

RELATOS DE PRÁTICAS DOCENTES

2022 02



ânima

ORGANIZADORES

Adalberto Mohai Szabó Júnior

Cláudia Helena da Cruz

Fábio Muniz do Amaral

Liliam Ferreira Manocchi

Tathyana Moratti

Thais Cruz Alves Santos

Vânia Aparecida Leite Marques

EDIÇÃO E REVISÃO

Ana Elizabeth Lima Vasconcelos

Clarissa Ana Zambiasi

Érica Fernanda Reis de Matos

Julia Silva Rensi

Sérgio Pinheiro da Silva

SUPOORTE

Camila Evangelista Ribeiro Romacho

VICE-PRESIDÊNCIA ACADÊMICA

Denise Campos

DIAGRAMAÇÃO

André Meyer (Azul Corporativo)

2ª EDIÇÃO

São Paulo | 2022

- 10 A busca ativa como ferramenta para o desenvolvimento de competências: uma abordagem em química dos produtos naturais**
Marina Pereira Rocha
Ana Carolina Oliveira Bretas
- 13 Quebra-cabeça das tendências pedagógicas**
Ilana Souto de Medeiros
- 18 Formação em Relações Governamentais para estudantes de Relações Internacionais**
Rodrigo Fernando Gallo
- 22 TGD Cenário**
Adriano Meirelles
Ana Flávia Sales
Everson Soto Silva Brugnara
- 24 World Café “Gestão Escolar em Debate”**
Vanessa Dal Castel
- 26 Construção de uma avaliação A3**
Wagner Ferreira de Almeida
- 29 Parque Voturuá – São Vicente – SP**
Camila Garcia Aguilera
Paulo Silva Leite Flores
- 30 Reaprendizado do ato de ver: atitude fenomenológica e prática psicológica**
Debora Elianne Rodrigues de Souza

38 Elaboração de um dossiê

Isabela Costa Dominici
Maria Helena Duarte de Oliveira

41 Projeto de extensão: O sabor do saber das PANC

Maria de Fatima Duarte Gonçalves; Ana Clara Oliveira Mercês;
Evellyn Fernanda Sampaio Dias da Silva; Francislene de Paula Cruz;
Giovanna Romiti de Oliveira; Lucas da Costa Estevão; Márcia Gonçalves de Oliveira;
Marco Antonio Calil; Tatiane Maria Bento de Oliveira e Vivian Pereira Carlos dos Santos

47 Educação quilombola e a construção da identidade docente: reflexões em comunidade

Cláudia Cristina Mendes Giesel
Cristiane Bastos
Luzia Araújo

50 Viagem de ecologia de campo ao Parque Estadual do Itacolomi

Marina Peres Portugal
Claudia Guimarães Costa
Lilian Gomes Afonso

55 Aula de campo como estratégia de ensino de zoologia

Lilian Gomes Afonso
Marina Peres Portugal

57 Aula e visita técnica ao TST em Brasília

Fábio Santos

58 Videocast releitura de movimentos estéticos

Caroline Ganzert Afonso

62 Simulação de sessão de conciliação

Samantha Lau Ferreira Almeida Faiola

63 Festival Paralímpico Loterias Caixas 2022

Áide Angelica de Oliveira Nessi

67 Atendimento de paciente queimado grau III

Janaína Fernandes da Costa Alves

72 Produção científica na UC Saúde dos Animais de Produção – UNA Pouso Alegre

Alexandre Thomé da Silva de Almeida
Kelly Venâncio de Oliveira Muniz

74 UC Mercado Financeiro & Valuation 2022-2 - USJT São Bernardo do Campo

Marcos Fattibene

A busca ativa como ferramenta para o desenvolvimento de competências: uma abordagem em química dos produtos naturais

Marina Pereira Rocha
Ana Carolina Oliveira Bretas

Introdução

Nos anos iniciais da educação no ensino superior, nos deparamos com uma modalidade de ensino com a ausência do conceito de competência, ou seja, os conceitos eram repassados visando o desenvolvimento de conhecimento, sem a abordagem e constituição da competência (RASCO, 2011).

No entanto, com a evolução natural do ser humano, principalmente associado à tecnologia, começou-se a ampliar a ideologia do que era a educação no ensino superior diante das mudanças de mentalidade, flexibilidade e diversidade acompanhada com a evolução da sociedade.

Portanto, foram definidos currículos essenciais, padronizados, válidos e eficazes, visando alcançar as competências associadas à aprendizagem (BARRON TIRADO, 2009). Porém, nos últimos anos foi evidenciado que essa aprendizagem no ensino superior associada às competências, está além das palavras em sala de aula, e sim correlacionada com: a experimentação, complexibilidade de habilidades, competências profissionais, resolução de problemas e desenvolvimento pessoal e social, desenvolvimento de *hard* e *soft skills*, entre outras (RASCO, 2011).

Diante desse cenário, o Ecosistema Ânima criou um ecossistema de aprendizagem E2A fundamentada que “a educação está em cada interação” (CAMPOS; MANOCCHI; LEITE, 2022).

No currículo EA2, a conexão, movimento e comunicação constituem as comunidades de aprendizagem, sendo que para essas comunidades consigam correlacionar entre si visando o desenvolvimento de competências no aluno, foi implantado o currículo integrado, que visa desfragmentar o conteúdo e introduzir experimentação, vivência e desenvolvimento dos estudantes (CAMPOS; MANOCCHI; LEITE, 2022).

No currículo integrado é estimulado o aluno como centro do seu aprendizado e o professor o auxiliador nesse processo de desenvolvimento. Portanto, com o intuito de estimular no aluno esse protagonismo,

o currículo contém carga horária destinada a Busca Ativa, que é considerada uma ferramenta nesse estímulo do aluno protagonista do seu aprendizado (CAMPOS; MANOCCHI; LEITE, 2022).

No entanto, em algumas Unidades Curriculares (UCs) como a de Química dos Produtos Naturais, com conteúdo extremamente específicos para o curso de Farmácia, nós professoras dessa UC na modalidade presencial no Campus Aimorés em Belo Horizonte, no segundo 2º semestre de 2022, nos deparamos com a seguinte indagação: como estimular o aluno a realizar estudos autônomos na área, de forma que além de auxiliar no desenvolvimento de competências, pudesse gerar experimentação prática com o que foi realizado?

Nesse contexto, o presente relato de experiência aborda como foi o desenvolvimento e o percurso formativo dos estudos autônomos das buscas ativas na UC de Química de Produtos Naturais, e como esse processo auxiliou os estudos no desenvolvimento das competências sociais e profissionais do estudante.

Desenvolvimento da experiência

No início do semestre, ao realizar o planejamento da UC de Química dos Produtos Naturais diante da indagação de como estimular não só os estudos autônomos da busca, mas também a vivência da experiência para o estudante, nós, professoras, organizamos essa experiência a ser relatada.

A UC relatada é dividida em 50% de carga horária teórica em sala de aula e 50% de carga horária prática nos laboratórios. Cabe ressaltar que nos laboratórios os alunos trabalham em equipes, a mesma montada para a atividade A3, portanto, a busca ativa foi elaborada de forma a integrar todas essas experiências de forma somativa. Inicialmente, nós, professoras, elaboramos um roteiro de perguntas após cada aula prática, relacionando o conteúdo das aulas teóricas e também a experiência vivida na aula prática.

Assim, os alunos após as aulas teriam um prazo de sete dias para responder às perguntas, realizando as pesquisas necessárias e entregar na plataforma Ulife. Cabe ressaltar, que essa etapa da busca ativa foi realizada individualmente, ou seja, após a pesquisa e discussão em grupo, os alunos redigiam individualmente, e postavam no sistema.

Com essa atividade, nós, professoras, sentimos que estávamos estimulando a pesquisa, momento de discussão e busca autônoma para desenvolver no aluno a capacidade de se ver como protagonista do seu aprendizado. No entanto, pensamos em como aumentar a experiência vivida dessa UC e nessa atividade visando o desenvolvimento das competências.

Com isso, estimulamos para a equipe, que após a resolução de todos os questionários individuais das aulas práticas, eles teriam que se reunir com a equipe de A3, e organizar algum material didático e

interativo com as buscas ativas realizadas por eles, e que essa atividade seria pontuada dentro de A3 no final do semestre, já que faz parte do desenvolvimento das competências de A3 como: trabalho em equipe, discussão, pesquisa contínua, experimentação, elaboração de produto, além das habilidades socioemocionais. Cabe ressaltar, que os feedbacks durante o semestre foram essenciais para a conclusão da atividade.

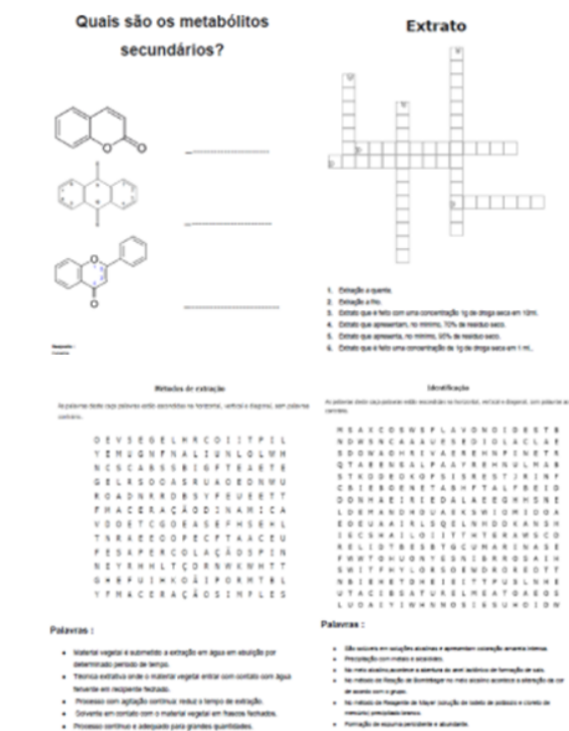
Essa atividade foi aplicada nos turnos da manhã e da noite. Os alunos apresentaram diferentes tipos de materiais interativos e didáticos como sites que envolve o material levantado na busca ativa (Figura 1), cadernos de atividades com palavras cruzadas e caça-palavras (Figura 2), cartas de associações entre o conteúdo estudado em forma de jogo interativo (Figura 3) e o jogo de adivinhação “quem sou eu” para realizar a adivinhação entre os metabólitos secundários e suas características químicas (Figura 4).

Figura 1. Site desenvolvimento pelos estudantes envolvendo as buscas ativas realizadas



Fonte: <https://sites.google.com/view/farmacognosiapratica/in%C3%ADcio>

Figura 2. Caderno de atividades desenvolvido a partir das buscas ativas



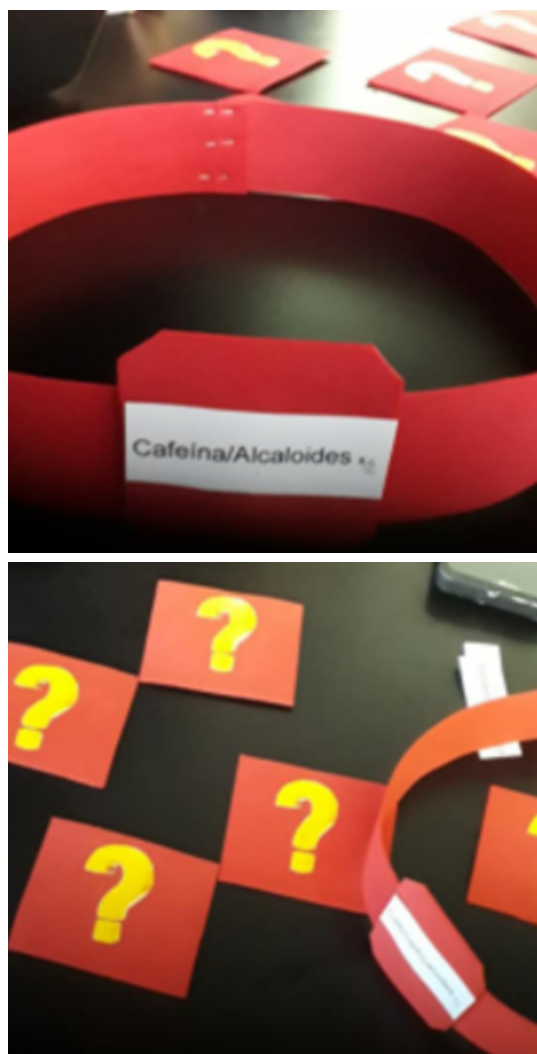
Fonte: Registros em sala de aula dos materiais desenvolvidos pelos alunos

Figura 3. Estudantes realizando os jogos de associação em sala



Fonte: Registros em sala de aula dos materiais desenvolvidos pelos alunos

Figura 4. Jogo de adivinhação “quem sou eu”



Fonte: Registros em sala de aula dos materiais desenvolvidos pelos alunos

Além dos alunos apresentarem para os professores os materiais didáticos e interativos desenvolvidos pelas equipes, as atividades foram aplicadas entre os estudantes, o que contribuiu para uma forma de revisão e aplicação do conteúdo e interação entre os discentes.

O interessante é que a participação dos estudantes nos trabalhos dos colegas foi voluntária e a troca de conhecimento e experiência engrandeceram essa comunidade de aprendizagem na UC.

Cabe ressaltar que, como mencionado anteriormente, essa atividade correspondeu a 25% da pontuação da A3. Para nós, professoras, essa forma de trabalhar a busca ativa na UC Química de Produtos Naturais foi de grande assertividade, pois

foi estimulado nos alunos o desenvolvimento de diferentes habilidades como a criatividade, resolução de problemas, busca de informações científicas, trabalho em equipe e autoconhecimento. Portanto, essas habilidades trabalhadas nos mostraram na prática a essência do currículo integrado e o ensinar para compreensão, onde o aluno é o centro do aprendizado, é quem entende, busca e cria, e os professores são auxiliares nessa construção.

Assim, foi possível por meio da atividade englobar a busca ativa para o desenvolvimento de competências socioemocionais e específicas associadas à UC nos nossos estudantes.

Considerações finais

A busca ativa é considerada uma ferramenta essencial para o sucesso do currículo integrado e o trabalho articulado das UCs, pois estimula e trabalha o desenvolvimento do protagonismo do estudante, além de corroborar com sua aprendizagem por competência.

No entanto, algumas dificuldades na utilização da busca ativa são encontradas no dia a dia da sala de aula como: adesão e engajamento dos alunos a essas atividades e associação do conteúdo da busca ativa alinhado com o trabalho na UC. Neste relato, foi descrito uma atividade de sucesso realizada na UC Química dos Produtos Naturais envolvendo a busca ativa que ocasionou engajamento dos estudantes e contribuiu para o desenvolvimento de competências nos estudantes.

Cabe ressaltar que se trata de uma ideia inicial que foi realizada, no entanto, diante da experiência relatada, as professoras sentiram o que pode ser melhorado e otimizado para proporcionar aos futuros estudantes experiências mais completas de formas de aprendizagem.

Referências

- BARRON TIRADO, M.C. Docencia universitaria y competencias didácticas. **Perfiles educativos**, v.31, n.125, p.76-87, 2009.
- CAMPOS, D.A.; MANOCCHI, L.F.; LEITE, V.A.M. **Fundamentos epistemológicos do E2A** [livro eletrônico]. São Paulo: Anima Educação, 2022.
- RASCO, Félix Ângulo. O desejo de separação: as competências nas universidades. Capítulo 5. In: SACRISTÁN, José G.; GÓMEZ, Ángel I P.; RODRÍGUEZ, Juan B M.; et al. **Educar por competências: o que há de novo?**. Grupo A, 2011. E-book. ISBN 9788536324418. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536324418/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

Quebra-cabeça das tendências pedagógicas

Ilana Souto de Medeiros

Introdução

No segundo semestre de 2022, com as turmas que cursaram a Unidade Curricular Profissão Docente e Identidade Profissional, desenvolvi, para explorar a competência “Discutir e entender as tendências educacionais e o papel do educador junto às políticas públicas”, o “quebra-cabeça das tendências pedagógicas”.

A proposta, que será detalhada mais à frente, justifica-se, dentre outros motivos, pelo entendimento da importância de colocar os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem, permitindo-lhes, assim, momentos mais significativos.

A atividade também foi pensada com base nos estudos do psiquiatra americano William Glasser, cuja teoria defende a ideia de que as pessoas aprendem mais quando executam uma determinada tarefa e quando ensinam aos outros. Em seus estudos, o autor propõe uma pirâmide de aprendizado, como ilustra a figura 1:

Figura 1. Pirâmide de Glasser



Fonte: <https://seppo.io/pt/blog-pt/aprendizagem-ativa-para-um-futuro-melhor/>.

Como é possível perceber na figura acima, Glasser parte do princípio de que o rendimento da aprendizagem é baixo quando apenas realizamos, por exemplo, uma leitura (apenas 10%).

Nessa mesma linha de raciocínio, também aprendemos pouco em situações exclusivas de escuta e visão (20% e 30%, respectivamente) – o que normalmente acontece em aulas estritamente expositivas.

Ainda de acordo com a pirâmide, notamos que, a depender da estratégia utilizada, a aprendizagem é mais eficiente: quando vemos e ouvimos, por exemplo, a retenção alcança 50%; quando discutimos com o outro, como em debates ou em discussões em grupos, o aproveitamento chega aos 70%; ao executar determinada tarefa (escrevendo, utilizando algo, demonstrando etc.), o aproveitamento chega aos 80%; e, por último, quando ensinamos ao outro, como nos momentos de seminários, nos quais os estudantes explanam, para a turma, determinado assunto, o aprendizado alcança 95%.



Atividades como as anteriormente mencionadas são aquelas que, de algum modo, refinam as habilidades de pensamento. Em outras palavras, são aquelas que levam o estudante a pensar. Isso corrobora a ideia de Glasser (1998) segundo a qual conteúdos que não são trabalhados de forma a estimular o raciocínio dos alunos se tornam inúteis.

Outro aporte teórico que embasou a realização da atividade proposta em sala foi encontrado nas ideias de David Ausubel, sobretudo no conceito de aprendizagem significativa, compreendida como “[...] o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento” (AUSUBEL, 1963, p. 58).

Vale ressaltar, contudo, que a noção de armazenamento de ideias e informações à qual se refere o autor não é uma ação realizada de forma passiva pelo estudante, nos moldes do que Paulo Freire denominou concepção bancária, de acordo com a qual a “[...] educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” (FREIRE, 1987, p. 34).

Contrariamente, para Ausubel, o processo de aprendizagem focaliza o sujeito, especificamente em estruturas cognitivas chamadas subsunçores. Estas últimas são espécies de esquemas, dentro dos quais operam os conhecimentos prévios do indivíduo. Dessa forma, a aprendizagem significativa ocorre, segundo o psicólogo, quando uma nova informação se ancora àquilo que já é de conhecimento do sujeito.

Em outras palavras, os alunos aprendem mais facilmente quando conseguem estabelecer conexões entre um novo conteúdo e aquilo que eles já conhecem, ou seja, o processo de aprendizagem ganha sentido.

Com base nas premissas de Glasser, sobretudo nas duas últimas expressas na pirâmide (a de que os sujeitos aprendem 80% fazendo e 95% ensinando aos outros), e no conceito ausubeliano de aprendizagem significativa, elaboramos, como mencionado, uma atividade que permitisse a construção coletiva do conhecimento por meio de um recurso já conhecido pelos estudantes: o quebra-cabeça

Desenvolvimento da experiência

O trabalho teve início com o planejamento, uma semana antes da realização da aula. Em casa, preparei o quebra-cabeça das tendências pedagógicas e cortei as peças (cada quadrado) para que os alunos pudessem montar em sala e solicitei aos estudantes, com antecedência, que levassem cola para a aula.

Figura 2. Quebra-cabeça com as tendências pedagógicas liberais e suas respectivas características

QUEBRA-CABEÇA DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS					
Tendência	Papel da escola	Conteúdos	Métodos	Aprendizagem	Relação professor aluno
Tradicional	Preparar, moral e intelectualmente o indivíduo por meio de conhecimentos eruditos.	Verdades absolutas. Não há adequação à realidade.	Expositivo. O professor fala e o aluno copia/memoriza.	Mecânica, memorística e descontextualizada.	Vertical. O professor é autoridade máxima; o aluno, figurante.
Renovada-progressivista	Adaptar o indivíduo ao modelo social existente.	Relacionados às experiências vividas pelos alunos.	Experiências, pesquisas.	Foco na resolução de problemas	O professor auxilia no desenvolvimento do aluno.
Renovada não-diretiva	Preparar indivíduos psicologicamente fortes para a vida.	O aluno pode escolher o que aprender (autoaprendizagem)	Métodos didáticos não têm muita importância.	Tem uma maior finalidade psicológica que pedagógica.	O centro da relação o aluno. O professor, muitas vezes, deixa o aluno livre para aprender.
Tecnista	Capacitar o sujeito com habilidades técnicas com vistas à formação de mão-de-obra.	Informações prontas e passíveis de memorização.	Apostilas, manuais etc.	Baseada em desempenho.	O professor transmite informações e o aluno as memoriza para aplicá-las na prova.

Fonte. Autoria própria

Figura 3. Quebra-cabeça com as tendências pedagógicas progressistas e suas respectivas características

QUEBRA-CABEÇA DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS					
Tendência	Papel da escola	Conteúdos	Métodos	Aprendizagem	Relação professor aluno
Libertadora	Humanizar o sujeito; torná-lo consciente de sua própria realidade.	Trabalhados a partir de temas geradores que geram consciência para uma mudança social.	Grupos de discussão com vistas à resolução de problemas.	Expandir a consciência, pois liberta o pensamento.	Horizontal. O professor tem autoridade, mas não é autoritário.
Libertária	Transformar a personalidade do indivíduo livre de qualquer prisão.	As matérias são colocadas, mas não exigidas. O aluno tem liberdade de aprender.	Autogestão com vivências grupais.	Informal.	Não-diretiva, ou seja, não há regras a serem seguidas. O professor só orienta; o aluno é livre.
Crítico-social dos conteúdos	Difundir conteúdos sob uma perspectiva crítica.	Culturais, mas adaptados à realidade do aluno.	Experiência direta entre a experiência do aluno e o saber sistematizado.	É baseada naquilo que o aluno já sabe.	O professor é mediador entre os saberes e o aluno.

Fonte. Autoria própria

Já na instituição, iniciei a aula com uma exposição dialogada sobre as tendências pedagógicas liberais e progressistas, mostrando suas respectivas ramificações, características e principais diferenças. Para cada uma delas, a turma foi capaz de associar alguma situação vivida ao longo da Educação Básica, o que facilitou a compreensão.

Na aula seguinte, foi feita uma revisão a fim de retomar o que havia sido aprendido no dia anterior e, nos últimos 60 minutos de aula, propus à turma que se dividissem em grupos e distribuí, para cada equipe, as peças do quebra-cabeça misturadas e uma folha onde deveriam montá-las corretamente:

Figura 4. Suporte entregue aos alunos no qual as peças deveriam ser encaixadas

QUEBRA-CABEÇA DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS					
Tendência	Papel da escola	Conteúdos	Métodos	Aprendizagem	Relação professor aluno



QUEBRA-CABEÇA DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS

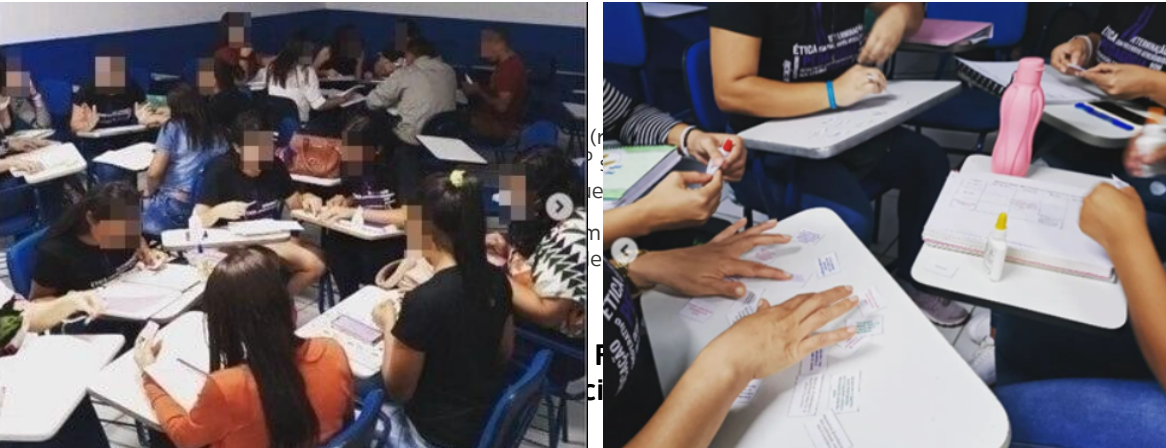
Tendência	Papel da escola	Conteúdos	Métodos	Aprendizagem	Relação professor aluno

Fonte. Autoria própria

Nos grupos, houve muita discussão e (re)construção coletiva. A atividade foi bastante proveitosa, já que a turma, por ser composta por discentes do 1º ao 6º semestre, se dividiu em grupos variados – o que permitiu que os estudantes mais experientes auxiliassem aqueles que estavam ingressando.

À medida em que os grupos iam finalizando, passei com o gabarito para que pudessem identificar seus acertos e perceber seus erros. Houve muito engajamento por parte de todos (a atividade foi realizada nas turmas das unidades Roberto Freire e Zona Norte):

Figura 5. Turma de Pedagogia da Roberto Freire dividida em grupos para a montagem do quebra-cabeça das tendências pedagógicas



Fonte. Autoria própria

Figura 6. Turma de Pedagogia da Zona Norte dividida em grupos para a montagem do quebra-cabeça das tendências pedagógicas



Fonte. Autoria própria

Considerações finais

A proposta trazida para este relato teve, como principal objetivo, demonstrar, por meio de uma atividade simples (elaborada com papel) possibilidades de colocar nossos alunos como centro do processo de aprendizagem.

Além disso, buscou inspirar outros colegas professores a respeito do que consideramos boas práticas docentes. Em outras palavras, julgamos de extrema importância mobilizar competências com base em aspectos teóricos, mas também atividades práticas.

Quanto aos resultados obtidos, percebemos um excelente rendimento da turma, que se engajou na montagem do quebra-cabeça, além de ter elogiado a atividade no sentido de ter proporcionado um momento prático, divertido e de aprendizagem.

