua atuação em outros aspectos, sejam eles acadêmicos ou não. Ao fazer com que o aluno se conscientize que ele é o foco, mas também o agente, da aprendizagem, ele entende que o professor é apenas o mediador, ou seja, ele não se sente sozinho, porém sabe que os resultados dependem mais dele do que de outros fatores.

Ao utilizar uma metodologia ativa, espera-se que, por meio da autonomia do aluno, que dialoga com seus pares, trabalhando saudavelmente em equipe, a reflexão ocorra mais frequentemente. Isso torna o aluno-leitor um agente de percepções e de situações que, outrora, não existiam. A educação bancária e sem espaço para a voz do aluno deixa de existir e cede seu lugar a dinâmicas inovadoras, que problematizam a realidade, permitindo que o aluno se enxergue como alguém que não pode esperar que o outro faça por ele algo que ele é capaz de fazer.

É por meio do trabalho em equipe, proposto pelas metodologias ativas, que o aluno também pode desenvolver a escuta ativa, ato fundamental para a resolução de conflitos e de descoberta de novos caminhos para velhos destinos. Dessa forma, nota-se que a função das metodologias ativas ultrapassa o âmbito acadêmico e direciona o aluno, autonomamente, a situações impostas pela vida, no decorrer dos anos e conforme as circunstâncias.

Como forma de relembrar o que as metodologias ativas proporcionam aos alunos, observe a imagem seguinte. Nela, é possível

notar os benefícios que derivam do uso das metodologias ativas e inferir o motivo de seu uso ser recomendado bem como os elementos e agentes que a compõem.

Figura 3 – Metodologias ativas



Fonte: Acervo da autora.

Para que os alunos do segundo período do curso de Letras pudessem refletir sobre a obra de Nelson Rodrigues, foi escolhida uma metodologia ativa sem conexão com o universo acadêmico, porém com mecanismos de troca, de cooperação e de escuta ativa muito relevantes para a atividade: o *World Café*.

O *World Café* nasceu em uma manhã chuvosa, quando Juanita Brown e David Isaacs decidiram colocar uma toalha de papel em cada mesa que eles disponibilizaram, na sala de estar deles, a quem iria participar de um diálogo global sobre capital intelectual. Eles recriaram o ambiente de uma cafeteria, colocando flores nas mesas e deixando o café à vontade para os participantes. Além disso, eles também colocaram giz de cera, e as pessoas acharam divertido o fato de eles poderem escrever nas toalhas. Em um determinado momento, as pessoas ficaram curiosas sobre as discussões que aconteciam perto de

sua mesa. Elas, então, se levantaram e circularam por todas as mesas, quando alguém teve a ideia de deixar um integrante de cada grupo em sua mesa original, a fim de relatar o resultado da discussão que eles haviam tido. O resultado foi surpreendente, como Brown e Isaacs afirmam:

Por meio das conversas do Café, uma base de conhecimento compartilhado, maior do que qualquer indivíduo ou grupo na sala, tornou-se acessível para nós. Nossas únicas contribuições tinham se fundido e se reorganizado em novos e ricos padrões de conhecimento vivo e pensamento inovador que não tinham sido visíveis quando começamos. (BROWN; ISAACS, [s.d.], tradução nossa)

De acordo com os criadores acidentais do *World Café*, a atividade tem diretrizes muito simples a serem seguidas pelos participantes, mas principalmente pelo proponente, a saber:

1. Ter um objetivo claro para acontecer;
2. Criar um ambiente acolhedor, semelhante a uma pequena cafeteria;
3. Estruturar questionamentos relevantes e significativos;
4. Encorajar a participação de todos;
5. Conectar as perspectivas e as ideias que surgirem;
6. Ouvir as ideias com a mente aberta e de maneira reflexiva;
7. Compartilhar as descobertas e o conhecimento.

A partir das diretrizes do *World Café* e da necessidade de se trabalhar a literatura de forma viva, reflexiva e democrática, foi criado o *World Café Literário*. No segundo período de Letras do Centro Universitário Barão de Mauá, a matriz curricular contempla os aspectos

iniciais do drama, ou seja, os alunos estudam os seus componentes, sua estrutura e a leitura crítica literária de peças teatrais.

Uma vez que o representante mais significativo da dramaturgia brasileira é Nelson Rodrigues e que suas peças causam incômodo suficiente para causar um diálogo a respeito delas, optou-se pela leitura literária, para o *World Café Literário*, de *Os Sete Gatinhos*.

Para que a dinâmica fosse realizada, o ambiente criado possuía mesas suficientes para que apenas quatro participantes estivessem nelas. Cada mesa teve seu tampo revestido de papel pardo, e cada grupo teve um marcador de quadro branco à sua disposição. Salgadinhos e refrigerantes foram colocados estrategicamente longe das mesas, a fim de que os integrantes se levantassem e se servissem, pois o ato de se movimentar é importante para os alunos cinestésicos.

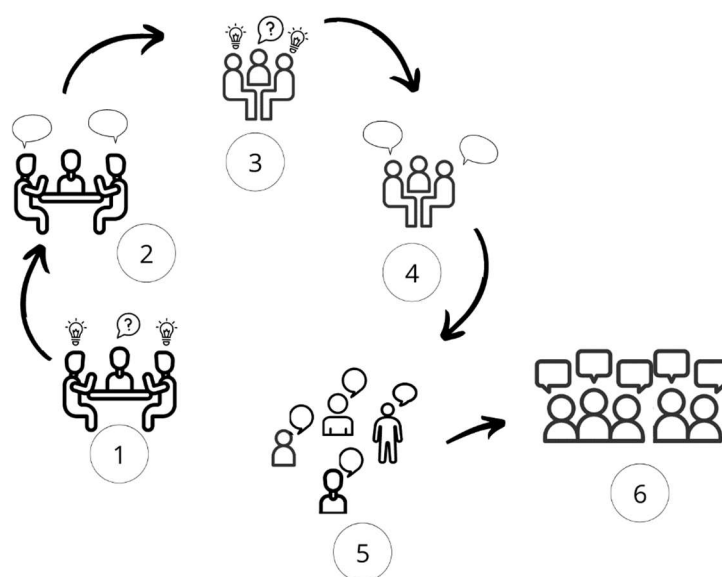
Antes de iniciar a dinâmica, a proponente colocou uma pergunta reflexiva sobre a obra embaixo do papel pardo e explicou as regras da atividade, enfatizando que o tempo em cada mesa deveria ser respeitado, a fim de que todos pudessem ter a oportunidade da fala e que a dinâmica fosse feita por completo. Nesse momento, foi importante retomar a importância da fala respeitosa e da escuta ativa, pois, no calor das emoções, seria possível que deslizassem acontecessem.

Com o ambiente criado e com as orientações realizadas, os passos representados na imagem foram seguidos:

1. Os alunos se dividiram como desejaram, mas sempre respeitando o número de cadeiras em cada mesa. Em seguida, os alunos de cada mesa decidiram quem seria o anfitrião, ou seja, a pessoa que não mudaria de lugar e que se responsabilizaria em repassar aos outros alunos a discussão.
2. Após as decisões necessárias, o anfitrião fez a pergunta reflexiva sobre a obra, que estava embaixo do papel pardo, e ouviu atentamente, sem interromper, seus pares. Além de ouvi-los, o anfitrião também foi o responsável por anotar as ideias no papel

- pardo, em forma de texto, palavras ou diagramas, para que os outros alunos pudessem visualizar o que havia sido discutido.
3. O primeiro passo se repetiu, porém com outros alunos, de uma outra mesa, e o anfitrião fez a mesma pergunta que ele havia feito ao seu grupo original.
 4. O anfitrião ouviu os novos participantes daquela mesa e anotou suas considerações. Também foi papel do anfitrião repassar para os grupos os pontos mais importantes de cada discussão. O terceiro e esse passos foram repetidos até que todos os integrantes das outras mesas, com exceção do anfitrião de cada uma delas, fizessem suas contribuições.
 5. Quando todos os integrantes passaram por todas as mesas, as discussões sobre as diferentes perguntas foram encerradas e os anfitriões de cada mesa dividiram com todo o grupo todas as discussões das quais ele participou.
 6. Ao final dos relatos, quando os pontos principais foram retomados pelo proponente da atividade, foi aberta a fala a todos os participantes, para que todos comentassem ou acrescentassem elementos à discussão.

Figura 4 – Passos do *World Café* Literário



Fonte: Acervo da autora.

Caso não houvesse a participação do psicólogo, o *World Café Literário* teria sido encerrado com o compartilhamento geral de todos os alunos e com os agradecimentos da proponente. Entretanto, como houve um psicólogo presente, ele respondeu às perguntas realizadas pelos alunos sobre cenas diversas da obra e sobre seu significado no universo da Psicologia. O psicólogo convidado também seguiu o estilo da dinâmica e realizou a escuta ativa de todos os participantes, respondendo às perguntas e esclarecendo dúvidas apenas após ouvir a opinião dos alunos.

A atividade teve a duração de 3 horas, sem intervalo pré-definido, mas os alunos não se sentiram cansados. Com a liberdade de comer, beber e ir ao banheiro quando desejassem, não houve necessidade de uma interrupção formal. Ao final da atividade, os alunos, sem questionamento, deram sua opinião sobre a dinâmica. Em todas as vezes que o *World Café Literário* foi realizado, o retorno dos alunos foi bastante positivo, e seus relatos indicam fatos importantes, a saber:

- a) Todos percebem a importância da reflexão após a leitura literária;
- b) A escuta ativa pode ser praticada de maneira sólida e concreta;
- c) A troca de ideias se torna moeda valiosa no protagonismo dos alunos;
- d) O formato da dinâmica permite que os alunos percebam fatos e elementos que eles ainda não haviam percebido na obra;
- e) A presença do psicólogo enriquece a discussão, e os alunos entendem que há diversos tipos de análises que podem ser feitas sobre a mesma obra.

Metodologias ativas adequadas fazem com que o aluno tenha consciência de seu papel de cidadão, de agente das próprias ações, porém, não necessariamente, fazem com que eles percebam como isso se deu por meio da atividade realizada. Como Letras é um curso de Licenciaturas, é importante que eles também julguem a relevância da

atividade, para que, em sua prática docente futura, eles possam utilizá-la apropriadamente caso decidam fazer isso. Portanto, na aula seguinte ao *World Café Literário*, os alunos sempre são questionados sobre a atividade e seus resultados e, mais uma vez, os relatos são positivos, pois todos conseguem refletir sobre os efeitos da dinâmica aplicada e perceber que uma experiência de aprendizagem coletiva também pode se tornar uma avaliação justa da leitura literária.

Considerações finais

Uma vez que a literatura, muitas vezes, é considerada um ato elitista ou entediante ou, ainda, passivo pelo homem comum, cabe ao educador mostrar ao aluno caminhos que possibilitem a descoberta da verdade, por meio do envolvimento e do interesse do aluno, culminando na descoberta do direito à voz e da obrigação da voz. Ao afirmar que a literatura é um direito de todos, as palavras de Candido reverberam diante de todos os cidadãos, e sua exigência em fazer com que a literatura seja universalizada, ele motiva o homem a caminhar pelas trilhas do (auto)conhecimento e da reflexão.

Sem literatura, a vida deixa de ser o que ela é e torna-se apenas uma sequência de atos sem sentido, mecânicos. Com o olhar voltado para a reflexão, para o espírito crítico e para o seu direito de agente das próprias ações, o homem pode se encontrar em cada linha narrativa, em cada verso poético ou em cada fala dramática. Com a literatura, o homem pode se ressignificar. A nós, educadores, cabe o dever de ampliar os horizontes do aluno para uma infinidade de possibilidades literárias, sejam elas narrativas, poéticas ou dramáticas, permitindo que nosso aluno observe reflexivamente quais caminhos ele escolhe seguir, jamais impondo o nosso querer, mas dando a ele a oportunidade de encontrar o seu próprio. Se isso acontecer, teremos a certeza de ter realizado parte do nosso papel com eficiência, leveza e prazer.

Quando o aluno é enxergado e tratado como protagonista do seu processo de aprendizagem e o educador que o seu papel de mediador

do conhecimento, as aulas tornam-se mais benéficas e mais agradáveis a todos. Durante o *World Café Literário*, os alunos não apenas discutem e refletem sobre a obra de leitura obrigatória *Os Sete Gatinhos*, de Nelson Rodrigues. Eles se engajam em seu papel de cidadão, questionando, escutando, refletindo e, portanto, dando o primeiro passo para uma ação futura. Uma vez que o *World Café* é uma metodologia ativa, os alunos constroem seu conhecimento coletivamente, partilhando ideias e usando a escuta respeitosa e ativa, no seu papel de protagonista de seu processo de aprendizagem.

O retorno que os alunos dão acerca da atividade é bastante positivo, e as reflexões construídas durante o evento envolvem desde críticas em relação ao falso moralismo imposto pela sociedade até sugestões educacionais. Em uma dinâmica que angaria elementos e recursos literários, lógicos, de empatia e de autodesenvolvimento, o reconhecimento do sentido é crível e surpreendente, transformando o mundo interior do aluno, na esperança de uma transformação do mundo exterior a ele, com suas ações críticas e reflexivas.

Referências

BROWN, Juanita; ISAACS, David. *The World Café: living knowledge through conversations that matter*. Disponível em: <https://thesystemsthinker.com/the-world-cafe-living-knowledge-through-conversations-that-matter/> Acesso em: 20 ago. 2022.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Aautêntica Editora, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução: Marcos Bagno e Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do Teatro Brasileiro*. São Paulo: Global, 2004.

PRADO, Décio de Almeida. *O teatro moderno brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

PROENÇA FILHO, Domicio. *Leitura do texto, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

ROSENFELD, Anatol. *Texto/Contexto I*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Porto Alegre: Penso, 2017.

Capítulo 5

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA ENQUANTO ESPAÇO FORMATIVO PARA A DOCÊNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DECORRENTES DO ISOLAMENTO SOCIAL

Andrea Cristina Tomazelli
Marilia Ferranti Marques Scorzoni
Marlene de Cássia Trivellato Ferreira

1 – Introdução

O Estágio supervisionado é um dos componentes curriculares obrigatórios presente no projeto pedagógico dos cursos de Licenciatura, constituindo-se em importante momento do percurso de formação profissional do licenciado tendo em vista a articulação e integração entre teoria e prática e a oportunidade de ampliar e utilizar as habilidades e os conhecimentos adquiridos ao longo do curso para responder às demandas e aos desafios da realidade escolar.

Na perspectiva de Costa e Lima (2012, p. 140), “o processo de construção identitária do profissional com a sua profissão começa a se constituir, com mais ênfase, na formação inicial e tem a sua culminância nas atividades do estágio” que, enquanto espaço de formação, favorece a vivência com as múltiplas dimensões que constituem a experiência escolar, ao inserir o licenciando em seu campo de atuação, contribuindo com a construção da identidade profissional docente.

A contribuição do Estágio supervisionado para a formação docente é apontada também por Pimenta e Lima (2010) que consideram o estágio como campo do conhecimento que não pode ser reduzido às atividades práticas, mas deve ser pensado enquanto atividade teórica que instrumentaliza a prática e permite conhecer, problematizar e se aproximar da realidade escolar.



Nesse contexto, Pimenta e Lima (2010) asseveram que a realidade escolar não é estática, universal e homogênea e que a educação, enquanto prática social, deve ser compreendida a partir do contexto sócio, histórico e político no qual a escola está inserida. Assim, o estágio é uma oportunidade ímpar de reflexão sobre os diferentes aspectos e dimensões que constituem o processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo os nexos e relações que possibilitem compreender o contexto mais amplo e suas implicações para as práticas que se estabelecem dentro da escola.

Legalmente, a determinação do Estágio supervisionado enquanto eixo de formação e componente obrigatório das licenciaturas foi fixado, pela primeira vez, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 que determina em seu artigo 65 que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, não paginado).

A LDB inaugurou, assim, a obrigatoriedade de uma carga horária mínima de prática de ensino, hoje compreendida enquanto estágio, para a formação docente. É importante, contudo, explicar que embora a LDB insira a obrigatoriedade de prática de ensino para a formação docente, não há uma definição conceitual do que seja prática de ensino e, embora se reconheça algumas tentativas legais de definir e conceituar prática de ensino e estágio, essa definição aparece apenas em 2008 por meio da Lei 11.788/2008 que define o estágio como

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 1).

No que tange ao estágio no contexto dos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, determina que o estágio curricular supervisionado deve ser realizado em escola de educação básica a partir do início da segunda metade do curso, contemplando 400 horas. Essa proposta é, essencialmente, mantida na estrutura do estágio que acompanha atualmente o percurso formativo do licenciando no âmbito da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Neste sentido, o Estágio Supervisionado previsto no Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura do Centro Universitário Barão de Mauá (CBM) está em consonância ao previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que determina a carga horária de 400 (quatrocentas) horas para realização do Estágio supervisionado em situações reais de atuação.

Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II (BRASIL, 2019).

O CBM oferece quatro Licenciaturas: Ciências Biológicas, História, Letras e Pedagogia, sendo esta última oferecida nas modalidades presencial e a distância (EaD). Segundo a Resolução CNE/CP 02/2019 e DCN dos cursos de Ciências Biológicas (resolução

CNE/CES no 7, de 11 de março de 2002), História (resolução CNE/CES no 13, de 13 de março de 2002) e Letras (resolução CNE/CES no 492, de 3 de abril de 2001), os Estágios supervisionados podem ser realizados em escolas de ensino fundamental II e Médio. O curso de Pedagogia segue a resolução CNE/CP N°1, de 15 de maio de 2006, que permite a realização do estágio curricular em espaços escolares e não-escolares, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas do Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e, também, em atividades da gestão de processos educativos.

Com o objetivo de potencializar a formação dos licenciandos e superar uma concepção fragmentada de estágio enquanto observação e reprodução de práticas, cuja perspectiva tecnicista, não possibilita explorar toda a dimensão formativa e contemplar os saberes docentes, a relação com a escola campo e as orientações dos supervisores de estágio, a proposta instituída desde 2018 pelo CBM, prevê as atividades do estágio articulado às disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos. Assim, o licenciando, tem a possibilidade de articular as discussões das disciplinas com as experiências vivenciadas no estágio, construindo uma relação dialética entre sala de aula e escola campo.

A articulação das atividades de estágio com as disciplinas que estruturam as matrizes curriculares dos cursos, descentralizou a atividade de orientação de um único docente. As disciplinas escolhidas para inclusão da orientação do estágio, são as que mais se relacionam às áreas de formação dos licenciandos e que favorecem a interdisciplinaridade de conteúdo. Assim, o docente da disciplina passa também a ser orientador, atuando ativamente nas vivências, e ressignificando as experiências na formação docente durante as discussões teóricas da disciplina.