Referências

- AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GLASSER, W. **Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom**. The William Glasser Institute, 1998.

Formação em Relações Governamentais para estudantes de Relações Internacionais

✶ **Rodrigo Fernando Gallo**

Introdução

Uma das maiores dificuldades enfrentadas em cursos de graduação de Relações Internacionais é oferecer uma formação conceitual aos alunos que também permita a preparação prática para o mercado de trabalho – que, no Brasil, é composto, majoritariamente, por empresas privadas multinacionais, e não pelo setor público, responsável por absorver apenas uma pequena parcela dos egressos. Esse desafio se deve, em parte, às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que determinam uma extensa carga horária teórica, dada a quantidade de componentes curriculares obrigatórios exigidos para a trajetória acadêmica, e o peso menor dado aos elementos profissionalizantes – o que, para além da regulamentação, também é uma marca recorrente na formação e na visão dos professores da área.

Um estudo realizado em 2017, que entrevistou 396 estudantes e recém-formados em Relações Internacionais de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, concluiu que a maior dificuldade dos bacharelados, na percepção do corpo discente, realmente é a integração entre a teoria ensinada nas salas de aula e as competências exigidas pelas empresas: na ocasião, constatou-se que somente 30,55% dos entrevistados afirmaram ter sido preparados de forma adequada para atuar no mercado de trabalho da profissão, o que reforça o distanciamento entre as universidades e realidade da profissão (GALLO, 2018: 12). É fundamental compreender e corrigir esse problema sobretudo porque as DCNs possuem um inciso específico para estabelecer que as instituições ofereçam componentes que integrem a teoria e a prática profissional (BRASIL, 2017).

É importante ressaltar que as diretrizes determinam que os bacharelados da área tenham 2.700 horas de carga horária mínima, divididas em quatro eixos ensino: i) formação estruturante (elementos teóricos obrigatórios, tais como Teoria das Relações Internacionais, Política Externa, Direitos Humanos e História das RIs); ii) formação transversal (disciplinas de Economia, Ciências Sociais e Metodologia); iii) formação voltada à atividade profissional (competências elaboradas a partir de atividades de simulação,

exercícios de análise de cenários e conjuntura, dentre outros, para o desenvolvimento de *soft skills*); iv) formação complementar (atividades extraclasse, como pesquisa, participação em congressos e eventos culturais) (BRASIL, 2017). Logo, a percepção dos alunos, constatada a partir do estudo mencionado anteriormente, contrasta com a existência obrigatória de um componente destinado à formação profissional – que, aparentemente, não é aplicado de forma adequada nas salas de aula, ao menos de acordo com a visão dos estudantes da área.

Diante da inquietude gerada por essa percepção – que, além do descolamento entre as instituições de ensino e o mercado de trabalho, também gera uma sensação de insatisfação para os alunos –, optou-se pela aplicação de uma A3 dedicada justamente à formação profissional dos estudantes. A proposta foi inserida na Unidade Curricular (UC) Contexto Histórico das Relações Internacionais e procurou desenvolver uma qualificação básica no campo de relações governamentais e institucionais, associada à Guerra da Ucrânia, por meio de um trabalho realizado em grupo.

Desenvolvimento da experiência

A UC em questão foi oferecida no segundo semestre de 2022, entre os meses de agosto e dezembro, para um total de 111 estudantes matriculados na Universidade São Judas Tadeu (unidades Butantã, Mooca e Paulista) e na UniRitter. A escolha de um modelo aplicado à prática se justifica por duas razões: a primeira, conforme já mencionado anteriormente, diz respeito à insatisfação dos alunos de Relações Internacionais motivada pelo distanciamento entre a carga teórica do curso e o mercado, o que gera a sensação de “estranhamento” quando o estudante tem os primeiros contatos com o estágio; a segunda, a necessidade percebida pelos professores envolvidos na Unidade Curricular de contribuir de uma forma mais ativa na formação profissional das turmas, com foco em uma competência profissional e em um conjunto de *soft skills*.

O objetivo da UC, de acordo com a meta máxima de compreensão, é habilitar o aluno a compreender o passado de forma crítica para, a partir disso, identificar tendências – um conhecimento essencial para o analista internacional. A ementa propõe que sejam abordados contextos históricos da Modernidade ao século XXI, e uma das competências ressalta a necessidade de capacitar os estudantes para a leitura e interpretação dos eventos numa perspectiva sistêmica.

Isso permite pensar não apenas na história como uma sucessão de fatos, mas sim numa complexa conjuntura de curta, média e longa duração que impacta para inúmeros aspectos das Relações Internacionais, inclusive para a gestão de empresas privadas. Esse esforço corrobora parte da preocupação das DCNs, que estabelecem que os egressos devem sair do curso aptos a trabalhar com negociação, gerenciamento internacional, internacionalização de empresas,

aplicação prática de conceitos, análise de cenários, dentre outros (BRASIL, 2017) – justamente áreas relacionadas ao trabalho desempenhado por profissionais de relações governamentais. Logo, é coerente pensarmos numa A3 direcionada para esse aspecto da profissão.

O setor de relações governamentais e institucionais (também chamado de RELGOV ou RIG) é responsável por absorver parte dos profissionais formados na área. A Imagem 1 reproduz uma das vagas encontradas em sites especializados e que serviram para justificar a aplicação desta atividade para as turmas.

Imagem 1. Vaga de emprego em relações governamentais 1

Analista Relações Governamentais Pleno (Afirmativa para pessoas Pretas)

Raízen Brasília Efetivo Inscrições encerradas

Responsabilidades do Cargo (principais atividades):

- Monitorar e atuar no ambiente legislativo e Executivo Federal e Estadual;
- Elaborar materiais e conteúdo de apoio para o advocacy;
- Representar institucionalmente a empresa junto aos órgãos e stakeholders;
- Colaborar com a elaboração de estratégias de atuação e planos de advocacy;
- Acompanhar institucionalmente as agendas dos times de negócios, dos times das plantas, do Jurídico, dos times de SSMA/Sustentabilidade em atividades de defesa de interesses com decisores políticos;
- Colaborar com as estratégias institucionais e negócios do Grupo Nós;
- Realizar atividades administrativas, como: pagamentos dos fornecedores da área; atualização de planilhas e gráficos; atualização de sistemas de acompanhamento.

REQUISITOS E QUALIFICAÇÕES

- Formação superior completa em: Ciências Políticas, Relações Internacionais, Economia, Comunicação ou Direito;
- Experiência em Relações Governamentais 2 a 3 anos;
- Conhecimento em Power BI e ferramentas Office;
- Excelência em apresentações;
- Conhecimento do Processo Legislativo;
- Análise de Cenário Político;
- Issues Mapping

Fonte: reprodução da internet

Nota-se o destaque para as responsabilidades do cargo, que incluem monitoramento do ambiente político e *advocacy*, temáticas pouco discutidas em sala de aula. A Imagem 2 traz outra vaga de emprego, cuja descrição também ressalta as mesmas competências profissionais.

Imagem 2. Vaga de emprego em relações governamentais 2

Analista de Relações Institucionais

Global Empregos Pleno

Descrição:

Responsabilidades: Monitorar e atuar no ambiente legislativo e Executivo Federal e Estadual as políticas públicas e normativos regulatórios que afetem a empresa e o setor;

Atuar em parceria com outras áreas para antecipação de riscos, mitigação de impactos e busca por oportunidades regulatórias.

Elaborar materiais e conteúdo de apoio para o advocacy;

Fonte: reprodução da internet

Com base nisso, a aplicação da A3 em questão previu a seguinte metodologia. No começo do semestre, os alunos assistiram a uma palestra online com uma profissional de relações governamentais, que discutiu os aspectos teóricos da área, apresentou *cases* e debateu os principais desafios profissionais. Foram realizadas duas sessões: dia 26 de setembro de 2022, no período noturno, e dia 27 de setembro, no período matutino, de modo a atender aos estudantes de ambos os turnos. A palestra em questão foi proferida pela internacionalista Raquel Maria de Almeida Rocha, doutora em Relações Internacionais pela Universidade de São Paulo (USP) e que acumula vasta experiência na área de RIG e como docente em cursos de pós-graduação em Relações Governamentais.

Após essa etapa, demos início à fase de *gamificação* da atividade, inclusive como forma de tornar a experiência mais didática. *Gamificação* consiste na adoção de estratégias pedagógicas que proporcionam um tipo de aprendizado supostamente baseado no prazer e na diversão, que exploram formas lúdicas de obtenção de conhecimento e que, como consequência, permitem que o estudante pratique atividades e tarefas próximas de experiências reais – o que também pode ampliar o nível de participação e de engajamento dos alunos (TOLOMEI, 2017: 147-148).

A metodologia de *gamificação*, nesse caso elaborada a partir da lógica de simulação e jogos de empresa, teria a função de suprir a lacuna de formação profissional percebida por docentes e estudantes, causada sobretudo pela prevalência de métodos tradicionais de ensino no campo das Relações Internacionais (VENTURA & DRI, 2014: 138), que se propõem sobretudo à formação teórica e pouco abordam os desafios da profissão. Essa deficiência, inclusive, decorre do modo como os programas de pós-graduação *stricto sensu* são estruturados, com grande ênfase na formação do pesquisador, inegavelmente essencial para a produção científica, mas com pouca atenção dispendida na preparação didática e metodológica desses profissionais para atuação no ensino superior (TCHINHAMA & BERNARDI, 2022: 65). Logo, é comum que os docentes dediquem suas aulas a questões principalmente conceituais, criando o distanciamento entre as universidades e o campo de atuação profissional.

Para o desenvolvimento da A3, as turmas foram divididas em grupos compostos por 4 ou 5 pessoas, e em seguida foi apresentado um *case* fictício: uma empresa multinacional do setor de agronegócios, especializada em frutas e cereais, e que atua há cerca de 30 anos oferecendo produtos para atender não somente a demanda nacional, mas também alguns mercados externos; a companhia estaria enfrentando problemas causados pela Guerra da Ucrânia, decorrentes do aumento do preço dos fertilizantes e da própria conjuntura sistêmica desencadeada pelo conflito, que resultou na queda das vendas internacionais.

Após compreender os efeitos da guerra para o setor de agronegócios, os grupos seriam desafiados a atuar como os consultores de relações governamentais da empresa e analisar as possíveis soluções propostas pelo Estado brasileiro para atenuar os efeitos do conflito. Para isso, as equipes deveriam acessar o site da Câmara dos Deputados e procurar propostas legislativas relacionadas ao contexto do conflito e do setor de agronegócios, e em analisar preliminarmente:

- a. O que as propostas legislativas sugerem ou demandam para ajudar as empresas do setor de agronegócios no Brasil que foram prejudicadas pela guerra?
- b. Quais são as justificativas elaboradas pelos parlamentares, que sustentam a necessidade de aprovação dessas propostas na Câmara?
- c. Qual é a natureza dessas propostas legislativas e o que isso implica? Essa etapa implica compreender se as propostas são PECs, PLPs, PLs, REQS, dentre outros, o que significa cada uma dessas siglas e quais são as possibilidades e limitações de cada um desses tipos.

Logo, trata-se de um trabalho de monitoramento legislativo – justamente a habilidade demandada pelas vagas de emprego indicadas anteriormente.

A partir da reflexão sobre as pautas propostas pelos deputados federais, os grupos deveriam selecionar apenas uma delas – aquela considerada mais adequada para corrigir os problemas enfrentados pelo setor – e redigir um *position paper*: um documento comumente produzido pelos profissionais da área, na rotina de trabalho, que apresenta de forma sucinta os efeitos do problema em questão (no caso desta A3, a Guerra na Ucrânia e seu impacto para o agronegócio no Brasil). Com isso, a empresa torna público o seu posicionamento sobre o tema em análise e demonstra apoio à proposta legislativa selecionada, de modo a contribuir ou pressionar para que ela seja aprovada no Congresso. Em termos práticos, o *position paper* serve como subsídio para o tomador de decisões defender os interesses da empresa de forma mais assertiva junto ao poder público, a partir do uso de estratégias de pressão e *advocacy*. A lógica é que, com a proposta aprovada, o setor teoricamente seria beneficiado; consequentemente, a companhia também.

Deste modo, o que foi solicitado para as turmas de fato poderia levar ao desenvolvimento de um tipo de competência prática útil para o mercado de trabalho.

Ao longo do semestre, os grupos tiveram que cumprir um cronograma de entregas: num primeiro momento, estudar as propostas legislativas disponíveis, de modo a identificar suas características, as vantagens e as desvantagens, para selecionar aquela utilizada para a produção do *position paper* da equipe; em seguida, os grupos precisaram entregar uma

versão preliminar do documento, com entre quatro e seis páginas, contendo uma análise dos efeitos da guerra para o setor, com o uso de alguma bibliografia. Por fim, os alunos entregaram a versão final do *position paper*, com a defesa da proposta legislativa escolhida. O trabalho final deveria ser composto por entre 4 e 6 páginas, de acordo com as regras de formatação da ABNT3.

Os grupos também foram desafiados a gravar um vídeo com até cinco minutos de duração, apresentando as principais conclusões do trabalho de relações governamentais, incluindo as principais vantagens da proposta legislativa selecionada, bem como suas limitações. Os estudantes foram orientados a se preocupar com a estética, com a linguagem e com a formalidade do vídeo. O motivo é que, embora não fosse um elemento necessário para a composição final da nota da A3, as gravações seriam assistidas pela palestrante, que escolheria aquelas que melhor se encaixam nas expectativas do mercado de trabalho. As três equipes mais bem colocadas receberiam uma premiação simbólica: um certificado e horas de atividades complementares, como forma de estimular o empenho e o engajamento das equipes.

Ao propor essa A3 com práticas de *gamificação* direcionadas ao mercado, a expectativa inicial era que os estudantes desenvolvessem a competência, pelo menos em estágio inicial, de atuar com monitoramento legislativo, de forma crítica e analítica, fundamental para o desempenho de funções ligadas à defesa de interesse e *advocacy*, além da habilidade de redigir um texto conciso com o posicionamento da empresa

Para isso, eles precisariam levar em consideração:

- a. As áreas de atuação da empresa fictícia conforme especificado no *case*: frutas (laranja, maçã e tomate) e cereais (trigo e cevada). Logo, a análise das propostas legislativas pressupõe a necessidade de filtrar as dezenas de documentos em tramitação na Câmara e compreender quais deles realmente causariam impactos positivos para a empresa.
- b. O proponente: é fundamental entender quem é o deputado autor da proposta legislativa na Câmara. Isso demanda analisar se o parlamentar pertence à base de sustentação do Executivo ou à oposição, se é membro de alguma bancada temática relevante para a área de agronegócios, se ele próprio também é empresário ou representante do setor, dentre outros detalhes. Essa é uma etapa fundamental do trabalho, pois permite investigar a força da proposta e as possibilidades concretas de a proposição ser efetivamente aprovada, dadas as condições de funcionamento do presidencialismo de coalizão no Brasil.

Diante desse desafio, esperava-se que os estudantes não apenas desenvolvessem uma competência profissional, mas também compreendessem a seriedade do trabalho de relações governamentais para o processo de tomada de decisão envolvendo a complexa relação entre empresas privadas e poder público, de modo a perceber que, sem verificar os detalhes adequados, não é possível entender a conjuntura de forma satisfatória. Com isso, eventuais decisões erradas podem até mesmo gerar prejuízos financeiros.

Todavia, constatou-se, no decorrer do semestre, uma série de problemas correlacionados que dificultaram a realização da tarefa: o desconhecimento dos estudantes sobre o pacto federativo, sobre o funcionamento institucional do Congresso e sobre as relações entre Executivo e Legislativo. Essa dificuldade se apresentou de diversas formas. A principal delas está ligada à compreensão, por exemplo, das diferenças entre um Requerimento, um Projeto de Lei, uma Proposta de Emenda Constitucional, dentre outros tipos de proposições legislativas; cada uma tramita de um modo particular no Congresso, e oferece possibilidades e limitações distintas; logo, possuem efeitos práticos sensivelmente diferentes. Um trabalho de monitoramento legislativo depende desse tipo de análise. O desconhecimento sobre os ritos e sobre a burocracia de tramitação de propostas legislativas no Brasil dificulta a compreensão acerca dos instrumentos políticos e da necessidade de negociações entre bancadas e entre Legislativo e Executivo.

Desta forma, fica evidente que, embora os alunos de Relações Internacionais tenham condições de entender os fenômenos do sistema internacional, com o suporte da História, como a conjuntura de uma guerra e seus efeitos para um determinado setor da economia, há um déficit de formação tanto em relação às ferramentas de pesquisa que facilitariam o desenvolvimento das análises (Power BI e ciência de dados, por exemplo) quanto ao funcionamento prático das instituições políticas brasileiras. Para além de uma preocupação puramente acadêmica, essa constatação alerta sobre a necessidade de buscar formas de dirimir o problema para preparar melhor os estudantes para os desafios do mercado de trabalho.

Considerações finais

É importante salientar que, a despeito das dificuldades enfrentadas na realização do trabalho, a proposta foi bem recebida por boa parte dos estudantes dessas turmas, que demonstraram entusiasmo devido à possibilidade de desenvolver atividades mais práticas e diretamente relacionadas com o mercado de trabalho. O fato de termos incluído uma premiação simbólica também gerou engajamento. Logo, percebemos que, nestes aspectos, a estratégia de *gamificação* obteve êxito.

Entretanto, é necessário ressaltar que os problemas relatados anteriormente precisam ser considera-

dos em caso de repetição dessa metodologia, de modo a proporcionar uma experiência mais apropriada para os alunos, que por conseguinte levariam a resultados finais mais satisfatórios – inclusive para garantir que o processo formativo desse componente profissional seja concluído de forma mais adequada para o uso dessas competências no âmbito profissional.

Desta forma, é recomendável que, em oportunidades futuras, sejam incluídas, além da palestra sobre relações governamentais, atividades que possam oferecer explicações básicas sobre o funcionamento da Câmara dos Deputados e das relações entre Legislativo e Executivo, além de capacitar os alunos quanto ao uso de ferramentas metodológicas, ainda que básicas, para facilitar a realização das pesquisas e das análises. Também é possível promover essa mesma atividade combinada com estudantes das Unidades Curriculares *Ciência Política e Humanidades* e *Relações Jurídicas Internacionais*, uma vez que temas ligados ao pacto federativo devem ser discutidos nessas aulas.

Referências

- BRASIL. Resolução n. 4/2017 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Relações Internacionais**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/73651-rces004-17-pdf/file>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.
- GALLO, Rodrigo Fernando. Os desafios da interdisciplinaridade no ensino das Relações Internacionais. **Meridiano** 47, n. 19, 2018, p. 1-17. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/MED/article/view/8147/6699>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.
- TCHINHAMA, Laurindo; BERNARDI, Lília Maria Mendes. Formação em docência universitária na pós-graduação em Relações Internacionais. In HOCHMAN, Gilberto. **As Ciências Sociais e a pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2002, p. 64-93.
- TOLOMEI, Bianca Vargas. A *gamificação* como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EaD em Foco**, 7(2), 2017, p. 145-156. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440/259>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.
- VENTURA, Deisy; DRI, Clarissa Franzoi. O papel do teatro na formação em Relações Internacionais: experiência no campo dos Direitos Humanos. **Carta Internacional**, v. 9, n. 2, 2014, p. 137-155. Disponível em: <https://cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/168/110>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

TGD Cenário

- Adriano Meirelles
- Ana Flávia Sales
- Everson Soto Silva Brugnara

Introdução

Os desempenhos de compreensão são constituídos por experiências, estudos, pesquisas e práticas desenvolvidos no decorrer do semestre letivo que possibilitam ao aluno expressar, de diferentes formas, evidências de que atingiu as metas de compreensão propostas pela Unidade Curricular. Os desempenhos de compreensão revelam o domínio do estudante em relação às metas de compreensão, através de sua participação em projetos desafiadores que promovem o envolvimento reflexivo em relação às situações teóricas e práticas apresentadas no desenvolvimento da Unidade Curricular

Os alunos (em grupo) desenvolveram um livro impresso/digital por meio de artigos científicos sobre 10 temas relacionados a questões jurídicas atuais e relevantes que contemplem a Teoria Geral do Direito a partir das metas que orientam a construção destes desempenhos e os tópicos geradores, que dão consistência e substrato que subsidiam as compreensões.

O projeto TGD *cenário* 3ª edição, vol. I e II, tem como objetivo aprimorar ao aluno o conhecimento do DIREITO proporcionando um panorama geral sobre os fenômenos jurídicos, seus efeitos e relações com a sociedade. O aluno pôde verificar que esse desempenho de compreensão abrirá um leque de teorias, fundamentações doutrinárias, com várias perspectivas, delimitando os conceitos básicos para que possamos efetivamente entender o que é o Direito e, a partir daí, conseguir pensá-lo e criticá-lo. Para isso foi necessário relacionar diretamente às metas de compreensão desenvolvidas ao longo da Unidade Curricular.

A característica distintiva no marco conceitual do Ensino para Compreensão é que eles demonstram com clareza o domínio dos alunos das metas de compreensão determinadas. Assim, o TGD *cenário* é um produto da avaliação de desempenho (A3) como resultado de um processo composto por uma variedade de feedbacks para o atingimento das metas de compreensão e a concretização dos desempenhos parciais e consequente construção do desempenho final.

Desenvolvimento da experiência

A metodologia do Design Thinking auxilia a criação, estruturação e validação de ideias em sala de aula. Ele é um processo estruturado que parte da empatia para a geração de soluções possíveis para problemas identificados por educadores(as) em conjunto com estudantes.

Nesta perspectiva, desenvolvemos, com o foco na proposta do ensino para compreensão (Epc) as características do Design Thinking como metodologia para a construção da Avaliação de Desempenho (A3). Pautados:

- Foco centrado no ser humano, ter empatia e afetividade por todos os agentes envolvidos no processo de busca pela resolução do problema identificado. Entender a motivação e o papel de cada indivíduo é crucial para o processo de busca por soluções;**
- Colaboração, trabalhar em equipe de forma colaborativa é muito mais eficaz porque haverá uma maior quantidade de ideias e sugestões envolvida no trabalho para se encontrar soluções. Além disso, a colaboração empodera os alunos, estimulando-os a serem mais independentes, a desenvolverem o pensamento crítico e aprenderem a escutar as ideias, opiniões, críticas e sugestões dos demais membros da equipe e;**
- Experimentação, errar está intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem. No Design Thinking os erros são mais do que bem-vindos porque eles possibilitarão aos envolvidos no processo uma excelente oportunidade de experimentar hipóteses e ideias para ver se elas funcionam ou não.**

O desenvolvimento se dá por processo, em etapas, ou seja, o produto TGD Cenário é composto de vários elementos que compõem o processo de criação do Livro por artigos distribuídos por temas a partir de um tópico gerador:

- Idealização: nessa fase, os alunos são divididos em equipes, estas são formadas levando em consideração o perfil de composição da turma de acordo com a matrícula do aluno, de maneira que os grupos são ajustados pela maturidade acadêmica de ingresso no curso. Uma vez formado, a equipe se reúne e realizam o brainstorming, ou seja, uma técnica de discussão em grupo que se vale da contribuição espontânea de ideias por parte de todos os participantes, no intuito de resolver algum problema ou de conceber um trabalho criativo. Nesse momento, os alunos são incentivados a não terem preconceitos com as ideias iniciais e a produzirem o máximo de ideias possíveis para depois serem**

combinadas. Após essa primeira fase, segue-se a seleção das melhores ideias que poderão ser executadas, elegendo-se, por fim, aquela a ser implementada pelo grupo.

- Prototipação: por esta fase é que começa a concretização das ideias, pela criação do produto com as características planejadas, ou seja, o protótipo. Com o protótipo é possível reconhecer o modo prático, identificando se o produto oferece as informações necessárias sobre o tema e o conhecimento atingido pelas metas de compreensão e ou se apresentam outros problemas possíveis.**
- Apresentação do piloto do projeto/Feedback: apresentação do produto, no formato de piloto, para que se verifique a viabilidade e aplicabilidade do produto desenvolvido. Verificar a competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas capazes de desenvolver habilidades de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito Internacional.**
- Apresentação, essa última fase com o lançamento do “TGD Cenário” como produto de desempenhos de compreensão deve revelar o domínio do estudante em relação às metas de compreensão, através de sua participação nesse projeto desafiador que promoveu o envolvimento reflexivo em relação às situações teóricas e práticas apresentadas no desenvolvimento da Unidade Curricular. Importante ressaltar que na entrega de cada etapa, os alunos entregam o levantamento de tarefas por cada grupo com as rubricas avaliativas conforme ficha de acompanhamento, (modelo padrão disponibilizado), como critério avaliativo qualitativo de desempenho dos seus pares através do instrumento da avaliação 360°, a qual os próprios alunos se auto avaliam, como também avaliam o desempenho dos seus colegas de equipe.**

O lançamento do produto se dá com a apresentação física (impressa), com a publicação do Livro TGD Cenário. O êxito do lançamento físico do livro é fruto da equipe de revisão editorial e de captação de recursos, com representação de dois alunos de cada equipe, que são os responsáveis, juntamente com os integrantes de suas equipes, para edição e revisão bibliográfica como na captação de recursos financeiros de patrocinadores e apoiadores para a impressão e registro do livro na Câmara Brasileira do Livro. Nesta edição (3ª ed.), tivemos a impressão de 290 livros.

Considerações finais

“Estamos colocando o estudante como protagonista de seu aprendizado, fornecendo ferramentas inovadoras de aprendizagem para que ele reflita sobre sua trajetória, trace a jornada que faz mais sentido para sua vida e carreira e esteja preparado para enfrentar um mundo e um mercado de trabalho em constante evolução e utilizar suas capacidades para resolver problemas da sociedade contemporânea”.

Daniel Castanho, presidente do Conselho de Administração da Ânima Educação

Da proposta origina-se um perfil de aluno – e futuro profissional – diferente: mais engajado com o próprio ensino, colaborativo e criativo, e capaz de fazer correlações e resolver problemas.

Com esforço, trabalho de equipe, desenvolvimento e liderança, acreditar na capacidade dos alunos dos primeiros anos do curso de Direito. O resultado, é fruto de um planejamento árduo, que foi sendo testado, reformulado ao longo de três semestre consecutivos, e com certeza, continuará sendo reavaliado em suas estratégias de execução, afinal, cada aluno que compõe uma turma é único, singular e protagonista de sua história, e como a educação se faz fazendo, sabemos que este projeto estará sempre em construção, como também, o é, o Direito, fenômeno jurídico em constante transformação social, com temas e conteúdo, em grande parte, hora polêmicos e muitas vezes evitados e negligenciados, hora assuntos inovadores e pouco trabalhados por serem ainda novidade, porém ambos os casos são de grande importância e valor, pois a cada dia se faz mas necessário a quebra de barreiras e paradigmas.

Familiarizado com o acesso fácil e instantâneo à informação, preza habilidades como a comunicação, a ética, o empreendedorismo, o respeito à diversidade e a liderança. Saber trabalhar em grupo, é inquieto, questionador e consegue pensar com autonomia. Exatamente o que demanda o mercado de trabalho nos dias de hoje.

Deixe a melhor versão de cada ser sair daquele lugar onde foi encoberta pela pressa, correria, competição e busca pela produtividade para simplesmente “ser”.

Marcelo Battistella Bueno, presidente do grupo Ânima Educação

World Café “Gestão Escolar em Debate”

Vanessa Dal Castel

Introdução

Nossa experiência aconteceu em 2022.02, na aula da UC Gestão Escolar, ministrada para o curso de Pedagogia. A motivação inicial foi baseada em que as alunas não tinham experiência em gestão e demonstraram ter alguns conceitos oriundo de quem está na sala de aula, mas que não viveram as atividades inerentes à gestão escolar. Para isto, foi proposto a metodologia do World Café, que é um processo criativo baseado em diálogos entre indivíduos, numa elaboração coletiva e colaborativa para responder questões de grande relevância. Os participantes são divididos em grupos para conversar sobre um determinado tema previamente escolhido. As conversas aconteceram em rodadas com duração de dez minutos e ao final de cada rodada os grupos foram redefinidos para que os participantes conversassem com diferentes pessoas.

Desenvolvimento da experiência

Poderia ser uma aula qualquer, com um conteúdo denso e teórico, cheio de documentos para analisar e legislação incluída, mas pensamos que fazer deste espaço de aprendizagem algo leve e prazeroso é tarefa cada vez mais importante no exercício da profissão docente. Neste contexto, com objetivo de aprofundar conceitos do Projeto Político Pedagógico das escolas e trocar experiências dentro desta temática foi feita a proposta para turma de vivenciarmos um World Café. Cada um foi convidado a trazer um lanche para partilhar e seria oferecido café para a turma. Todos toparam na hora e a atividade ocorreu com o envolvimento e comprometimento da turma. A vivência do World Café teve como objetivo debater o Projeto Político Pedagógico, dentro da perspectiva da Gestão Escolar. Assim, ao chegarem na sala, as cadeiras já estavam organizadas em grupos, embaixo de uma delas tinha uma marcação escondida, com a letra A de anfitrião. Os alunos foram chegando e organizando-se nos grupos. Ao iniciar a aula, pedi que vissem embaixo das cadeiras quem seria o anfitrião de cada grupo.

Assim, iniciamos a atividade seguindo as seguintes etapas: definimos os objetivos da proposta, e cada um dos participantes foi desafiado a ser protagonista na comunicação e na geração de soluções para o problema. Portanto, o principal conteúdo desta metodologia é gerado na própria atividade pelos participantes. Simulamos o ambiente descontraído de um café, para que os alunos sintam-se confortáveis para expor ideias na fala e escuta, resultando em alto

potencial criativo e assim, reproduzir a um café com amigos, numa conversa informal e descontraída.

Para dar início, foram elaboradas perguntas problematizando a gestão na escola frente ao projeto político pedagógico e estimular um debate crescente, que motive o aprofundamento do nível da conversa, garantindo que todos participem e contribuam, apresentando ideias.

No decorrer da atividade, a tarefa do anfitrião foi fazer as perguntas, motivar a participação e conforme os participantes trocam de mesa após o tempo previsto, participam de diferentes composições de grupos, eles têm a oportunidade de conhecer e conectar perspectivas distintas.

A cada troca de grupo o anfitrião vai escutar e prestar atenção aos insights, havendo momentos em que é necessário guiar o grupo no sentido de aprofundar um ponto, manter o foco e conectar ideias e o mesmo fará a colheita e o compartilhamento das descobertas.

Ao final da atividade realizamos uma plenária para que os participantes tenham uma visão global dos resultados gerados, esse fechamento tem um efeito muito positivo, pois o grupo percebe o valor do resultado gerado pelo trabalho. A nossa experiência ainda nos permitiu encerrar após a finalização do World Café com a análise, a seleção e a priorização das ideias nascidas na atividade.

Em relação à metodologia entendemos que o World Café é uma vivência criativa baseada em diálogos entre os participantes, promovendo uma elaboração coletiva e colaborativa para responder às questões propostas. Os alunos foram divididos em grupos para conversar sobre o Projeto Político Pedagógico de uma escola previamente escolhida, com partilha de um bom café e um lanche especial, para estimular a criatividade, explorar os tópicos relevantes para o grupo e criar espaço para que a inteligência coletiva possa emergir. O nome “Café” é para convidar as pessoas a conversarem de uma forma informal, descontraída, como se estivessem em uma mesa de um restaurante.

Neste sentido a proposta foi que o anfitrião tivesse em mãos um envelope com perguntas, cada grupo com um desafio diferente, analisando a Gestão Escolar da referida escola à luz deste importante documento e cada grupo debatia por volta de 20 minutos. Depois foi proposto um rodízio, e o anfitrião recebia outros convidados e assim foi tecendo as diferentes ideias, que depois foram partilhadas com o grande grupo.

Considerações finais

Os resultados obtidos foram muito significativos, pois os alunos puderam ler e familiarizar-se com o documento na íntegra de forma leve e debater conceitos teóricos na perspectiva da gestão escolar de um espaço formal de educação. Tivemos a oportunidade de explorar a legislação que ampara este documento bem como as teorias pedagógicas que o embasam.

Houve a participação e o envolvimento de todos no processo. As dificuldades enfrentadas nesta dinâmica é que alguns, por vezes não registram todas as ideias ou não se sentem à vontade para participar com colegas que não tem uma proximidade maior, mas o desafio está neste processo, em incentivar o trabalho em equipe e sentir-se parte importante do processo.

Como encaminhamentos para continuidade, pretendemos direcionar os registros feitos neste dia, compartilhar os resumos e dar seguimento no debate em aula considerando outras perspectivas possíveis para analisar a efetividade do Projeto Político Pedagógico na escola, documento que por vezes é esquecido pela equipe e comunidade escolar. Ficamos no compromisso de trazer à tona essa demanda para nossa prática docente.

Referências

- BROWN, Juanita; ISAACS, David. World Café Community (2005). **The World Cafe: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter**. São Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers, Inc.



Construção de uma avaliação A3

Wagner Ferreira de Almeida

Introdução

Antes de inserir qualquer narrativa, introduzo este relato de prática docente defendendo a importância da avaliação enquanto elemento primordial no currículo por competências. Nesse sentido, o processo de avaliação, em sentido amplo, deve ser capaz de subsidiar o diagnóstico da situação em que se encontra o estudante, oferecendo recursos para orientá-lo a uma aprendizagem significativa. Cabe ressaltar que o termo "Avaliação" tem sua origem no latim e significa dar valor a. Assim, pode-se entender que o objetivo da avaliação é o aperfeiçoamento do ensino, um instrumento eficaz e valioso utilizado com o propósito de analisar e compreender o processo de aprendizagem (BERTOLLO; FRIZZO, 2019).

Nesse contexto, enquanto professor, acredito que é real a necessidade de se trabalhar de forma consciente e coerente o processo avaliativo, diversificando instrumentos para que seja possível abranger todas as facetas do estudante. Além disso, mais do que formalidade, a avaliação reflete nosso próprio trabalho enquanto docente e fomentador do processo de ensino-aprendizagem.

A partir desse posicionamento inicial, o presente relato tem como objetivo apresentar a construção de uma avaliação A3 durante o 1º semestre de 2022 na Unidade Curricular (UC) Tomada de Decisão. Esta UC faz parte da matriz curricular dos Cursos de Gestão e Negócios da Instituição e tem como meta máxima levar os estudantes a compreender os modelos de gestão para a tomada de decisão. Para a construção da avaliação apresentada neste relato, tomou-se como base a meta intermediária: aplicar as medidas da estatística descritiva para o tratamento e análise dos dados quantitativos.

Participaram da atividade os alunos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira e Relações Internacionais das escolas do Grupo Ânima Educação. As aulas aconteciam sempre às quintas-feiras de 19 às 21:50 na sala de aula do zoom. A partir da meta de compreensão escolhida, a atividade A3 proposta teve como objetivo realizar uma investigação, com abordagem quantitativa, sobre algum tema de interesse correlato à área de formação dos estudantes e a partir dessa pesquisa a elaboração de um resumo expandido como entregável final

Desenvolvimento da experiência

A atividade A3 objeto deste relato foi realizada no período de 28/04/2022 a 23/06/2022, conforme cronograma a seguir:

Vale ressaltar que a construção da atividade A3 foi realizada de forma processual e em cada fase do processo os estudantes foram sendo apresentados aos conteúdos, através dos tópicos geradores, que posteriormente seriam aplicados na amostra de dados coletados.

Inicialmente os alunos foram motivados a se unir em equipes de trabalho e receberam como desafio escolher um tema de interesse correlato à área de formação do grupo para desenvolver uma pesquisa de campo.

Durante esta etapa, rodas de conversas foram organizadas para que os estudantes pudessem trocar ideias e tirar dúvidas sobre possíveis temáticas. Definido o tema de interesse a ser trabalhado, os estudantes procederam com uma busca ativa para aprofundar e levantar outros aspectos da temática a ser pesquisada. Este processo de busca ativa foi importante para auxiliar os estudantes no entendimento do assunto e embasar a escrita de uma introdução. E, por se tratar de um levantamento de dados quantitativos, os grupos precisavam se apropriar de elementos para construir um questionário estruturado para a coleta das informações, definindo as variáveis que seriam observadas em cada elemento. Concomitantemente, os grupos já definiam também quem seriam os sujeitos da pesquisa.

Para a construção do instrumento de coleta, todos os grupos foram orientados a utilizar a ferramenta web *google forms*. Nesta fase e antes da aplicação os estudantes apresentaram ao professor os questionários elaborados para correção e verificação quanto à aderência da proposta. Após este processo de validação do questionário e com os sujeitos da pesquisa já definidos, os estudantes iniciaram a coleta dos dados.

Para o levantamento, os estudantes tiveram a liberdade de coletar os dados da maneira mais conveniente. Foi utilizada a amostragem não probabilística e houveram coletas presenciais e através de aplicativos de mensagens.

O cronograma de atividades serviu para durante o processo nortear os estudantes nas etapas que precisariam ser cumpridas, no entanto, foi observado que muitos grupos foram desenvolvendo as etapas de forma concomitante. Assim, durante o período da coleta dos dados, os estudantes estruturaram a metodologia identificando e diferenciando os tipos de pesquisa e as técnicas de coleta e tratamento de dados.

Findado o período de coleta, começou de fato a aplicação do conhecimento teórico adquirido durante as aulas. Os estudantes fizeram a tabulação e para o tratamento dos dados foram aplicados os conceitos da estatística descritiva vistos através dos tópicos geradores, como cálculo da média, moda, mediana e desvio padrão da amostra de estudo. Além disso, trabalharam com tabelas de frequência e gráficos para a apresentação dos resultados.

Com os dados tabulados, organizados e resumidos na forma de gráficos e tabelas, os estudantes fizeram as análises, incluindo suas considerações acerca do comportamento da amostra na perspectiva pesquisada.

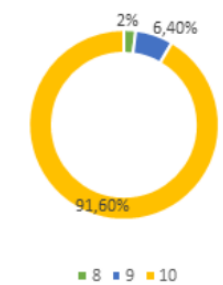
Por fim, os alunos escreveram as considerações finais da pesquisa, ressaltando os principais pontos observados, as lições aprendidas, as limitações e dificuldades encontradas. E por ser uma avaliação processual, em cada uma das fases houve a devolutiva pelo professor apontando os pontos de melhoria.

A atividade foi finalizada com a apresentação oral dos grupos sobre os temas pesquisados. Na data marcada para o seminário final, dez grupos realizaram suas apresentações e cada um teve um tempo de 15 minutos para a exposição dos resultados. Dos diversos temas pesquisados e apresentados pelos estudantes, destacam-se alguns: comportamento do consumidor, nível de satisfação dos colaboradores e clientes e grau de conhecimento sobre temas diversos.

Ao findar o processo, foi realizada uma pesquisa de satisfação com a turma para verificar o grau de satisfação dos estudantes com a atividade e em uma escala de 1 a 10, grande maioria atribuiu nota máxima, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1. Pesquisa de satisfação

Em uma escala de 1 a 10 qual o seu grau de
satisfação com o trabalho desenvolvido na UC
Tomada de Decisão?



Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 1. Cronograma de atividades

DATA	ATIVIDADE
28/04	Apresentação da proposta e divisão dos grupos de trabalho
05/05	Grupos já definidos e definição do tema de pesquisa
12/05	Escrita da introdução e elaboração do questionário
19/05	Distribuição dos questionários para aplicação
26/05	Tabulação dos dados e escrita da metodologia
02/06	Análise dos dados e escrita das considerações finais
09/06	Revisão do trabalho e finalização. Preparação da apresentação
16/06	Feriado de Corpus Christi
23/06	Seminário final

Fonte: elaborado pelo autor

Além da ótima avaliação por parte dos alunos no encerramento do semestre, a atividade, ainda, rendeu frutos no 2º semestre de 2022. Com o edital do III Congresso de Gestão e Negócios da Ânima em aberto, um dos grupos que participou da avaliação A3 em 2022/1 fez a submissão do resumo expandido elaborado. O trabalho intitulado “Folha de pagamento: um estudo sobre o nível de conhecimento acerca dos descontos trabalhistas” foi aprovado para apresentação e levou o título de melhor trabalho na categoria Contabilidade e Finanças, conforme comprova a imagem abaixo. O congresso aconteceu de 26 a 28 de setembro de 2022.



Considerações finais

A avaliação A3 objeto deste relato teve como propósito levar os estudantes a aplicar os conceitos aprendidos por meio da realização de uma pesquisa de campo, de caráter quantitativo, de um tema relacionado à sua área de formação. Coube à avaliação demonstrar que o conhecimento foi assimilado e fez sentido no processo de aprendizagem do estudante.

A partir do planejamento traçado para a avaliação, da observação e acompanhamento constante, pode-se perceber que seu objetivo foi cumprido, os estudantes se envolveram na atividade avaliativa proposta, os conteúdos foram assimilados e aplicados e por fim, ainda houve uma elevada satisfação por parte dos estudantes na sua execução.

Apesar desta atividade ter sido realizada no 1º semestre de 2022, é uma prática que pode ser repetida em qualquer semestre na UC Tomada de Decisão, uma vez que o conteúdo sobre estatística descritiva faz parte do seu ementário. Além disso, em função da sua natureza é uma atividade que pode ser adaptada para reaplicação em outras UCs, inclusive como instrumento de fomento à produção científica dos estudantes.

Pensar a avaliação de forma integral é um desafio, exige compromisso, dedicação e envolvimento das partes. Ao realizar esta avaliação, concretizo a ideia de que os sujeitos protagonistas do processo são os estudantes, mas cabe ao professor o papel de motivador e catalisador do processo. E retomando a reflexão inicial, pensar de forma consciente e coerente a construção da avaliação é essencial, pois quando bem direcionada promove o êxito do processo ensino-aprendizagem significativa e reflete nossa atuação enquanto docente, comprometido com o processo.

Referência

- BERTOLLO, D. L.; FRIZZO, D. Avaliações de aprendizagem. **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, v. 5, n. 3, p. 219-228, 19 dez. 2019.

Parque Voturuá – São Vicente – SP

Camila Garcia Aguilera

■ **Paulo Silva Leite Flores**

Introdução

A Secretaria de Turismo de São Vicente propôs que nossos discentes fizessem um projeto de requalificação e reabilitação para o Parque que faz parte da memória afetiva de grande parte da comunidade Vicentina. Neste semestre tivemos a oferta da Unidade Curricular Projeto da Paisagem Urbana, que veio de encontro com o pedido da Secretaria de Turismo.

O projeto do Parque Voturuá é um projeto multidisciplinar. Nele, é possível a integração de discentes dos diversos períodos letivos. Tem-se como objetivo maior, complementar a formação de nossos futuros Arquitetos e Urbanistas através do exercício de ações práticas junto à comunidade.

Neste projeto os discentes estão desenvolvendo um projeto de requalificação para o Parque Voturuá com objetivo de propiciar um espaço para a Comunidade que traga a sensação de pertencimento e também revigore a memória afetiva dos visitantes. Nele os discentes podem aplicar na prática os conceitos e conteúdos abordados na Unidade Curricular – Projeto da Paisagem Urbana e com isso terem uma experiência real de como um projeto pode interferir na realidade de uma comunidade.

Temos 16 discentes divididos em cinco grupos de trabalho que estão desenvolvendo de forma colaborativa o projeto do Parque. Sendo o projeto desenvolvido no período de 1º de setembro de 2022 a 25 de novembro de 2022.

Segundo Freire (2018), “as noções indispensáveis à intervenção na paisagem, em particular os conceitos, os valores, os componentes e as competências fundamentais, na perspectiva da arquitetura paisagista, ponto de partida para o vocabulário que a singulariza e para a ação que realiza. A paisagem é o espaço físico, sensorialmente experienciado e vivido pelo Homem, que inclui componentes naturais (o relevo, a vegetação, a água, o solo e o ar) e componentes culturais (os elementos e estruturas construídas). É, por isso, a matéria, o espaço e o tempo que nos envolve e integra.

Os conceitos e valores em que a arquitetura paisagista se apoia – território, sistema, dinâmica, adaptabilidade, contexto, sítio, lugar, essência, autenticidade, sustentabilidade, estética, cultura, ecologia e ética – procuram exprimir a ordem lógica e sentido inclusive das especificidades envolvidas no raciocínio realizado num qualquer processo de compreensão e/ou intervenção na paisagem”.

A importância do projeto da paisagem na arquitetura seja para acessibilidade, para inclusão do indivíduo ou para a criação de espaço que propiciem o sentimento de pertencimento é algo que todo arquiteto deve desenvolver.

O Parque Voturuá, tradicional Parque da cidade de São Vicente – SP atualmente está fechado e sem acesso ao público devido a problemas de deslizamentos e manutenção precária.

Desenvolvimento da experiência

O processo de projeto começa com o levantamento das necessidades em um projeto específico. Essa etapa envolve entender e identificar quais são os requisitos, objetivos e demandas do projeto em questão. É fundamental obter uma visão clara e abrangente do que é necessário para atender às expectativas e alcançar os resultados desejados.

Com base nesse levantamento, passa-se para a próxima etapa, que é o desenvolvimento do plano de necessidades. Nessa fase, são elaborados documentos ou planos que descrevem de forma detalhada as exigências e os requisitos do projeto. Isso inclui informações sobre recursos, prazos, custos, escopo, entre outros aspectos relevantes. O objetivo é estabelecer diretrizes e referências para orientar as etapas seguintes.

Na sequência, são realizados estudos preliminares e elaborado um anteprojeto. Os estudos preliminares envolvem análises mais aprofundadas e pesquisas sobre aspectos técnicos, viabilidade, normas, regulamentações e outros fatores que possam impactar o projeto. Com base nesses estudos, é desenvolvido o anteprojeto, que é uma versão inicial do projeto, apresentando uma proposta preliminar de solução, incluindo esboços, diagramas, especificações iniciais e outras informações relevantes.

Após a confecção do anteprojeto, é realizada a validação do produto. Isso envolve uma análise criteriosa do anteprojeto em relação às necessidades identificadas inicialmente. São feitas verificações de conformidade, revisões técnicas e avaliação da viabilidade e eficácia da solução proposta. A validação é essencial para garantir que o projeto atenda aos requisitos estabelecidos e seja capaz de atingir os resultados esperados.

Com base nas informações obtidas durante a validação, são feitos os ajustes necessários no anteprojeto. Isso pode envolver modificações, melhorias ou refinamentos da proposta inicial, levando em consideração as observações e feedbacks recebidos durante o processo de validação. O objetivo é aprimorar e otimizar a solução proposta antes de avançar para a próxima fase.

Após essa etapa, inicia-se a confecção dos projetos executivos. Esses projetos são versões mais detalhadas e completas do projeto, que incluem especificações técnicas, desenhos detalhados, cálculos, listas de materiais e outras informações necessárias

para a execução efetiva da obra ou implementação do projeto. Os projetos executivos servem como base para a etapa de execução, fornecendo instruções precisas para a implementação do projeto de acordo com os requisitos estabelecidos.

Considerações finais

Neste projeto temos como resultado para nossos alunos o desenvolvimento de uma cultura inclusiva e colaborativa, pois o objetivo deste é a inclusão de um grupo da sociedade e o desenvolvimento do projeto é feito de forma colaborativa entre os integrantes de cada grupo de trabalho.

Para a comunidade atendida temos como resultado a criação de espaços com acessibilidade, desenvolvimento do sentimento de pertencimento, inclusão e reavivamento da memória afetiva.

Tornar espaços acessíveis e que propiciem a inclusão de todos é um objetivo da arquitetura.

No projeto do Parque Voturuá é possível promovermos estes objetivos e melhorarmos a vida de várias pessoas através da inclusão, desenvolvimento de auto estima, sentimento de pertencimento e retomada da memória afetiva das pessoas.

É possível constatar, ao final desse processo, o quanto é importante para os estudantes terem contato com situações cotidianas do mundo real, a partir da vivência das situações práticas e de escuta das comunidades que circundam a vida acadêmica. Apesar de viverem em ambientes controlados e monitorados, eles tiveram experiências com os usuários finais do projeto desenvolvido. Pessoas reais, com reações e expectativas reais. É o fechamento de uma cadeia que nasce no estudo e termina chegando naqueles que são nossos vizinhos, nossos pais, nossos amigos, enfim, o cidadão.

Referências

- Freire, Maria. **Paisagem e Arquitetura paisagista: conceitos, valores, componentes e competências à intervenção** (2018).
- GONÇALVES, Adeldo. **Barcelona brasileira**. São Paulo, Publisher Brasil, 2002.
- REBELLO, Yopanan C. P. A **Concepção estrutural e a arquitetura**. São Paulo, Zigurat, 2017.
- ABUD, Benedito. **Criando paisagens**. São Paulo, Editora Senac, 2006.
- Shing, Francis D. K. **Dicionário visual de arquitetura**. São Paulo, Martins Fontes, 2014.
- ALEX, Sun. **Projeto da praça: convívio e exclusão no espaço público**. São Paulo, Editora Senac, 2006.
- LENGEN, Johan V. **Manual do arquiteto descalço**. Jandira, B4 Editores, 2014.

Reaprendizado do ato de ver: atitude fenomenológica e prática psicológica

Debora Elianne Rodrigues de Souza

Introdução

A fenomenologia nasceu como a arte do reaprendizado do ato de ver. Sim, a fenomenologia quer ver, pois quase nunca vemos (...). Quando Husserl exigiu da fenomenologia a ruptura com a atitude natural e Heidegger compreendeu o gesto fenomenológico como coragem de arrancar o fenômeno do seu ocultamento, ambos inscreveram a transgressão como essência da fenomenologia. Sem a transgressão de olhares míopes, o que se mostra não se mostra de fato.

(Trecho retirado da fala do Prof^o Dr. Alexandre Cabral em evento realizado no Instituto Dasein)

O presente relato tem como objetivo compartilhar uma prática psicológica realizada no processo de ensino-aprendizagem na Unidade curricular - Perspectivas Fenomenológicas, Existenciais e Humanistas na Universidade Anhembí Morumbi – Unidade Mooca. A proposta nasce das minhas inquietações enquanto docente preocupada com a necessidade urgente de tirar o pensamento fenomenológico e existencial na Psicologia, do “sobrevoo do mundo”, tal como me sinalizavam os estudantes, para, de algum modo “encarná-lo” nas demandas específicas do solo brasileiro.

Tal inquietação foi ganhando força, na medida em que por diversas vezes após ministrar aulas de fenomenologia, alguns estudantes relatavam dificuldades em visualizar a perspectiva como algo possível no campo da Psicologia, pois além de não perceberem horizontes de aplicabilidade, insistiam em dizer que tudo parecia muito vago e superficial, afirmando que tal pensamento parecia muito filosófico, nada explicativo, além de ser composto de pressupostos e estruturas complexas, pouco palpável e absolutamente distante das demandas presentes na realidade brasileira.

Atenta a estes apontamentos, questionei-me sobre como, ao longo do processo de formação e no decorrer do ensino de fenomenologia, poderia auxiliar os estudantes a compreenderem a radicalidade do método fenomenológico no processo de acesso aos fenômenos humanos, bem como a importância do diálogo com outras linguagens e vozes para compreensão dos problemas da Psicologia em sua

dimensão existencial, frente à realidade brasileira, tendo em vista os limites próprios da abordagem na sua tradição europeia.

Uma outra tarefa pela qual me dediquei, foi trabalhar para evidenciar aos estudantes que tal perspectiva metodológica trata-se de uma perspectiva reflexiva que convoca o movimento de implicação e não de aplicação e, neste sentido, não há teorias prévias que explicam e determinam o fazer e os acontecimentos, mas a convocação de pensar e compreender a vida, os fenômenos, a existência, a partir deles mesmo, conectados especialmente a um horizonte histórico e temporal de (im)possibilidades.

Assim, diferente de fazer defesas teóricas ou explicativas, inspirada na pedagogia engajada da pensadora Bell Hooks, onde práxis representa o “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (Hooks, 2013, p. 26), convidei os alunos para literalmente olhar, descrever o que estava aparecendo no cotidiano do seu viver e realizar análises crítico-compreensivas frente às questões suscitadas, questionando-se sobre o que também poderia estar oculto naquelas cenas.