A proposta do estágio, no contexto dos cursos de licenciatura do CBM, contempla observação, regência, entrevistas e análises documentais. A observação, nessa proposta, não se limita ao processo de observar passivamente e reproduzir práticas, mas é entendida enquanto processo de ambientação e aproximação com a escola campo,

possibilitando um diagnóstico da realidade escolar que subsidiará o planejamento de práticas e intervenções que corroborem com as demandas e desafios identificados.

O processo de ambientação, ou seja, o movimento de aproximação e conhecimento da realidade escolar, contempla atividades que possibilitam, além das observações, identificar as demandas da comunidade escolar e desenvolvem-se por meio de entrevistas com gestores, professores e, ainda, por meio de análise de documentos institucionais (projetos político pedagógico, regimento escolar, orientações e referenciais curriculares).

A regência, nessa perspectiva, está ancorada no planejamento supervisionado de atividades de intervenção que objetivam contribuir com as demandas identificadas na realidade observada por meio da ambientação. As atividades são estruturadas, orientadas e avaliadas pelos docentes das disciplinas dos cursos de licenciaturas, que contemplam estágio. Na escola campo, os licenciandos realizam a regência durante a aula do docente responsável pela disciplina, que lhe oferece um *feedback* sobre seu desempenho.

Essa proposta, vigente desde 2018, sofreu alterações no ano de 2020 em consequência de uma situação atípica desencadeada pela Pandemia do COVID-19 que inviabilizou a prática do estágio supervisionado presencial, em atenção às normas de isolamento social impostas pelo contexto. Assim, fundamentado no Parecer CNE/CP nº 5/2020 que aprovou orientações com vistas à reorganização do calendário escolar no contexto de Pandemia, a proposta inicial foi reestrutura objetivando favorecer a experiência do estágio no processo de formação dos licenciandos.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência no Estágio curricular supervisionado, das Licenciaturas de Ciências Biológicas, História, Letras e Pedagogia presencial, frente à necessidade de sua adaptação em contexto de isolamento social, devido a pandemia de COVID-19, nos anos de 2020 e 2021.

2 – O Estágio supervisionado no contexto da Pandemia: ressignificando a experiência formativa

Em março de 2020, as aulas presenciais da educação básica e do ensino superior foram suspensas em atendimento a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia de COVID-19. Nesse momento, o CBM otimizou sua plataforma digital com ferramentas, que pudessem viabilizar as aulas remotas, a fim que, o processo de aprendizagem não fosse interrompido ou prejudicado. A suspensão das atividades de estágios supervisionados foi reforçada pela Portaria nº 345, de 19 de março de 2020.

Somente em 28 de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 apresenta a possibilidade de reorganização do Calendário Escolar e de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Sobre o estágio curricular supervisionado, o parecer afirma que:

Se o conjunto do aprendizado do curso não permite, neste período excepcional de pandemia, aulas ou atividades presenciais, é de se esperar que as atividades de estágio, práticas laboratoriais e avaliações de desempenho de aprendizado possam ser cumpridas também de forma não presencial, desde que devidamente regulamentado pelo respectivo sistema de ensino, a fim de possibilitar a terminalidade do curso técnico, uma vez cumprida a carga horária prevista. (BRASIL, 2020, p. 13).

Com a publicação do parecer, foi possível reorganizar o Estágio curricular supervisionado, adaptando as atividades no formato remoto, justificadas nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas. A

medida foi essencial para a promoção do desenvolvimento profissional dos futuros docentes a fim de prepará-los para atuarem frente a demanda do ensino mediado por tecnologia, demanda essa enfrentada por todos os docentes, sem preparo anterior suficiente para atuarem por meio de tecnologias da informação e comunicação.

A reorganização do estágio foi possível devido ao Centro Universitário Barão de Mauá, que aprimorou o uso de plataforma digital com novos recursos, como a ferramenta *BigBlueButton* (BBB), que permitia reuniões síncronas e assíncronas. Assim, para atender as necessidades dos estágios supervisionados, foi utilizada a sala de aula virtual (SAV) da disciplina, no portal institucional. Como de costume, na SAV são disponibilizados materiais para consultas, modelos de documentos, espaço para postagem de relatórios e compartilhamento de documentos, incluindo nesse momento o espaço para realização de reuniões síncronas, por meio da ferramenta *BigBlueButton* (BBB), por onde ocorreram as orientações de estágios.

A adaptação dos estágios manteve as atividades propostas pelo regulamento de estágio da IES, presente nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciaturas.

Quanto à observação, no município de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, onde está a sede do CBM, as escolas municipais e estaduais disponibilizaram na *internet* e em canais de TV uma programação de aulas *on-line*, para todos os segmentos da educação básica. As atividades de observação puderam ser realizadas pelos licenciandos no Centro de Mídias da Educação de São Paulo e na Escola na TV Ribeirão Preto, de forma síncronas e assíncronas. Seguindo os próprios critérios quanto ao tempo das aulas remotas, utilizado pelas secretárias estaduais e municipais, a carga horária de observação foi adaptada às características de cada segmento educacional. O registro das observações foi reorganizado focalizando a organização, o desenvolvimento e a avaliação da aula ministrada pelo professor, em modelo remoto. O processo de ambientação considerou os meios tecnológicos, como lugar de aprendizagem e suas particularidades.

As entrevistas também foram adaptadas, deixando de serem presenciais, passando a ser realizadas por meio de *WhatsApp*®, *e-mail* e reuniões pelo *Google Meet* ou outros serviços de comunicação por vídeos.

Nos estágios que envolviam análise documental da escola de educação básica, foi disponibilizado aos licenciandos o *site* da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que possibilitava a consulta dos Regimentos Escolares e dos Projetos Político Pedagógico (PPP) das escolas públicas de SP. O docente/orientador junto aos licenciandos escolheram os municípios e a análise documental sobre gestão escolar foi realizada.

Naquele momento da pandemia, paralelo a atividade de estágio, a docência em todos os ciclos formativos vivia um dos seus grandes desafios - a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TDIC) nas aulas e a garantia do ensino e da aprendizagem dos alunos. O ensino virtual era a grande alternativa, em tempos de pandemia, mas era raramente utilizado no país e gerava mudança de hábitos abrupta na educação. Ribeiro (2021) debate sobre a temática tecnologias digitais e o ensino remoto emergencial

No calor do momento, com a justificativa de ser um plano de emergência, este ensino também nos preocupa e nos leva a refletir: é um modelo de ensino aligeirado, sem investimento adequado na formação de professores e sem equipamentos adequados? De onde o professor planeja suas aulas e de onde ministra suas aulas? De sua própria casa? Com sua própria energia elétrica, sua própria *internet*, seu próprio equipamento? O que podemos dizer a priori é que são muitas interrogações sobre o como ensinar, seus efeitos e impactos na aprendizagem do aluno (RIBEIRO, 2021, p. 134).

A atividade de regência foi o grande desafio da adaptação do estágio curricular obrigatório. Planejar e ministrar aula para quem e com qual finalidade, eram algumas das questões. Compreendendo a importância de formar o licenciando para o uso de recursos diversificados perante as situações emergenciais, os licenciandos planejaram minicursos, com cinco aulas cada e escolheram uma aula para gravá-la em vídeo e disponibilizar no *YouTube*®. Depois de gravadas as aulas foram apresentadas em formato de micro-aulas nas disciplinas que contemplavam os estágios. Os licenciandos puderam vivenciar a experiência de planejar, elaborar um aula remota, apresentá-la e serem avaliados pelos colegas de turma e pelo docente/orientador de estágio.

Ao final da experiência completa de regência, o discente registrava em seu diário de campo a experiência, refletindo sobre a prática do uso das tecnologias e as teorias sobre as práticas de ensino.

A prática das micro-aulas é antiga nos cursos de licenciaturas e muito questionável quanto à sua qualidade formativa em experiências de estágios, visto que não trazem o contexto real de sala de aula, onde os futuros docentes atuarão. No entanto, frente a necessidade da adaptação do estágio e o uso do ensino remoto, a atividade se mostrou muito oportuna gerando vários debates entre professores/docentes e licenciandos, possibilitando novos aprendizados.

3 – O Estágio supervisionado no contexto da Pandemia: uma experiência no curso de Ciências Biológicas

No Curso de Ciências Biológicas do CBM o estágio é desenvolvido em três disciplinas, que iniciam no 6º período do curso: Práticas Pedagógicas de Ensino de Ciências e Biologia I, na qual ocorre o início das observações das aulas do ensino fundamental e médio, e a confecção de um projeto de regência; Política, Organização e Legislação em Educação, em que os discentes fazem o estágio de gestão, que inclui entrevistas com gestores e análises de documentos

das escolas de educação básica; e Práticas Pedagógicas de Ensino de Ciências e Biologia II, momento em que os discentes finalizam as observações das aulas e realizam a regência, sob supervisão de professores da educação básica e orientação do docente do CBM responsável pela disciplina.

Em 2020 e 2021, conforme relatado, todas as atividades do estágio foram adaptadas para o modelo remoto, permitindo que os estágios pudessem ser concluídos para a finalização do curso. No CBM, optou-se por realizar apenas atividades assíncronas, devido às dificuldades de participação dos licenciandos nas poucas atividades síncronas realizadas pelas escolas.

Conforme aponta Krasilchik (2019, p. 170),

A extrema importância dos estágios é indiscutível, bem como as dificuldades para executá-los de forma que atinjam plenamente suas funções nos programas de formação de professores. Uma dessas dificuldades reside nas relações entre os dois grupos de instituições envolvidas, que são muito delicadas e precisam ser cuidadosamente planejadas para que não assumam caráter de fiscalização ou cobrança de uma ou de outra parte. A construção de relações de colaboração e apoio mútuo, visando à melhoria do ensino em todos os graus, é uma meta que deve ser pretendida por todos os que tomam parte no planejamento e execução dos estágios.

Essa relação com as escolas no período pandêmico foi ainda mais difícil. Muitas escolas estavam mantendo contato com os alunos apenas por grupos de *WhatsApp*®, principalmente em 2020. Em 2021, houve uma melhor estruturação do modelo de ensino remoto nas escolas de educação básica estaduais, que passaram a utilizar também o aplicativo do centro de mídias. O Centro de Mídias SP foi criado em 2020 para

transmitir aulas remotas para milhões de estudantes da rede estadual de São Paulo, oferecendo conteúdos pedagógicos através de dois aplicativos, redes sociais e em dois canais da TV aberta. Por meio do aplicativo, alunos podiam assistir e participar de aulas ao vivo, além de interagir com professores da rede (ABCDOABC, 2021). Entretanto, os estagiários não tiveram acesso ao aplicativo do centro de mídias inviabilizando a realização de atividades síncronas, mas puderam acompanhar as aulas por meio dos canais no *YouTube*® do Centro de Mídias e da Escola na TV.

Durante as aulas, os discentes foram orientados sobre a realização de cada uma das respectivas etapas dos estágios, e todas as informações, bem como modelos de documentos, foram disponibilizados na sala de aula virtual (SAV) no portal do aluno do CBM. Na SAV, também foram criados espaços para que os discentes fizessem as postagens dos relatórios para a comprovação dos estágios realizados. Os relatórios postados, eram então corrigidos pelo docente, que fazia a devolutiva aos estudantes. Semanalmente, o docente responsável pela disciplina também disponibilizava um horário para atendimento dos discentes por meio de reuniões remotas, realizadas também no portal do CBM utilizando-se a ferramenta do *BigBlueButton* (BBB).

As atividades do estágio relacionadas às observações de aulas foram feitas por meio do acesso às aulas disponíveis na internet, tais como Centro de Mídias do Estado de São Paulo e TV Escola Ribeirão Preto, além de outros canais disponíveis no *YouTube*®. Após assistir às aulas, os licenciandos deveriam preencher uma ficha síntese de cada aula, descrevendo o link da aula, objetivos, avaliação quanto aos aspectos didáticos e uso de recursos, além de uma avaliação crítica quanto à aula observada. Após a finalização, todas as fichas síntese foram agrupadas em um relatório final de observação, no qual o licenciando descrevia suas conclusões sobre as aulas observadas e os aspectos relevantes para sua formação docente.

Para as atividades relacionadas à gestão, o docente disponibilizou um roteiro para a realização de entrevistas com gestores (diretor, vice

diretor ou coordenador pedagógico) e também um lista de contatos de possíveis gestores para que a realização das atividades. As entrevistas foram realizadas por meio de contato telefônico, *WhatsApp*®, vídeo chamadas ou email. Para a análise dos documentos (Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento escolar, referencial curricular) foram utilizados arquivos públicos disponibilizados no web, nos sites das secretarias estaduais e municipais de educação. Após a análise documental e a realização das entrevistas, os discentes organizaram as informações em relatório que foi postado na SAV da disciplina.

As atividades de regência foram as mais desafiadoras tanto para os licenciandos quanto para os docentes da disciplina Práticas Pedagógicas de Ensino de Ciências e Biologia II. Os discentes foram orientados a gravar uma aula, escolhida conforme o planejamento que foi realizado no projeto de regência, e disponibilizá-la no *YouTube*®. A aula foi então apresentada à turma e discutida, para análise crítica com o objetivo de pontuar aspectos que poderiam ser melhorados e enfatizar os aspectos positivos. Ressalta-se que a apresentação ocorreu durante as aulas remotas, realizadas no portal pelo BBB. Além da aula gravada, os discentes entregaram também o plano de aula, contendo os objetivos, objetos de conhecimento, competências e habilidades, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além do público a quem se destinou a aula, estratégias, recursos e formas de avaliação.

O estágio de regência neste formato desafiou os estudantes a buscarem ferramentas para a gravação e edição das aulas, além de estimular a criatividade para a criação de aulas que, mesmo gravadas, pudessem ser interativas e estimulantes aos estudantes da educação básica. Neste sentido, as observações feitas nas disciplinas anteriores foram essenciais para o desenvolvimento das regências.

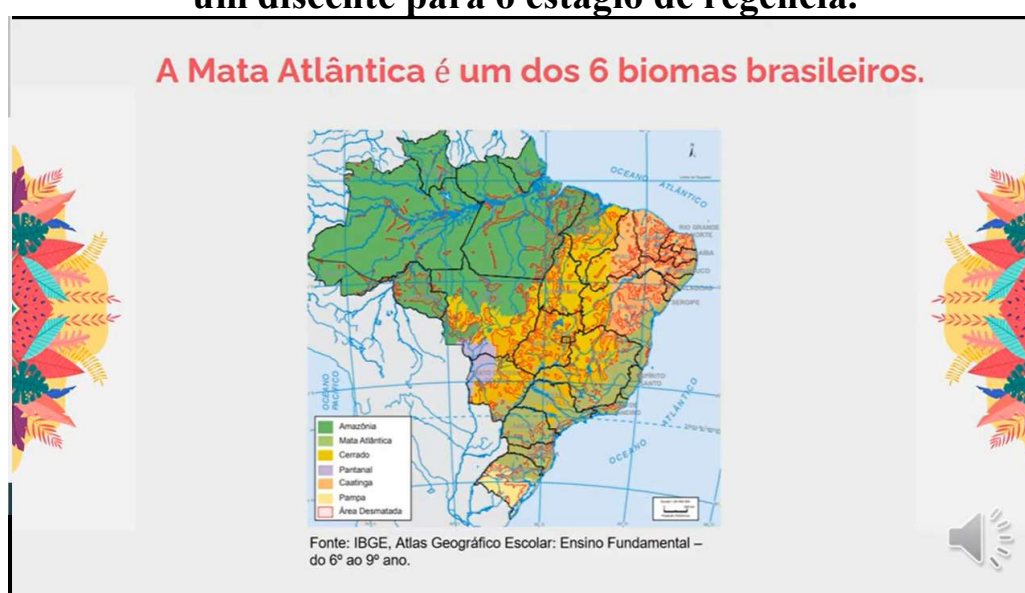
Por mais que os licenciandos tivessem contato e familiaridade com algumas tecnologias, as utilizadas no ensino remoto com o objetivo da prática docente eram diferentes. Muitos relataram sobre a complexidade da atividade de regência em modelo remoto e fizeram referências sobre como as atividades da docência naquele período de

pandemia deveria estar sendo desafiador ao docente para garantir a aprendizagem dos alunos.

Para os docentes orientadores do estágio de regência o desafio também foi muito grande, uma vez que tiveram que aprender a usar recursos tecnológicos para poder orientar os discentes no processo de criação de suas aulas. Durante as aulas, foram apresentados e discutidos algumas vídeo aulas disponíveis na web para que fossem pontuados aspectos positivos e negativos. Foram apresentados também possibilidades de aplicativos para edição e construção dos vídeos. Neste sentido, é importante destacar que houve uma troca muito grande e aprendizado mútuo, já que muitos discentes possuíam familiaridade com o uso de tecnologias e auxiliaram tanto os docentes quanto os colegas de turma no processo.

A maioria das aulas gravadas pela turma 2020 foram feitas utilizando slides e gravação de voz. A Figura 1 apresenta um *print* da tela de uma das aulas gravadas por um discente de 2020. A pouca familiaridade com os recursos tecnológicos, tanto dos docentes orientadores quanto dos discentes, limitou bastante a produção de vídeos mais elaborados.

Figura 1 – Vídeo aula sobre Mata Atlântica preparada por um discente para o estágio de regência.



Fonte: Acervo das autoras.

Já a turma que realizou o estágio de regência em 2021 apresentou aulas bem mais elaboradas, incluindo inclusive atividades experimentariais, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 – Vídeo aula sobre separação de misturas preparada por um discente para o estágio de regência.



Fonte: Acervo das autoras.

Diante da necessidade de inclusão de ferramentas e tecnologias digitais no processo educativo imposta pelo isolamento social devido à pandemia de COVID-19, a realização do estágio remoto enfatizou a urgência em preparar os licenciandos para a utilização de tais ferramentas que, embora tenham sido fundamentais no período pandêmico, são e serão cada vez mais utilizadas na educação.

Conforme relatado por Reinaldo e Privado (2021, p.35057).

[...] O uso das TIC na educação superior durante a crise da COVID-19, foi uma realidade na qual professores e alunos imergiram e puderam viabilizar uma proposta de ensino remoto inovadora demonstrando que se disponibilizaram vivenciar esse período sem estarem preparados, mas que quando temos responsabilidade social com a educação, podemos alcançar resultados inimagináveis, em contextos inesperados, como o que vivenciamos nesse momento.

Assim, a diversificação das ferramentas educacionais é fundamental para motivar professores e estudantes para a realização de processos de ensino e aprendizagem que sejam realmente significativos e que possam prepará-los inclusive para outras situações como as vivenciadas em 2020 e 2021.