Vale ressaltar, que um primeiro esboço desta prática foi realizada no semestre anterior com alunos pertencentes ao currículo de matriz legado e, neste semestre, considerando que os resultados obtidos, foram muito superiores ao imaginado na apresentação da proposta inicial, a atividade foi reorganizada para que o processo pudesse ser devidamente sistematizado e sua execução fosse realizada considerando, tanto as singularidades individuais de cada estudante, bem como a contribuição do trabalho em grupo.

No próximo item apresentarei com detalhe o caminho percorrido no processo de elaboração e execução desta proposta.

Desenvolvimento da experiência

O exercício proposto, serviu como base avaliativa da atividade A3 presente nos processos de avaliação curricular da instituição. Para que se tornasse possível, foi necessário garantir diariamente a integração entre os temas estudados em sala de aula e sua vinculação com as experiências/temas da vida cotidiana em suas muitas facetas, tal como eram apresentados pelos alunos. Este movimento exigiu um certo esforço por parte da professora, na medida que estudos de casos clássicos para se estudar tal metodologia, foram sendo substituídos por questões e narrativas contemporâneas apresentadas pelos estudantes.

A proposta da atividade A3 foi apresentada para os estudantes, logo no início das aulas e o tempo de desenvolvimento durou o semestre inteiro, com contínuas orientações realizadas ao final de cada aula, a partir das inquietações apresentadas pelos alunos. A seguinte orientação, foi sendo repetida

cotidianamente “estamos em processo de aprendizagem, sejam ousados e corajosos, todavia, respeitem o processo individual de cada um, jamais esqueçam que a sala de aula é um lugar privilegiado para aprendermos a fazer tudo isso que estamos nos dispendo a fazer, ninguém chegou pronto aqui.”

Com objetivo de auxiliar os estudantes neste processo, também procurei fazer uma conexão entre os processos de avaliação institucional, para que a construção da atitude fenomenológica fosse acontecendo de forma processual e com respeito ao tempo de cada estudante. Assim, na A1 os estudantes foram convidados a fazer uma análise existencial em sua perspectiva crítico-compreensiva a partir de um dia vivido pela escritora Carolina Maria de Jesus, conforme narrativa retirada do livro Quarto de Despejos: Diário de uma favelada.

Tal movimento, também foi se tornando possível a partir da oferta de exercícios analíticos-compreensivos, onde partindo de cenas/narrativas apresentadas pela professora os alunos experimentaram a construção do olhar e da atitude fenomenológica. Posteriormente, conforme fomos caminhando, para a realização da A3, as cenas/narrativas, foram percebidas pelos próprios estudantes do curso de Psicologia ao longo do semestre.

Com estas provocações, busquei auxiliar os estudantes, a exercitar e desenvolver a atitude rigorosa do método fenomenológico, isto é, o movimento de “*ir às coisas mesmas*”, tal como proposto por Husserl (1859-1938), a partir do acesso, análise e compreensão de cenas/vivências//narrativas presentes no cenário brasileiro.

Os estudantes foram desafiados a olhar com a coragem de colocar no cenário de análise e compreensão, além das reflexões fenomenológicas e existenciais presentes na tradição europeia deste pensamento, as questões coloniais e de desigualdades que assolam as condições existenciais da população brasileira e, para isso, precisaram colocar em diálogo reflexões sobre a questão do Ser, Saber e Poder, tal como apresentado por Alvarenga (2022), ao refletir sobre o movimento decolonial na fenomenologia, a partir do pensamento de autores latino-americanos afinados com tal pensamento.

A fenomenologia encarnou-se e ganhou novos horizontes a partir dos modos de olhar, ver e compreender, relatados, sentidos e compartilhados pelos estudantes. O resultado deste processo, além do ganho ético, intelectual e rigoroso, foi simplesmente maravilhoso do ponto de vista existencial para cada estudante e, uma amostra dos resultados encontra-se no anexo deste relato.

O exercício fenomenológico

Nas primeiras semanas de aula os estudantes receberam as seguintes orientações para realização da atividade:

1. **Identificar uma cena da vida: os estudantes foram orientados a escolher uma cena da vida e olhar para ela de forma atenta (ver o que aparece tal como aparece);**
2. **Realizar a Descrição Fenomenológica da cena escolhida: para este movimento os estudantes foram orientados a utilizar como referência as orientações recebidas em sala de aula sobre como fazer uma descrição fenomenológica;**
3. **Dar um título para a descrição realizada: para este exercícios os alunos foram orientados a deixar o texto/descrição dizer qual nome ele queria ter. Foram convocados a exercitar a atitude de serenidade;**
4. **Realizar a leitura atenta da descrição e identificar os temas existenciais que saltam aos olhos na cena descrita: (analisar a vida a partir da própria vida) - após realizar o texto descritivo, os estudantes tiveram como tarefa identificar quais temas da existência estavam em jogo na cena narrada;**
5. **Realizar uma reflexão analítico-compreensiva fundamentada na perspectiva fenomenológica e existencial na Psicologia, incluindo quando necessário, a utilização de outras linguagens, a saber: poesia, música, arte, leituras decoloniais e outras possibilidades;**
6. **Construir um “caderno de pistas” juntando as descrições e reflexões analíticas realizadas pelo grupo. Para que o material produzido pudesse circular entre todos estudantes. O produto final em versão pdf, além de ser postado no ulife, também deveria ser compartilhado entre os próprios estudantes, para ampliação dos repertórios de compreensão e análise por parte de todos.**
7. **Organizar uma forma de apresentação para compartilhar o trabalho realizado com os outros estudantes da turma. Não foi definido um modo específico de apresentação, para que os estudantes tivessem a oportunidade de encontrar sua melhor forma de fazer Psicologia inspirada no pensamento fenomenológico-existencial.**
8. **Ao final do semestre foi organizado um evento chamado “Círculo Fenomenológico, Existencial e Humanista”, onde os estudantes apresentaram o produto final realizado pelo grupo e também formalizaram a entrega do “caderno de pistas”. O dia também foi marcado por um café coletivo organizado pela turma.**

Expectativas iniciais sobre a repercussão esperada na comunidade envolvida

Ao longo do semestre, no processo de realização da atividade solicitada, os estudantes foram relatando a necessidade de superar desafios importantes para construção de uma atitude fenomenológica na Psicologia. No processo de olhar, alegavam que sentiam-se automaticamente convidados a dar explicações sobre o que estavam vendo, antes mesmo de olhar com cuidado e pensar sobre o que estava se revelando, como se existisse uma cobrança invisível para saber o que responder, antes mesmo de ver o que aparece.

Foram aos poucos relatando que não tinham dimensão do quanto os olhos estavam limitados a compreensões já definidas anteriormente e, como esforçar-se para ver o que aparece, possibilitou novas compreensões e até mesmo a curiosidade de fazer novas perguntas para eles mesmos e para os fenômenos a fim de percebê-lo por outros ângulos.

Ao longo do processo, ao passo que alguns estudantes relatavam uma certa sensibilidade enquanto exercitavam o olhar fenomenológico, pois percebiam-se chorando e sentindo coisas que chamaram de “diferente”, outros, relataram sentir inseguranças, uma vez que não ter uma definição e ou teoria e direcionamentos padronizados a priori os colocavam em situação de muita responsabilidade e angústia. *“Será que eu estou vendo a coisa certa? Do jeito certo?”*.

De certa maneira, ao refletirmos fenomenologicamente, podemos pensar que os estudantes estavam compreendendo que, enquanto ser-no-mundo, afetamos e somos afetados pelo Outro e pelas coisas de diferentes formas e, muitas vezes sem controle e com dificuldades de nomear e compreender o que estamos sentindo e/ou vivendo.

Assim, esta experiência que do ponto de vista fenomenológico é fundamental para os estudantes de Psicologia no processo de formação, no primeiro momento pode até gerar uma sensação de “estar perdido”, devido uma aparente ausência de direcionamentos específicos, ocasionando um certo sentimento de desamparo, diante do não fornecimento prévio de fontes teóricas-explicativas e horizontes pré determinados que poderiam, de algum modo, protegê-los e direcioná-los acerca do que olhar, como agir e além disso validar de forma hierárquica a atitude tomada, a partir da ideia do teórico e/ou professor que tudo sabe e o aluno que só reproduz.

De acordo com Sapienza (2004), a sensação de desamparo é apenas um primeiro momento na construção de uma atitude fenomenológica diante dos fenômenos, refere a autora que:

“(...) Depois, já que ali surgiu um vazio - disponível, porque entregue, e disposto, porque, atento a uma busca de sentido- o desamparo passa a ser substituído pela surpresa de perceber que uma compreensão começa a preencher um vazio. (...) para uma coisa germinar, ela precisa do vazio de um espaço, da calma de um momento (...). (SAPIENZA, 2004, p.15)

Deste modo, aos poucos e no exercício contínuo e implicado em aprender a angustiar-se na paciência (Protásio, 2020), conforme nos convoca o pensamento do filósofo Soren Kierkegaard (1813-1855), em um gesto que busca o movimento de serenidade e respeito ao tempo próprio do ver e do aparecer dos fenômenos, os estudantes foram alcançando as reflexões propostas por Merleau Ponty, no sentido de compreender que “ (...) Numa relação de conhecimento, é necessário um mergulho no sensível, unindo o sujeito que conhece ao objeto que é conhecido”. (Merleau Ponty, 2004, p 31).

Neste caminho, muitas foram as atividades de análises e descrições que os estudantes foram realizando ao longo do semestre como exercícios de olhar e, assim, compreenderam na prática, na ação a diferença entre aplicação e o movimento de implicação solicitado pela atitude fenomenológica. Aquilo que no primeiro momento foi aparecendo como desafiador e confuso, aos poucos foi se revelando uma atividade prazerosa e surpreendente e, neste movimento, o estudante tornou-se alguém que “(...) favoreceu as condições (...)” foi a abertura na qual algo se deu a compreender (...)” (Sapienza, 2004, p.15).

Considerações finais

Diante da experiência aqui relatada, considero que o exercício, não só alcançou, como superou os objetivos propostos, podendo ser reproduzido em semestres posteriores, sempre se adequando às demandas apresentadas pelo grupo estudantil para que seja possível a construção de sentidos.

Alguns estudantes relataram que a atividade, além de colocá-los no exercício de uma atitude importante na Psicologia, fez com que refletissem sobre situações da própria vida e a importância de um exercício crítico e implicado diante dos processos de (im)possibilidades de escolhas e responsabilização, compreendendo que no exercício da atitude fenomenológica em um cenário brasileiro, além de ver o que aparece é fundamental ouvir as vozes silenciadas por tanto tempo (Alvarenga, 2022).

Tendo em vista a riqueza do processo vivenciado, juntos estamos avaliando um caminho para publicizar cada uma das descrições e análises críticas-compre-

ensivas realizadas por cada estudante e, de algum modo tornar este material acessível à toda comunidade acadêmica, por considerar este um precioso registro que evidencia a possibilidade de tornar possível a contribuição do pensamento fenomenológico e existencial na realização de práticas psicológicas compromissadas com a realidade brasileira.

A partir do trabalho realizado pelos estudantes, podemos dizer que a Fenomenologia definitivamente encarnou-se no solo brasileiro e agora, segue construindo seu caminho de braços dados com cada caminhante que disposto e comprometido, decide seguir esta trajetória de encruzilhadas onde vozes diversas tem muito a nos ensinar. Se a fenomenologia em sua tradição europeia nos ensina a ver o que aparece, uma fenomenologia brasileira, nos convoca a aprender a ouvir com indignação às vozes silenciadas em um cenário-espaco-temporal violentamente colonizado e a nos comprometermos com a transformação deste contexto.

Diante disso, fenomenologicamente devemos nos perguntar - Como se dá a nossa relação no mundo conosco e com o Outro? Quais afetos nos movem? Quais são nossas possibilidades de escolhas e decisões no cenário brasileiro?

Referências

- ALVARENGA, Gustavo Alvarenga Oliveira Santos. Pensamento decolonial e psicologia existencial. In: Fabíola Freire Saraiva de Melo; Gustavo Alvarenga Oliveira Santos. **Psicologia fenomenológica e existencial: fundamentos filosóficos e campos de atuação**. São Paulo: Editora Manole, 2022.
- CARMO, Paulo Sérgio do Carmo. **Merleau Ponty: Uma Introdução**. São Paulo: EDUC. 2004
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo Diário de Uma Favelada**. 10. ed. - São Paulo : Ática, 2014.
- PROTÁSIO, M. M. . (2020). Desespero e Clínica psicológica. **Revista Instante**, 3(1), 39-48. Recuperado de <https://revista.uepb.edu.br/revistainstante/article/view/287>
- SAPIENZA, Bilê Tatit. **Conversa sobre terapia**. São Paulo: EDUC, Paulus, 2004

Anexos

ANEXO 1 - Texto disponibilizado pela professora para realização de exercícios de análise crítico-compreensiva.

ANEXO 2 - Exercício de análise crítico-compreensiva realizada pela estudante a partir de texto disponibilizado pela professora.

ANEXO 3 - Texto disponibilizado pela professora para realização de exercícios de análise crítico-compreensiva.

ANEXO 4- Exercício de análise crítico-compreensiva realizada pela estudante, a partir de textos disponibilizados pela professora.

ANEXO 5 - Exercícios de Descrição Fenomenológica e análise crítico-compreensiva a partir de cenas percebidas pelo Olhar da Estudante (A3).

ANEXO 1: Texto disponibilizado pela professora para realização de exercícios de análise crítico-compreensiva

Conselho Federal de Psicologia. Tentativas de aniquilamento de subjetividades LGBTIs / Conselho Federal de Psicologia. – Brasília, DF : CFP, 2019. 220 p. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/CFP_TentativasAniquilamento_WEB_FINAL.pdf

Título: Sou gay, homem cis, branco e tenho 29 anos de idade

Então, eu já pensei muito nisso. Eu acho que o fato de eu nunca ter podido experimentar a minha adolescência inteira, relacionamentos saudáveis com outros meninos, ter tido só esses relacionamentos, assim, escondidos, eu desenvolvi uma dificuldade muito grande de ter amigos gays.

Quando eu vejo um homem gay, meu primeiro interesse nele, eu já penso, será que não é para transar, para fazer sexo, sabe? Eu não sei se isso faz sentido, mas é uma coisa que eu penso. Isso é muito ruim. Nossa, que difícil falar tudo isso.

Eu só tenho dois primos próximos e eles não falam sobre isso comigo, mas eu vejo que hoje eles não têm problema com isso. A gente se tem nas redes sociais. Eu vejo que eles curtem algumas publicações que eu faço e tal, mas a gente não fala sobre isso, por conta do histórico, por conta que o processo foi muito

conturbado. Minha mãe, na época que eu era bem novinho, ligou para a minha tia, ligou para a minha vó chorando, fez escândalo: “Não sei o que eu faço.” Aí, isso se expandiu pela família.

Então, meio que é um assunto que não deve ser tratado, sabe? E eu também não puxo também, porque, sei lá, não vejo... Não sei, eu também não faço... A minha família também... Eu acho que não vale a pena. Até hoje, as conclusões que eu cheguei, assim, eu acho que também eu não conseguiria falar, porque toda a vez que, hoje em dia, eu vou tentar falar sobre a minha sexualidade com o meu pai e com a minha mãe, eu travo, eu não consigo, eu choro, eu fico muito nervoso. É muito difícil para mim.

ANEXO 2: Exercício de análise crítico-compreensiva realizado pela estudante a partir de textos disponibilizados pela professora no anexo 1.

Estudante: Glauce Kelly Guedes Santos - RA 125111348778 - E-mail: glaucekelly223@gmail.com

Verbo Ser (Carlos Drummond de Andrade)

Que vai ser quando crescer?

Vivem perguntando em redor. Que é ser?

É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou?

Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?

Ou a gente só principia a ser quando cresce?

É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?

Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?

Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.

Que vou ser quando crescer?

Sou obrigado a? Posso escolher?

Não dá para entender. Não vou ser.

Vou crescer assim mesmo.

Sem ser Esquecer.

No poema, Drummond de Andrade demonstra a complexidade do significado de uma palavra tão simples de ser escrita e pronunciada. “Ser” implica em momentos de alegrias, tristezas, frustrações e tudo mais que a vida trouxe e que, conscientemente, decidimos aceitar.

Ao dizer “Sou gay, homem cis, branco e tenho 29 anos”, o paciente cria para si uma identidade, que, no ambiente familiar não é valorizada. “Ser”, para ele, soa difícil, doloroso e angustiante, uma vez que desde criança, o questionamento feito no poema “Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?” parece ter sido confrontado pelo fato de omitir a própria identidade em prol de um bem-estar alheio. “Ser”, neste caso, se mostra um tabu e o impede de comunicar e compartilhar seu modo particular de ser/ estar-no-mundo e ser- com.

Por fim, “ser” é, independente do que seja, custoso, inquietante e, frequentemente, desesperador, mas a escolha de uma vivência autêntica é também a maior recompensa de SER e saber que É, até que não seja mais. Além disso, no trecho do livro, o Pequeno Príncipe traz a seguinte reflexão: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” ...Então por que não cativar a nós mesmos?

ANEXO 3 - Texto disponibilizado pela professora para realização de exercícios de análise crítico-compreensiva.

Rocha, Júlia Pacientes que curam [recurso eletrônico] : o cotidiano de uma médica do SUS /Júlia Rocha. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2020.

TÍTULO: “Doutora, eu quero tomar aquele antidepressivo, de novo”

Conhecia Amanda desde muito antes do seu casamento. E sabia bem do que se tratava aquela angústia. “Vim pedir sua opinião. O que você acha?” Às vezes eu tenho a impressão de que os meus pacientes já sabem o que vou dizer, mas perguntam para a gente poder conversar. E é isso que eu faço. Deixo que falem.

“Primeiro, me diga o que você tá pensando.” “Eu não tô dando conta... sabe quando a vida fica pesada? Meu bebê pequeno, marido, casa, trabalho, minha família... preciso de alguma coisa pra me sentir melhor. Preciso estar bem para conseguir cuidar de tudo.” “Certo... Mas não é muita coisa pra uma pessoa cuidar?” “Não sei... tem hora que eu me acho fraca. Todo mundo consegue! Por que só eu não consigo?” “Amanda, ninguém consegue. As pessoas tomam remédio pra fingir que con-

seguem. É diferente. Eu, por exemplo, tentei várias vezes dar conta de tudo e não consegui. Nessas horas, a gente tem dois caminhos. Tomar remédio, maquiagem uma situação, fingir que carregar o mundo nas costas é normal e seguir judiando do nosso corpo e das nossas emoções, ou tentar reduzir o que é possível da carga que carregamos.” “Eu já tomei uma vez e me senti melhor. Eu estava mal e fiquei bem.” “Ok, acho uma decisão legítima. Você pode chegar à conclusão de que precisa do remédio de novo. Eu só não quero que você tome uma decisão tão importante sem se aprofundar minimamente nessa reflexão. Será, então, que o remédio é o recurso pra toda vez que você ficar mal?”

Mas como eu vou lidar com os problemas que todo mundo joga diariamente em cima de mim?” “Você pode, diariamente, devolvê-los para os seus respectivos donos ou pode se dopar de remédio para achar que dá conta de todos eles. Tomar pra si esse rótulo de melhor filha, esposa perfeita, mãe zelosa, irmã exemplar, amiga adorável e funcionária do mês. É uma opção, sim. E eu respeitarei se esta for sua decisão.” Ela estava chorando. “Amanda, você quer conversar com a Gabi, psicóloga da nossa equipe? Eu acho que isso vai te fazer muito bem. Vocês conversam e depois você volta aqui para a gente decidir juntas sobre o remédio. Que tal?”

“Eu já decidi. Só tô triste porque não sei como devolver os problemas dos outros que eu peguei pra mim.” “Dizer ‘não’ é difícil, minha querida. É preciso estar muito segura e resoluta com você mesma e com as suas próprias questões para conseguir falar um ‘não’ para alguém. As pessoas que estão acostumadas a ouvir o nosso ‘sim’ sempre vão estranhar. Muitas delas vão se afastar, e isso é ótimo. É sinal de que só se interessavam pelo que fazíamos por elas. Sabe, minha querida? Dizer sim pra todo mundo significa dizer não pra gente o tempo todo. Significa não ter tempo nem energia para nos dedicar a nós mesmas. A gente, que é mulher, foi educada assim. Estar sempre disponível, mesmo que isso signifique abrir mão do que queremos fazer de verdade.” “Ouvir você falando me fez pensar que dizer uns ‘nãos’ é uma boa ideia. Vou começar a experimentar.”

ANEXO 4 - Exercício de análise crítico-compreensiva realizada pela estudante, a partir de textos disponibilizados pela professora no anexo 3.

Estudante: Glauce Kelly Guedes Santos - RA 125111348778 - E-mail: glaucekelly223@gmail.com

Ou Isto ou Aquilo (Cecília Meireles)

Ou se tem chuva e não se tem sol, ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,

ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,

ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo.

No poema “Ou Isto ou aquilo”, Cecília Meireles discorre sobre as diversas possibilidades de escolha durante nossas vivências e a eminente dúvida sobre qual caminho seguir e o que devemos sacrificar em nome de uma escolha consciente e autêntica, afinal, como lembra, J.P. Sartre, filósofo existencialista, “O homem está condenado a ser livre”.

Desse modo, não escolher constitui também uma escolha e, portanto, é preciso acolher a responsabilidade sobre como atravessamos o mundo e como somos atravessados por ele. No que se refere à paciente, a escolha pelo uso de medicamentos é uma possibilidade de, momentaneamente, anestesiar sentimentos experimentados como a dor, angústia, desamparo e a incapacidade diante da cobrança excessiva que ela tem consigo mesma.

“Estar bem”, de acordo com a vivência dela, não é sinônimo de bem-estar psíquico e emocional, mas uma forma de continuar suportando o peso de “carregar o mundo”, mesmo em uma travessia em que a solidão parece ser a única companheira. “Cuidar de tudo” não inclui, desse modo, o cuidado

consigo mesma. “Cuidar de tudo” significa colocar as expectativas alheias em primeiro plano e deixar de lado suas próprias vontades, desejos e até o amor por si. E quando cumprir tudo o que se espera não é possível, impaciente-se com a possibilidade de não estar sendo tão perfeita como gostaria, além de uma crença pessoal de incapacidade sob o pretexto de “todo mundo consegue, menos eu”.

“Mas como eu vou lidar com os problemas que todo mundo joga diariamente em cima de mim?”. Esse é um dos questionamentos que a paciente traz e que demonstra uma internalização das questões externas, individuais ou independentes de si e, nesse caso, torna a existência inautêntica, uma vez que somos atravessados pelas vivências do mundo circundante, mas envolver-se na vida não quer dizer incorporar todas os problemas, é aceitar que às vezes estamos impotentes e isso é condição humana inerente.

Por fim, dizer “não” exige autoconhecimento sobre nossas vontades, desejos e projeções, limites do próprio corpo e consciência de que dizer “não” é conquistar o próprio “sim” e implica perder ou renunciar a alguma coisa. Nesse caso, ganhar é também perder, é “isto ou aquilo”.

ANEXO 5 - Exercícios de Descrição Fenomenológica e análise crítico-compreensiva a partir de cenas percebidas pelo Olhar da Estudante (A3).

Estudante: Glauce Kelly Guedes Santos - RA 125111348778 - E-mail: glaucekelly223@gmail.com

Brilho do Desenho x Luz do Farol

A presente descrição fenomenológica refere-se ao dia 10 de outubro de 2022 e descreve reflexões de uma cena observada durante meu percurso de volta da faculdade para casa.

Cotidianamente, entrei no mesmo ônibus e no mesmo trajeto frequentemente traçado. Mas, dessa vez, algo me chamou a atenção: Depois de um tempo olhando pra janela sem perceber ou registrar direito o que se passava no mundo circundante, entrou uma mulher com uma criança. A mulher, de estatura baixa, cabelos pretos e cacheados, segurava a mão da criança - que aparentava ter cerca de 4 anos e, deu “bom dia” ao motorista. Era um desses dias nublados, de céu escuro que anuncia uma chuva a qualquer momento; um desses dias em que as pessoas parecem correr mais e ficam mais estressadas, então ver alguém tão sorridente parece ser um destaque entre muitos rostos sérios e infelizes com essa condição temporal.

A mulher pagou a passagem, passaram a catraca e sentaram-se atrás de mim. Começou a conversar com a filha e, eu fiquei ali... a perceber o carinho, a amorosidade e a expressão de gentileza daquela mãe que demonstrava se preocupar e cuidar tão bem da

criança. Ela perguntou se a menina gostou dos lápis de cor que haviam sido comprados e quais desenhos ela gostaria de fazer.

A menininha responde que pretende desenhar um sol e colorir com muito glitter, pois queria que ele ficasse brilhoso - nas palavras dela “um desenho maravilhoso e bonito”. A expressão “brilhoso” e a cena de dedicação daquela mãe me fizeram lembrar quase que súbita e fugazmente de outra cena que presenciei há algum tempo atrás e que, durante um período, permaneceu na minha memória, como se fizesse parte da minha vida e, de certo modo, fazia. Outro dia, voltando pra casa com meus pais, percebi, de longe e de dentro do carro, uma criança no farol.

Aparentava ter também cerca de 4 anos - a mesma idade que a menininha do ônibus. Ela estava com uma caixinha de balas nas mãos e ali, solitária, esperava que alguém tivesse a boa vontade ou piedade de comprá-las. Em determinado momento, ela escorregou e caiu na calçada. Não sei se se machucou, mas se levantou rápido, como se soubesse que não era “nada” e precisasse continuar de pé. E, quando o farol fechasse, ela teria de esperar pra tentar vender mais alguma coisa. Quando veio à tona essa recordação, me veio a contraposição: Enquanto uma menina no ônibus colore um desenho com glitter, outra criança aparentemente da mesma idade parece perceber um único brilho naquele momento: o brilho verde ou vermelho do farol - as cores que determinariam a finitude do tempo que ela poderia vender as balas e o tempo em que a multidão de carros estaria interrompida pra ela tentar conseguir algum dinheiro. Diante disso, me questiono se essa criança sabia o que estava acontecendo, se ela percebia que estava sozinha, se sentia solidão, se sentia que a infância tinha sido roubada por uma realidade cruel de miséria e pobreza. Acho que ela não saberia responder. Será que sabia o que era glitter? Será que tinha lápis de cor e podia fazer um desenho “maravilhoso”? Para onde iria depois? Será que tinha alguma casa onde se refugiar ou ficaria em uma rua qualquer à espera de um novo dia, com novos carros? Certamente, as possibilidades dessas duas meninas não eram, nem de longe, semelhantes. Se somos todos humanos, brasileiros, moramos no mesmo país e aprendemos a mesma linguagem...

Por que há tanta diferença nas realidades? Eu também não saberia responder. Tenho muitas dúvidas e nenhuma resposta. De acordo com o existencialismo fenomenológico, cada sujeito é considerado único em suas vivências e experiências. Este sujeito é também responsável por sua trajetória, pela abertura que dá a si mesmo e ao mundo, de forma que possa se responsabilizar por suas escolhas e pela direção em que se projeta. Mas, é fato também que, dentre essas tantas possibilidades de escolhas, existe a finitude e a limitação da humanidade. Afinal não somos integralmente livres para dispor de todas as vontades, desejos ou caprichos de maneira inesgotável.

Trazendo essa conceituação para a realidade ob-

servada, me frustrei ao imaginar quais oportunidades e possibilidades aquela menina do farol disporia durante suas vivências. Será que ela poderá aproveitar o todo de sua potencialidade? Mesmo que sejamos detentores de nossos destinos e, mesmo que esta reflexão pareça determinista - ideia contraditória ao pensamento existencialista fenomenológico - ainda assim, somos atravessados também por uma realidade social, cultural, política e econômica. Além disso, Hannah Arendt, teórica alemã, foi responsável por cunhar o conceito de “banalidade do mal”. Esse termo designa, frente ao contexto da Alemanha nazista, a indicação de que o mal, é na verdade, a alienação, a falta uma reflexão e análise crítica frente às questões que nos atravessam. Assim, torna-se possível a obediência cega, a relativização dos valores e o descumprimento dos Direitos Humanos.

E, mesmo que essas reflexões tenham sido realizadas diante de outro contexto histórico, são possíveis os questionamentos: Será que ainda não vivemos em uma sociedade banalizada? Uma sociedade que se deixa aquietar ao ver uma criança sozinha no farol? Afinal, será que somos uma sociedade anestesiada pela banalidade da pobreza e das misérias humanas?

Parece-me justo que todas as crianças tenham a possibilidade de brincar, aprender e fazer desenhos “maravilhosos”. Diante desse turbilhão de questionamentos e pensamentos expostos, finalizo aqui minhas reflexões com uma derradeira referência: um poema de Manuel Bandeira, que reflete outra cena cotidiana de denúncia das angústias sociais e de uma realidade que, cada vez mais, faz parte de nossos cenários:

O Bicho - (Manuel Bandeira)

Vi ontem um bicho Na imundície do pátio

Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,

Não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão, Não era um gato,

Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Elaboração de um dossiê

• **Isabela Costa Dominici**
 • **Maria Helena Duarte de Oliveira**

Introdução

A ideia da elaboração do Dossiê se deu a partir da participação da docente Maria Helena Duarte, no XV Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional, realizado no final de julho de 2022, no qual foram apresentadas práticas desenvolvidas na sala de aula. Um dos relatos contemplou o compartilhamento de uma atividade realizada em uma universidade no estado do Rio de Janeiro e que serviu de inspiração para a elaboração da proposta na Avaliação de Desempenho A3, na UC Psicologia e Educação, no campus Barreiro no 2º semestre de 2022.

A proposta da elaboração do Dossiê teve como objetivos apresentar uma proposta de reflexão e problematização a partir de teorias e práticas discutidas nas aulas da UC Psicologia e Educação de forma a contribuir para a formação dos alunos, como também reunir e articular diferentes elementos que orientam e fundamentam uma temática considerada significativa à formação profissional e as suas implicações na articulação da Psicologia com as práticas educacionais.

A estrutura proposta para a elaboração do Dossiê teve como finalidade proporcionar aos alunos o acesso a diferentes tipos de linguagem que abordassem a temática escolhida por eles. Para isso, o Dossiê foi dividido em quatro etapas, na qual cada uma privilegiava uma das linguagens como fonte de consulta sobre o tema: um artigo científico, uma notícia/ reportagem, uma produção artístico-cultural, uma imagem e *webgrafia*.

A princípio a proposta despertou nos alunos um pouco de ansiedade, mas durante o processo de construção do Dossiê, que contou com 03 (três) etapas de orientação, a compreensão da atividade foi aumentando e também o envolvimento dos alunos, o que gerou um processo de aprendizagem e um produto de qualidade.

Desenvolvimento da experiência

Na construção da proposta de elaboração de um Dossiê como Avaliação do desempenho A3, buscou-se abordar os seguintes tópicos geradores da UC Psicologia e Educação: Teorias da aprendizagem e suas intersecções entre forma, estética e política; Ressignificar práticas: diálogos para a construção de novos saberes interdisciplinares; Atuação profissional em contextos educacionais e escolares; Temas emergentes: múltiplas inteligências, fracasso/insucesso escolar, educação na era digital; Desafios da educação inclusiva; e a Escola e suas múltiplas relações no processo de aprendizagem.

No que tange às metas de compreensão presentes do plano de ensino da UC em questão foram contempladas: Conhecer os temas contemporâneos no contexto da atuação multidisciplinar na área da Psicologia e educação; Contextualizar os fundamentos epistemológicos, históricos, sociais, culturais e filosóficos da construção das teorias de aprendizagem e seus desdobramentos nos processos educativos com destaque na realidade brasileira; Conhecer as atitudes e competências que permeiam a atuação dos profissionais de educação nos diversos contextos: educacionais, trabalho, políticas públicas, saúde, comunidade, organizações e instituições.

A proposta da A3, Elaboração do Dossiê, foi apresentada para os alunos no início do mês de setembro, em um arquivo com todas as orientações para a sua construção, que foi encaminhado para a turma e disponibilizado no Drive. Na ocasião foi informada a estrutura da atividade, bem como seus objetivos, etapas e cronograma. Também foi realizada a divisão da turma em 06 grupos, que deveriam contar com 06 a 07 integrantes. Informou-se para os alunos que em cada etapa da orientação, cada grupo deveria escrever uma ata relatando todas as atividades realizadas na reunião para a orientação. A ata deveria ser postada no Drive, cujo *link* de acesso constava no arquivo das orientações.

Também foi apresentado para os alunos o formato do Dossiê, sendo sugerido o formato *E-book*, com a seguinte estrutura:

- Capa: DOSSIÊ “Tema do trabalho” - UC Psicologia e Educação / UNA campus Barreiro; Integrantes do grupo;
- Introdução (A introdução deveria ser breve e objetiva e responder três perguntas: Qual o assunto/tema abordado? O que será argumentado? Como serão apresentadas as ideias?);
- O Desenvolvimento: É o corpo do texto, no qual o grupo deveria colocar em prática as estratégias de argumentação. Portanto, a exposição das ideias livremente, mas sem se esquecerem de mencionar as referências bibliográficas consultadas. No Desenvolvimento o grupo deveria fazer constar os seguintes itens: um artigo científico sobre o tema; uma notícia, reportagem sobre o tema; uma produção artística-cultural sobre o tema; e uma imagem e *webgrafia* (sites, Youtube, Instagram etc.).
- Síntese: O grupo deveria construir uma síntese (Conclusão). Nessa etapa o grupo resgataria as ideias gerais do texto e apresentaria o desfecho da sua análise. Deveriam ainda observar os seguintes aspectos: O que o grupo concluiu com o trabalho? Elaboração de um comentário pessoal sobre o assunto; Indicação de outras áreas relacionadas ao tema que são interessantes para estudar, importância/ relevância do tema para a atuação profissional.

Outras informações foram compartilhadas com os alunos sobre a construção da A3. Entre elas como as Atas de reunião deveriam ser escritas, ou seja, uma síntese das atividades desenvolvidas pelo grupo no dia da orientação, assim como o nome de todos os integrantes e o *print* da tela da sala (no caso de ser no dia da aula digital) na qual o grupo desenvolveu a reunião (total de três atas a serem postadas no *Drive* indicado pelas professoras no final de cada encontro para orientação).

Também se mencionou com os alunos sobre o Seminário para compartilhamento dos Dossiês construídos pelos grupos. Definiu-se que as datas para a realização do Seminário seriam os dias 22 de novembro e 6 de dezembro. Combinou-se que qualquer alteração nas datas seria avisada previamente pelas professoras.

Apresentou-se também para a turma as rubricas a serem consideradas na produção do DOSSIÊ, valorado com um total de 30 pontos. Para essa produção definiu-se os seguintes critérios:

- Contemplar todas as etapas (atividades) solicitadas;
- Criatividade;
- Consistência e observância das normas técnicas (ABNT);

Cronograma das etapas da A3- Elaboração do Dossiê	
Data: 13/09	1ª Etapa/ Ata- Definição do tema; levantamento do material.
Data: 04/10	2ª Etapa/ Ata- Construção do Dossiê
Data: 08/11	3ª Etapa/Ata- Construção do Dossiê
Data: 22/11 e 06/12	Apresentação/ compartilhamento dos Dossiês/ postagem do Dossiê no DRIVE

Elaborado pela própria autora

Na primeira etapa da Elaboração do Dossiê os grupos escolheram um tema de seu interesse (contemplados nos tópicos geradores da UC Psicologia e Educação) para pesquisar e selecionar os elementos indicados abaixo para constar no seu Dossiê:

- Um artigo científico sobre o tema;
- Uma notícia, reportagem sobre o tema;
- Uma produção artístico-cultural sobre o tema;
- Uma imagem e *webgrafia* (sites, Youtube, Instagram etc.).

Para o levantamento inicial do material foi solicitado aos alunos que realizassem a pesquisa na Busca ativa da UC Psicologia e Educação, e nos seguintes

- Ata de reunião – entrega de cada ata (Avaliação de cada integrante).

No que se refere à apresentação dos Dossiês (Seminário), considerou-se os seguintes critérios:

- Estrutura da apresentação (apresentação e presença dos integrantes do grupo; objetivo do Dossiê; conteúdo; fechamento; cumprimento do tempo);
- Respostas às argumentações/solicitações de esclarecimentos pelo professor.
- Esclareceu-se para os alunos que os Dossiês poderiam ser disponibilizados para escolas e publicados nas redes sociais.
- A seguir é apresentado o cronograma simplificado das etapas de elaboração do Dossiê, que foi seguido no processo de construção da A3:

sites: <https://abrapee.wordpress.com/revista/downloads/>; <https://old.scielo.br/scielo.php> etc.

Os demais encontros, etapas dois e três, foram dedicados para esclarecimentos das dúvidas e acompanhamento da construção do Dossiê pelos grupos.

No dia 22 de novembro quatro dos seis grupos realizaram o compartilhamento dos Dossiês que foram construídos por eles. Além disso, cada grupo deu o seu *feedback* sobre o processo de construção do Dossiê, enfatizando a ansiedade inicial e como foi o crescimento e aprendizado ao longo do processo. A turma decidiu que vai criar um *instagram* para compartilhar o material produzido, assim como vão compartilhar os Dossiês nas escolas nas quais trabalham ou realizam estágio extracurricular.

Considerações finais

O desenvolvimento da proposta da Avaliação de desempenho, A3, foi realizado conforme apresentado para os alunos no início do mês de setembro. Na primeira etapa do processo houve um pouco de resistência dos alunos, que consideraram não possuírem competência e habilidades para a elaboração do Dossiê.

Como a turma era formada por alunos calouros e veteranos, vários tiveram dificuldades com a atividade de pesquisa. Entretanto, com a formação heterogênea dos grupos foi possível minimizar tais dificuldades.

Os encontros para a orientação foram esclarecedores e muito contribuiu para sanar as dúvidas, indicar pontos de melhoria para o Dossiê de cada grupo. Os temas escolhidos pelos grupos compõem um elenco de conteúdos centrais e importantes para a educação.

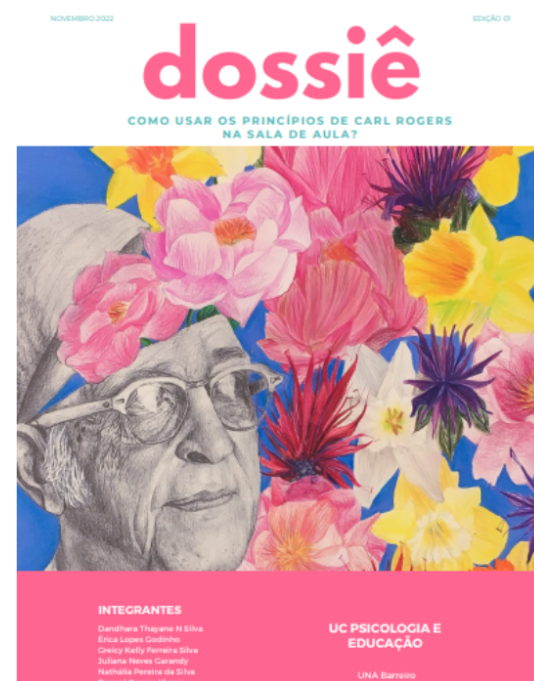
Como foi solicitado aos alunos que usassem a criatividade na elaboração dos Dossiês, no primeiro dia do seminário, 22 de novembro, foi notório o resultado. Quatro dos seis grupos realizaram nessa data o compartilhamento do seu Dossiê com a turma, e viu-se que após cada apresentação os demais grupos se manifestaram proferindo vários elogios aos colegas.

Também foi surpreendente ouvir o depoimento de alguns integrantes dos grupos que relataram como cresceram, aprenderam com os colegas e estavam satisfeitos com o próprio resultado. Será disponibilizada para todos os grupos uma avaliação 360, para que eles tenham a oportunidade de registrarem a avaliação processual de cada integrante do grupo.

A turma considerou relevante que os Dossiês produzidos pelos grupos sejam disponibilizados para escolas, sobretudo para aquelas nas quais os alunos trabalham ou realizam estágio extracurricular. Entendem que dessa forma contribuirão para a educação e para a capacitação de outros educadores. Também pretendem criar um endereço no Instagram a fim de disponibilizarem o material para um alcance de um público maior.

Anexos

ANEXO I: Registros de alguns Dossiês



Capa de Dossiê grupo 2



Capa Dossiê Grupo 3



Capa Dossiê grupo 4



Capa Dossiê grupo 5

Projeto de extensão: O sabor do saber das PANC

- **Maria de Fatima Duarte Gonçalves**
- **Ana Clara Oliveira Mercês**
- **Evellyn Fernanda Sampaio Dias da Silva**
- **Francislene de Paula Cruz**
- **Giovanna Romiti de Oliveira**
- **Lucas da Costa Estevão**
- **Márcia Gonçalves de Oliveira**
- **Marco Antonio Calil**
- **Tatiane Maria Bento de Oliveira**
- **Vivian Pereira Carlos dos Santos**

Introdução

ODS: 2 Fome Zero e Agricultura Sustentável

A mudança no padrão alimentar acontece mediante o conhecimento dos benefícios de uma dieta saudável e equilibrada. Aumentando a procura por outras possibilidades para variar o cardápio, aumenta-se assim, a variedade alimentar que antes era mais restrita. Logo, as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) tornam-se uma opção de consumo nutritivo.

As PANC são espécies vegetais com uma ou mais partes alimentícias, espontâneas ou cultivadas, nativas ou exóticas. Mais concretamente são alimentos que produzem efeitos benéficos à saúde do consumidor. Muitas dessas espécies influenciam a culinária e as culturas locais, numa tradição passada de geração a geração, por isso também chamadas de hortaliças “tradicionais”. Algumas são cosmopolitas, dispersas mundo a fora e muitas vezes classificadas, equivocadamente, como plantas “daninhas”.

O resgate e a multiplicação dessas plantas contribuem para a preservação do patrimônio genético que vem sendo realizado pela Embrapa desde 2006. As ações de promoção e valorização das PANC são igualmente importantes para a segurança e soberania alimentar e nutricional no Brasil. Ao considerar que as PANC são plantas espontâneas, ou seja, sem necessidade de uso de agrotóxicos, fertilizantes entre outros materiais que degradam o meio ambiente, pode-se considerar um ganho para a natureza e para o ser humano o aumento no consumo dessas plantas para alimentação.

Em contrapartida estima-se que 815 milhões de pessoas ainda passam fome no mundo e que há produção suficiente de alimentos, porém esses não são bem distribuídos. (FAO, et al., 2017).

O presente trabalho tem como objetivo levar conhecimento ao público consumidor sobre os benefícios da incorporação das PANC na alimentação, assim como o reconhecimento das espécies, importância nutritiva, e a valorização da nossa biodiversidade e do que é comercializado nas feiras livres e orgânicas da região. Está em conformidade com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU, 2, FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL, que tem como premissa garantir alimentos seguros e nutritivos para pessoas em situações vulneráveis e diversificar e aumentar a produtividade dos agricultores familiares. Os ODS são objetivos relevantes alinhados na assembleia geral das Nações Unidas em 2015, com meta para serem alcançados até 2030.

Desenvolvimento da experiência

O projeto é pensado na atual conjuntura do país onde existe uma grande quantidade de pessoas em insegurança alimentar e com um certo preconceito vindo de um desconhecimento das plantas alimentícias não convencionais, pensando nisso é que será criado um folder sobre as PANC, levando esse conhecimento e essa pesquisa que faremos para o público, conscientizando-os e os ensinando a reconhecer, aceitar e inserir essas plantas na dieta valorizando esses alimentos recuperando também as raízes alimentares do povo brasileiro que a muito tempo foram perdidas.

O objetivo deste projeto é levar ao conhecimento do público em geral a importância do uso da PANC na alimentação tanto para reconhecer as espécies, bem como valorizar a nossa biodiversidade e disseminar a sua importância para a alimentação nutritiva e sabo-

rosa, que são ofertadas nas feiras livres e orgânicas da região. Além disso, realizar degustações para avaliar a aceitação e publicar os resultados na cartilha e nas redes sociais, site ou blog disponíveis.

Metodologia

Pesquisa qualitativa, documental e de campo. Projeto realizado com pesquisa bibliográfica sobre o assunto, debates e seleção de itens a constar no Folder sobre PANC, para tal foram realizadas a partir de um levantamento bibliográfico nas bases de dados da Scielo e Google Academic, considerando os seguintes descritores: "Plantas comestíveis", "PANC", "Culinária Regional". Foram utilizados artigos publicados em português, nos últimos 13 anos (2009 – 2022).

Resultados quantitativos

As PANC podem ser inseridas para o consumo na alimentação de forma in natura, refogadas, na panificação, em doces, entre outras formas de preparo. Tendo como partes comestíveis folhas, frutos, pólen, botões florais, flores, medula caulinar, raízes e sementes. (KINUPP, 2014).

Na tabela abaixo, observa-se as espécies encontradas nas pesquisas realizadas nas feiras orgânicas que ocorrem na Estação da Cidadania e no Orquidário em Santos.

Tabela 1 - Pesquisa sobre Plantas Alimentícias Não Convencionais PANC comercializadas nas Principais Feiras Livres e Orgânicas de Santos/SP

NOME DA BARRACA OU PROPRIETÁRIO	NOME DO SÍTIO	LOCAL	Nº VARIEDADE PANC	NOME DA \$ PANC	TEM MUITA PROCURA POR PANC\$? SIM/NÃO	QUAL PANC TEM MAIS PROCURA ?	AS PANC\$ SÃO ORGÂNICAS E CERTIFICADAS? SIM/NÃO	O COMERCIANTE SABE ORIENTAR SOBRE O PREPARO E CONSUMO AOS CLIENTES? SIM/NÃO
Da fazenda	Da fazenda localizado em Santa Izabel	Praça da Cidadania Av. Ana Costa, 340 Santos	3	Orapro-nóbis Azedinha Peixinho	Não	Orapro-nóbis	Sim	Sim
Sidney	Sítio Esperança localizado no Guarujá	Praça da Cidadania Av. Ana Costa, 340 Santos	1	Orapro-nóbis	Não	Orapro-nóbis	Sim	Sim
Gerardo	Sítio Sol Nascente localizado em Mogi	Praça da Cidadania Av. Ana Costa, 340 Santos	6	Orapro-nóbis Taioba Vinagreira Azedinha Peixinho Capuchinha	Não	Orapro-nóbis	Sim	Sim

NOME DA BARRACA OU PROPRIETÁRIO	NOME DO SÍTIO	LOCAL	Nº VARIEDADE PANC	NOME DA \$ PANC	TEM MUITA PROCURA POR PANC\$? SIM/NÃO	QUAL PANC TEM MAIS PROCURA ?	AS PANC\$ SÃO ORGÂNICAS E CERTIFICADAS? SIM/NÃO	O COMERCIANTE SABE ORIENTAR SOBRE O PREPARO E CONSUMO AOS CLIENTES? SIM/NÃO
Da fazenda	Da fazenda localizado em Santa Izabel	Praça da Cidadania Av. Ana Costa, 340 Santos	3	Orapro-nóbis Azedinha Peixinho	Não	Orapro-nóbis	Sim	Sim
Sidney	Sítio Esperança localizado no Guarujá	Praça da Cidadania Av. Ana Costa, 340 Santos	1	Orapro-nóbis	Não	Orapro-nóbis	Sim	Sim
Gerardo	Sítio Sol Nascente localizado em Mogi	Praça da Cidadania Av. Ana Costa, 340 Santos	6	Orapro-nóbis Taioba Vinagreira Azedinha Peixinho Capuchinha	Não	Orapro-nóbis	Sim	Sim

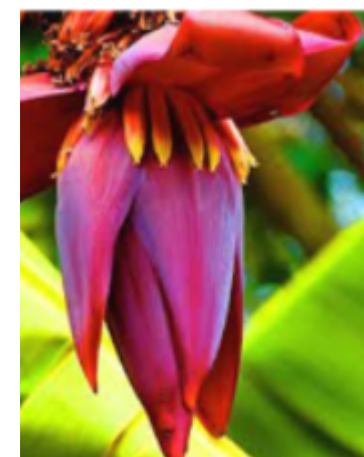
Fonte: elaborado pelos Autores

*** Débora comercializa produtos como coração de bananeira já cortado, patês e biomassa da banana verde**

Fotos 1, 2 e 3 – PANC escolhidas



Taioba



Coração de bananeira



Ora-pro-nóbis

Foto 4 e 5 - Alunos divulgando o folder na feira orgânica



Fonte: Elaborado pelos autores

Foram encontrados sete tipos de PANC produzidas e comercializadas por pequenos agricultores, muitas vezes organizados em cooperativas. A ora-pro-nóbis está sempre disponível e as demais ofertadas sazonalmente ou por encomenda. Na feira também há produtores que oferecem produtos prontos como patê de coração de bananeira e o coração já cozido pronto para ser incorporado em várias preparações.

De acordo com o levantamento realizado nas feiras foram escolhidas a ora-pro-nóbis, o coração de bananeira e a taioba para o preparo das receitas e para a pesquisa da percepção do público em relação ao conhecimento e aceitação dessas PANC.

Resultados qualitativos

De acordo com o levantamento realizado nas feiras foram escolhidas a ora-pro-nóbis, o coração de bananeira e a taioba para o preparo das receitas e para a pesquisa da percepção do público em relação ao conhecimento e aceitação dessas PANC.

Os testes e a degustação para a pesquisa foram realizados no dia 26/10/2022, no laboratório de gastronomia da faculdade USJT campus UNIMONTE.

Com as PANC escolhidas foram preparados um patê de ora-pro-nóbis, um cuscuz com coração de bananeira e bolinhos de taioba conforme receitas descritas nos Anexos 1, 2 e 3.

Fotos 6, 7 e 8 – Pratos preparados com PANC



Cuscuz com coração de bananeira



Patê de ora-pro-nóbis



Bolinho de taioba

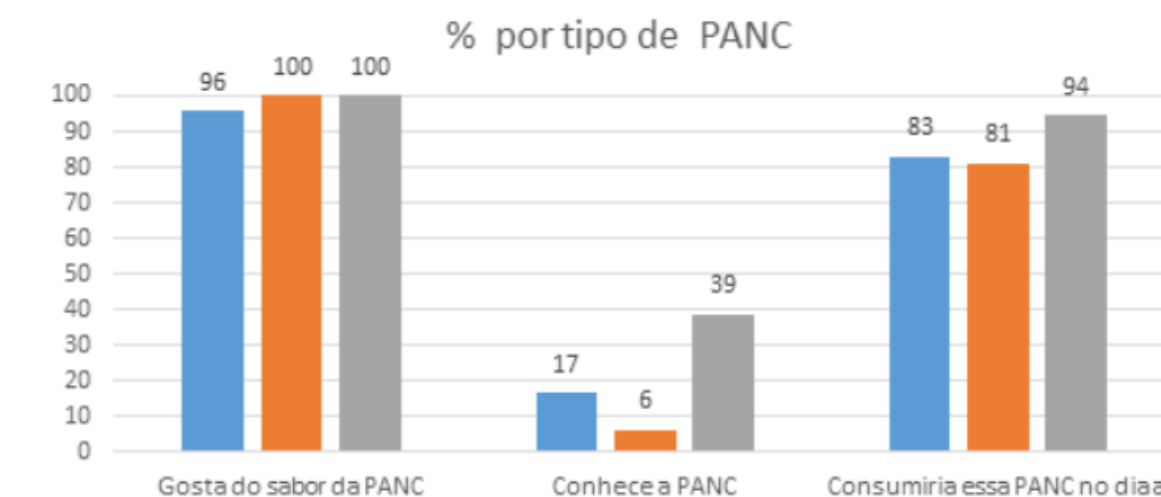
Fonte: elaborado pelos autores

Depois das preparações prontas, foi realizada uma degustação com alunos de outros cursos e funcionários da instituição. As pessoas degustaram uma das preparações e preencheram a ficha de avaliação. As respostas foram tabuladas conforme o Apêndice A.

O gráfico abaixo apresenta em porcentagem a percepção do grupo de pessoas que participaram da degustação quanto ao sabor, se conhece a PANC e se consumiria no dia a dia. Quase a totalidade das pessoas gostaram do sabor de todas as preparações.

A ora-pro-nóbis é a PANC mais conhecida, sendo que 94% dos degustadores relataram interesse em consumi-la novamente. Já as preparações com o coração de bananeira e a taioba apresentaram 83% e 81% de aceitabilidade respectivamente.