4 – Considerações finais

De maneira geral, a pandemia é compreendida como desencadeadora de uma mudança abrupta na educação, rompendo com os paradigmas existentes. A educação foi reinventada em todos os ciclos formativos. Professores que não tinham familiaridade com aulas virtuais tiveram que aprender, para que a vida acadêmica continuasse. Poucas instituições estavam preparadas para lidar com mudanças. Instituições de ensino mais arrojadas e dispostas a trabalhar com fenômenos atípicos se saíram melhor, fizeram uso de sua criatividade para inovar, frente ao caos vivenciado pelo desconhecido trazido pela pandemia do COVID-19.

Nesse sentido, com o objetivo formativo conferido aos estágios supervisionados, eles também tiveram que desenvolver estratégias para o desenvolvimento profissional do professor, como por exemplo,

instrumentar os alunos ao uso das tecnologias de informação e comunicação.

Os anos de 2020 e 2021 foram bem atípicos para a docência, um momento oportuno de novos processos de aprendizagens, que conduziram ao investimento no uso das tecnologias da informação e comunicação e provocaram a criatividade e a inovação. Alunos e professores juntos exerceram o seu protagonismo para o exercício da autonomia da aprendizagem e juntos aprenderam, pela contínua experiência de reflexão entre a teoria e prática, objetivo formativo dos estágios supervisionados. Esse processo permitiu ainda que os licenciandos pudessem concluir sua formação dentro do prazo previsto para a finalização da graduação, não comprometendo sua inserção no mundo do trabalho.

Referências

- ABCDOABC. *Centro de Mídias SP oferece programação voltada a recuperação de alunos*. 2021. Disponível em: <https://www.abcdoabc.com.br/abc/noticia/centro-midias-sp-oferece-programacao-voltada-recuperacao-alunos-115403>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 5/2020*, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 2020
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre os estágios de estudantes. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. LDB. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 02 jul. 2022.

COSTA, E. A. S.; LIMA, M. S. L. Os desafios da aprendizagem da profissão e o estágio. *Revista Expressão Católica*, v. 1, n. 2, p. 139-51, 2012. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/1302>. Acesso em: 02 jul. 2022.

KRASILCHIK, M. *Prática de Ensino de Biologia*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REINALDO, T. B. S.; PRIVADO, R. J. P. Os desafios ao professor de estágio supervisionado em tempos de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 35046-35058, 2021.

RIBEIRO, R. M. da C. Educação fora da caixa: as tecnologias digitais como ferramentas para o ensino remoto emergencial. In: LACERDA, T. E.; GRECO JUNIOR, R. *Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação*. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. *E-Book*.

Capítulo 6

USO DO APLICATIVO WHATSAPP® PARA DISCUSSÃO E TEORIZAÇÃO DE CASOS CLÍNICOS EM ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Juliana Pereira Machado
Regilene Molina Zacareli Cyrillo

Esse capítulo relata a experiência de utilização de um aplicativo de conversas mediado por tecnologia digital para discussão de casos clínicos, teorização de fisiopatologia e matérias correlatas ao ensino de assistência de enfermagem a adultos e idosos em clínica médica, junto ao curso de graduação em enfermagem do Centro Universitário Barão de Mauá. Trata-se de um processo de trabalho iniciado no mês de março de 2021, em meio à volta das atividades práticas presenciais de ensino clínico para estudantes de enfermagem em instituições de saúde.

Naquele momento, estudantes e professores estavam ávidos por retornar às atividades assistenciais, ao mesmo tempo em que estavam exaustos pelo período de isolamento social, aulas por acesso remoto, mudanças bruscas no convívio social e de hábitos de vida impostos pela pandemia. Nessa perspectiva, a volta à prática clínica vinha como uma luz, uma retomada da vida considerada “normal”, até então vivida.

Por outro lado, estavam todos bem mais familiarizados ao uso de recursos tecnológicos de interação social, como nunca antes se pensara. Tratava-se, pois, de uma nova era do uso das tecnologias de acesso remoto para estudar, trabalhar, frequentar cultos religiosos, comprar e vender, consultar-se com um médico, entre tantas outras experiências exigidas pela pandemia, a que, de alguma forma, todos tiveram que se adaptar.

Desde então, estamos em um processo contínuo de busca por aperfeiçoamento de nossas atividades práticas junto aos estudantes, no âmbito da discussão de casos clínicos, buscando oportunidades de melhoria com o uso de tecnologias que sejam familiares a eles. É nesse contexto que nossa experiência emergiu, e a partir de agora, iremos narrar.

1 – Evidências científicas sobre o uso de TDIC no ensino de enfermagem

No Brasil, mediante as transformações sociais e a situação da pandemia causada pelo novo coronavírus, foi imposta uma condição de profundas mudanças na maneira de ensinar no contexto da educação (SOARES; COLARES, 2020). Assim, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aparecem como uma maneira de unir e otimizar as novas formas de ensino.

Segundo Santos (2013), dentre estas tecnologias encontra-se o aplicativo *WhatsApp*®, uma Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC), a qual tem sido incorporada às práticas docentes como forma de realizar aprendizagem significativa, por meio da interatividade dos conteúdos vivenciados pelo aluno. O *WhatsApp*® é definido como um aplicativo de comunicação de mensagens multiplataforma que permite o envio de áudio, texto, vídeo, foto e também, ligações telefônicas com vídeo chamada utilizando um smartphone. Está disponível gratuitamente nos sistemas operacionais “Android”, “IOS”, “Sybian”, “Windows phone”, “Blackberry e “Nokia”.

Este aplicativo, quando ligado à Rede Mundial de Computadores – internet, possibilita o envio de informações nos vários formatos. As TDIC unidas às metodologias ativas, permitem avanço no desenvolvimento das novas formas de ensinar-aprender.

As metodologias ativas são definidas como um conjunto de estratégias de ensino com as quais o aluno, por meio da orientação do

professor, irá buscar o seu conhecimento. Neste formato de ensino, os objetivos são apresentados e o aluno após suas buscas, apoiado em materiais significativos, é capaz de tomar decisões e avaliar resultados (MORÁN, 2015).

No contexto da formação profissional em saúde, estas metodologias estão de acordo com os princípios e necessidades da atual política de saúde, além de ser um método que propõe o uso de situações-problema como forma de adquirir habilidades e conhecimentos (CYRINO, TORALLES-PEREIRA, 2004).

Ainda no contexto da aprendizagem, as metodologias ativas associadas ao uso de smartphones tem sido a composição ideal aos alunos em nosso meio, pois a construção do novo conhecimento é feita a partir da experiência vivenciada em campo de atividades práticas, reforçada com conteúdos científicos e por dados do meio digital e após é socializada com os membros do grupo.

A construção de materiais e explicações em áudios utilizando o conceito do *Podcast* busca integrar o conhecimento da graduação, através da facilidade de atualização que a internet propicia e a possibilidade de unir os acadêmicos em um ambiente virtual a qualquer período do dia e espaço geográfico. Tem se mostrado uma ferramenta tecnológica efetiva no processo de aprendizagem (PENTEADO; GASTALDILO, 2013).

Outros autores publicaram estudos com o uso desta ferramenta digital, como Greco *et al.* (2020), que abordam a experiência docente da disciplina de Enfermagem em Saúde Mental acerca do uso de recursos metodológicos. Com o uso do aplicativo *WhatsApp*® em atividades de sala de aula, o propósito foi possibilitar ao estudante o uso das redes sociais e da comunicação virtual no processo de aprendizagem, bem como uma formação mais reflexiva para a atuação no sistema de saúde.

As autoras Kakushi, Évora e Pereira (2020) realizaram um estudo com o objetivo de comparar a participação e satisfação entre o uso do *Facebook*® e *WhatsApp*® no ensino superior em enfermagem. Os

resultados demonstraram a formação de redes densas nos grupos do *WhatsApp*® e *Facebook*®, evidenciando uma elevada participação e satisfação dos alunos e a conectividade entre eles. As autoras ainda sugeriram considerar esses ambientes como uma opção estratégica de metodologia de ensino, a fim de inovar no processo de aprendizagem e atender as necessidades de seus alunos.

Tochetto *et al.* (2020) realizaram um estudo de revisão integrativa sobre o uso do *WhatsApp*® como recurso para a educação em saúde. Utilizaram a estratégia PICO para busca nas bases de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC, no SciELO e Google Acadêmico. Os autores concluíram que, na educação em saúde, o *WhatsApp*® consiste em uma ferramenta de educação, porém a eficiência do aplicativo está condicionada a fatores como periodicidade, anonimato, engajamento dos participantes e métodos de avaliação. Além disso, afirmam que é escassa a literatura com resultados a longo prazo e diferentes metodologias para avaliar a eficiência do aplicativo precisam ser utilizadas para aprimorar conhecimento acerca da aplicação de tais tecnologias nos serviços de saúde e unidades de ensino.

As autoras Santos *et al.* (2021) utilizaram a mesma metodologia científica em seu estudo com objetivo de conhecer o uso do aplicativo em saúde e identificaram três categorias de análise de seu uso: por profissionais/estudantes da área da saúde como ferramenta de comunicação, ensino e aprendizagem; pelo profissional no serviço de saúde e propriamente, para educação em saúde e troca de informação entre profissional e paciente. Concluíram que o uso do *WhatsApp*® favorece a comunicação existente entre os profissionais em um serviço de saúde e até mesmo entre profissionais, estudantes da área da saúde e pacientes.

Santos *et al.* (2021), em seu estudo, objetivaram identificar os aplicativos móveis disponíveis para o ensino de exame-físico e procedimentos de enfermagem e como estes têm contribuído com o processo de ensino-aprendizagem na graduação de enfermagem. A

metodologia utilizada foi a revisão integrativa da literatura, conforme protocolo pré-definido e recomendações PRISMA.

Foram identificados os aplicativos Oiva®, Vital Easy®, WhatsApp®, Facebook® e e-mails como utilizáveis no processo de ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem, que promoveram maior interação entre estudantes e professores, esclarecimento de dúvidas e como fonte de informação para consultas. As autoras concluíram que a utilização de aplicativos móveis é pertinente no processo de ensino-aprendizagem na graduação de enfermagem, por oportunizar a troca de experiências e informações entre indivíduos pertencentes a diferentes realidades, ampliando o acesso ao conteúdo, possibilitando o engajamento, limitando barreiras geográficas e adequando-se a realidades específicas (SANTOS *et al.*, 2021).

2 – O novo normal

As circunstâncias impostas pela pandemia de COVID-19, remodelaram a forma de viver em sociedade e, no contexto do ensino superior, trouxeram inúmeros desafios para professores e estudantes, no processo ensino-aprendizagem. Após vivenciarmos períodos de isolamento social e aulas por acesso remoto, passamos por um processo de reinserção ao convívio em sala de aula e, no escopo de atividades do curso de enfermagem, houve uma reaproximação também aos campos de atividades práticas.

Não obstante, os protagonistas desse processo trouxeram consigo novas perspectivas de interação social, novas formas de estudo e discussão de casos, novas formas de interagir, decorrentes do uso obrigatório de tecnologias para se comunicar entre professores e alunos. O que se viu foi, de modo geral, alunos cada vez mais articulados em redes sociais, dependentes de recursos disponíveis em smartphones.

Essa realidade permeia toda a sociedade, e, desde o despertar até o adormecer, as telas de dispositivos são parte de um cotidiano de vida social, deslocamento, trabalho, compras, leituras, entretenimento, e na

vida acadêmica, de forma similar, o estudo, os trabalhos em grupos, seminários, provas, tudo sendo feito por meio de uma tela, quase sempre de um smartphone. No âmbito da assistência à saúde, similantemente, houve franca expansão e normalização da telesaúde e tele-enfermagem, teleconsultas, tele-atendimento e tantos outros encontros promovidos pela tela de um dispositivo eletrônico. Para além dessa nova realidade, professores e estudantes de enfermagem foram se inserindo, gradativamente, às experiências práticas na assistência a vítimas da COVID-19, sobreviventes com sequelas nunca vivenciadas, dentre todas as demais condições clínicas preexistentes, e que nunca saíram de cena, mesmo no auge da pandemia. Entremeadado a esse cenário, havia uma nova forma de interagir, novos recursos de estudo, novas formas de conversar e discutir assuntos entre os estudantes, uma comunicação verdadeiramente digital por meio de aplicativos, em detrimento da articulação oral e todas as nuances contidas no processo de raciocínio clínico em enfermagem.

Tratava-se, pois, de um novo paradigma instalado na formação de novos enfermeiros: a inserção de tecnologias no cotidiano de discussões de casos clínicos, seminários e interações sociais com estudantes, focados no ensino e aprendizagem, e ao mesmo tempo, alinhados com os novos modelos de interação vigentes.

3 – O escopo de trabalho da disciplina

O curso de enfermagem do Centro Universitário Barão de Mauá contempla uma disciplina denominada “Assistência de Enfermagem ao adulto e idoso em clínica médica” – prática. Ela está inserida no 5º semestre do curso integral e 7º semestre do curso noturno. Seu objetivo, em linhas gerais, é que o aluno seja capaz de desenvolver a assistência de enfermagem a adultos e idosos em situações clínicas, embasada na sistematização da assistência de enfermagem. Ao longo do período de atividade práticas, os estudantes realizam assistência integral ao adulto

e idoso em um hospital escola de grande porte, terciário, no município de Ribeirão Preto.

O período compreende atividades assistenciais supervisionadas acompanhadas integralmente por docentes do curso, em enfermarias de clínica médica, além de visitas monitoradas em unidades de terapia intensiva, sala de urgência e pronto-socorro, serviço de oncologia ambulatorial, serviços de hemodiálise e hemodinâmica, enfermaria de isolamentos, entre outros.

Os estudantes são avaliados por meio de instrumento específico que contempla a área motora, focada nas habilidades técnicas específicas; a área afetiva, que prevê um desempenho comportamental do estudante, e inclui habilidades de relacionamento interpessoal, iniciativa, proatividade, comunicação, responsabilidade, entre outros. Ainda, a área cognitiva prevê o desenvolvimento de habilidades que versam sobre sua capacidade de correlacionar aspectos teóricos com a prática clínica, nas matérias fundamentais como fisiopatologia e farmacologia, inseridas na elaboração e execução do Processo de Enfermagem à luz da teoria das necessidades humanas básicas (HORTA, 2011).

Ao final do período de atividades práticas, os alunos eram organizados em grupos para a elaboração e apresentação oral de um estudo de caso-EC clínico eleito dentre todos os pacientes atendidos, salvaguardando dados de identificação, como oportunidade e aprofundar em uma condição clínica vivenciada na prática. Em uma data específica, o grupo de encontrava para a apresentação dos estudos. A essa atividade era atribuída uma nota para compor a área cognitiva no processo avaliativo.

Tradicionalmente, o estudo de caso, como era estruturado à época, previa um registro de enfermagem detalhado, relativo ao dia em que foi atendido pelos respectivos estudantes, a explanação sobre a fisiopatologia dos diagnósticos predominantes, breve análise da prescrição medicamentosa e a elaboração das etapas do Processo de Enfermagem, a saber: coleta de dados, estabelecimento de diagnósticos

de enfermagem, planejamento, intervenções realizadas e planejadas, avaliação (HORTA, 2011).

Em nossa prática docente, a experiência e elaboração desse EC não atingia os objetivos esperados, dentre os quais o domínio teórico da doença de base, o levantamento completo de dados alterados e sua relação com a fisiopatologia, os exames diagnósticos pertinentes e o tratamento em curso. Além disso, em específico nessa disciplina, espera-se que o estudante seja capaz de executar as etapas do Processo de enfermagem à luz do referencial teórico das necessidades humanas básicas, elencando diagnósticos de enfermagem prioritários e alinhados à intervenções, o que nem sempre ficava solidificado no conteúdo apresentado no EC.

Outras características que causavam inquietação frente ao uso da estratégia do EC perpassam pelo fato de que alguns estudantes exploravam mais e melhor o conteúdo teórico necessário para as reflexões, enquanto outros ficavam à margem dessas discussões. Visivelmente, o aproveitamento da atividade era demasiado heterogêneo, e nós enquanto docentes, sempre estávamos nos avaliando e ponderando sobre a efetividade dessa estratégia no escopo de atividades da disciplina, e sobretudo no alinhamento aos objetivos propostos. Ademais, o feedback do docente ocorria no ato da apresentação do EC, e portanto, sem tempo hábil para que os estudantes pudessem reorganizar seu raciocínio para desenvolver e aprimorar as etapas do PE.

Durante algum tempo, o corpo docente discutiu alternativas a esse EC, tanto a sua substituição quanto a remodelagem da atividade. Nosso consenso caminhou para a manutenção da atividade, por entendermos que é absolutamente viável e didático que o estudante aprofunde seus estudos em uma experiência vivida na prática clínica.

Talvez essa constatação seja a mais clara entre tantas conjeturas emergentes no processo contínuo de aperfeiçoamento da disciplina: trata-se de oportunidade de o estudante de enfermagem assistir um paciente e buscar a teorização da condição clínica vivenciada, numa

atividade facilitada pelo docente, com a finalidade de expor raciocínio clínico e crítico a respeito do tema estudado, com feedback imediato e tempo para reorganização de ideias.

4 – A proposta de discussão de casos clínicos com o uso de tecnologias

Tendo a convicção das vantagens e benefícios de se estudar os casos clínicos à medida que vão surgindo as experiências assistenciais, o corpo docente decidiu remodelar o estudo de caso e propor uma atividade com os mesmos propósitos, porém, com outro formato, na tentativa de valorizar o comportamento cada vez mais interativo dos estudantes, além da sua destreza com os aplicativos de mensagens e a familiaridade com buscas na internet. Atrelado a isso, considerou-se uma estratégia que não ficasse limitada a um caso clínico no final do período, mas a necessidade de ampliar a variedade de casos e o campo de discussões, além de aprimorar os feedbacks, que antes eram sucintos e pontuais, no momento das apresentações orais presenciais.

Frente a essa demanda iminente, a disciplina de Assistência de Enfermagem ao adulto e idoso em clínica médica foi pioneira em propor aos estudantes uma estratégia de discussão de casos, que deveria utilizar uma tecnologia de acesso remoto, que fosse, ao mesmo tempo, uma metodologia ativa de ensino, à medida que mobilizava a produção, apresentação e discussão de material teórico pelos estudantes.

Assim, da necessidade de repensar a prática docente e incorporar novas tecnologias, surgiu a ideia de substituir estudos de caso escritos por áudios autorais sobre temas vivenciados na clínica médica de um hospital escola, inseridos na disciplina como parte do processo avaliativo. Os estudos de caso que anteriormente eram feitos ao final do período de atividades práticas, sobre um paciente assistido, foram substituídos por apresentações diárias, elaboradas e executadas individualmente, pelos estudantes, tendo por base a condição clínica

vivenciada naquele dia, busca na fisiopatologia, tratamento e prevenção de complicações.

5 – Grupo de estudos no WhatsApp

A atividade foi proposta pela primeira vez em março de 2021, portanto, no primeiro semestre de 2021. Com o objetivo de elaborar e apresentar áudios autorais e recursos de imagens e som complementares em um grupo de estudo virtual, usando um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, os estudantes foram orientados a se inserirem em grupos de *WhatsApp*® específicos para participarem dessa atividade, que estava sendo implementada em caráter experimental em substituição ao EC convencional.

Vale ressaltar que os estudantes foram esclarecidos sobre os motivos pelos quais o EC estava sendo substituído, relativos à sua participação efetiva, a necessidade de elaborar um áudio baseado em leitura de textos científicos, de aumentar o escopo de doenças a serem estudadas, e sobretudo, a necessidade de o estudante avaliar todo o processo em experimentação.

A proposta visou otimizar tempo, à medida que possibilitava a busca teórica e espaços para discussão, ajustes e correções oportunas, além de estimular raciocínio clínico, busca por evidências científicas, aprimorar articulação oral e capacidade de síntese, e evitar cópias sem crítica de conteúdo. Baseado no conceito de *podcasting* como um processo midiático resultante da publicação de arquivos de áudio, propôs-se substituir estudo de caso escrito por áudios autorais produzidos individualmente pelo estudante. A orientação foi produzir um áudio de cerca de 5 minutos sobre um tema visto em casos vivenciados e postar em grupo restrito para discussão.

Todo final de período de atividade prática, o grupo definia o tema com a docente, e preferencialmente, a postagem do áudio deveria acontecer no mesmo dia. Os estudantes eram estimulados a ler material teórico sobre o tema proposto, e, a partir dessa leitura, produzir os

áudios que poderiam vir complementados por figuras, gráficos e até mesmo animações obtidas na internet, desde que citadas as fontes e, obviamente, se tratasse de material científico.

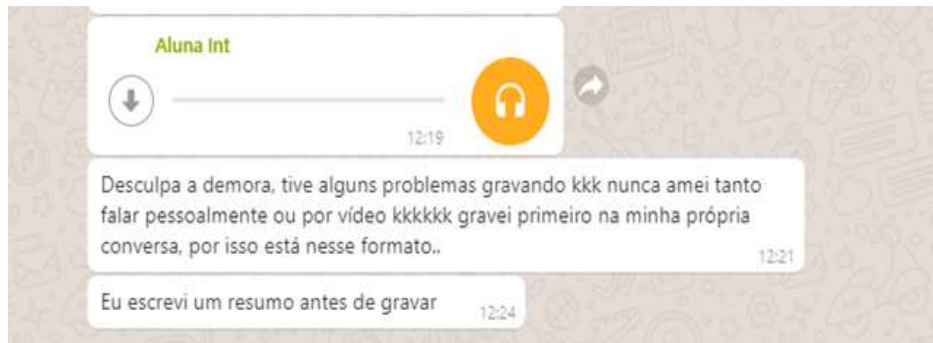
6 – Experiências dos grupos de estudo

Logo no primeiro dia de atividades práticas, o grupo foi orientado e prontamente manifestaram concordância em testar a estratégia do grupo de estudos. Naquele dia, cada estudante assistiu a um paciente distinto, e, ao final do período, em consenso com a docente, foi estabelecido o que cada um iria estudar e apresentar um áudio.

No primeiro áudio a aluna relata que estava adorando a ideia, e fez uma explanação muito adequada sobre estressores do idoso no ambiente hospitalar, o que fora vivenciado por ela na prática pela manhã. A aluna teve a iniciativa de buscar teorização: selecionou um artigo científico que trata das mudanças de comportamento do idoso em regime de internação hospitalar, congruente ao paciente atendido por ela na mesma manhã.

Ela fez uma apresentação do artigo sumarizado, e trazia seus apontamentos sobre os principais tópicos de leitura. Foi considerado muito pertinente pelo grupo e o texto passou, inclusive, a ser utilizado para discussões sobre essa condição do idoso hospitalizado, muito comum em nosso meio.

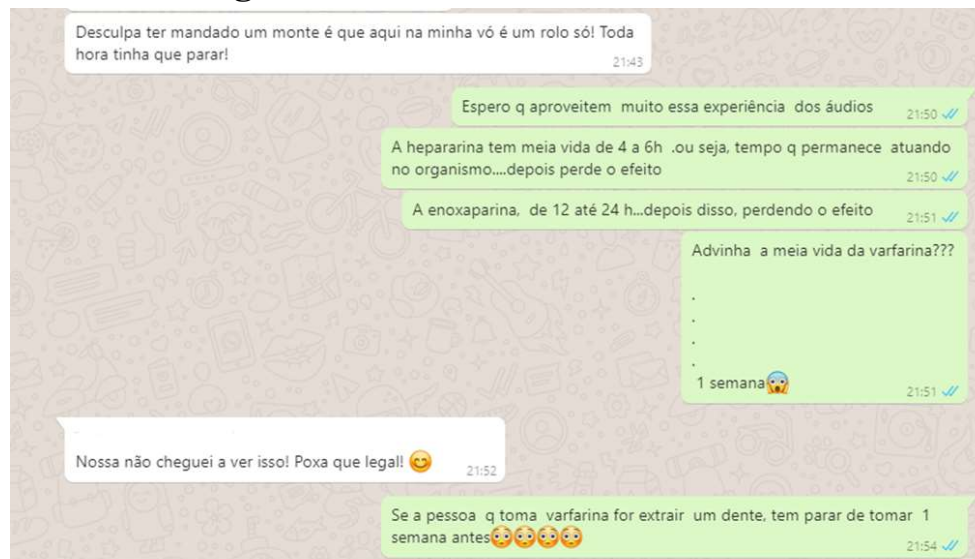
Entretanto, o que mais nos chamou a atenção foi de fato a disposição da aluna em fazer o áudio, seus sentimentos de motivação e satisfação em ouvir sua própria voz, de saber que estava sendo ouvida, dos comentários da docente e dos colegas sobre seu post.

Figura 1 – Print de tela das autoras

Fonte: Acervo das autoras, 2022.

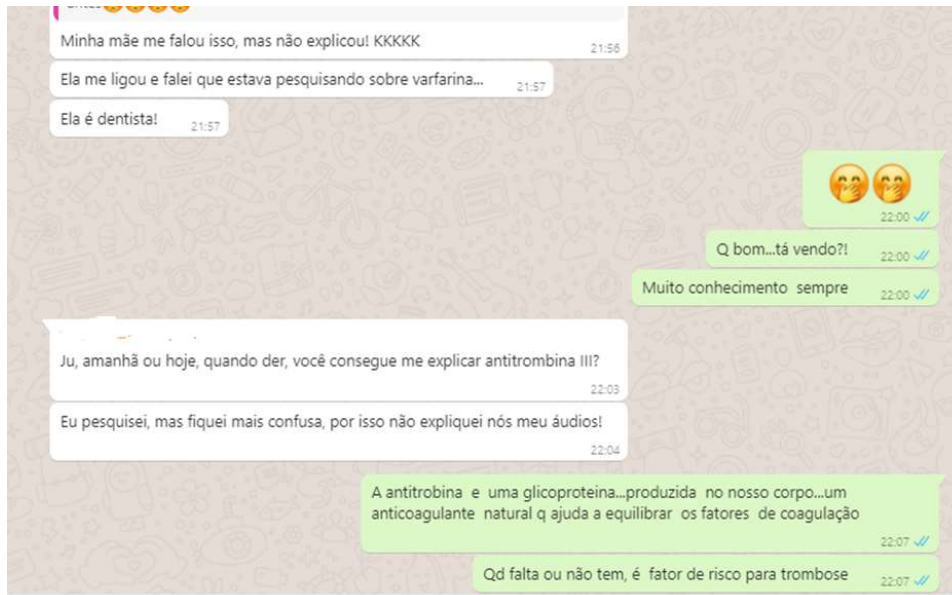
À medida que os áudios são postados, vamos comentando, complementando informações não abordadas pelo estudante, e, com isso, há uma interação bastante positiva e produtiva. Nitidamente, o estudante se sente ouvido, percebe que sua busca foi efetiva, e, para o docente, fica a percepção de que o estudante fez parte da construção de conhecimento. Em outras palavras, o estudante se sente parte ativa, expõe lacunas e tem o feedback. Até aí, sem novidades, porém, na estratégia do uso do *WhatsApp*®, o estudante estabelece um diálogo fluido, livre, rápido, tal como ele está acostumado em suas interações sociais, e que muitas vezes não se tem em sala de aula ou em um grupo de discussão presencial.

Os *prints* de tela exibidos a seguir, mostram um diálogo em que a estudante apresenta o tema da anticoagulação, começa comentando da dificuldade em fazer um áudio de qualidade em função do ambiente ser movimentado. A seguir, a docente complementa a discussão trazendo os tempos de meia vida de alguns anticoagulantes, e seus desdobramentos no cotidiano dos pacientes.

Figura 2 – Print de tela das autoras

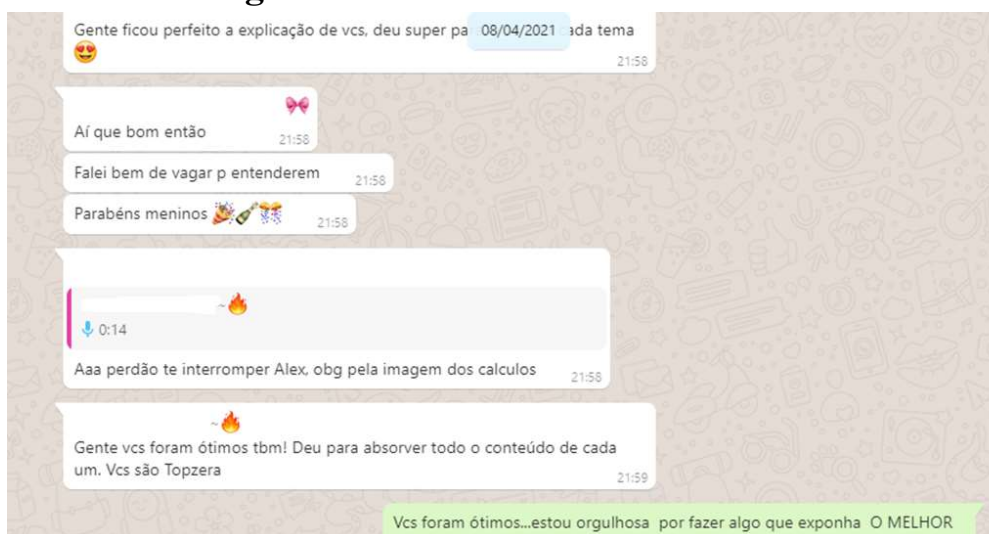
Fonte: Acervo das autoras, 2022.

A seguir, a mesma estudante expõe que chegou a comentar com a mãe sobre o que estava estudando. Ainda, a estudante traz uma dúvida gerada durante a busca teórica, e, na sequência de diálogos, a docente auxilia e direciona os conceitos para favorecer a continuidade do entendimento da estudante. Considerando que o grupo acompanha cada diálogo estabelecido, temos aqui uma típica experiência de compartilhamento de uma dúvida, que pode ser de outra pessoa, e que foi prontamente direcionada, com a tendência de favorecer o aprendizado não de um, mas de todos os estudantes participantes do grupo. Quando um termo ou conceito não estava corretamente empregado, a docente já fazia a correção, o que segundo os estudantes, era muito proveitoso.

Figura 3 – Print de tela das autoras

Fonte: Acervo das autoras, 2022.

Em relação ao compartilhamento de experiências entre o grupo, vários diálogos expõem que os participantes estavam aprendendo com o áudio do colega. Essa perspectiva do estudante foi exibida em diversos momentos, como mostram os trechos abaixo:

Figura 4 – Print de tela das autoras

Fonte: Acervo das autoras, 2022.

discussão. O dono da gravura fotografou e postou no grupo, e guardou o desenho consigo, como lembrança daquele momento do curso.

No término do semestre, consultamos os estudantes sobre sua percepção acerca da atividade realizada. Foi elaborado um formulário no aplicativo *Google Forms* e o *link* enviado aos estudantes para que pudessem avaliar a experiência do grupo de estudo.

Os estudantes consideraram, em sua maioria (93% das respostas), que a estratégia dos áudios auxiliou no seu aprendizado sobre os temas vivenciados junto aos pacientes, o que favoreceu seu aprendizado. Quando consultados sobre o quanto essa estratégia contribuiu com sua capacidade de buscar bons referenciais teóricos, 86% dos estudantes referiram que aprenderam procurar bons referenciais e usar termos técnicos.

Na mesma proporção de 86%, os estudantes manifestaram que os áudios os ajudaram na capacidade de resumir conteúdos após leitura e estudo. Todos responderam que a experiência do grupo de estudo com áudios valeu muito a pena e, entre o que mais gostaram, elegeram o fato de poder estudar o seu paciente logo após o atendimento realizado, de ter o *feedback* imediato e de ouvir o colega.

Alguns comentários são apresentados a seguir, a fim de ilustrar a experiência dos estudantes sobre o uso dos áudios:

Foi uma ideia muito boa. O áudio nos capacita a ir mais afundo nos estudos de casos, a perder o medo de falar em público e a debater sobre o caso de seu paciente.

É uma boa forma de entender melhor o caso, tanto o nosso quanto de outros pacientes.

É bom produzir os áudios, pois ajuda a fixar a matéria.

Ajuda muito melhor do que a escrita.

Gostaria muito que esse método de estudo continuasse pois me ajudou muito a estudar e compreender melhor os casos de cada paciente.

Eu achei muito bom pra ajudar a memorizar

A produção dos áudios contribuiu e muito no nosso aprendizado! Com certeza faria novamente!

Sugiro que continuem com esse método de estudo/ensino, por experiência própria digo que foi muito importante para estudarmos mais a fundo e assim despertou um interesse maior nos estudos.

Achei muito boa essa nova estratégia. Deveria sempre ter em todas as disciplinas de assistência.

Seria interessante a maior participação entre os alunos, um aluno comenta o áudio do outro como “garantia” de que realmente escutou o áudio do colega.

Acredito que se apropriar dessa ferramenta serviu muito como um desafio pessoal em conseguir ter maior compreensão da realidade vivida na instituição, pois através da busca pelo tema e problemática, era preciso compreender o assunto para passar uma informação sintetizada para os colegas de forma que a mesma pudesse ser resumida, porém de fácil compreensão.

Tendo em vista a experiência obtida ao longo de 2021, bem como a avaliação feita pelos estudantes, o corpo docente optou por manter a mesma estratégia. No ano de 2022, novamente os estudantes foram consultados sobre o uso dos áudios como estratégia de discussão e teorização. Os relatos mostram que a estratégia é, na perspectiva do estudante, viável, estimula dinamismo, articulação, dedicação ao estudo, entre outros aspectos. Para 96% dos estudantes, os áudios auxiliaram na melhoria da rotina de estudos. Para 80% deles, o aproveitamento da atividade foi superior aos EC apresentados

anteriormente, no fim do semestre e, para 76%, os áudios contribuíram com sua habilidade de falar em público.

Nesse primeiro semestre de 2022, buscamos compreender um pouco a percepção dos estudantes em relação às dificuldades encontradas com a produção dos áudios, a fim de aprimorarmos para as próximas turmas. Alguns relatos expõem dificuldade de sintetizar conteúdo:

Um pouco, pois sempre que eu cometia qualquer erro na hora de falar, me sentia obrigada a apagar tudo e recomeçar, e mesmo assim nunca saia perfeito. Mas o mais importante no caso era o conteúdo.

De início tive dificuldade em conseguir sintetizar o conteúdo, conseguir falar discorrendo sobre o assunto de forma que pudesse ter sentido e que não tomasse muito tempo para não ficar maçante.

No início um pouco de receio, por isso eu gravava e enviava pra alguém conhecido antes pra poder ter como apagar.

No começo regravava muitas vezes para ter certeza que não ficou nenhuma informação errada ou incompleta.

A dificuldade foi a de passar o conteúdo completo e correto, fora isso, foi muito gostoso e uma ótima estratégia.

No começo foi difícil, pois não sabíamos o que falar, como falar, mas ao decorrer dos dias fomos aprendendo e pegando o jeito.

Eu tive dificuldade apenas no começo, pois gravava várias vezes a mesma coisa (com o intuito de passar o assunto com mais clareza e quando errava alguma palavra, ou coisa assim.

No início e dificuldade era em ler sobre o assunto e identificar a relação com o caso, e saber o que era de fato “importante” de ser dito.

Também há relatos de dificuldade de organizar o tempo:

Tive dificuldade apenas de mandar todos os dias, por conta do trabalho, mas fora isso deu pra ser muito bem proveitoso e ajudou a nos desenvolvermos muito.

Só dificuldade em relação a organizar meu horário.

Não tive tanta de dificuldade de produzir os áudios, a minha dificuldade foi adequar o meu tempo com a produção.

Tive dificuldade por conta da minha rotina, era difícil conciliar com a minha rotina.

É realmente muito bom para o aprendizado, mas difícil pra quem trabalha e estuda.

Por fim, perguntamos aos estudantes sobre sugestões de melhorias do uso dos áudios para discussão de caso. Em geral, foram muitos elogios, várias indagações sobre manter a estratégia nesta e nas demais disciplinas, o que de fato, denota um grande interesse por parte do estudante, manifestado em diversos relatos:

Continuem com os áudios! São muito produtivos e agregaram muito em meu conhecimento e vocabulário.

Minha sugestão é que o método dos áudios continue sendo aplicado para os alunos, pois é evidente o quanto cada um aprende melhor e aprimora a oratória. De fato, contribuiu muito para o meu desempenho.

Gosto da ideia de enviar imagens e tabelas junto dos áudios, melhora a visualização.

O estudo por áudio é muito melhor do que realizar estudo de caso.

É muito mais produtivo os áudios, pois não focamos em apenas uma doença ou caso.

Os áudios me ajudaram muito, principalmente eu que não tenho muito tempo em casa e os áudios são especiais pra mim, pq escuto qualquer hora e qualquer momento.

Ajuda muito a fixar termos técnicos continuem por favor.

É uma ótima maneira de se estudar.

O áudio foi uma ótima estratégia nesse estágio! Continuem com os áudios.

Achei muito mais produtivo do que um único estudo de caso ao final do semestre, senti que deu pra desenvolver bem mais.

Manter esses áudios em todas as disciplinas que envolvem a área hospitalar, ajuda muito na questão de fixar e entender o conteúdo.