Gráfico 1. Percepção do grupo de pessoas participantes da degustação



Fonte: elaborado pelos autores

Discussão

A maioria das pessoas não sabe quase nada sobre as PANC (Plantas Alimentícias Não Convencionais), o nome, para que serve, como podem ser usadas, preparadas e consumidas, logo não compram, não testam as PANC. A globalização trouxe para a humanidade um estilo de vida mais agitado, com menos tempo para preparar e consumir alimentos mais naturais, além disso a industrialização fez alimentos ultraprocessados tomarem o lugar de diversas plantas comestíveis. Faz-se necessário resgatar essa cultura alimentar rica em nutrientes, de fácil acesso e cultivo e altamente sustentável.

Diversos autores e pesquisadores publicam trabalhos sobre esse resgate da cultura alimentar dos biomas brasileiros que por séculos alimentou famílias inteiras por todo Brasil. A maioria desses autores relatam que a falta de informação sobre as PANC é um dos maiores motivos para a baixa comercialização e utilização dessas plantas na nossa alimentação diária.

Estima-se que 1/3 das plantas alimentícias produzidas sejam ignoradas pelos produtores e consumidores. Segundo Costa (2012), a definição da alimentação pode ser alterada conforme o conhecimento da população sobre alimentação saudável e seus benefícios, levando as pessoas considerarem formas de alimentação mais funcionais e sustentáveis. Essas mudanças estão sendo percebidas nas últimas décadas.

O exposto por Liberato et al. (2019), é que as PANC poderiam fazer parte das refeições diárias de todos nós, se não houvesse uma grande falta de informação das pessoas que acabam classificando essas plantas de forma errônea. O retorno do conhecimento sobre essas plantas poderia trazer de volta a soberania alimentar de muitas famílias que vivem em insegurança alimentar e nutricional.

É necessário que os órgãos públicos que trabalham no combate à fome, ONGs e instituições de ensino e pesquisa trabalhem juntos para encontrar formas de disseminar novamente o conhecimento, cultivo e utilização das PANC para que um dia elas deixem de ser PANC e passem a fazer parte da nossa alimentação diária. Como resultado foi elaborado um folder para divulgação das PANC nas feiras livres e orgânicas.

Fotos 9 e 10 – Folder



Fonte: elaborado pelos Autores

Considerações finais

A pesquisa realizada neste projeto, pretendeu colocar um holofote sobre as Plantas Alimentícias Não Convencionais, catalogando as espécies que foram encontradas nas feiras livres convencionais da cidade de Santos (tanto as convencionais como as orgânicas). Os benefícios que o conhecimento das PANC traz como alternativa à questão da Insegurança Alimentar e ainda, a possibilidade da inclusão desses alimentos à dieta, fazendo com que ela se torne mais nutritiva e ainda saborosa.

Desse modo, pudemos observar que nas feiras livres voltadas para produtos orgânicos há uma maior oferta dessas plantas e, o público que as frequenta procuram as PANC (geralmente pessoas mais velhas que estão interessadas em uma dieta saudável ou em busca de algum tratamento terapêutico por meio de plantas) enquanto nas feiras livres tradicionais é bem mais esporádico (inclusive alguns feirantes e consumidores nem sabem o que é uma PANC).

Com base na degustação de receitas com PANC nesses locais e com os resultados obtidos por meio da pesquisa de satisfação, foi possível observar que, apesar do público, em sua grande maioria não conhecer aquele alimento, as PANC tiveram grande aceitação. As pessoas apreciaram a culinária e tiveram interesse em conhecer sobre as espécies apresentadas. Foi então elaborado um folder com informações sobre as PANC, mencionando seus benefícios e sua importância, para ser distribuído nas feiras.

Conclui-se que a não introdução das PANC na alimentação diária das pessoas se dá, não pela escassez destas espécies, e sim pela falta de conhecimento que as pessoas têm a respeito da possibilidade de seu consumo. Temos ainda a conclusão de que os feirantes podem ser de grande ajuda nesta divulgação, e podem exercer um trabalho diferenciado, criando uma ponte entre essas PANC e seus prováveis consumidores.

Referências

- **GUIA ODS.** Conheça os objetivos de desenvolvimento sustentável. Centro de inovação SESI. Disponível em: [https://www.sesipr.org.br/premiumoods/uploadAddress/GuiaODS-v02\[101713\].pdf](https://www.sesipr.org.br/premiumoods/uploadAddress/GuiaODS-v02[101713].pdf) Acesso em: 12/11/22.
- KINUPP, Valdeley Ferreira. **Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) no Brasil: guia de identificação, aspectos nutricionais e receitas ilustradas/** Valdely Ferreira Kinupp, Harri Lorenzi. São Paulo: Instituto Plantarum de estudos da flora, 2014.
- **O que são as PANC?** Disponível em: <https://web-diet.com.br/blog/o-que-sao-as-PANCs/> .Acesso em 30/10/2022.
- PANC - Plantas Alimentícias Não Convencionais. E como narrativas m u i t a s vezes partem da perspectiva de quem possui algum tipo de identificação com o tema, no caso das plantas alimentícias não convencionais (PANC), as chamadas hortaliças tradicionais, o agente da ação foi o pesquisador. Ações de resgate e de multiplicação promovem sua volta ao campo e à mesa. Disponível em: <https://ainfo.cnpqia.embrapa.br/digital/bitstream/item/176792/1/ed22.pdf>

Educação quilombola e a construção da identidade docente: reflexões em comunidade

Cláudia Cristina Mendes Giesel
Cristiane Bastos
Luzia Araújo

Introdução

A lei 10639/2003 trouxe importantes contribuições para o debate, as pesquisas e as propostas educacionais na área de educação e diversidade no tocante às relações étnico-raciais no Brasil. A educação escolar quilombola é considerada uma prática de educação afirmativa direcionada a atender às necessidades de comunidades, que sempre estiveram à margem do processo educativo. Há ainda uma lacuna considerável em pesquisas acadêmicas que façam conexões com a educação quilombola e a formação identitária do profissional docente.

Dado o exposto, consideramos de fundamental importância dialogar sobre esta temática para que possamos contribuir para que nossos futuros professores e professoras do curso de pedagogia na Unidade Curricular (UC) Profissão Docente e Identidade Profissional, façam uma interface de suas práticas com educação infantil e a realidade socioespacial de comunidades quilombolas. Portanto, o objetivo dessa atividade é fazer com que nossas reflexões contribuam para o avanço dessa temática nos vários contextos de sala de aula de educação infantil e que essas reflexões consigam fomentar a (des)construção identitária de todos os envolvidos nesse processo avaliativo.

Período de realização da avaliação A3

O processo avaliativo foi construído nas interações entre todos os sujeitos que fizeram parte da avaliação. As discussões sobre a temática foram realizadas desde o início do semestre quando alunos e professores dialogaram sobre a importância da diversidade para a formação de professores de pedagogia. Nesse contexto, emergiu a prática pedagógica sobre Educação Quilombola, cujos estudantes realizaram visita ao quilombo e construíram materiais pedagógicos para auxiliar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem para as comunidades quilombolas.

Tal prática ocorreu no período de 14 de novembro de 2022 a 18 de novembro de 2022. Os dados desse processo foram apresentados em um seminário no Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação, no dia 21 de novembro de 2022, no campus Barra da Tijuca.

Etapas do desenvolvimento da A3

- Escolha dos textos com os alunos;
- Leitura e produção textual (produção de resenhas críticas sobre os textos lidos);
- Visita à comunidade quilombola;
- Reflexão sobre a importância da diversidade étnico-racial para a educação infantil a partir da visita à comunidade;
- Organização dos seminários;
- Apresentação oral dos trabalhos e mostra de material didático.

Metodologia

A atividade desenvolvida teve como pano de fundo a pesquisa qualitativa e o estudo de caso. Segundo Denzin e Lincoln (1994, p. 4), "a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos) rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência."

Já no tocante ao estudo de caso, Dooley (2002, p. 343), "investigadores de várias disciplinas usam o

método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno".

A pesquisa qualitativa aliada ao estudo de caso nos proporcionou uma tessitura metodológica capaz de adentrar territórios desconhecidos despidos de qualquer traço de subjetividade que pudesse atrapalhar a coleta de dados. Assim, essa metodologia nos proporcionou coletar dados que contribuíram para nossas construções identitárias.

Resultados alcançados (fotos)

Esta atividade nos proporcionou ricas reflexões sobre nossas práticas docentes e, também, nos oportunizou reconhecer que toda e qualquer construção identitária deve ser realizada em comunidade.

Em comunidade se pressupõe que o processo avaliativo para ser efetivo precisa contar com todas as partes envolvidas. Visitar uma comunidade quilombola e refletir sobre como o conhecimento é adquirido neste contexto, nos proporcionou um entendimento de que saberes não podem ser transplantados, mas sim (re) significados para que consigamos construir uma prática identitária capaz de transformar realidades e construir uma sociedade mais plural, menos violenta e mais pacífica.

Segue uma série de evidências de nossa vinda à comunidade Quilombola do Camorim.



Figura 1. Quilombo do Camorim



Figura 2. Turma da UC Profissão docente/IBMR/Participantes da atividade de campo



Figura 3. Quilombo do Camorim/Atividades práticas pedagógicas



Figura 4. Turma da UC profissão docente/IBMR - Manhã

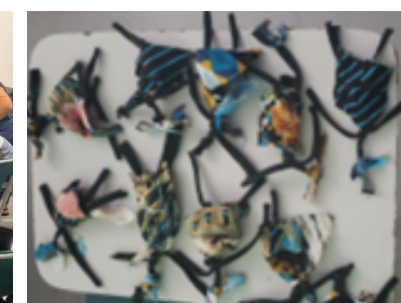


Figura 4. Atividade Abayomi, construída pelos alunos da UC Profissão Docente

Considerações finais

A atividade desenvolvida contribuiu para que professores e alunos refletissem sobre a pluralidade das formas de educação que temos vigente em território brasileiro. No tocante à perspectiva identitária, a atividade teceu um importante diálogo entre as ações afirmativas e a construção identitária do ser professor.

Vale ressaltar que esse processo avaliativo contribui de maneira significativa para que novas formas de saberes fossem respeitadas e desvendadas, o que nos possibilitou sistematizar e compreender nossas práticas na relação com os pressupostos da profissão docente no movimento de educação e etnicidade.

Referências

- CANDAU, Vera Maria. **Relatório da pesquisa universidade, diversidade cultural e formação de professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-RIO, 2003.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., (1994). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Dooley, L. M. (2002). **Case Study Research and Theory Building. Advances in Developing Human Resources(4)**, 335-354.
- SANTOS, Glezia Kelly Costa. **As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2011.
- SILVA, José Bezerra da. **A educação formal afro-quilombola em Alagoas: limites e possibilidades de emancipação humana**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2012

Viagem de ecologia de campo ao Parque Estadual do Itacolomi

- 
Marina Peres Portugal
- 
Claudia Guimarães Costa
- 
Lilian Gomes Afonso

Introdução

A ecologia é uma ciência relativamente nova e foi primeiramente descrita em 1866 por Ernst Haeckel como “a ciência capaz de compreender a relação do organismo com o seu ambiente área”. Atualmente, a ecologia é definida como “O estudo científico da distribuição e abundância dos organismos e das interações que determinam a distribuição e a abundância” (Begon, 2011).

Uma ciência como a Ecologia deve ser estudada de maneira teórica, para se ter uma base de conhecimento, mas também deve ser estudada em campo (Pereira e Pereira, 2022). O contato com um ambiente natural estimula o observador a elaborar perguntas sobre diferentes grupos de organismos e aspectos teóricos do ambiente, sejam eles bióticos ou abióticos (Moreira e Marques, 2021).

A relação com fatores abióticos, evidencia que aspectos geológicos também são de grande importância ao estudar a ecologia de determinado organismo. A história da formação geológica, características do solo, entre outras, podem influenciar na ocorrência de diversos organismos. Portanto, conhecimentos de Geologia podem ser complementares ao estudo da Ecologia (Reed, 2017).

Áreas preservadas fornecem serviços ecossistêmicos culturais, como a possibilidade de caminhadas e observação de biodiversidade (Ricklefs, 2010), serviços que também podem ser úteis para potencializar o aprendizado de conceitos ecológicos por alunos. Dessa maneira, foi proposta uma viagem de Ecologia de Campo para treinar essa capacidade de observar o ambiente, relacionar conteúdos estudados e realizar uma prática em campo para testar a influência de fatores bióticos ou abióticos na ocorrência de algum organismo encontrado em uma área de preservação. A atividade foi voltada para alunos que estivessem cursando as UCs de Ecologia, conservação e recuperação do meio ambiente ou Processos Evolutivos da Geosfera.

Desenvolvimento da experiência

No segundo semestre de 2022, as UCs de Ecologia, conservação e recuperação do meio ambiente ou Processos Evolutivos da Geosfera foram lecionadas para alunos do curso de Ciências Biológicas no período da manhã ou da noite no Centro Universitário Una de Belo Horizonte (MG), campus Aimorés. Por serem UCs que apresentam conteúdos complementares, a realização de uma saída de campo com pernoite foi planejada como um objetivo comum às duas UCs para visitar dois biomas brasileiros, Mata Atlântica e Cerrado, e ter uma breve experiência de projeto de ecologia de campo.

Essa atividade busca dar mais recursos aos alunos para atingir as metas de compreensão das duas UCs. Na UC de Ecologia, as metas relacionadas são: analisar os ambientes naturais brasileiros; diagnosticar e quantificar problemas físicos e biológicos relacionados ao meio ambiente. Na UC de Geosfera, as metas são: descrever as principais paisagens terrestres e diferenciar seus processos moduladores; investigar as relações entre os organismos e o ambiente físico da Terra, no espaço e no tempo.

O planejamento da atividade foi iniciado antes do semestre começar, pois era necessário encontrar uma área preservada, preferencialmente um Parque Nacional ou Estadual, que tivesse uma infraestrutura adequada para receber de 20 a 65 pessoas e que fosse razoavelmente próximo a Belo Horizonte, para permitir o melhor aproveitamento do tempo em apenas um final de semana. Além disso, o custo não poderia ser muito alto, uma vez que o Centro Universitário UNA iria auxiliar com o transporte, mas custos relativos a alojamento e alimentação seriam de responsabilidade de cada estudante.

O Parque Estadual do Itacolomi foi o escolhido pela proximidade a Belo Horizonte, mas principalmente por ter alojamento e infraestrutura de cozinha para um grupo tão grande. O alojamento foi reservado por e-mail no formulário próprio do parque para o número máximo de alunos, e após confirmação do interesse por parte dos alunos através de um formulário online, o número real de alunos foi confirmado com a gestão do Parque.

O plano de ensino das duas UCs foi planejado para os estudantes terem contato com conteúdos necessários antes da atividade em campo no Itacolomi. Na UC de Ecologia, foram realizadas aulas expositivas e leituras de artigos sobre os diferentes níveis de estudo da ecologia, biomas brasileiros, condições ambientais e recursos, sucessão ecológica e serviços ecossistêmicos. Na UC de Geosfera, foram realizadas aulas expositivas e grupos de discussão sobre tempo geológico; estrutura da terra e processos transformadores, como o intemperismo; e irradiações evolutivas. Além disso, conversamos com os estudantes sobre quais materiais e alimentos seriam adequados para levar na atividade, e o que era permitido ou não devido a estarmos em uma Unidade de Conservação Estadual. Foi enviado também uma lista de materiais essenciais a serem levados para campo.

Os alunos se interessaram bastante pela proposta da atividade, principalmente por incluir uma experiência de pernoite em campo. Dos 62 alunos matriculados nas duas UCs, 32 alunos confirmaram a sua participação no formulário, estando cientes de todas as condições de transporte, alojamento e alimentação. Muitos dos alunos que não confirmaram a presença, manifestaram o interesse, porém não conseguiram participar por motivos de trabalho ou de compromissos já assumidos para a data. Baseado no número de alunos confirmados, as professoras fizeram uma lista de materiais para serem levados a campo para auxiliar nas atividades como binóculos, trena, paquímetro analógico, barbante, guias de identificação, GPS de mão, áudios e caixa de som para *playback*.

A atividade ocorreu no final de semana de 24 a 25/09/2022. Os 32 alunos se encontraram com duas professoras na porta do Centro Universitário UNA às 7 horas do dia 24/09/2022 e se dirigiram ao Parque Estadual do Itacolomi em duas vans. Ao chegar ao Parque, a terceira professora se juntou ao grupo para participar das atividades do sábado.

Os alunos deixaram os seus pertences nos alojamentos e logo se reuniram em frente à casa do pesquisador, alojamento onde as professoras também ficaram, para iniciar as atividades. Começamos com uma conversa breve sobre o que era um Parque Estadual e qual trilha iríamos percorrer para observação de organismos e características do ambiente. Após averiguar com os funcionários do Parque o estado atual das trilhas, as professoras escolheram percorrer parte da trilha que leva ao Pico do Itacolomi. A trilha foi percorrida então, com paradas para comentar sobre aspectos da vegetação, sucessão secundária, e observação de plantas, animais e seus rastros. Foram observadas algumas espécies de aves, com auxílio de binóculos e guias de identificação. Foram observadas também pegadas de onça parda (ANEXO I). A trilha foi iniciada em área de Mata Atlântica e foi percorrida até a transição com o campo rupestre, com observação de diferentes tipos de solo, tipos de rocha, mudanças na vegetação e sua relação com temperatura e altitude.

Após o jantar, a turma se reuniu novamente com as professoras para discutir uma pergunta biológica que poderia ser medida com os equipamentos disponíveis e conhecimentos dos alunos. Baseado no que os alunos observaram em campo e nas contribuições feitas pelas professoras, o grupo elaborou uma pergunta relacionada a líquens e características abióticas do ambiente e algumas hipóteses relacionadas. Em conjunto, o grupo escolheu um método e os alunos foram divididos em grupos para que o tempo de coleta de dados fosse menor e para ter réplicas suficientes para fazer uma análise estatística após a viagem de campo.

Na manhã do dia 25/09, após o café da manhã, os alunos se reuniram com as professoras para fazer os últimos alinhamentos de como fazer essa coleta

de dados e para preparar o material. Os alunos foram instruídos a procurarem alternativas para eventuais problemas que enfrentassem durante a coleta sem consultar as professoras, como um treino para resolução de problemas em campo. Todos os grupos finalizaram a coleta em até duas horas. Nesse dia ainda foi possível visitar museus interativos dentro do Parque. No Centro de Visitantes foi possível ver mais características do parque, que não foi possível ver na trilha que percorremos, e característica da fauna e flora. Na Casa do Bandeirista foi possível ver a história de naturalistas no Brasil, e os registros de visita à região do Itacolomi. Após o almoço, os alunos tiveram tempo livre e retornamos a Belo Horizonte chegando próximo das 18h do dia 25/09.

Na aula expositiva de Ecologia após a saída de campo, os alunos puderam fazer uma análise estatística em conjunto com uma das professoras e discutir possíveis acertos e como melhorar as próximas coletas em campo. Os dados usados foram os dados coletados pelos próprios alunos, e serviram de base para uma introdução a análises estatísticas. Durante a aula foram discutidos aspectos relacionados a análises exploratórias e estatísticas, testes paramétricos e não paramétricos, e qual era o teste mais adequado a ser feito com os dados coletados. Usando um programa gratuito e em português, o Bioestat, (Ayres *et al.*, 2007), foram obtidos resultados usados para validar ou não as hipóteses elaboradas em campo.

Essa viagem de campo interdisciplinar abordou diversos conteúdos de áreas correlatas como a biologia, ecologia e geologia, discutidos em duas UCs diferentes. Aulas de campo são oportunidades para os alunos contextualizarem o conhecimento adquirido em sala de aula, contribuindo significativamente para a aprendizagem e para a sua construção de conhecimento (Pereira e Pereira, 2022). O momento em que o grupo se reuniu à noite para elaborar uma pergunta, hipóteses associadas e métodos, foi o momento no qual os alunos demonstraram a capacidade de observar os ambientes e relacionar à conteúdos vistos em sala de aula nas duas UCs. Essa contextualização do conhecimento, entre outros assuntos, foi registrada em alguns depoimentos de alunos que participaram da viagem de campo:

"Ter a experiência de um fim de semana em campo foi extremamente importante para mim, bióloga em formação. Ver e sentir como é a vida que nos espera, sendo monitorados e cuidados pelas professoras que sempre passavam seus conhecimentos técnicos e teóricos, também chamando atenção para percebemos em prática aquilo que nos foi passado anteriormente em aula. Além da importância profissional, existe também a parte de interagir com as pessoas, fazer amizades e criar recordações que vamos sempre lembrar com carinho, de uma das nossas melhores fases. Foi um momento também de nos reconectarmos com a natureza e

renovarmos a energia. Fui extremamente feliz naquele fim de semana e sou totalmente grata a oportunidade, tanto como estudante como pessoa.” (Depoimento de aluno).

"A saída de campo foi muito importante para termos uma breve experiência de como funciona uma no mundo profissional, além de nos mostrar como a análise e observação são muito importantes para o trabalho de um biólogo. Conseguir diferenciar as diferentes vegetações, analisando os biomas, fauna e flora local e enfatizando o quanto é importante a preservação da flora nativa no local" (Depoimento de aluno).

"A saída de campo para o Parque Estadual do Itacolomi foi de extremo proveito para nós, alunos do curso de Ciências Biológicas. Durante nossa visita ao parque podemos desenvolver técnicas de aprendizado em sala de aula além de, colocar em prática conhecimentos passados para nós durante esses anos de formação. A experiência vivenciada foi muito boa uma vez que, observamos diferentes tipos de vegetação, espécies da fauna e flora diferentes, conhecemos mais a história por detrás do parque, além da troca de conhecimento entre as pessoas presentes." (Depoimento de aluno).

Além do retorno nesses depoimentos, os alunos demonstraram visível felicidade por terem participado da atividade e já terminaram a atividade perguntando quando seria a próxima. Esses relatos são um estímulo para a continuidade dessa viagem de campo nos próximos semestres quando a UC de Ecologia, Conservação e Recuperação do meio ambiente ou a UC de Processos Evolutivos da Geosfera forem ofertadas.

Além desse retorno positivo dos alunos, essa atividade prática teve um diferencial: o tempo de realização. O tempo prolongado da viagem de um final de semana completo, quando comparado a uma saída de campo de apenas uma manhã, permite diferentes vivências profissionais e pessoais. Esse foi o primeiro semestre após o início da pandemia em que foi possível planejar uma viagem com pernoite, e isso foi extremamente valioso para o lado social dos alunos. A vivência nos alojamentos, no trajeto da trilha, no trabalho de grupo e nas refeições em grupo permite o exercício de habilidades pessoais e profissionais que vão além do conteúdo teórico, como empatia, resolução de problemas e comunicação. A realização de outra atividade de campo com pernoite em outra UC que possa se beneficiar do aprendizado em campo tem grande potencial para ser importante para a formação dos alunos.

Considerações finais

Experiências em campo prolongadas, nas quais o aluno pode observar o ambiente, se perguntar algo e testar se a sua pergunta foi relevante, é uma experiência muito rica na formação profissional. Além disso, a interdisciplinaridade da viagem de campo mostra que é possível juntar diferentes UCs em atividades práticas. Os feedbacks recebidos foram extremamente positivos e demonstraram a importância da atividade para a formação do profissional biólogo. Além de permitir uma maior fixação de conteúdos abordados em sala de aula, aulas em campo engajam até os estudantes que ainda não tem interesse pela área ambiental, mostrando-se como uma experiência fundamental na formação de um estudante de Ciências Biológicas.

Referências

- AYRES, M.; AYRES JUNIOR, M.; AYRES, D.L.; SANTOS, A.A.S. **BioEstat 5.3: aplicações estatísticas nas áreas das Ciências Biomédicas**. Sociedade Civil Mamirauá: Belém, Pará-Brasil. 2007. 324p. Disponível em <https://www.mamiraua.org.br/downloads/programas/> Acesso em 5 dez. 2022.
- BEGON, M. **Ecologia de indivíduos a ecossistemas**. 8. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2011. 757 p. Ebook. 2 v. ISBN 9788536309545. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536309545/cfi/01/4/4@0.00:32.3> Acesso em 5 dez. 2022.
- MOREIRA, G. S.; MARQUES, R. N. A importância das aulas de campo como estratégia de ensino-aprendizagem/ The importance of field classes as a teaching-learning strategy. *Brazilian Journal of Development*, 7(5), 45137-45145. 2021.
- REED, W.; MONROE, J. S. **Fundamentos de geologia**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017. 450 p. ISBN: 9781133108696 Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522110292/cfi/21/4/4@0.00:32.5>..> Acesso em 5 dez. 2022.
- PEREIRA, A. B.; PEREIRA, B. K. . **Fazendo aulas de ecologia em campo: vendo conceitos de Ecologia**/Taking ecology classes in the field: seeing Ecology concepts. *Research, Society and Development*, 11(1), e29811124867. 2022.
- RICKLEFS, Robert E. **A economia da natureza**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010. 586 p. ISBN 9788527716772. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788527729635/cfi/6/21/4/2/2@0.0> Acesso em 5 dez. 2022.

Anexos I

Fotos das atividades desenvolvidas durante a saída de campo.



Trajetos até o Parque Estadual, com destaque para o Pico do Itacolomi ao fundo (Ouro Preto, MG). Fonte: autor



Estrada interna do Parque do Itacolomi com alojamento à direita (Ouro Preto, MG). Fonte: autor



A

Açunos percorrendo trilha de acesso ao Parque do Itacolomi em trecho de mata Atlântica (A). Vista da área de Cerrado na trilha de acesso ao Pico do Itacolomi (B). (Ouro Preto, MG). Fonte: autor



B

Aula de campo como estratégia de ensino de zoologia

✶ **Lilian Gomes Afonso**
✶ **Marina Peres Portugal**

Introdução

O estudo científico da vida animal é chamado de zoologia (Jr; Roberts e Keen, 2016). Estima-se que existam aproximadamente 60.000 espécies de animais vertebrados (Brusca et al., 2018).

Um dos exemplos de vertebrados são os anfíbios, grupo composto pelos caudatas (salamandras), gymnophionas (cecílias) e anuros que são popularmente conhecidos como os sapos, rãs e as pererecas. O Brasil possui 1188 espécies de anfíbios (Sociedade Brasileira de Herpetologia, 2022). Diversos fatores como destruição de ambientes naturais, alterações climáticas e introdução de espécies exóticas ameaçam as populações de anfíbios em todo o mundo (Eterovick; Souza e Sazima, 2020).

Apesar da grande importância ecológica que os anfíbios possuem, esse grupo ainda desperta pouco interesse popular. Dessa forma, pensando em despertar um maior interesse dos estudantes pelos anuros e aumentar o conhecimento sobre esse grupo, foi realizada uma saída de campo noturna para visualização desses animais. A proposta fez parte da UC Ecologia e Biodiversidade de Cordados.

Desenvolvimento da experiência

A UC Ecologia e Biodiversidade de Cordados ocorreu no campus Aimorés, Centro Universitário Una de Belo Horizonte (MG), no primeiro semestre de 2022, e teve como um dos objetivos a realização de uma saída de campo ao Parque Municipal das Mangabeiras (Belo Horizonte, MG), com o intuito de realizar uma atividade prática noturna para visualizar as espécies de anfíbios anuros, observar as características morfológicas, ecológicas e as melhores técnicas de amostragens para esse grupo.

Essa atividade corrobora com a meta de compreensão: projetar e executar experimento prático utilizando técnicas de estudos em pesquisa dos grupos de vertebrados, além de ser uma oportunidade para que os alunos vivenciassem a experiência de ir para campo no período noturno e conhecessem mais de perto esse grupo de animais que acaba sendo negligenciado pela maioria das pessoas.

O primeiro passo para a realização da saída de campo foi entrar em contato com o setor responsável pelas visitas técnicas do Parque das Mangabeiras, agendamos a atividade para o dia 26/05/2022, dia de aula on-line com a turma.

Nas semanas que antecederam a atividade foram realizadas aulas expositivas, leituras de artigos e grupo de discussão sobre os anfíbios. Foram apresentadas as principais técnicas de amostragens e como coletar os animais de maneira correta. Conversamos com os estudantes sobre como deveríamos nos portar em campo, inclusive sobre as melhores vestimentas e o que deveria ser levado.

A maioria dos alunos se mostraram bastante empolgados e ansiosos pela realização da atividade. Até mesmo aqueles alunos que sinalizaram que a área de interesse era na biotecnologia estavam animados.

Marcamos de nos encontrarmos às 19:00 na entrada da portaria da rua Caraça. Inicialmente, conversamos com os alunos sobre os impactos que o parque vem sofrendo, a importância de se preservar a fauna e os métodos e técnicas mais utilizados para a amostragem deste grupo. Os estudantes fizeram perguntas e se mostraram bem interessados no conteúdo. Em seguida, começamos nossa caminhada até o local de amostragens dos anuros chamado Lago dos Sonhos. No local, os alunos se separaram em grupos menores e com a nossa ajuda começaram a observar os locais mais prováveis de visualização dos animais. Conseguimos encontrar vários indivíduos e foi possível observar as características morfológicas, ecológicas e comportamentais do grupo (ANEXO I). Mais de 80% da turma compareceu ao Parque das Mangabeiras e ficou nítido a empolgação pelo trabalho de campo.

Na aula seguinte à atividade, fizemos uma planilha com as espécies encontradas. A planilha continha a família a que pertenciam os exemplares, o nome popular e características morfológicas.

Ao final da atividade os alunos se mostraram muito satisfeitos e felizes com a oportunidade de realizaram uma saída de campo noturna e conhecerem mais de perto o grupo dos anuros.

Recebemos relatos bastante positivos sobre a atividade proposta:

“Ter a oportunidade de observar em campo tudo que aprendemos durante as aulas teóricas é sempre um grande benefício para o nosso conhecimento. A saída de campo de anfíbios não seria diferente. Tivemos acesso às rãs no parque e analisamos suas características que aprendemos por fotos durante a aula da Lilian, como por exemplo a pele dos animais e a respiração cutânea. Além disso, tivemos orientações de como nos portarmos em campo (já que a saída foi durante a noite), sendo sempre guiados, cuidados e instruídos pelas professoras, que a todo momento traziam aporte teórico e conhecimentos técnicos” (Depoimento de aluno).

“Eu tive a oportunidade de participar junto

com outros alunos da visita ao Parque Municipal das Mangabeiras, tivemos a meta de encontrar espécies de anfíbios. Foi muito interessante, e com certeza contribuiu muito com nosso aprendizado. Que venham vários do tipo!!!!” (Depoimento de aluno).

A aula de campo constitui um importante elemento facilitador do processo ensino-aprendizagem, permitindo ir além da exposição teórica dos conteúdos em sala de aula ao possibilitar a compreensão de uma realidade complexa a partir de um dado palpável, enriquecendo as disciplinas e tornando mais dinâmico o trabalho do professor (Oliveira e Correia, 2013). Além de proporcionar aos estudantes mais conhecimento sobre as técnicas de observação e coleta de informações (Moreira e Marques, 2021).

Os feedbacks dessa prática nos motivaram a colocar essa saída de campo dentro dos próximos planejamentos da UC Ecologia e Biodiversidade de Cordados e a propormos novas atividades de acordo com os conteúdos a serem trabalhados em outras unidades curriculares. Os feedbacks recebidos, tanto pessoalmente quanto pelo whastapp, nos fez ver a importância desse tipo de atividade que estimula e enriquece as aulas, além dos estudantes vivenciarem experiências construtivas articulando a teoria com a prática e agregando maior valor ao currículo.

Considerações finais

As aulas de campo são uma ferramenta importante e facilitadora do processo ensino-aprendizado. A partir dos feedbacks positivos ao final dessa atividade iremos propor novamente essa saída de campo dentro da UC Ecologia e Biodiversidade de Cordados. Com os conhecimentos adquiridos na organização da saída de campo, novas possibilidades poderão ser pensadas também para outras UCs como Ecologia e Biodiversidade de Invertebrados; Ecologia, conservação e recuperação do meio ambiente; Processos Evolutivos e Comportamento Animal e Licenciamento Ambiental. Atividades realizadas fora das salas de aulas tradicionais motivam e engajam os estudantes na busca de soluções de problemas, a trabalharem em equipe e serem mais proativos.

Referências

- BRUSCA, R.C. et al. **Invertebrados**, 3ª edição. Grupo GEN, 2018.
- ETEROVICK, P. C.; SOUZA, A. M.; SAZIMA, I. **Anfíbios anuros da Serra do Cipó**. 1. ed. – Belo Horizonte: s.n., 2020.
- JR., C.P H.; ROBERTS, L.S.; KEEN, S.L.; et al. **Princípios Integrados de Zoologia**, 16ª edição. Grupo GEN, 2016. E-book. ISBN 9788527729611.

Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788527729611/>. Acesso em: 30 nov 2022.

- MOREIRA, G. S.; MARQUES, R. N. **A importância das aulas de campo como estratégia de ensino-aprendizagem/** The importance of field classes as a teaching-learning strategy. *Brazilian Journal of Development*, 7(5), 45137–45145. 2021.
- OLIVEIRAS, A. P. L. CORREIA, M. D. A. **Aula de campo como mecanismo facilitador do ensino aprendizagem sobre os ecossistemas recifais em Alagoas**. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37996/28997>. Acesso em 29/11/2022.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE HERPETOLOGIA. **Lista de anfíbios brasileiros**. 2021. Disponível em: <https://storage.builderall.com/franquias/2/6437879/editor-html/9025935.pdf>. Acesso em: 02/05/2022.

Anexos I

Fotos das atividades desenvolvidas durante a saída de campo.



Exemplar encontrado durante a saída de campo ao Parque das Mangabeiras (Belo Horizonte, MG).
Fonte: autor



Procura dos exemplares de anfíbios durante a saída de campo ao Parque das Mangabeiras (Belo Horizonte, MG).
Fonte: autor

Aula e visita técnica ao TST em Brasília

▮ **Fábio Santos**

Introdução

Descrever os principais apontamentos sobre a Agenda 2030 de desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU) e a respectiva aplicação no Brasil é de fundamental importância no atual contexto em que as questões ambientais integram as principais pautas do Desenvolvimento Sustentável. Os dezessete (17) Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram adotados em setembro de 2015, firmados a favor da redução da pobreza e do desenvolvimento econômico-social, no âmbito da ONU, e se tornaram o ponto central da agenda de desenvolvimento da ONU nos últimos anos.

A aplicação dos 17 ODS, programa de ação em dimensão mundial para a melhoria das condições de vida dos povos e do planeta, consolida uma nova agenda de ação prevista até 2030, baseada nos progressos e lições aprendidos com os oito 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Assim, cumpre por oportuno investigar os desafios no cumprimento dos principais objetivos na realidade brasileira, no contexto do Desenvolvimento Sustentável. Por isso, a presente pesquisa tem como objetivo apontar os principais desafios na aplicação dos 17 ODS, estabelecidos pela Agenda 2030 da ONU, no Brasil. Em especial, o 16º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável que consiste em: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis. E o locus de investigação foi o Tribunal Superior do Trabalho, considerando que em 1º de maio de 2023, comemora-se os oitenta anos da Consolidação das Leis do Trabalho.

Metodologia

O presente estudo foi realizado a partir da abordagem predominantemente qualitativa, tendo como base o método argumentativo, sendo assim utilizado os procedimentos de revisão de literatura e de análise documental, análise essa feita a partir de documentos de domínio público.

Como percurso metodológico, destaca-se que este texto demonstra uma parte de uma pesquisa macro. Por isso, cumprindo a perspectiva de relato de prática docente, registra-se que fora realizada uma excursão jurídica, que culminou na visita técnica ao TST, bem como o acompanhamento de uma sessão de julgamento. Desta forma, o discente pode observar se o referido Tribunal Superior proporciona o acesso à justiça para todos e se constitui uma instituição eficaz, responsável e inclusiva em todos os níveis.

Desenvolvimento da experiência

A respectiva aula e visita técnica no TST em Brasília é apresentada como relato de prática docente e se coaduna com objetivos fundantes como engajar os demais colegas professores; valorizar e compartilhar as práticas docentes exitosas; fortalecer as comunidades de aprendizagem, estimulando boas práticas docentes, principalmente em cenários de prática jurídica; além de fomentar a cooperação profissional, buscando consolidar os Currículos Integrados no ecossistema Ânima.

O que desencadeou o processo, ou seja, a motivação inicial, foi o desejo docente e a expectativa discente de um ensino jurídico participativo. Pautado no cumprimento da Meta 12 do Plano Nacional de Educação, quando trata do fomento à qualidade no ensino superior. A partir daí, buscou-se aplicar na Educação Superior a Qualidade, Inclusão e Equidade. Com visita técnica e protagonismo discente no cenário de prática jurídica (o quê), desenvolvendo uma aula prática de Direito numa sessão de julgamento do TSE, com uma preparação teórica prévia (como); e visando demonstrar os principais desafios na aplicação dos 17 ODS, estabelecidos pela Agenda 2030 da ONU, no Brasil, em especial, o 16º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável que consiste em: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis (para quê).

As etapas foram definidas no Planejamento do Semestre, envolvendo a sensibilização e conscientização dos alunos, bem como a apresentação da proposta; a primeira entrega da A3 (terceira avaliação) das Unidades Curriculares Estado, Política e Direito, e Relações Estatais, Meio Ambiente e Sustentabilidade; e posterior visita técnica ao referido Tribunal Superior em Brasília.

As respectivas etapas definidas no planejamento foram cumpridas e contemplou as expectativas iniciais sobre a repercussão esperada na comunidade envolvida, pois o projeto culminou num Seminário Local comemorativo aos oitenta anos da Consolidação das Leis do Trabalho, em 1º de maio de 2023.

Apesar das dificuldades encontradas, dentre as quais, destaca-se a dificuldade de custeio e financiamento de alguns alunos interessados na viagem para Brasília, os que foram, replicaram a experiência. E a partir deste resultado, o desenvolvimento da experiência, com ações que precederam (planejamento, sensibilização e aprofundamento técnico e teórico), adicionado ao fato da experiência prática de acompanhar sessões de julgamento no TST, reverberou num resultado de aprendizagem eficaz, contextualizado com a aplicação do ODS 16, e a certeza de continuidade de práticas similares, principalmente com a nova perspectiva: replicar e os alunos que protagonizaram serem agentes multiplicadores do ensino jurídico participativo com a experiência vivenciada.

Deveras, os estudantes de Direito do Grupo Ânima, UNIFACS Salvador, Bahia, perceberam a demonstração do ODS 16, na perspectiva de como o TST contribui na promoção de sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, e como proporcionam o acesso à justiça para todos, se configurando como uma instituição eficaz, responsável e inclusiva em todos os níveis.

Considerações finais

Pode-se inferir que apesar dos desafios na implementação dos ODS no Brasil, tal agenda de desenvolvimento se configura uma obrigação coletiva, social e política. Cabendo ao Poder Público uma maior e melhor articulação de políticas públicas emancipadoras do desenvolvimento sustentável. Por fim, destaca-se o papel do Acesso à Justiça, promovido pelo TST, que contribui fundamentalmente, para a difusão do conhecimento, conscientização e inclusão social, bem como a efetividade dos direitos de cidadania, tão necessários para a vida no Planeta Terra.

Referências

- CENTRO Regional de Informação das Nações Unidas. **Objectivos de Desenvolvimento do Milénio**: uma breve síntese. Portugal: UNRIC, 2010. Disponível em: < <https://www.unric.org/html/portuguese/pdf/2010/MDGs-at-a-GlanceFINAL-pt.pdf>>. Acesso em: 28 de out. 2022
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MASI, Domenico de. **Caminhos da cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.
- NAÇÕES Unidas no Brasil. 4 **Educação de Qualidade**: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Brasil: ONUBR, 2105a. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>>. Acesso em: 25 de out.2022.
- PROGRAMA das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil. **Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento**. PNUD: Brasil, 2015f. Disponível em: < <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/post-2015/sdg-overview1/mdg8.html>>. Acesso em: 26 out. 2022.

Videocast releitura de movimentos estéticos

■ **Caroline Ganzert Afonso**

Introdução

A UCD de Estudos Críticos: História, Arte e Cultura, trabalha com uma gama de conhecimentos que visam a formação de repertório histórico-artístico-cultural dos discentes. Para isto, fazemos vários exercícios de "viagens no tempo e no espaço" para compreendermos as produções humanas ao longo da história da humanidade, fazendo um esforço de compreender como as releituras destas produções acontecem na atualidade, especialmente nas áreas de formações de cada curso envolvido. Aqui, cabem ser descritos os cursos de Design de Moda e Design Gráfico, com o contingente maior de alunos da UCD, assim como também faziam parte do grupo outras especialidades do Design, como Interiores e o Bacharelado.

Como um modo de integrar todas as áreas e enfoques que a UCD poderia ter, a motivação inicial desta atividade visava trabalhar com um instrumento que permeasse as diferentes formações dos alunos. Para isto, fez-se a proposta de que os alunos produzissem um videocast sobre como cada equipe (de até três alunos) percebia os reflexos dos períodos estudados em suas áreas de formação. No vídeo, a equipe deveria abordar um período de inspiração relacionado a um objeto / obra criada como releitura deste. Em seguida, deveriam ser abordadas questões estéticas / composição, materiais ou técnicas, que relacionassem a obra ao curso de sua formação. Por isto o nome da atividade “Videocast releitura de movimentos estéticos”.

Esta atividade se contextualiza em uma UCD que apresenta uma série de movimentos estéticos e sua inserção histórica e reflexos nas produções humanas, nas diferentes áreas: arquitetura, artes, moda, produto, produção gráfica. Partimos de análises da pré-história, antiguidade (Egito, Grécia e Roma), passamos pela Idade Média, Renascimento e Barroco e chegamos às produções Modernas e Contemporâneas. Daí a proposta de um videocast que ilustre um destes períodos e os reflexos atuais nas áreas de formação dos alunos.

A justificativa e motivação para esta atividade ocorreu, tendo em vista que fui a professora denominada como digital da UCD, tendo contato com alunos de diversas cidades e cursos, mas sempre de modo digital. Além disto, observou-se que muitos destes alunos possuem um grande engajamento com as tecnologias como edições de vídeos, que deveriam ter não apenas imagens dos objetos / obra analisados, mas uma narrativa de análise realizada pela própria equipe.

Desenvolvimento da experiência

Para o desenvolvimento da atividade, primeiramente foram abordados alguns períodos históricos, como parte do conteúdo da UCD, visando situar os alunos no tempo e no espaço. Cada recorte histórico era abordado com sua contextualização histórico-espacial e as produções culturais, tais como arquitetura, pintura e escultura, objetos (tridimensionais e registros textuais), vestuário, além da música e da dança. Também foram apresentadas e indicadas algumas produções do cinema, com releituras destes momentos estudados, para que os interessados pudessem expandir seu repertório de modo lúdico, mas direcionado (fig. 1).



Figura 1. Slide aula com sugestões de vídeos e desenhos contextualizados ou inspirados na época de Roma Antiga
Fonte: da autora (2022)

Como o conteúdo é bastante extenso, e não daríamos conta de tal quantidade de informações, iniciaram-se as aulas com algumas reflexões espaço-temporais, apontando possíveis metodologia de análises de imagens, com base na iconologia e iconografia, de Panofsky (2017).

Alguns exercícios de análises de imagens foram realizados em aula, buscando demonstrar o caminho metodológico aos alunos. Cabe ainda ressaltar que a UCD ocorria quinzenalmente, de modo digital, com encontros síncronos, totalizando sete encontros. Fato que precisa ser destacado, frente à qualidade dos trabalhos entregues ao final da UCD (fig. 2 e 3).



Figura 1. Exemplo de tema de análise dos videocast dentro do curso de Design Gráfico
Fonte: trabalho dos alunos Igor Ventura e Sheline Nunes do curso de Design Gráfico (2022)



Figura 3. Exemplo de tema de análise dos videocast dentro do curso de Design de Moda
Fonte: trabalho das alunas Vitória Thammy Fernandes de Araújo e Evelyn Beatriz de Melo Cavalcante alunas do curso de Design de Moda (2022)

Para a edição dos vídeos sugeriu-se alguns aplicativos, que foram utilizados para a confecção do videocast.

A entrega em formato de vídeo permitiu uma apresentação mais dinâmica, envolvente quanto à produção com imagens selecionadas pelas equipes, garantindo a compreensão dos colegas, incluindo de outras especialidades de formação. Além disso, trata-se de uma linguagem mais atual, que permitiu maior engajamento entre os alunos.

O que aponta Morán (1995, p. 28):

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Dai a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços.

Ainda de acordo com Morán, além de explorar outras linguagens e estabelecer uma relação quase afetiva com o aluno, o uso do vídeo como expressão “tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade (...) é uma das experiências mais envolventes” (MORÁN, 1995, p. 31).

Entre as análises apresentadas, o enfoque levava em consideração o curso ao qual cada equipe estava associada. Contudo, cabe destacar que muitos vídeos mostraram a riqueza da interdisciplinaridade trabalhada em sala, como no caso das imagens a seguir, do vídeo de uma equipe do Design Gráfico, mas que apresentou a análise de repertório de arquitetura, tipografia, moda, música, entre tantos outros aspectos (fig. 4).



Figura 4. Partes do trabalho com as análises de Símbolos, Tipografia, Arquitetura e Instrumentos Musicais medievais aplicados no Jogo Skyrim
Fonte: trabalho dos alunos Arthur Amaral, Nathalia Loureiro e Nikolas Pedruzzi alunos do curso de Design de Gráfico (2022)

Fonte: trabalho dos alunos Arthur Amaral, Nathalia Loureiro e Nikolas Pedruzzi alunos do curso de Design de Gráfico (2022)

Deste modo, como resultado, a turma compôs um portfólio compartilhado, pois os vídeos além de serem exibidos em aula, também foram compartilhados em um drive da UCD, e todos tiveram acesso às postagens dos colegas para apreciação.

Cada vídeo expôs além das características históricas, as adaptações à atualidade, nas diferentes áreas formativas (fig. 4) das equipes.

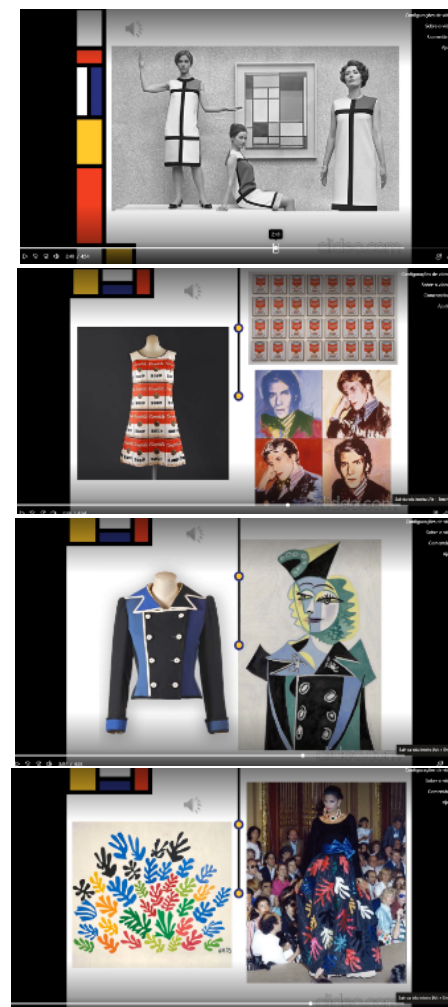


Figura 5. Sequência de imagens dos comparativos de relações entre Moda e Arte. Fonte: trabalho das alunas Mariana de Brito Maia e Alice Félix Moreno, alunos do curso de Design de Moda (2022).

A produção dos vídeos aconteceu entre os meses de outubro ao início de dezembro de 2022, lembrando que as assessorias ocorreram quinzenalmente, após os encontros de discussão da UCD.

Entre as abordagens dos trabalhos estão análises de produções de tipografia, arquitetura, objetos (instrumentos musicais, objetos cotidianos), vestimenta, produção artística, de várias áreas. E as análises foram realizadas a partir de documentários, filmes, jogos e coleções de moda, mostrando a riqueza da diversidade das discussões, relevantes para a formação de bagagem visual para os alunos da economia criativa.

Considerações finais

A atividade teve êxito em seus resultados, e pretende-se aprimorá-la para as demais edições da UCD. Os objetivos foram atingidos, contemplando as metas de compreensão previstas no ementário, dentre os quais se destacam: a identificação, comparação e reflexão das expressões estéticas da contemporaneidade, aliado à compreensão das influências na produção contemporânea.

Além disso, observou-se que o material produzido fala a linguagem dos alunos, podendo, em um futuro, fazer parte de um Canal da UCD no Youtube, com a postagem destes e de outros trabalhos.

Como atividade regulada e supervisionada, a atividade foi eficaz, mas sabe-se que deve haver um controle por parte do professor, desde a montagem até a postagem do material. Cuidado que este realizado com as assessorias regulares, durante o andamento da atividade.

Contudo, cabe ressaltar que entre os resultados obtidos, os alunos produziram um material com bastante conteúdo, mesmo em uma UCD com pouco tempo de encontros síncronos. Este fato demonstra a complementaridade das buscas ativas presentes no cotidiano dos alunos e visíveis nos trabalhos. Além disto, a qualidade dos vídeos demonstra uma outra superação de dificuldades, que é a edição dos videocasts, lembrando que uma parcela considerável da turma era do curso de Design de Moda, em cuja matriz curricular não se trabalha com este tipo de edição.

Entre as dificuldades enfrentadas da atividade estão o domínio das ferramentas para edição de vídeo e o tempo proposto para estes vídeos, de modo que se pudesse inserir o conteúdo necessário dentro dos cinco minutos estipulados.

Por fim, como sugestões de aprimoramento e continuidade desta atividade, propõem-se que seja criado um local para divulgação do material, de modo que possa dialogar com futuras produções similares. Este local de publicação também se tornaria uma divulgação de portfólios de alunos, bem como referência para novas pesquisas.

Referências

- LOUREIRO, Nathalia. **A3 - Estudos críticos - Skyrim**. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d7HNkSDUcYs>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. In: **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 2, p. 27-35, 1995. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- PANOFISKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

Simulação de sessão de conciliação

Samantha Lau Ferreira Almeida Faiola

Introdução

Meu nome é Samantha Lau Ferreira Almeida Faiola, sou professora TI tanto da área jurídica quanto da área de gestão e também faço parte da equipe do componente curricular Vida e Carreira. No segundo semestre de 2022 tive novamente o prazer de ministrar a Unidade Curricular de Solução de Conflitos e Trabalhos em Grupos para o curso de psicologia. Na primeira vez que ministrei essa UC, contávamos com uma turma mista, ou seja, tínhamos tanto alunos de Direito quanto alunos de Psicologia; dessa vez, no entanto, foi um pouco diferente, pois, a turma era exclusivamente de alunos da Psicologia.

Já nos primeiros dias de aula, senti uma certa resistência ou desconfiança com relação à minha participação nas aulas, inclusive, fui diretamente questionada do porquê a Psicologia estava tendo aula com uma professora de Direito. Com muita franqueza, uma explicação coerente e buscando trazer temas interessantes para a sala de aula, essa resistência foi completamente sanada, inclusive, os alunos começaram a participar dos nossos encontros de maneira assídua e constante. Todavia, nos deparamos com um novo desafio, por questões institucionais, nossas aulas tiveram que passar para o modelo virtual e como tudo na nossa vida, essa situação não agradou a todos os alunos.

Ao longo das aulas remotas, percebi que o engajamento da turma havia caído consideravelmente, foi então que tive a ideia de propor uma série de simulações de sessões de conciliação. O objetivo era retomar o engajamento dos alunos mesmo que de forma virtual, estimulando a integração, proporcionando a prática da criatividade, a capacidade de resolução de problemas de maneira coletiva, o desenvolvimento da retórica e, obviamente, o entendimento acerca do tema proposto.

Desenvolvimento da experiência

A proposta de simulação de sessões de conciliação foi apresentada aos alunos durante uma aula no mês de outubro de 2022 com o seguinte intuito: cada grupo ficaria responsável por uma situação, devendo criar um enredo passível de ser solucionado através de uma sessão de conciliação.