7 – Lições aprendidas pelas docentes

Não há dúvidas do quanto a pandemia exigiu a adaptação dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Todos, sem exceção, tiveram que aprender rapidamente a dominar recursos tecnológicos que nem conheciam. Mesmo os avessos às novas tecnologias não tiveram escolha e precisaram aprender a utilizar ferramentas e gerenciar uma sala de aula virtual, do dia para a noite. Nossa ansiedade em identificar as necessidades do aluno foi uma constante nesta trajetória, pois transitamos do mundo digital para as atividades práticas junto a pacientes, muitas vezes, sequelados pela COVID-19, na disciplina de Assistência de Enfermagem ao adulto e idoso em clínica médica prática.

Desta maneira, a estratégia dos áudios realizados pelos alunos mostrou-se bastante eficiente para identificarmos algumas lacunas de conhecimentos de disciplinas realizadas anteriormente, como por exemplo, fisiologia, farmacologia, anatomia, dentre outras. Também pudemos observar a capacidade de busca por dados científicos atualizados; a melhora progressiva na construção de cada áudio e na capacidade de síntese dos conteúdos pesquisados, preparando estes alunos quanto a habilidade de expressar se em público.

Pudemos observar, a cada áudio produzido e apresentado, que os alunos desenvolveram sua autoconfiança e também aspetos críticos quanto ao material publicado, além de aumentarem sua autoestima diante dos elogios do grupo e dos docentes. Houve crescente melhora da interação dos participantes do grupo de discussão, além da interatividade quase imediata com demais membros e as docentes para completar algum conteúdo não citado. Todas estas possibilidades

emergiram a partir de uma nova estratégia de ensino-aprendizagem por meio de uma ferramenta de comunicação.

Tivemos a possibilidade de vivenciar uma nova forma de ensino-aprendizagem, na qual o nosso papel foi de instrutor para o despertar das habilidades adormecidas em cada aluno. Foi, para nós, uma forma de dar feedback que exigiu disciplina e mudança de rotina, tendo em vista a necessidade de discutir casos de modo rápido, para que todos os casos pudessem ser aprofundados e estudados.

Vivenciamos, de certo modo, conceito chamado *long life learning*. Aprender o tempo todo é uma necessidade e a concepção de que o aprendizado docente ocorre somente em cursos de formação também está equivocada. Óbvio que eles são importantes, mas o professor pode e precisa buscar o autodesenvolvimento, constantemente. E isto acontece de diversas formas, inclusive, com inovações junto aos alunos na busca de novos caminhos para o desenvolvimento de habilidades na construção do profissional enfermeiro.

Ressaltamos aqui, a importância de o aluno refletir sobre sua efetiva participação neste processo, alavancando sua responsabilidade e maturidade para este crescimento. É preciso que professores e alunos, experimentemos juntos e concatenados, estratégias inovadoras para que possamos criar, por meio de mútuo conhecimento, formas mais efetivas e melhores para o processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, as relações devem permitir um ambiente atrativo para que professores e alunos se sintam convidados a participar desta atmosfera de conhecimento que, dia após dia, é construída por ambos aproveitando o conhecimento prévio que é trazido por todos. Nosso processo de aprendizagem com o uso de *WhatsApp*® para discussão de casos também foi intenso e prazeroso, sobretudo por ver a evolução discente e, no fim, sua avaliação positiva.

É preciso que os docentes reinventem e reencantem os participantes da educação, tendo como foco uma visão educacional,

usufruindo do conhecimento já construído e produzindo novas experiências no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Referências

- CYRINO, E. G., TORRALES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v20n3/15.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.
- GRECO, P. B. T. *et al.* WhatsApp como ferramenta de ensino: inovando no aprendizado em enfermagem. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p. e862997995-e862997995, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7995/7134>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- HORTA, W. A. *Processo de enfermagem*. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2011.
- KAKUSHI, L. E.; ÉVORA, Y. D. M.; PEREIRA, M. C. A. Uso do Facebook e WhatsApp em atividades acadêmicas no ensino em enfermagem: Um estudo comparativo. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 3, n. 4, p. 9021-9035, 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BJHR/article/view/1370>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

PENTEADO, R. Z.; GASTALDELLO, L. M. Fonoaudiologia em webradio. *Distúrbio comum*. São Paulo, v. 25, n. 2, p.333-345, ago. 2013. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/21963/16989>.
Acesso em: 22 ago. 2022.

SANTOS, J. C., *et al.* O uso do aplicativo móvel WhatsApp na saúde: revisão integrativa. *Revista Mineira de Enfermagem*, v. 25, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1545>.
Acesso em: 22 ago. 2022.

SANTOS, S. V. O uso do celular nas práticas de letramento. *In: II Congresso Nacional de Educação e Diversidade, Itabaiana/SE. Anais. USF/ Itabaiana/SE. Brasil*, p.1-10, 2013.

SANTOS, T. R. *et al.* Uso de aplicativos móveis no processo de ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. *Rev. baiana enferm*, p. e37136-e37136, 2021. Disponível em:
http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-86502021000100503. Acesso em: 3 jul. 2022.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. *Debates em educação*, v. 12, n. 28, p. 19-41, 2020. Disponível em:
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157/pdf>. Acesso em:3 jul. 2022.

TOQUETTO, V. *et al.* WhatsApp® como recurso para educação em saúde: Revisão integrativa WhatsApp® as a resource for health education: Integrative review. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 12, p. 118496-118509, 2021. Disponível em:
<https://doi.org/10.34117/bjdv7n12-556>. Acesso em: 3 jul. 2022.

Capítulo 7

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE IMUNIZAÇÃO EM ENFERMAGEM

Aidê Amábile Coelho dos Santos Gaspar
Lauren Suemi Kawata
Marisa Akiko Iwamoto
Tania Aparecida Cancian Masella

1 – A formação do enfermeiro e o Programa Nacional de Imunização

O debate sobre a formação dos profissionais de saúde, incluindo os enfermeiros, é histórico e esteve presente em marcos importantes no Brasil, como na VIII Conferência Nacional de Saúde cujo relatório apontou para inadequada formação dos recursos humanos, considerando aspectos técnicos, éticos e de consciência nacional (PEREIRA; LAGE, 2013). Apesar de históricas, a discussão e preocupação com a formação também são atuais, tendo em vista os avanços da atuação do enfermeiro, o compromisso com o Sistema Único de Saúde (SUS) e as respostas às necessidades de saúde da população (ADAMY *et al.*, 2021).

No Brasil, a formação do profissional enfermeiro é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que norteiam a elaboração das matrizes curriculares. O currículo da educação em enfermagem, assim como o de outras profissões da área da saúde, passou por transformações na última década, perpassando pelo paradigma Flexeneriano, evoluindo para a formação orientada por problemas e culminando com o desenvolvimento de competências, preconizado no presente momento (CHIRELLI; SORDI, 2021).

Na perspectiva da formação do enfermeiro por competência, o processo de ensino/aprendizagem deve abranger a constituição do



conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e de atitudes que atendam às necessidades dos usuários e correspondam às demandas nos serviços de saúde dos diversos pontos da rede de atenção. Adicionalmente, no mundo contemporâneo, com a ocorrência de diversas e rápidas transformações tecnológicas e de situações epidemiológicas, espera-se que enfermeiro esteja preparado para lidar com desafios. Para tanto, as Instituições de Ensino Superior – IES devem elaborar uma matriz curricular, norteados pelas DCN.

De acordo com as DCN, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com a lei do exercício profissional 7498, aprovada pelo Conselho Federal de Enfermagem (1986), o egresso do curso de Enfermagem, do Centro Universitário Barão de Mauá, é um enfermeiro com formação de um profissional generalista, com uma visão humanista, crítica, reflexiva e qualificado para o exercício de enfermagem, baseado em conhecimentos científicos, habilidades técnicas e nos princípios éticos que norteiam a profissão. Espera-se que o egresso seja capaz de fazer julgamento e intervir sobre os problemas/situações de saúde e doença dos indivíduos, família e grupos humanos tendo como base o perfil epidemiológico nacional, com ênfase na região sudeste, identificando as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e políticas dos seus determinantes. Por fim que o profissional seja capacitado a atuar como promotor da saúde integral do ser humano, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania a partir dos princípios que norteiam o SUS – a integralidade, a universalidade e a equidade (MASELLA *et al.*, 2022, p. 31).

Considerando a atuação da(o) enfermeira(o) e da equipe de enfermagem nas ações do Programa Nacional de Imunização – PNI, o conteúdo sobre imunização está inserido na formação deste profissional e o ensino do mesmo merece relevância.

O PNI, criado em 1973, consiste em uma política pública com ações relevantes cujos resultados impactam diretamente no perfil de morbimortalidade da população e transformam o panorama de doenças imunopreveníveis (DOMINGUES *et al.*, 2020).

Diante da importância da implementação desta política e da diversidade e abrangência do calendário nacional de vacinação, com inclusão de novas vacinas no decorrer de sua evolução, o ensino do conteúdo sobre imunização para enfermagem tornou-se ainda mais importante e complexo para garantir a segurança do paciente e dos profissionais envolvidos neste contexto.

Com a pandemia de COVID-19, o PNI ganhou ainda mais destaque, já que a vacinação da população foi e continua sendo fundamental na contribuição para o controle da doença.

Segundo Oliveira *et al.* (2021), a equipe de enfermagem atua em todos os procedimentos durante o processo de imunização, podendo ser dentro ou fora da sala de vacina, sendo o enfermeiro o responsável por orientar, avaliar e capacitar toda a equipe para manter a clareza e a aceitação do paciente.

No âmbito mundial, a segurança do paciente tem sido considerada um atributo para a qualidade do cuidado, sendo assim, instituída como política pública. No Brasil, a Portaria número 229 de 1º de abril de 2013, instituiu o Programa Nacional de Segurança do Paciente com o objetivo de “contribuir para a qualificação do cuidado em saúde em todos os estabelecimentos de saúde em território nacional” (BRASIL, 2013).

Assim, a preocupação com a assistência segura envolve os diversos níveis de atenção à saúde, dentre os quais, a Atenção Primária à Saúde merece ênfase, por ser a principal e preferencial porta de entrada ao SUS e responsável pela vacinação da população (TEIXEIRA *et al.*, 2021)

Buscando possibilitar que o egresso esteja capacitado para atuar em imunização, esta IES prima por metodologias facilitadoras à aprendizagem do aluno. Assim, este capítulo relata a experiência de um grupo de docentes/enfermeiras, na disciplina Assistência de Enfermagem em Saúde Coletiva, tendo como objetivo descrever as estratégias de ensino sobre imunização da teoria às atividades práticas.

2 – O Centro Universitário Barão de Mauá – CBM

O CBM está localizado no município de Ribeirão Preto, região sudeste, no interior do Estado de São Paulo, distante 313 quilômetros a noroeste da capital (RIBEIRÃO PRETO, 2021).

Segundo o plano municipal de saúde 2022-2025, a rede de atenção à Saúde de Ribeirão Preto apresenta, 3 Unidades de Pronto-Atendimento, 11 ambulatórios de especialidades, 21 Unidades de Saúde da Família (USF), 22 Unidades Básicas de Saúde (UBS), sendo uma o Centro de Saúde Escola do CBM. Este último, constitui um dos campos de atividades práticas em APS do curso de enfermagem, assim como as Unidades de Saúde do Distrito Norte do município (RIBEIRÃO PRETO, 2021).

O CBM foi inaugurado no final da década de 60, com autorização de funcionamento publicada no Diário Oficial da União - Decreto 63.147, de agosto de 1968, com a denominação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Barão de Mauá”, oferecendo os cursos de Letras, Pedagogia, Matemática e Estudos Sociais, com a finalidade de ofertar cursos voltados à formação docente. Na década de 70 é criado o curso de Ciências Biológicas Modalidade Médica, hoje Biomedicina e o curso de Biologia (MASELLA *et al.*, 2022).

O curso de Bacharelado em Enfermagem do Centro Universitário Barão de Mauá foi autorizado em 1979, pelo Parecer nº 1550/79, de 9 de novembro de 1979 e pelo Decreto nº 84.364/80, de 4 de janeiro de 1980, sendo realizado o primeiro ingresso de alunos, mediante vestibular, no ano de 1980. Em 2004, com a Resolução nº 07/2003 foi autorizado o primeiro ano do curso de Enfermagem no período noturno, atendendo a demanda reprimida de alunos impossibilitados de realizar o curso no período integral (MASELLA *et al.*, 2022).

Atualmente, o CBM mantém cursos nas diversas áreas e modalidades: tecnológicas, de graduação e pós-graduação, presenciais e Ensino à Distância (EAD). Desde a autorização do curso de Enfermagem integral, e após duas décadas do curso noturno, esta

instituição já formou aproximadamente um mil, seiscentos e trinta bacharéis de enfermagem. Atualmente conta com trezentos e um alunos, matriculados nos cursos de enfermagem integral e noturno.

3 – A disciplina de Assistência de Enfermagem em Saúde Coletiva.

As disciplinas oferecidas no decorrer do curso, teóricas/práticas, se articulam com os diversos campos de atuação. Nos locais de atuação de estágio ou ensino clínico, tais como unidades básicas de saúde, hospitais etc., os estudantes realizam atividades assistenciais, de gerenciamento do cuidado, de recursos humanos e em saúde. Também desenvolvem atividades de educação continuada e permanente e de pesquisa.

De acordo com Projeto Pedagógico do curso, Ao se realizar a avaliação, além da pontualidade, do conhecimento técnico/científico, bem como a visão crítica, a assiduidade tem extrema relevância, pois a reposição das faltas é de caráter obrigatório nas atividades do ensino clínico, e não poderá exceder o número de dias previstos para reposição, no semestre vigente (esses dias ficam disponibilizados nas escalas de estágios (MASELLA *et al.*, 2022, p.56).

As disciplinas de Assistência de enfermagem têm como pressuposto básico a relação teoria-prática nas diversas áreas do conhecimento, tendo como norte o ciclo de desenvolvimento do ser humano.

A disciplina Assistência de Enfermagem em Saúde Coletiva tem uma carga horária total de 140 horas, distribuídas em teórica e prática. O objetivo geral da mesma é que, ao final da disciplina, o aluno seja capaz de analisar os aspectos que envolvem as políticas de saúde voltadas para a organização do sistema de saúde com base no conceito de saúde coletiva, com ênfase ao PNI, realizando a prevenção de doenças e agravos, tratamento e reabilitação do indivíduo, família e coletividade com aplicabilidade na sua práxis.

Para o desenvolvimento das aulas teóricas, são utilizadas as mais diversificadas metodologias para alcance de seus objetivos, tais como:

sala de aula invertida, discussão de casos e de observação de campo, seminários, simulação, estudos dirigidos, filmes e vídeos e dramatização.

Destaca-se que no curso de enfermagem o ensino de imunização tem uma abordagem transversal, instigando o aluno para a importância do assunto, desde as disciplinas como imunologia, microbiologia, saúde do adulto e idoso e trabalho I e II, saúde da criança, assistência de enfermagem na saúde da mulher, assistência de enfermagem na atenção básica de saúde, mas a ênfase na imunização é dada na disciplina Assistência de Enfermagem em Saúde Coletiva.

4 – As estratégias de ensino

As estratégias de ensino empregadas na disciplina Assistência de Enfermagem em Saúde Coletiva estão baseadas na utilização de metodologias ativas, mas também articuladas com aulas expositivas dialogadas, visando melhorar o processo ensino/aprendizagem. Considerando as exigências do mundo do trabalho e a preocupação com a segurança do paciente e do profissional, Assis e colaboradores (2021) apontam que, no ensino de enfermagem as tendências pedagógicas sinalizam a viabilidade de uso de estratégias que consideram as exigências do mercado de trabalho e a preocupação com a segurança do paciente e segundo Palheta *et al.* (2022),

apesar do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo ser resultado de uma busca individual do conhecimento, as instituições de ensino dispõem de um papel fundamental na construção da autonomia do aluno como protagonista da sua formação.

Na disciplina, abordamos as boas práticas em imunização, abrangendo as etapas como: organização e estrutura da sala de vacina, acolhimento (humanização), triagem, rede de frio, preparo,

administração, descarte, registro e orientação. Destacamos que as boas práticas são preconizadas por instituições como a Sociedade Brasileira de Pediatria e Sociedade Brasileira de Imunização (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019-2021; SILVA; LIMA, 2021).

4.1 – A sala de aula

As estratégias para o ensino de imunização têm início na sala de aula, onde os conteúdos são ministrados através de metodologias ativas, tais como: sala de aula invertida, aula expositiva dialogada, análise e discussão de vídeos/filmes, exercícios com casos clínicos envolvendo vacinas e soros.

O uso das metodologias ativas favorece uma educação e aprendizagem em contextos incertos, contribuindo para desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamentos da informação, uma autonomia para resolução de problemas e uma convivência harmoniosa com a diversidade (BACICH; MORAN, 2018). Algumas das metodologias utilizadas contribuíram para uma melhor performance da disciplina teórica.

A cada conteúdo ministrado o docente busca fazer a interface com as atividades práticas, ressaltando que as aulas teóricas acontecem concomitantemente com as atividades práticas nos serviços de saúde, tornando a aula mais dinâmica e interativa.

4.2 – Atuação em sala de vacina

4.2.1 – A organização e a estrutura da sala de vacina

O enfermeiro tem a atribuição de supervisionar as ações de sala de vacina. Assim, a organização e a estrutura da sala de vacina também são abordadas na disciplina. Nas atividades, as docentes estimulam os graduandos a identificarem e analisarem os aspectos preconizados em protocolos e manuais com os vivenciados na prática (como: normas e

rotina, limpeza concorrente e terminal, número de equipamentos para conservação e armazenamento dos imunobiológicos, registro em impressos para controle de temperatura das câmaras, organização dos imunobiológicos nas câmaras, dentre outros).

Nas atividades práticas, os estudantes também buscam conhecimento sobre solicitação de vacina (cronograma e operacionalização do pedido) e monitoramento do estoque de vacinas na unidade. Além disso, também são estimulados a refletirem sobre os materiais de enfermagem necessários e o gerenciamento destes.

Para que o acolhimento e triagem do usuário ocorram de forma harmoniosa, é necessário que a sala de vacina esteja em local de fácil acesso, preferencialmente com a porta de entrada voltada para a área externa da unidade e independente da entrada principal. Além disso, a organização de uma sala de vacina deve seguir as orientações da Vigilância Sanitária, levando em conta que é uma área considerada semicrítica e desta maneira todos os procedimentos produzidos devem ser realizados com a máxima segurança. Uma sala de vacina ao ser construída deve respeitar um tamanho mínimo, com portas, janelas, vitrês, piso e iluminação seguindo os padrões previstos na RDC 50 (PÉRICO; WEDERKEHR, 2017).

4.2.2 – Tutorial sobre atuação em sala de vacina

Para preparar o graduando para atuação em sala de vacina, visando as especificidades do processo de vacinação quanto à realização de procedimento, as docentes elaboraram um tutorial, filmado em sala de vacina de uma Unidade de saúde do município, demonstrando o acolhimento, a triagem, as orientações, o preparo, a administração da vacina e o registro da dose aplicada. Esta estratégia oportuniza que graduando estude o atendimento em sala de vacina várias vezes, conforme sua necessidade no processo de aprendizagem.

4.2.3 – Acolhimento / Triagem (Calendário de vacinas orientações gerais / eventos adversos / preparo / administração/ descarte)

O termo acolhimento apresenta várias definições. Consideramos o acolhimento como um dispositivo de construção, concretizado em encontros cotidianos entre profissionais e usuários. Ressaltamos que partimos da compreensão de que nesse encontro ocorre fluxo de afetos e de saberes singulares entre os sujeitos envolvidos (ROMANINI; GUARESCHI; ROSO, 2017).

A triagem na área da saúde pode ser considerada um processo que determina a prioridade de atendimento e tratamento de usuários dentro do Sistema Único de Saúde (FERREIRA; PÉRICO; DIAS, 2017).

Na APS trabalhamos com acolhimento e triagem, ou seja, podemos triar um usuário para uma consulta ou para uma ação de vacinação. No atendimento, devemos acolher de forma humanizada o usuário/família a quem faremos o atendimento.

Em sala de vacina trabalhamos com triagem e acolhimento. A triagem por exemplo dos atendimentos com prioridade e o acolhimento como sendo a primeira etapa do processo de trabalho da equipe de enfermagem na sala de vacina, proporcionando um atendimento mais humanizado. Estas etapas são vividas pelos estudantes em sala de vacina e proporcionando aos mesmos um aprendizado diferenciado e pautado na humanização.

O atendimento em sala de vacina nas UBS e/ou nas USFstem possibilitado ao graduando a vivência das boas práticas em imunização, possibilitando: a aplicação de conhecimento sobre vacinação: cadeia de frio; desenvolvimento de habilidades interpessoais como comunicação e interação; acolhimento; tipos de vacinas e imunoglobulinas; contra indicações; compreensão do calendário vacinal da criança, adulto, idoso, gestante e da puérpera; intervalo entre doses; eventos adversos; via e local de administração; desenvolvimento de habilidades motoras além da tomada de decisão e cadastro no sistema informatizado do município.

É importante destacar que o ensino sobre imunização em sala de vacina pode sofrer influências do fluxo de usuários, nessa área operacional. Para que o estudante tenha oportunidade de vivências, o fluxo de usuários pode ser um fator positivo ou negativo no processo de aprendizagem. Quando a demanda de usuários está muito alta, percebe-se que o ambiente pode não ser favorável pedagogicamente, pois há necessidade de agilidade e rapidez no atendimento e o graduando ainda está em processo de desenvolvimento destas habilidades.

Para não perder a oportunidade de aprendizagem, as docentes instigam os estudantes a refletirem sobre situações em que há necessidade de treinamento de novos profissionais para atuação na sala de vacina, ou seja, o enfermeiro também irá passar por momentos em que nem todos os profissionais têm a agilidade desenvolvida, no entanto, o progresso da competência é processual e necessário, e a assistência aos usuários deve ser mantida.

O fato de estar no ambiente do serviço de saúde e voltado para procedimento técnico, muitas vezes, faz com que o estudante dê foco no procedimento, apresentando dificuldade para reconhecer outras necessidades dos usuários para além da vacinação. Assim, os docentes tentam estimular que o graduando tenha uma visão holística.

4.3 – Visita domiciliar

A Visita Domiciliar - VD consiste em uma estratégia com potencial para reconhecer e refletir sobre o espaço vivo dos usuários e famílias, tendo em vista os diversos aspectos (culturais, sociais, religiosos, afetivos) que influenciam o modo que lidam com a saúde (QUIRINO *et al.*, 2020).

Considerando as potencialidades da VD, essa estratégia também tem sido empregada no ensino sobre vacinação. Na VD, espera-se que o estudante consiga refletir sobre a equidade e a integralidade no SUS, observando o contexto de vida, a família e as necessidades de saúde e

seus determinantes que nem sempre são referidos e observados em momento de assistência em sala de vacina.

Nesse movimento de perspectiva integral, Carnut (2017) menciona que integralidade é um modo ampliar o olhar dos profissionais para além da lógica da “intervenção pura”, tentando alcançar os contornos do que se compreende como “cuidar”, no âmbito da construção dos serviços de saúde” (CARNUT, 2017. p.1180). Acreditamos que essas oportunidades no domicílio são essenciais na formação do enfermeiro.

As docentes orientam que os estudantes verifiquem e avaliem a situação vacinal dos usuários/ famílias visitadas. Especificamente, em alguns momentos, os graduandos realizam VD com a finalidade de administração de vacina. Diante destas situações, principalmente em campanhas como a de influenza, a VD passa a ser uma estratégia em que o graduando desenvolve o conhecimento teórico através da prática.

O estudante deve realizar o planejamento, execução e avaliação desta atividade, com ações como:

- Levantamento dos usuários que não tem condições de irem à unidade de saúde para receber a dose da vacina;
- Certificação no sistema informatizado do município sobre a real necessidade da referida dose;
- Agendamento da data junto aos familiares do usuário, montagem das caixas térmicas, para conservação e transporte das vacinas com manutenção da temperatura adequada para os imunobiológicos;
- Adequação dos insumos necessários (álcool gel para higienização das mãos, seringa, agulhas, algodão, bloodstop, recipiente para descarte de perfurocortante, sacos para descarte de resíduos, dentre outros), quando necessário;
- Agendamento de transporte para a equipe vacinadora;
- Visita e otimização do espaço para aspiração da dose e aplicação do imunobiológico, garantindo a segurança do paciente, dos profissionais e dos graduandos envolvidos neste processo.

Ao retornar à Unidade de saúde, o aluno é responsável pela organização e descarte dos materiais utilizados e cadastramento da dose

realizada e a passagem de plantão para a equipe sobre as visitas realizadas.

4.4 – Busca ativa de faltosos

A busca ativa de faltosos da vacina fez parte das estratégias utilizadas no ensino sobre imunização e é uma das atribuições da equipe de saúde.

No Brasil, nas últimas décadas, ocorreu queda de coberturas vacinais, fato que gera preocupação de autoridades do país, considerando a possibilidade de retorno de algumas doenças controladas ou superadas (ARROYO *et al.*, 2020). Neste panorama de baixas coberturas vacinais, a busca ativa tem se tornado essencial. Além disso, no Programa Previne Brasil, o repasse de verbas está vinculado ao desempenho do município. Um dos indicadores considerados é a proporção de criança de um ano de idade vacinas na APS contra difteria, tétano, coqueluche, hepatite B, infecções causadas por *haemophilus influenzae* tipo B e poliomielite inativada (BRASIL, 2019).

Diante do cenário de queda de cobertura vacinal e busca por financiamento, a gestão e as equipes da assistência têm se esforçado em realizar a busca ativa. A partir de relatórios gerados pelo sistema informatizado utilizado pelo município, os graduandos têm realizado busca ativa, com tentativa de contato telefônico, o que tem proporcionado desenvolvimento de competência em usar tecnologias de comunicação e informação para o cuidado; e de habilidades de comunicação verbal e escrita, pois todo contato telefônico é registrado no sistema informatizado do município. Após o contato telefônico, os graduandos realizam monitoramento da situação vacinal, podendo avaliar o resultado das ações realizadas, o que também possibilita uma compreensão do cuidado longitudinal.

4.5 – Verificação de situação vacinal nas escolas

O Programa Saúde na Escola (PSE), criado pelo Decreto número 6.286, de 5 de dezembro de 2007, vem de encontro às políticas intersetoriais pois, a articulação entre escola e APS é uma estratégia que integradas desenvolvem a cidadania (BRASIL, 2007) e a participação dos graduandos de enfermagem no ambiente escolar é uma vivência importante para sua formação.

Dentre vários temas abordados na saúde do escolar, encontra-se a cobertura vacinal. A avaliação da situação vacinal dos escolares está inserida no PSE e consiste em uma estratégia para reforçar que o graduando compreendeu o calendário de vacina das diferentes faixas etárias dos escolares. Além da avaliação de situação vacinal, o graduando busca implementar ações para feedback para as famílias sobre a situação vacinal do estudante e caso necessário, solicita o comparecimento da criança ou adolescente e do responsável munidos da carteira de vacina na sala de vacina mais próxima da sua residência para administração da vacina em atraso. Após o comunicado encaminhado, os graduandos realizam monitoramento da situação vacinal e em alguns casos são encaminhados novos comunicados e/ou realizada VD para avaliar qual a necessidade da família para que a criança ou adolescente receba as doses de vacina em atraso.

4.6 – Educação em saúde

A educação em saúde também é uma valiosa estratégia para conscientizar a população sobre a importância da vacinação de todos os membros da família para prevenção das doenças imunopreveníveis.

Para criar a oportunidade do diálogo entre a população, profissionais da saúde e graduandos, otimizamos a sala de espera para abordar a vacinação de forma transversal com outras temáticas, tais como O Dia Mundial do Diabetes ou da Hipertensão Arterial, Outubro Rosa, levando informações de prevenção e controle destas doenças,

assim como, abordando as vacinas do calendário do adulto, idoso, gestante e puérpera.

4.7 – Vacinação em serviços específicos

Também é importante ressaltar que os graduandos do curso colaboram com a realização de vacinação extra muro, através de parcerias com instituições privadas e públicas, tais como, asilos, presídios, empresas e na própria IES durante as campanhas, oportunizando a aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo que contribui com o município para alcançar a meta de cobertura vacinal.

As ações em cenários específicos como penitenciárias possibilitam contato dos graduandos com uma população que, segundo Valim, Daibem e Hossne (2018), apresenta maior vulnerabilidade social, vivendo em condições desfavoráveis de acesso a ações de saúde. Aproximação a essa população, mesmo que em momento pontual, estimula reflexões acerca de políticas públicas específicas, cidadania, compromisso social, humanização, dentre outros. Certamente, as ações de vacinação voltadas à população privada de liberdade têm diferentes impactos na formação dos graduandos.

4.8 – Visita técnica

As docentes e a coordenação têm tentado viabilizar visita técnica à central de vacina do município, visando uma aproximação ao trabalho do enfermeiro em um serviço constituinte da rede de frio.

Nesta visita, acompanhada pelo enfermeiro responsável pelo serviço, buscamos abordar a estrutura e o funcionamento da rede de frio (instâncias: nacional, estadual, regional, municipal e local).

Na visita à central, o estudante também é estimulado a refletir sobre a atuação do enfermeiro neste local. Cabe ressaltar que durante a pandemia, a rede de frio ganhou visibilidade da população no país, pois

muito foi colocado e discutido sobre a importância do armazenamento, conservação e distribuição dos insumos imunogênicos.

4.9 – Simulação realística

O ambiente de simulação em laboratório de enfermagem é desenvolvido pensando em permitir que o graduando use o conhecimento apreendido na disciplina e desenvolva habilidades de julgamento, tomada de decisão e execução, através das respostas do “usuário” sem expor os envolvidos ao risco real.

Apesar desta estratégia apresentar vários aspectos positivos e potencialidades apontados pela literatura como satisfação, conhecimento, pensamento crítico, segurança, confiança e capacidade de articular teoria e prática, a ansiedade dos participantes foi apontada como principal fragilidade neste processo (ASSIS *et al.*, 2021). Cabe às docentes criar a habilidade de lidar com esse processo com leveza, mediando a aprendizagem do aluno.

Oliveira e colaboradores (2017), ao se referirem ao *debriefing*, etapa da simulação, apontam que o modo como o docente conduz é decisivo para aprendizagem significativa e construtivista. Assim, os autores indicam que as colocações realizadas de forma cuidadosa reforçam e possibilitam a construção de conhecimento.

5 – Considerações finais

As estratégias utilizadas buscam formar o alicerce para atuação do enfermeiro no processo de imunização, no entanto, considerando a rápida evolução do conhecimento, o desenvolvimento de novas tecnologias, insumos e processos, e a carga horária de atividade prática, o egresso terá que continuar buscando aprimoramento para lidar com os desafios do mundo do trabalho.

Cabe destacarmos que, considerando a sazonalidade das doenças e das campanhas, nem sempre é possível que o graduando passe por todas

as estratégias de ensino, no entanto, a perspectiva das docentes é que o graduando tenha conhecimento sobre imunização, mas também desenvolva habilidades motoras e psicossociais e tenha atitudes que demonstrem capacidade para ouvir, relacionar-se, controlar emoções diante das situações vivenciadas, considerando o usuário em sua totalidade.

Enfim, consideramos que as diferentes estratégias de ensino articulam a teoria e a prática, proporcionando ao estudante vivências significativas no processo de aprendizagem. A inserção do graduando em ambiente simulado e nos diversos contextos de prática (UBS, USF, escolas, domicílio, e outros locais) instigam a busca pelo conhecimento para dar solução aos casos apresentados.

Esperamos que, com o uso dessas estratégias, o estudante compreenda as ações do enfermeiro no PNI, tendo em vista a abrangência do SUS, considerando a importância e necessidade de formar uma rede de apoio com articulação com outros setores (educação, assistência social e outros) para atender com equidade todos os usuários do sistema de saúde.

Consideramos que o ensino acerca da imunização para enfermagem ainda apresenta fragilidades por sua alta complexidade, mas tem avançado visando formar enfermeiros (as) comprometidos com a assistência e com a transformação social, buscando a integralidade da atenção à saúde, a qualidade e humanização do atendimento.

Referências

ADAMY, E. K. *et al.* Brazilian national curriculum guidelines for the undergraduate nursing course: ABEn's fight against setbacks. *Revista Brasileira de Enfermagem*, [s.l.] v. 74, n. 6, p.1-2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2021740601>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/cBF7rsgW8qQV7y4rFXHFZ7J/?lang=en>. Acesso em: 21 ago. 2022.

ARROYO, L. H. *et al.* Áreas com queda da cobertura vacinal para BCG, poliomielite e tríplice viral no Brasil (2006-2016): mapas da heterogeneidade regional. *Cadernos de Saúde Pública*, [s.l.], v. 36, n. 4, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00015619>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/qw4q8qKlKvC4fDJ5S3BrDkJ/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2022.

ASSIS, M. S. *et al.* Simulation in nursing: production of the knowledge of the graduate courses in Brazil from 2011 to 2020. *Texto & Contexto – Enfermagem*, [s.l.], v. 30, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0090>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/WmZX5QmMHPcRr3FQbvXSQXb/?lang=en>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico/prático*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 21 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 529 de 1 de abril de 2013*. Institui o Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt0529_01_04_2013.html. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 2.979, de 12 de novembro de 2019*. Institui o Programa Previne Brasil, que estabelece novo modelo de financiamento de custeio da Atenção Primária à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde, por meio da alteração da Portaria de Consolidação nº 6/GM/MS, de 28 de setembro de 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2019/prt2979_13_11_2019.html. Acesso em: 20 ago. 2022.

CARNUT, L. Cuidado, integralidade e atenção primária: articulação essencial para refletir sobre o setor saúde no Brasil. *Saúde em Debate*, [s.l.], v. 41, n. 115, p. 1177-1186, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201711515>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/DdWJGmS59ZWHTm59sXvsVCG/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2022.

CHIRELLI, M. Q; SORDI, M. R. L. de C. Thinking in nursing training: evaluation in the area of competence Education in Health. *Revista Brasileira de Enfermagem*, [s.l.], v. 74, n. 5 sup., p. 1-9, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0979>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/w37GHvfM8JhTdCKkKNnNqHF/?lang=en>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DOMINGUES, C. M. A. S et al. 46 anos do Programa Nacional de Imunizações: uma história repleta de conquistas e desafios a serem superados. *Cadernos de Saúde Pública*, [s.l.], v. 36, n. 2 sup., p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00222919>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/XxZCT7tKQjP3V6pCyywtXMx/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FERREIRA, S. R. S.; PÉRICO, L. A. D.; DIAS, V. R. F. G. *Atuação do Enfermeiro na Atenção Primária a Saúde*. Rio de Janeiro: Atheneu, 2017.

OLIVEIRA, S. N. et al. From theory to practice, operating the clinical simulation in Nursing teaching. *Revista Brasileira de Enfermagem*, [s.l.], v. 71, n. 4 sup., p. 1791-1798, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0180>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/FWHYc86T6S7sRXWhRkVNZR/?lang=en>. Acesso em: 21 ago. 2022.

MASELLA, T. A. C. et al. *Projeto pedagógico do curso Enfermagem*. Ribeirão Preto: Organização Educacional Barão de Mauá, 2022.

PALHETA, A. M. S. et al. Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício

profissional. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, [s.l.], v. 24, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/Interface.190368>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/VDPS5nLmSZTdkm5z7TvLhqr/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2022.

PEREIRA, I. D' F.; LAGES, I. Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis? *Trab. educ. saúde*, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 319-338, ago. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/6g3FMHrpZwQgvNCnLsmWqCL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2022.

PÉRICO, L. A. D.; WEDERKEHR, P. C. Imunizações. In: FERREIRA, S. R. S.; PÉRICO, L. A. D.; DIAS, V. R. F. G. *Atuação do Enfermeiro na Atenção Primária a Saúde*. Rio de Janeiro: Atheneu, 2017. p. 273-295.

QUIRINO, T. R. L *et al.* A visita domiciliar como estratégia de cuidado em saúde: reflexões a partir dos Núcleos Ampliados de Saúde da Família e Atenção Básica. *Revista Sustinere*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 253-273, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/50869/34330>. Acesso em: 23 ago. 2022.

RIBEIRÃO PRETO. *Plano Municipal de Saúde 2022-2025*.

Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/dps/plano-municipal-saude>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ROMANINI, M.; GUARESCHI, P. A.; ROSO, O conceito de acolhimento em ato: reflexões a partir dos encontros com usuários e profissionais da rede. *Saúde em debate*, [s.l.], v. 41, n. 113, p. 486-499, abr./jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.org/article/sdeb/2017.v41n113/486-499/>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SILVA, T. M. R.; LIMA, M. G. (org.). *Estratégias de vacinação contra a COVID-19 no Brasil: capacitação de profissionais e discentes*

de enfermagem. Brasília: Editora ABEn; 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51234/aben.21.e08>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Imunizações (2019-2021). Boas Práticas em Vacinação: evitando erros. *Guia prático de atualização*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 1-9, 24 maio 2021. Disponível em: https://sbim.org.br/images/files/notas-tecnicas/23045c-gpa-boaspraticas_em_vacinacao-_evitandoerros.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

TEIXEIRA, T. B. C *et al.* Assessment of patient safety in vaccination rooms SSESSMENT. *Texto & Contexto – Enfermagem*, [s.l.], v. 30, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0126>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/947QcFpMrT9Vz6R6HDTKJVD/?lang=en>. Acesso em: 21 ago. 2022.

VALIM, E. M. A; DAIBEM, A. M. L; HOSSNE, W. S. Atenção à saúde de pessoas privadas de liberdade. *Revista Bioética*, [s.l.], v. 26, n. 2 p. 282-290, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-80422018262249>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bioet/a/5G6c83nPsNS8jxHv5KJGMrf/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2022.

Capítulo 8

“CAFÉ PEDAGÓGICO”: UMA PROPOSTA INOVADORA NO ÂMBITO DO FÓRUM DE INOVAÇÃO DOCENTE EM ENSINO SUPERIOR

José Faustino de Almeida Santos
Aide Amábile Coelho dos Santos Gaspar
Marlene de Cássia Trivellato Ferreira
Patricia Rodrigues Miziara Papa

1 – Introdução

Vivenciamos diversas experiências e aprendizagens no Fórum de Inovação Docente em Ensino Superior do Centro Universitário Barão de Mauá na condição de organizadores – chamados de provocadores – entre os anos de 2018 e 2021.¹

O Fórum de Inovação Docente em Ensino Superior é uma ação do Programa de Formação Continua – ProFCon, que tem como objetivo: garantir um processo de permanente desenvolvimento das habilidades e competências para a prática docente; oportunizar reflexões sobre os objetivos educativos e a ação docente; articular conhecimentos sobre novas metodologias para o ensino superior; promover integração entre docentes de diversas áreas do conhecimento e a instituição; estimular o constante aprimoramento profissional do corpo docente.

Dentre as atividades propostas pelo Fórum de inovação temos o Fórum científico e o Café pedagógico.

¹ A equipe dos provocadores nesse período foi composta pelos docentes: Prof.^a Dra. Aidê Amábile Coelho dos Santos Gaspar, Prof. Dr. Diogo Porfírio de Castro Vieira, Prof. Me. José Faustino de Almeida Santos, Prof. Me. Luis Fernando Joaquim (até dezembro de 2018), Prof.^a Dra. Marlene de Cássia Trivellato Ferreira (continua no projeto) e Prof.^a Ma. Patricia Rodrigues Miziara Papa.

O Fórum Científico é certamente a nossa principal atividade – evento no qual os trabalhos escritos são apresentados oralmente pelos autores em pequenas rodas de conversa, antes de uma roda maior feita no fechamento do evento com todos os participantes – e corresponde a momentos de trocas significativas. Entretanto, a proposta do “Café pedagógico” objetivou, por meio de atividades específicas, fazer do Fórum de Inovação Docente um espaço capaz de combinar o rigor científico e pedagógico com a espontaneidade, a criatividade, a escuta com certa informalidade e a leveza da convivência colaborativa.

O presente texto deseja focar em uma atividade específica realizada apenas duas vezes no ano de 2019, o “Café pedagógico”.

2 – Café Pedagógico

A ideia dos provocadores para a escolha desse nome, partiu do termo “Café filosófico” que remonta a uma prática iniciada pelo filósofo Marc Saltet, no ano de 1992, em um café localizado na cidade de Paris, na França. Inspirado pelos escritos de Gerd Aschenbach sobre filosofia prática, ele passou a promover encontros semanais com amigos, professores de filosofia e demais interessados, nos fundos do Café de Phares. No Brasil, o termo “Café filosófico” ficou conhecido por diversas iniciativas similares, a começar pelo Café Potiguar, realizado em Natal – RN, a partir do ano de 2001, e outros tantos que se seguiram em todo o Brasil (PAULA, 2011), sendo o evento mais conhecido aquele que resultou da parceria da TV Cultura – mantida pela Fundação Padre Anchieta – com a Companhia Paulista de Força e Luz (CPFL), iniciada no ano de 2003 (INSTITUTO CPFL, [s.d.]).

Em geral, um “Café filosófico” promove discussões com base em autores da área da Filosofia sobre questões próprias desse campo, por analogia, o “Café pedagógico” objetivava ser um espaço de conversação e dialogação² (CARVALHO; GALLO, 2021) sobre as

² Termo que Paulo Freire usa para expressar a dinâmica na qual construímos a consciência humana, não de forma puramente subjetiva e individualizada, mas em confrontação com

práticas docentes, suas dificuldades, angústias, dissabores, fracassos, e, sobretudo as possibilidades de superação e inovação, êxitos e utopias. Entendíamos que o espaço de conversação permitiria a troca de experiências, de estratégias metodológicas, entre outras possibilidades.

Realizamos dois “Cafés pedagógicos”, o primeiro, uma oficina de *Design Thinking* no dia 3 de maio de 2019 (fotografia 1), e no segundo, no dia 18 de setembro de 2019 (fotografia 2), desenvolvemos uma dinâmica de escuta ativa inspirada na Teoria U que tem três etapas, sentir, presenciar e realizar (SCHARMER, 2020). Ambos, foram realizados, conforme observamos nas fotografias 1 e 2, no espaço do terraço da Unidade Central, no entardecer, antes das aulas noturnas, o que significa que tal empreendimento precisou se apresentar significativo e atraente, pois a adesão dos docentes é voluntária e exige esforços daqueles que darão aulas logo em seguida, inclusive em outras unidades da Instituição, diferentes de onde acontecia o “Café pedagógico”.

o mundo sensível, na interação coletiva buscando a transformação por meio da problematização é que se dá a dialogação. (FREIRE, 1983).

Fotografia 1 – Primeiro “Café pedagógico”, oficina de *Design Thinking*



Fonte: Acervo do Fórum de Inovação Docente do CBM.

Fotografia 2 – Segundo “Café pedagógico”, dinâmica de escuta ativa



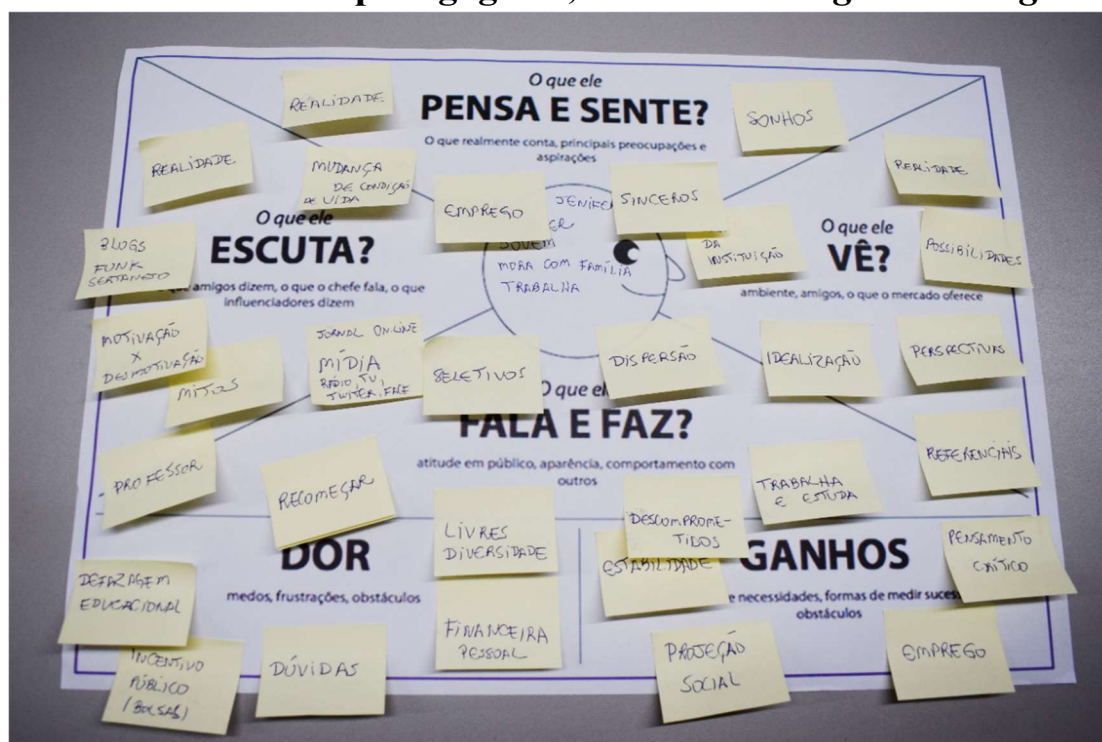
Fonte: Acervo do Fórum de Inovação Docente do CBM.

O *Design Thinking* pode ser definido como uma metodologia para desenvolver produtos e serviços que atendam necessidades, desejos e limitações específicas, ou seja, é um método para a resolução prática de problemas objetivos. Por isso, podemos afirmar que o *Design Thinking* tem por finalidade transformar dificuldades e limitações em benefícios seja para indivíduos, comunidades ou empresas. De modo geral, o *Design Thinking* possui seis etapas, a saber, empatia, definição, idear, prototipar, testar e implementar (ARRUDAS, 2020).

Resumidamente, o processo começa com a empatia em relação a um cliente (usuário, destinatário final ou similar), suas demandas ou dificuldades, em seguida, é preciso definir o foco para o projeto e então propor soluções possíveis (idear), o que exige criar, fazer emergir novas ideias. Depois que há uma solução, proposta e validada pelos envolvidos, é preciso testar na prática, por isso, faz-se um protótipo que será testado em condições reais junto aos usuários e operadores. Se a resposta for positiva basta implementar, ou se necessário, são feitos ajustes, mas se a testagem evidenciar que a ideia não foi boa é preciso então retornar a etapa do idear para propor outras possíveis soluções e, então, prosseguir com as etapas seguintes até chegar a uma resolução.

No caso da oficina, depois de nos apropriarmos do referido método, nos dividimos em subgrupos de professores para levantarmos aspectos relacionados ao perfil dos discentes, contextos de vida cotidiana e acadêmica e ao engajamento discente e, propormos possíveis soluções para os casos em que os estudantes têm dificuldades de envolvimento, soluções essas a serem “prototipadas” e testadas (fotografia 3) a partir de nossos planejamentos e práticas, o que inclui as experiências de aprendizagem e atividades avaliativas. Foi um exercício rápido, mas que nos mobilizou e estimulou a pensar sobre as nossas experiências e o quanto elas têm sido exitosas no favorecimento e engajamento dos estudantes.

Fotografia 3 – Cartaz com a síntese de um dos subgrupos do Primeiro “Café pedagógico”, oficina de *Design Thinking*



Fonte: Acervo do Fórum de Inovação Docente do CBM.

Sobre nossos, estudantes, foco do primeiro evento, as questões disparadoras, conforme vemos na fotografia 3, foram sobre o que pensam e sentem, o que veem, escutam, falam e fazem, quais suas dores e o que têm construído no âmbito de sua formação intelectual e profissional que lhes ajuda a enfrentar tais desafios.

É oportuno salientar que na oficina de *Design Thinking* cada subgrupo, conforme a fotografia 4, foi composto por professores de diferentes cursos e unidades, discutiu e produziu suas respostas com resultados plurais e, ao mesmo tempo, com convergências, pois se referiam a estudantes de diferentes cursos e contextos, mas que compartilham de alguns desafios comuns. Por isso, nosso grupo de provocadores compreendeu ser possível propor e interpretar os dados do primeiro “Café pedagógico” a partir de arquétipos, o que sob nossa ótica, se aproxima do pensamento de Jung (2000) e Weber (2002).

Fotografia 4 – Primeiro “Café pedagógico”, oficina de *Design Thinking*, discussão nos subgrupos



Fonte: Acervo do Fórum de Inovação Docente do CBM.

Diante das vivências do primeiro “Café pedagógico” sobre nossos estudantes, seu contexto e anseios, iniciamos o segundo perguntando aos professores presentes sobre sua docência que é a outra ponta dessa relação. Questionamos sobre quais estratégias são utilizadas pelo professor em sala de aula para trabalhar com esse estudante descrito no evento anterior e, quais os desafios que enfrenta nesse contexto. Tais questões então, passaram a ser discutidas segundo uma dinâmica de escuta ativa que iniciou com conversas em duplas, sendo que cada dupla deveria fazê-la observando as seguintes recomendações: a) durante o tempo aproximado de 5 (cinco) minutos apenas um fala, o outro escuta, depois desse tempo (sinalizado pelo mediador da dinâmica) a dupla inverte o sujeito que escuta passa a falar e o que falou passa a ouvir; b) durante toda a dinâmica, a dupla caminha pelo espaço, sem fazer paradas, para conciliar o esforço motor com a fala/escuta, como podemos visualizar na fotografia 5; c) o sujeito ouvinte precisa evitar

expressões faciais e quaisquer gestos corporais que indiquem como se sente ou se posiciona diante daquele relato, nunca deve interromper, tampouco ficar distante, indiferente, mas ouvir com discrição e atenção absolutas. Como pode ser observado na fotografia 5.

Fotografia 5 – Segundo “Café pedagógico”, dinâmica de escuta ativa (em duplas)



Fonte: Acervo do Fórum de Inovação Docente do CBM.

Em seguida, os docentes foram orientados a formarem grupos maiores, de até 6 (seis) pessoas para, durante alguns minutos, partilharem suas reflexões provocadas pelo que falou e pelo que ouviu na etapa anterior da dinâmica. Na sequência da dinâmica do segundo “Café pedagógico”, propusemos que o grupo inteiro (plenária) partilhasse suas principais reflexões que, a essa altura, tinha elementos de sua experiência pessoal, mas também do que ouviu dos colegas. Tais aportes, foram registrados, por meio de palavras-chaves, escritas em cartolinas e expostas em dois painéis. À guisa de cumprir as etapas do *Design Thinking*, propusemos soluções possíveis a serem “prototipadas”, testadas e, quiçá, implementadas, ou, na linguagem da Teoria U, ao ouvirmos o outro, falar para o outro e trocar no grupo,

podemos sentir, presenciar e ao menos pensar em formas possíveis de realizar novas práticas.

Após os dois “Cafés pedagógicos”, nossa equipe de provocadores passou a empreender esforços para que tal processo não terminasse limitado a um exercício intelectual sem consequências efetivas. Por isso, mapeamos as palavras-chaves registradas nos painéis durante o segundo “Café pedagógico”, no intuito de identificar os principais desafios, motivações e utopias docentes, que de certa forma, dialogam com a forma como vemos nossos estudantes, o arquétipo que construímos deles. O resultado do mapeamento, foi organizado considerando as palavras semelhantes que foram agrupadas (quadro 1), quantificadas e ranqueadas segundo o número de citações, que, por fim, resultou em uma representação imagética, conforme figura 1, que foi emoldurada e se encontra no Departamento Didático Pedagógico (DDP), ou a “casa do professor”, nos dizeres da nossa atual Pró-Reitora de Ensino e Inovação, Prof.^a M.^a Patricia Rodrigues Miziara Papa, coordenadora do DDP a época.

Quadro 1 – Quantificação da palavras-chaves

	Grupo de palavras	Palavra síntese	Frequência
1	Paixão / Amor / Prazer	Paixão	10
2	Desafios	Desafios	5
3	Compromisso / Responsabilidade	Responsabilidade	4
4	Empatia / Amorosidade / Humanização	Humanização	4
5	Troca / Parceria	Troca	4
6	Autocrítica Contínua / Reflexão	Reflexão	3
7	Aprendizado	Aprendizado	2

8	Ouvir	Ouvir	2
9	Angústias	Angústias	2
10	Reinvenção	Reinvenção	2
11	Vocação	Vocação	2
12	Preparo Técnico / Formação continuada	Preparo	2
13	Planejamento / Disciplina	Disciplina	2
14	Projeto	Projeto	1
15	Inteligência Emocional	Inteligência Emocional	1
16	Escolha	Escolha	1
17	Fé	Fé	1
18	Referência	Referência	1
19	Ideal	Ideal	1
20	Respeito	Respeito	1

Fonte: Diogo Porfírio de Castro Vieira – provocador do Fórum de Inovação Docente em Ensino Superior, entre 2018 e 2021.

**Figura 1 – Palavras mapeadas no segundo “Café pedagógico”,
dinâmica de escuta**



Fonte: Acervo digital do autor.

Diante de tais dados e experiências formativas, o desafio é como produzir interpretações pertinentes, uma vez que ideias como a dos arquétipos Jung (2000) e Weber (2002), por exemplo, não são correspondentes ao mundo empírico, mas recursos epistemológicos possibilitadores de inferências científicas.

Por isso, no presente texto, nossa proposta é da interpretação pelas narrativas, defendida pelo estudioso do campo educacional e do currículo, Ivor Goodson (2019). Tal escolha se justifica pelo fato de que vivemos em uma época e contexto de prevalência das narrativas de vida em contraposição às grandes narrativas cujo ápice foi o século XIX, mas que no XX colapsaram.

3 – Discussão e considerações finais

Goodson (2019) avalia que no século XX, as grandes narrativas passaram a ser tomadas como incapazes de guiar e moldar nosso destino, passamos a viver um turbilhão com o surgimento de outro tipo de narrativa, com escopo menor, frequentemente individualista, voltada para a história de vida pessoal, uma mudança de escala que reflete as crenças e aspirações humanas. Com as pequenas narrativas, retornaram antigos preconceitos e fundamentalismos. Outro aspecto importante dessa mudança é que a literatura e as artes vão na dianteira no sentido de nos prover novos roteiros narrativos capazes de articular nossas histórias de vida com a coletividade, pois essas narrativas pessoais vêm da cultura mais ampla.

No nosso contexto, essas narrativas pessoais podem ser as dos docentes bem como dos discentes, em ambos os casos, elas são, segundo Goodson (2019), o ponto de partida para desenvolvermos novos entendimentos sobre a construção social da subjetividade e não apenas relatos do nível pessoal, prático, experiencial. Esse tipo de iniciativa, que se vale da narrativa dos sujeitos é uma necessidade

contemporânea, frente o colapso das grandes narrativas, sejam da ordem da metafísica, ou das ciências.

Ao desenvolver suas pesquisas sobre currículo, o autor descreve o contexto dessa crise contemporânea que implica uma crise de identidade e educacional, portanto, formativa. Segundo Goodson (2019, p. 94), quando vivemos em uma sociedade onde os processos de formação das identidades se dão de maneira desregulamentada e privatizada (as chamadas bolhas), com dispersão das autoridades, polifonia das mensagens de valor e fragmentação da vida, precisamos, no caso dos currículos, “[...] descolar-nos de um currículo como prescrição para um currículo como narrativa de identidade, de uma aprendizagem prescritiva cognitiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida.”.

Dito de outra forma, na contemporaneidade, é preciso que os indivíduos possam protagonizar os processos de construção das soluções para a coletividade da qual fazem parte, por isso, suas narrativas contam. Nossa interpretação, é que os docentes durante o processo nos dois “Cafés pedagógicos”, tiveram a oportunidade de após se apropriarem da metodologia do *Design Thinking*, vivenciar um exercício de reelaboração narrativa significativo. Começou com a exposição de suas narrativas individuais sobre as estratégias e dificuldades encontradas no exercício profissional, depois, a escuta das narrativas pessoais de seus colegas, e confrontaram tais narrativas em um contexto coletivo para reelaborá-las ou construir outras.

A exemplo da pesquisa que Goodson (2019) desenvolveu em Ontário, sudoeste do Canadá, em uma faculdade comunitária, entre 1989 e 1991, nossa experiência de reelaboração narrativa implicou

[...] que o conhecimento prático pessoal e o conhecimento do conteúdo pedagógico são apenas parte do “conhecimento profissional” do professor. Esse conhecimento vai muito além do pessoal, do prático e do pedagógico. Confiná-lo nesses limites é

falar a respeito de uma voz de empoderamento, enquanto, na realidade, realiza-se um desempoderamento. Definir o conhecimento dos professores em termos de sua localização dentro das fronteiras da sala de aula é estabelecer limites a seu potencial e seu uso. (GOODSON, 2019, p. 143-144).

De fato, as palavras-chaves registradas pelos docentes (quadro 1 e figura 1), evidenciam que os saberes profissionais docentes apontam “[...] para diferentes níveis nos quais o conhecimento profissional dos professores pode ser identificado [...]” (GOODSON, 2019, p. 144), pois a “paixão”, o “amor”, o “prazer”, termos com maior frequência, não podem ser tomados apenas pela perspectiva metodológica do trabalho docente em sala de aula, mas também é preciso considerar a grande importância das

[...] realidades micropolíticas e contextuais da vida escolar [e acadêmica]. Tal conhecimento é crucial, sobretudo porque esses fatores micropolíticos e contextuais afetam as vidas e as arenas nas quais os conhecimentos pessoais, práticos e pedagógicos são utilizados. (GOODSON, 2019, p. 143-144).

O mesmo raciocínio, vale para termos como “desafio”, a segunda maior frequência, ou ainda “angústias” que implicam outras áreas da vida, além do âmbito profissional. Há também termos como “compromisso”, “responsabilidade”, “empatia”, “amorosidade”, “troca”, “parceria”, “autocrítica contínua”, “fé”, “ideal”, “respeito” entre outros que revelam os valores desses profissionais, pessoas capazes de elaborar narrativas que abarcam um campo semântico de ideias que se desdobram nas diferentes dimensões da vida, muito além da atuação técnica e profissional.

Uma hipótese que propomos, é que um aprofundamento das narrativas desses docentes, nos permitiria elaborar uma concepção de desenvolvimento profissional docente enraizada tanto nas vivências pessoais como profissionais, tal como defende Goodson (2019, p. 148-149), que encontrou em sua pesquisa no Canadá, junto aos professores entrevistados – que eram egressos de outras profissões e que encontram na docência uma nova carreira –,

[...] um padrão de desenvolvimento docente que reflete claramente uma qualidade transicional nas perspectivas dos professores sobre as próprias experiências. Caracterizamos o aspecto pessoal do seu desenvolvimento como uma luta para estabelecer [uma nova] identidade profissional; o contexto, definimos em termos do estabelecimento de fronteiras da comunidade profissional. Descrevemos em termos de pertencimento o desenvolvimento pessoal/profissional dentro desse âmbito definido pessoalmente.

Outro ponto que chamou a atenção de Goodson (2019) em sua pesquisa e que pode nos inspirar, é que os professores manifestaram interesses que extrapolavam a sala de aula. O autor afirma que depois de dois anos naquela instituição e após dinâmicas de formação continuada, de indução/socialização naquele espaço profissional, os docentes alargaram os limites de sua compreensão sobre aquela comunidade profissional. Foi um

[...] processo de redefinição do que significa ser professor e a compreensão crescente, de cada um, de sua nova identidade profissional [...] contextualmente dependentes do desenvolvimento

de suas noções de comunidade profissional. [...].
(GOODSON, 2019, p. 143-144).

Por fim, recordamos que Goodson (2019) defende que as pesquisas educacionais precisam abandonar um certo etos que silencia a voz docente, por isso, ele mesmo opta por fazer poucos comentários para apresentar trechos inteiros das entrevistas, segundo ele em um esforço meticuloso e controverso de reabilitar a voz do professor, mas necessário para contextualizar e dar relevância e até utilidade a essas pesquisas aos olhos dos próprios professores que, no limite, são os protagonistas junto com os estudantes das mudanças educacionais.

Por isso, sob nossa ótica, não apenas a relatada dinâmica de escuta ativa, mas os dois “Cafés pedagógicos” e, sobretudo, o Fórum de Inovação Docente em Ensino Superior do Centro Universitário Barão de Mauá, tem se constituído um movimento que além de buscar que cada docente possa encontrar caminhos para fazer diferente e melhor – como convém a todo bom profissional – possibilite também nos constituirmos no sentido de uma identidade que faça sentido para cada indivíduo e, também para a coletividade, desde nossa pequena comunidade profissional até o conjunto maior da sociedade, para quem trabalhamos e da qual somos integrantes.

Referências

ARRUDAS, M. *O que significa Design Thinking?* 2020. Disponível em: <http://www.inovacao.usp.br/o-que-significa-design-thinking/>. Acesso em: 5 ago. 2022.

CARVALHO, A. F. de.; GALLO, S. Paulo Freire e a Educação: cem anos de dialogação, problematização e transformação. *Pro-Posições*, Campinas-SP, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/vXLH4t96WLNqvD9WpqtT8JF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOODSON, I. F. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Tradução: Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

INSTITUTO CPFL. Café Filosófico CPFL. Campinas: s.d. Disponível em: <https://institutocpfl.org.br/cafe-filosofico/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 2. ed. Tradução: Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAULA, E. L. de. O Café filosófico como possibilidade de refletir a sociedade. *Revista Metanoia*, São João Del Rei-MG, n. 13, p. 63-79, 2011. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistametanoia/5_ELCIONE.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

SCHARMER, C. O. *O essencial da Teoria U: princípios e aplicações fundamentais*. Curitiba: Voo, 2020.

WEBER, M. *Conceitos básicos de Sociologia*. 4 ed. São Paulo: Centauro Editora, 2002.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) E AS ORGANIZADORAS

Aidê Amábile Coelho dos Santos Gaspar

Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Mestre e Doutora em Saúde Coletiva pela Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP e pós-doutora em Ciências da Saúde pela USP. Atualmente é docente do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: aide.coelho@baraodemaua.br.

Ana Rosa Crisci

Possui graduação em Biomedicina pela Organização Educacional Barão de Mauá (1982), especialização em Anatomia Humana Aplicada (1997) e mestrado em Bioengenharia pela USP (2001). Atualmente é professor adjunto V do Centro Universitário Barão de Mauá. Tem experiência na área de Biologia Geral, com ênfase em Histologia e Biologia Celular. Participa como orientadora do programa de Iniciação Científica do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: ana.crisci@baraodemaua.br.

Andréa Cristina Tomazelli

É graduado em Ciências Biológicas pela FFCLRP-USP, mestre em Ciências pelo CENA-USP e doutora em Biologia Comparada pela FFCLRP-USP. Atualmente, é docente e coordenadora do curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário Barão de Mauá, onde atua também na comissão de Iniciação Científica e no Comitê de Extensão. É supervisora de estágios de licenciatura e coordena o programa de iniciação à docência (PIBID).

Contato: andrea.tomazelli@baraodemaua.br.

Adriana de Oliveira Afonso

É graduada em Ciências Biológicas Modalidade Médica (Biomedicina) pela Organização Educacional Barão de Mauá (2001). Coursou o

Aprimoramento Profissional em Microbiologia Clínica pelo Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (HCFMRP-USP) (2003). Mestre em Investigação Biomédica pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FMRP-USP) (2005). Doutora em Investigação Biomédica pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FMRP-USP) (2010). Atualmente, é docente dos cursos de Biomedicina, Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição e Estética e Cosmética no Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: adriana.afonso@baraodemaua.br.

Cristina Buischi Petersen

É graduada em Direito pela Unaerp e em Estética e Cosmética pela Unifran, mestre em Promoção da saúde pela Unifran e doutora em Ciências pela USP. Possui 2 especializações em estética pela Uniara e 1 especialização em educação pelo CBM. Atualmente, é docente dos cursos Estética e Cosmética, Biomedicina e membro do comitê de extensão do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: cristina.petersen@baraodemaua.br

Daniela Nunes Januário de Lucca

É graduada em Fisioterapia pela UEL - Universidade Estadual de Londrina e em Estética e Cosmética pela Unifran, mestre em Educação pelo CUML - Centro Universitário Moura Lacerda. Possui 1 especialização em estética corporal avançada pela Uniara e 1 especialização em Didática do Ensino Superior pelo CBM. Atualmente, é docente dos cursos Estética e Cosmética, Habilitação em Biomedicina Estética do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: daniela.nunes@baraodemaua.br

Elaine Christina Mota

Possui graduação em Letras - Português, Inglês e Literaturas pelo Centro Universitário Moura Lacerda, especialização em Língua Inglesa pela

Unifran e mestrado em Literatura Comparada - Brasileira e Norte-Americana - (Letras) pela UNESP (2005). Atualmente, é docente no Centro Universitário Barão de Mauá, nas modalidades presencial e EaD. É docente de Literaturas e de Leitura e de Produção de Texto. Nos ensinamentos fundamental II e médio, atuou várias escolas regulares e bilíngues. Atualmente, leciona Língua Inglesa no ensino fundamental II na Rede Municipal de Ribeirão Preto. É tradutora de textos literários e não literários. Contato: elaine.mota@baraodemaua.br

Eloisa Maria Gatti Regueiro

É graduada em Fisioterapia pela UNIARA, mestre e doutora em Fisioterapia, com ênfase em Fisioterapia Respiratória pela UFSCar e pós-doutorado pelo Depto. de Clínica Médica (Pneumologia) da FMRP/ USP. É pós-graduada em Fisioterapia Cardiorrespiratória pelo Claretiano Rede de Educação e Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde pela FIOCRUZ. É autora de artigos científicos na área de Fisioterapia Respiratória e Educação. Atualmente, é docente do Curso de Fisioterapia o Centro Universitário Barão de Mauá - CBM e do Curso de Medicina da Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP, e integrante da equipe de docentes do Programa Institucional Fórum de Inovação, do CBM. Contato: eloisa.gatti@baraodemaua.br

José Faustino de Almeida Santos

É graduado em História pelo Centro Universitário Barão de Mauá – CUBM e Geografia pela Universidade de Franca – UNIFRAN, mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP e doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP. É autor do Atlas Histórico, Geográfico e Escolar de Ribeirão Preto e do livro Entre contornos e fronteiras de um lugar social. Atualmente, é docente do curso de História do Centro Universitário Barão de Mauá. Contato: jose.faustino@baraodemaua.br

Juliana Pereira Machado

É graduada em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, especialista em Gestão de negócios em saúde pela FAAP. Doutora em Ciências da Saúde pela EERP-USP, com estágio sanduiche na Escola Superior de Enfermagem, de Coimbra, Portugal- ESENFEC. Pós-doutorado em Ciências da Saúde pela EERP - USP. (Em andamento). Atuou por 20 anos na área de gestão de qualidade e de serviços de enfermagem. Atualmente é docente do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: juliana.machado@baraodemaua.br

Lauren Suemi Kawata

É graduada em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - EERP-USP. MBA em Gestão em Saúde pela USP. Mestre em Enfermagem em Saúde Pública e Doutora em Ciências pela EERP-USP. Atualmente é docente do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Barão de Mauá e enfermeira na Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Atuou como enfermeira na Prefeitura Municipal de Araçatuba, auxiliar de ensino na EERP-USP.

Contato: lauren.suemi@baraodemaua.br

Liliane Cury Sobreira

É pedagoga de formação, especialista em História, Cultura e Sociedade; História da Arte e Teatro Música e Dança para Educadores. Mestre em educação no campo do currículo e formação de professores. Dentre outras atribuições institucionais, é docente da Educação Básica, no Ensino Médio e no Ensino Superior nos cursos de graduação e pós-graduação presencial e EaD do Centro Universitário Barão de Mauá com disciplinas pedagógicas voltadas para a formação de professores e da Arte.

Contato: liliane.cury@baraodemaua.br

Marília Ferranti Marques Scorzoni

É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rey e graduada em Letras pelo Centro Universitário Barão de Mauá,

Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo. Atualmente é docente dos Cursos de Letras e Pedagogia do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: marilia.marques@baraodemaua.br

Marlene de Cássia Trivellato Ferreira

É graduada em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)-USP, mestre e doutora em Ciências pela FFCLRP-USP. Atualmente, é docente dos cursos de Pedagogia e Psicologia e coordenadora do curso Pedagogia do Centro Universitário Barão de Mauá, atua como coordenadora dos estágios supervisionados das Licenciaturas, coordena o programa de residência pedagógica/CAPES (PRP) e compõe a equipe de docentes do Programa Institucional Fórum de Inovação, no mesmo Centro Universitário.

Contato: marlene.trivellato@baraodemaua.br

Marisa Akiko Iwamoto

É graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário Barão de Mauá, especialista em Educação Especial e Inclusiva. Mestre em Ciências da Saúde pela EERP-USP, atuou como Enfermeira em Pesquisa Clínica pela FAEPA, na implementação do Sentinela de Influenza no Município de Ribeirão Preto e no projeto Genoma do Vírus Sincicial Respiratório. Atualmente, é docente do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: marisa.iwamoto@baraodemaua.br

Milena da Silveira Pereira

Milena da Silveira Pereira é mestre e doutora em História e Cultura Social pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Franca) e possui pós-doutorado em Cultura Luso-Brasileira pela mesma instituição (PNPD/CAPES). Atualmente, é docente do Centro Universitário Barão de Mauá nos cursos de História, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Direito, Letras e Pedagogia, e integrante da equipe de docentes do

Programa Institucional Fórum de Inovação, no mesmo Centro Universitário. É autora de “A crítica que fez história: as associações literárias no Oitocentos” (EdUnesp, 2014), “Insultos e Afagos: Sílvia Romero e os debates de seu tempo” (CRV, 2017), “Saborear e Curar: a chagada do café no mundo Luso-Brasileiro” (Cultura Acadêmica, 2021); e organizadora do livro “Por escrito: lições e relatos do mundo luso-brasileiro” (EdUFSCar, 2018).

Contato: milena.silveira@baraodemaua.br

Patrícia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa

É graduada em Educação Artística com Habilitação em Música pela USP, e em Pedagogia pela PUC-Campinas, mestre e doutora em Educação pela mesma universidade. Durante o doutorado, realizou estágio científico avançado pela Universidade do Minho, em Portugal. Atualmente, é coordenadora do Departamento Didático Pedagógico e docente do(s) curso(s) de Pedagogia e Letras do Centro Universitário Barão de Mauá e integrante da equipe de docentes do Programa Institucional Fórum de Inovação, no mesmo Centro Universitário.

Contato: patricia.costa@baraodemaua.br

Patrícia Rodrigues Miziara Papa

É graduada em Administração de Empresas, especialista e mestre em Educação. Desenvolveu sua carreira profissional entre o mundo corporativo e o universo educacional. Atuou como empresária, diretora da MP2 Consultoria em Educação Corporativa e como consultora de empresas por mais de dez anos, trabalhando com formação de líderes e suas equipes. Atualmente é Pró-Reitora de Ensino e Inovação do Centro Universitário Barão de Mauá, além de coordenar cursos de Pós-Graduação na mesma instituição. Atua ainda como Diretora voluntária da Creche Vovó Meca Educação Infantil e da Escola de Educação infantil Eduardo Diniz Junqueira. Acredita que a Educação é o caminho para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana, justa e

igualitária e, por este motivo, trabalha na formação de pessoas como forma de contribuição para um mundo melhor.

Contato: patricia.papa@baraodemaua.br

Priscila de Freitas Lima

É graduada em Ciências Biológicas (Modalidade Médica) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (Campus Botucatu), mestre e doutora em Neurociências pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. É autora de dezesseis artigos científicos, cinco capítulos de livros e de “Patologia Básica” (SESES, 2015) e “Neurociências na Sala dos Professores: como o futuro da educação conversa com a Biologia do Cérebro” (Edições Barão, 2022). Atualmente, é docente dos cursos de Medicina, Farmácia e Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá e integrante da equipe de docentes do Programa Institucional Fórum de Inovação, no mesmo Centro Universitário.

Contato: priscila.freitas@baraodemaua.br

Regilene Molina Zacareli Cyrillo

Graduada em enfermagem em 1984, pela Faculdade de Ciências da Saúde “Barão de Mauá” em Ribeirão Preto. Mestre e Doutora em Ciências da Saúde pelo Programa de Enfermagem Fundamental da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo- EERP-USP, em 2009. Especialista em Educação em Saúde pelo Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa, IEP, em parceria com o Ministério da Saúde, em 2014. Atualmente, é docente nos cursos de Enfermagem e Medicina do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: regilene.zacareli@baraodemaua.br

Tania Aparecida Cancian Masella

É graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário Barão de Mauá (1985), mestre em Ciências pela EERP-USP (2002), especialista em Saúde Pública pela FMRP - USP (1986). Atualmente, é docente e

coordenadora do curso de Enfermagem do Centro Universitário Barão de Mauá, membro da SBIM (Sociedade Brasileira de Imunização) e ABEn (Associação Brasileira de Enfermagem). É coordenadora e supervisora do Estágio Supervisionado do curso de enfermagem.

Contato: tania.cancian@baraodemaua.br

Valéria Tomás de Aquino Paracchini

Possui bacharelado em Ciência da Computação pela Universidade do Oeste Paulista (1998) e mestrado em Ciências da Computação e Matemática Computacional pela Universidade de São Paulo (2001). Exerceu 13 anos de docência de disciplinas voltadas à programação. Desempenhou a função de pró-reitora de ensino do Centro Universitário Barão de Mauá. Atualmente é a reitora da referida instituição.

Em 2018, foi iniciada a cultura da experimentação metodológica, do aprendizado colaborativo e da geração de novos conhecimentos pelos docentes no Centro Universitário Barão de Mauá, denominada Fórum de Inovação Docente. Ano após ano, este movimento tem ganho mais fôlego e ampliado suas possibilidades de engajamento pela inovação de práticas docentes. Este livro, que o leitor tem em mãos, faz parte deste objetivo maior, ao reunir e divulgar ricos relatos de experiência da docência no ensino superior e trazer novas possibilidades educacionais, a fim de promover aprendizagem.

EDIÇÕES |  **BARÃO**

 10.56344/lv4

ISBN 978-65-997843-3-0