Dividi a turma, de maneira aleatória, em 6 grupos com cerca de 7/8 alunos, sendo que cada grupo ficou responsável por uma situação diferente:

- Divórcio
- Valor de pensão alimentícia para filhos

- Inadimplência de aluguel
- Compra de produto com defeito
- Má prestação de serviço
- Colisão no trânsito

As orientações foram muito específicas, porém, não havia um padrão ou um modelo a ser seguido, os grupos deveriam criar o enredo elencando todas as personagens envolvidas e expor a história aos colegas por meio de uma simulação de sessão de conciliação que, obviamente, deveria conter as partes contrárias e o conciliador. A atuação do conciliador deveria estar de acordo com as exigências legais e os princípios inerentes à essa atividade deveriam ser devidamente representados. Além disso, cada grupo teria, no máximo, 20 minutos para expor sua simulação de conciliação. Não determinei tempo mínimo.

Durante a aula, os grupos foram divididos em salas simultâneas e combinamos que eles teriam 40 minutos para elaborar o enredo. Nesse tempo, eu visitaria cada uma das salas para auxiliar. Como não foi dado nenhum “norte” para que criassem as histórias (e essa foi uma questão devidamente planejada), num primeiro momento, eles ficaram cheios de dúvidas e a minha presença foi bastante requisitada. No momento que entenderam que a elaboração do enredo era livre e que isso dependeria de um entrosamento e discussão dos grupos, a atividade começou a se desenvolver e os 40 minutos foram poucos, acabamos utilizando todo o tempo da aula e marcando a apresentação para nosso próximo encontro.

Na aula seguinte, todos os grupos já estavam preparados para apresentar, propus um sorteio para ver quem começava, mas qual não foi minha surpresa: os alunos estavam tão empolgados para atuarem na suas respectivas simulações que vários grupos pediram para começar, organizamos a ordem de apresentação sem precisar de nenhum sorteio e começamos.

As apresentações foram sensacionais! Os alunos “abraçaram” a proposta e deram um show de simulação. Com as câmeras ligadas eles apresentaram as partes envolvidas, o conciliador e, alguns, chegaram a representar a figura dos advogados. Deram nome, rosto, história, emoção e significado para a proposta. Realmente a atividade foi um sucesso que envolveu toda a turma, pois, enquanto a simulação da conciliação acontecia, o restante dos alunos estavam tão eufóricos que comentavam suas impressões no chat. Ao final de cada apresentação eu abri a palavra para toda a turma e fizemos uma interação coletiva na qual surgiram dúvidas e questionamentos bastante pertinentes.

É importante ressaltar que, entre a apresentação da proposta aos alunos até a conclusão de toda a atividade, foram utilizadas 3 aulas do mês de outubro/22, sendo a primeira destinada à criação do enredo para simulação da conciliação e as outras duas para apresentações, discussões e reflexões coletivas.

Considerações finais

Acredito que apesar de ter sido uma atividade relativamente simples, os objetivos foram atingidos. Na verdade, conseguimos ir além do que foi inicialmente proposto, afinal, após cada uma das simulações de sessão de conciliação, toda a turma teve a oportunidade de comentar sobre a eficácia dessa prática, como foi a adaptação a cada um dos contextos apresentados e ainda, como ela é importante para contribuir com um acesso à justiça mais efetivo para toda a sociedade.

Inclusive, dialogamos que essa questão do acesso à justiça faz parte dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU e retomamos uma discussão, já realizada anteriormente, sobre as problemáticas enfrentadas pelo Judiciário brasileiro devido à alta demanda acerca da judicialização de conflitos.

Os alunos expuseram o quanto os meios adequados de solução de conflitos se fazem importantes para a nossa sociedade, todavia, colocaram as dificuldades enfrentadas na democratização desses meios, seja por falta de políticas públicas adequadas, recursos e até mesmo pela resistência cultural.

Foi abordado, ainda, sobre o comportamento do conciliador, enfatizando como este profissional, apesar de ter que atuar de maneira imparcial, pode conduzir uma sessão de conciliação de maneira humanizada, fazendo uso da empatia, da comunicação adequada, da escuta ativa, do esclarecimento e, principalmente, do acolhimento sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

Dessa forma, por todo o exposto, acreditamos que a conscientização trabalhada nessa atividade, com certeza, irá refletir em muitas outras atividades no decorrer do curso de Psicologia, como por exemplo no caso de um futuro estágio, pois, nessa oportunidade, o estudante poderá viver na prática real todas as habilidades socioemocionais desenvolvidas e aperfeiçoadas durante a realização da proposta aqui apresentada.

Festival Paralímpico Loterias Caixas 2022

- Professora TI do curso de Educação Física

Áide Angelica de Oliveira Nessi

- Alunos da Educação Física unidade Mooca

- Adyel Santos Maciel
- Anderson Richard Pereira
- Andressa da Silva Santiago
- Breno Silas Moreira dos Santos
- Bruno Martins Peralta
- Caio Bride de Oliveira
- Camila Silveira
- Daniel Rodrigues da Silva
- David Gustavo Menezes Nascimento
- Diego Galdino de Aquino
- Diego Roger Basso
- Douglas dos Santos Benedito
- Edgar Angelo Moura
- Eduardo da Rocha Silva
- Enzo Magnoli
- Felipe Rego Gonçalves
- Felipe Vazzoler Simões da Cunha
- Gabriel André de Castro
- Gabriel Marceliano Falconi
- Gabriel Vieira dos Santos
- Giovanna Souza Guimarães
- Guilherme Henrique Souza de Oliveira
- Gustavo Pedretti Godoy Di Giacomo
- Igor Santos Borges Baldin
- Isabella Rizzoli Sarmento
- Jainara dos Santos de Araújo
- Jason Lucas Ferreira Neves
- Joao Vitor de Lima Pinheiro
- João Vitor Leal Santos
- Leandro Gonçalves Costa
- Leonardo dos Santos Belinassi
- Leonardo Gonçalves Rodrigues Alves Leite
- Lucas Antunes Caraça
- Luiz Pereira da Silva Júnior
- Marcos Antonio de Souza
- Marianne Dorigan Rodrigues

- Matteo Ayen Ragazzini
- Milena Yumi Kanai
- Nicole Timóteo Simões
- Renan Mendes Montich
- Renata Schwartz Rodrigues
- Rodrigo da Silva Ferreira
- Rodrigo Oliveira Silva
- Suellen Santos de Sousa
- Thalita Saiara Silva
- Theo Augusto Moreti Alves Correa
- Valéria Oliveira Vieira
- Victor Gustavo Guilherme da Silva
- Victor Hugo Joanoni

Introdução

Este trabalho é um relato de experiência através de um projeto de avaliação A3 proposta em conjunto pelas docentes da Unidade Curricular de Pedagogia dos Esportes Individuais e Esportes Paralímpicos: Áide Angelica de Oliveira Nessi, Mestre em Gerontologia - Pontifícia Universidade Católica (PUCSP), Graciele Massoli Rodrigues, Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP), responsáveis pelas aulas práticas e Isabel Porto Figueiras, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), responsável pela aula teórica, e cada uma ficou responsável por apresentar uma proposta que pudesse oportunizar uma vivência real com o público PCD (Pessoa com Deficiência) durante a segunda fase da Avaliação A3.

Na primeira fase do projeto da avaliação A3 proposta em agosto, além das metas de compreensão apresentadas nas aulas teórico/prática, apresentei a proposta da importância de buscar plataformas de formações de cursos de curta duração que pudessem estar alinhados aos temas das aulas práticas apresentados. Assim todos os alunos realizaram o curso do Movimento Paralímpico, oferecido pela Educação Paralímpica que tem a responsabilidade de desenvolver os cursos de Iniciação, Habilitação Técnica e Capacitação regida pelo Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), com o objetivo de formar, qualificar e aprimorar educadores, técnicos, classificadores, árbitros e outros profissionais e estudantes que atuam diretamente com pessoas com deficiência.

Todos os cursos são ofertados nos formatos à distância síncronos e assíncronos, de forma presencial e híbrido ou em EAD gratuitamente. Dentre os cursos ofertados, merecem destaque os cursos Fundamentos Básicos do Esporte e Classificação Esportiva Paralímpica, que são pré-requisitos para participação em qualquer outro curso da Educação Paralímpica. Nossos alunos realizaram o curso de fundamentos Básicos no Esporte, justamente para melhor compreensão de como funciona o desenvolvimento do esporte para Pessoas com Deficiência e conhecer

espaços, atletas e competições, tendo ao final do curso uma avaliação do Comitê Paralímpico Brasileiro seguido de certificação de 46 horas após aprovação nos testes finais.

A partir deste curso e das aulas práticas apresentadas, foi possível preparar os alunos para vivenciarem uma situação real de atuação profissional (mercado de trabalho) com crianças e jovens com deficiência através do Esporte Paralímpico.

A viabilização desta ação foi gerada através da parceria realizada pela professora Aíde Angelica de Oliveira Nessi com a Secretaria de Esportes e da Juventude do município de Caieiras – SP onde ela como funcionária pública também coordena o setor de Esportes Adaptados para Pessoas com Deficiência e o Centro de Referência Paralímpico, possibilitando aos alunos do curso de Educação Física Bacharelado a participação na função de voluntários no Festival Paralímpico Loterias Caixa 2022.

O festival aconteceu em 98 cidades de todas as unidades federativas brasileiras, sendo um dos eventos mais importantes do Brasil e o único da América Latina com o intuito de oferecer a crianças deficientes do território nacional a experiência de vivenciar algumas das modalidades paralímpicas e propiciar a inclusão social destas crianças por meio do esporte. Dentre os seus objetivos estão: Aproximar a criança com deficiência do esporte paralímpico e proporcionar aos participantes a inclusão, a vivência e a experiência nos esportes paralímpicos onde vinte por cento (20%) do público pode ser crianças sem deficiência. As modalidades são apresentadas no formato recreativo e lúdico.

Essa foi a quarta e a maior edição do evento que, desde 2018, somente não foi realizado pelo Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) em 2020, por causa da Pandemia da Covid-19. Antes, o recorde deste evento foi a participação de 10 mil inscritos, número registrado em 2019.

Desenvolvimento da experiência

Participaram desta atividade parcial da Avaliação A3, 53 alunos dos cursos de Educação Física Bacharelado do período noturno da universidade São Judas Tadeu unidade Mooca - SP. A turma possui 80 alunos, sendo divididos em duas turmas para as aulas práticas da Unidade Curricular de Pedagogia dos Esportes individuais e Esportes Paralímpicos ofertadas às terças feiras com a professora Áide Nessi e às quartas-feiras com a professora Graciele Rodrigues. Uma porcentagem da turma de quarta-feira solicitou para participar desta atividade com a minha turma de terça-feira e foi aceito.

A preparação dos alunos ocorreu num período de quatro semanas, através de um fluxograma de capacitações, orientações apresentadas por cada técnico da modalidade a ser oferecida, além das funções designadas a cada aluno como: auxílio nas

modalidades, no credenciamento, na organização das premiações e entregas dos kits lanches, suporte para água e transferência de estação. Em destaque o aluno Anderson Richard Pereira esteve no auxílio da coordenação geral do evento.

O Festival Paralímpico Loterias Caixa foi realizado no dia 24 de setembro de 2022, no núcleo Caieiras - SP, localizado na Rua Portugal, 300, localizado no centro do município, onde encontram-se as instalações físicas da Secretaria de Esportes e da Juventude, como um dos 98 núcleos, oferecendo aos participantes 7 a 18 anos as experimentações em 3 modalidades: Para Atletismo, Para Badminton e Tênis de Mesa adaptado.

Cada modalidade oferece três estações de atividades lúdicas vivenciadas em 10 minutos em cada estação, somando 30 minutos de vivência em cada modalidade. Finalizando ocorre um intervalo de 10 minutos para acontecer as rotações, totalizando 120 minutos de evento. Todos os nossos alunos eram monitorados pelos professores das modalidades, assim como pela coordenação geral do evento. Na sua chegada ao local, todos os alunos receberam camisas do evento, assinaram o termo de uso e imagem da instituição e ao final, todos foram contemplados com medalhas de participação e kit lanches como forma de agradecimento do município. Ao final do evento todos os participantes foram encaminhados para receber seu kit lanche, assistir ao vídeo institucional pelo Comitê Paralímpico Brasileiro como forma de incentivo e receber sua medalha de participação.

O município de Caieiras que teve em 2019 79 participantes, em 2021 conseguiu 110 participantes. Mas foi na sua terceira edição que apresentou seu melhor desempenho com 179 participantes, envolvendo seis municípios da região, ficando entre os 10 melhores núcleos do Brasil a realizar este evento.

Considerações finais

A experiência nos demonstra que é possível articular ações em parcerias com órgãos públicos, associações, Ongs que possam proporcionar ambientes reais de atuação e contribuição na formação profissional dos nossos alunos.

Alinhar Metas de Compreensão, buscando um significado prático de atuação, traz a uma contribuição magnífica no engajamento dos alunos no processo de ensino aprendizagem e na construção do conhecimento, além de promover visitasções a espaços físicos, manusear ferramentas digitais, e principalmente estimular o conhecimento a diversas áreas de atuação na profissão de Educação Física promoção da inclusão social à pessoa com deficiência.

Anexos





Atendimento de paciente queimado grau III

Janaina Fernandes da Costa Alves

A fisioterapia dermatofuncional se tornou uma especialização da fisioterapia em 20 de maio de 2009, depois deste dia, a disciplina Fisioterapia Dermatofuncional se tornou obrigatória na formação de novos fisioterapeutas. Devido a esta nova grade curricular, foi necessário criar uma ementa para essa disciplina, onde o atendimento a pacientes queimados se tornou uma das atuações do fisioterapeuta no ambiente hospitalar.

Devido a isso, foi necessário criar um cenário de simulação que contemplasse o atendimento do fisioterapeuta ao paciente queimado no ambiente hospitalar, visto que nossos alunos do IBMR podem ser alocados em seu período de estágio no hospital municipal Souza Aguiar no setor de pacientes queimados.

O cenário de simulação é uma aula prática que visa trazer o mais próximo da realidade de um atendimento ao aluno que ainda não chegou ao estágio e muito provavelmente, não presenciou um atendimento a um paciente, ainda mais um paciente queimado. Esta prática é realizada no IBMR desde 2022.1, já tendo acontecido até o momento 9 práticas.

A proposta da prática foi contemplar um atendimento de um paciente queimado grau III, onde o ator, que pode ser contratado ou um ex-aluno desta disciplina, terá uma maquiagem simulando uma queimadura grau III, onde pode ser aplicada em qualquer parte do corpo. Este "paciente" será previamente instruído sobre o cenário e o que é esperado que o aluno que vai atendê-lo, faça. Já o aluno que irá realizar o atendimento do paciente, só recebe informações referentes a um prontuário, pois assim ele terá que ter a desenvoltura de como atender um paciente queimado de acordo com os utensílios presentes no cenário, como por exemplo, ter luva, máscara, touca e um aparelho de Laserterapia.

É esperado que durante o atendimento ao paciente, este aluno trate-o com cordialidade, que explique todos os procedimentos que serão realizados e que faça a avaliação da queimadura antes do atendimento e monte um protocolo de atendimento fisioterapêutico.

A sugestão é que o cenário seja realizado por, no máximo, 2 alunos e que o restante da turma ou fique no mesmo ambiente, porém como expectador e sem poder interagir ou interferir no cenário, ou que fique em uma outra sala assistindo o cenário de simulação, caso a faculdade possua equipamento para gravação.

Após a aplicação deste cenário, que pode ocorrer em 20 minutos ou até mais, retorna-se com os alunos para a sala de aula ou para o local onde ficou alocada a turma durante o cenário e realize considerações sobre o cenário, exemplo: Se o atendimento realizado foi o melhor possível, e se a turma sugere outra abordagem fisioterapêutica, qual foi a sensação dos alunos que atenderam durante o cenário, e qual a sensação da turma após este cenário.

Aqui no IBMR, o nosso cenário acontece em um laboratório chamado de enfermaria simulada, onde temos macas e utensílios iguais a um hospital, o que engaja mais ainda os alunos a imergirem no cenário.

E ao final de cada cenário, sempre é feito a pergunta para a turma inteira de qual foi a sensação de assistir o cenário e após as respostas, eu sempre trago uma reflexão sobre o quanto que eles se sentem preparados para entrar ao estágio, visto que essa disciplina contempla o 6º período, ou seja, eles iniciarão o estágio no semestre seguinte.

Todos os alunos que já realizaram este cenário sob minha supervisão, relataram que esta aula é essencial para a formação deles, principalmente no que diz respeito ao entendimento de responsabilidade para com o paciente e sobre o nível de conhecimento adquirido ao longo da formação, onde todos afirmam que não se sentem preparados e que acreditam que não possuem conhecimento suficiente para entrar no estágio, mostrando bem a insegurança que todos nós, que um dia fomos alunos, tivemos ao ingressar no período de estágio obrigatório, visto que o novo sempre é inseguro.

E não posso deixar de acrescentar que para que todo esse cenário tenha sido possível acontecer, dependi de uma equipe de laboratório incrível: Prof.º: César Carriço – responsável por treinar a equipe na confecção da maquiagem, Luiz Felipe Coelho – que foi um dos meus modelos de paciente e que também realizou a maquiagem, nosso ex-funcionário Luiz Motta que também realizou um dos cenários como paciente, a Prof.ª: Bianca Salazar que confeccionou a maquiagem no Campus Catete, a Juliana Escarlata que é nossa técnica de laboratório e que realiza a maquiagem no Campus Barra da Tijuca, além dos ex-alunos da disciplina que foram modelos em alguns cenários, realizando a atuação de forma exemplar.

Abaixo, anexo o cenário de simulação descrito no passo-a-passo de todas as etapas de aplicação e algumas fotos de alguns cenários:



Nome do Cenário	Atendimento de paciente queimado grau III	Data	Unidade(s) Curricular(es): Fisioterapia Dermatofuncional
Local onde acontecerá o cenário	Enfermaria simulada	Nº de Estudantes: Realizar cenário com o grupo completo de participantes	
Tempo de duração da Simulação	Cenário - 20 minutos	Debriefing - 20 minutos	Horário
Curso(s) Fisioterapia	Turma(s)	Docente(s)	
ATORES/ATRIZES TREINADOS(AS) PARA ESTE CENÁRIO			
NOMES	TELEFONES	EMAILS	
I. Objetivos de Aprendizagem			
Realizar atendimento fisioterapêutico hospitalar a um paciente que cometeu tentativa de suicídio	Delimitar o foco do atendimento hospitalar em contexto de tentativa de suicídio	Demonstrar empatia diante do sofrimento do paciente	
II. Materiais Necessários			
Leito Hospitalar de uma emergência de hospital geral 1 Lençol, travesseiro, bata hospitalar, jaleco 1 Prancheta 1 caneta	1 Prontuário (em anexo) 1 Suporte de Soro 1 Soro Fisiológico 1 laser de baixa potência	1 Mangueira de Soro 1 rolo de esparadrapo Maquiagem no corpo imitando uma queimadura grande na região entre pescoço e peitoral inteiro	
III. Organização do Ambiente			
			
O ambiente deverá estar organizado como uma emergência de hospital geral, havendo um leito (com travesseiro e lençol), bata hospitalar para o paciente. Próximo ao leito uma mesa com cadeira e em cima da mesa uma prancheta e caneta. O paciente deverá estar deitado no leito, com soro na mão. É importante o uso da maquiagem para simular abatimento e lesão na área do pescoço e peitoral.			



Nome do Cenário	Atendimento de paciente queimado grau III	Data	Unidade(s) Curricular(es): Fisioterapia Dermatofuncional
IV. Descrição do Cenário			
O Fisioterapeuta Hospitalar atenderá na emergência de um hospital geral um paciente chamado Alucinética, uma jovem de 24 anos, filha única de pais separados, estudante do Curso de Moda e é modelo, mora com a mãe e sua irmã mais nova. Chegou à unidade hospitalar gritando de dor devido a uma queimadura causada por álcool na brasa da churrasqueira. Foi reacender o fogo da churrasqueira, porém não percebeu que havia brasa embaixo, ao jogar o álcool líquido, o fogo consumiu o álcool rapidamente até a garrafa que estava em sua mão. Vestia uma regata de lycra que grudou em seu pescoço e peitoral. O(a) fisioterapeuta deverá fazer o atendimento hospitalar do paciente, respeitando os princípios do atendimento a um paciente queimado.			
V. Programação do manequim			
NSA			

I. Ações Esperadas e Consequências		
Ações Esperadas do estudante	Ações do manequim ou do ator caso o estudante REALIZE a ação esperada	Ações do manequim ou do ator caso o estudante NÃO REALIZE a ação esperada
Cumprimentar cordialmente o paciente e se apresentar - “Olá, meu nome é _____, sou fisioterapeuta do hospital na escala de hoje, posso lhe atender?”	- O paciente, um pouco relutante, confirma com a cabeça sua disponibilidade.	Caso a (o) profissional não se apresente, o paciente deve questionar quem ele é e o que deseja.
- Após a confirmação do paciente da aceitação do atendimento o(a) fisioterapeuta deve iniciar o atendimento dizendo que foi solicitado(a) pela equipe para atendê-lo, que leu no prontuário o que o trouxe ao hospital e quer ajudar a melhorar e reabilitar a sua pele.	Inicia sua fala expressando dor e medo. “- Eu sei que vai doer, só eu sei a dor que eu senti quando o fogo tocou a minha pele” “- Estou arruinada, nunca mais vou conseguir um trabalho, olha só como a minha pele está horrível”	Caso a(o) profissional não fale como chegou até ao paciente e como soube de seu estado, deve novamente questioná-lo
- Escutar o paciente com uma postura de empatia e disponibilidade. Fazendo intervenções pontuais a partir do foco estabelecido para o atendimento. Tendo o cuidado de não interromper o paciente em sua fala e/sem questionar acerca de fatos não relacionados ao ponto nodal do sofrimento naquele momento expresso pelo paciente.	- Falar sobre sua vontade de morrer e que sua vida acabou já que agora não conseguirá mais nenhum trabalho com a pele naquele estado. “- Pensei em várias formas de morrer, tenho vontade de arrancar a minha pele com a própria mão, não consigo virar o pescoço, beber água está difícil”	Caso seja ignorado pelo fisioterapeuta, continuar a falar sobre a dor e o medo que a queimadura causou. Sobre a sua ansiedade em voltar a ficar bela novamente.
Após a primeira conversa, realizar técnicas que possam ajudar a ganhar arco de movimento e mobilização daquela pele.	Nesse momento o paciente presta atenção na técnica do terapeuta, e fica atento a qualquer manobra que possa causar dor	O ator se mostra receoso e com medo de sentir dor a qualquer movimento. Caso o terapeuta utilize o Laser, fazer perguntas do porquê do uso do equipamento e se esse aparelho não vai piorar a lesão
O estudante se despede do paciente demonstrando disponibilidade para atendimento à sua demanda com segurança.	O paciente, despede-se economicamente com sua visível e elevada angústia e dor após as manipulações	Ao término o paciente chama a enfermeira para dar sua medicação. “Enfermeira, por favor, pega meu remédio...”
II. Participantes		
Função/Participante	Quantidade	
Fisioterapeuta (participante do workshop)	1	
Paciente (ator)	1	

I. Briefing dos Atores	
Instruções ao Paciente Estandardizado Inicialmente deve apresentar-se sem interesse pelo atendimento, não olhando para o/a fisioterapeuta, respondendo as primeiras perguntas com monossílabas ou frases curtas Deve comportar-se com humor depressivo, chorando e intercalando com falas com conteúdo de revolta. Você é Alucinética, uma jovem de 24 anos, filha única de pais separados, estudante do Curso de Moda e é modelo, mora com a mãe e sua irmã mais nova. Chegou à unidade hospitalar gritando de dor devido a uma queimadura causada por álcool na brasa da churrasqueira. Foi reacender o fogo da churrasqueira, porém não percebeu que havia brasa embaixo, ao jogar o álcool líquido, o fogo consumiu o álcool rapidamente até a garrafa que estava em sua mão. Vestia uma regata de lycra que grudou em seu pescoço e peitoral. No momento do atendimento da (o) fisioterapeuta, o paciente apresenta apatia, olhar vago, postura corporal recolhida. Contudo estabelece contato visual de forma econômica, desviando o olhar aparentando certa vergonha e tristeza em sua expressão facial. Mediante a abordagem da(o) fisioterapeuta, Alucinética, demonstra dificuldade em falar sobre o motivo da hospitalização. Ao ser acolhida pela (o) profissional, inicia seu relato de maneira dramática dizendo que é muito difícil não ter mais o corpo perfeito, que sua carreira como modelo foi jogada fora. Enfatizando que sua vida depende disso, que é o seu trabalho. Neste momento altera um pouco seu tom de voz e diz: “- Eu sei que vai doer, só eu sei a dor que eu senti quando o fogo tocou a minha pele” “- Estou arruinada, nunca mais vou conseguir um trabalho, olha só como a minha pele está horrível” “- Esse equipamento aí é para quê? Isso não vai piorar a minha pele?” “- Laser? Você está maluco? Quer me queimar mais ainda?”	
II. Briefing dos Estudantes	
Hoje vocês são fisioterapeutas e o profissional que decidir participar do cenário atenderá um paciente do sexo feminino, chamado Alucinética, 24 anos, estudante do Curso de Moda e é modelo. A paciente encontra-se no leito da emergência de um hospital geral, pois está hospitalizada em virtude de uma queimadura de fogo. O(a) fisioterapeuta deve realizar o atendimento na modalidade de reabilitação cutânea. Para isso, terá disponível o prontuário do paciente e 20 minutos para fazer o atendimento.	
III. Debriefing	
Descrição/Reação	Descreva o que aconteceu nesta cena. E os demais, como descrevem a cena? Como você se sentiu durante a cena? Algum sentimento, em especial, foi vivenciado? De alguma maneira esses sentimentos influenciaram nas tomadas de decisão? Em caso afirmativo, como? E os demais, como vocês se sentiram?
Análise/Compreensão	O que vocês acham que foi feito melhor pelo fisioterapeuta? Se vocês tivessem a oportunidade, o que fariam de diferente? O fisioterapeuta manteve uma postura coerente com a ação do fisioterapeuta Hospitalar na modalidade de plantão? Por quê? Vocês conseguiram identificar empatia no comportamento da(o) fisioterapeuta? As intervenções feitas pela(o) fisioterapeuta foram pertinentes? Por quê? Quais vocês consideram que são os pontos chave da intervenção fisioterapêutica hospitalar a um paciente que teve queimadura de 3º grau?
Síntese/Avaliação	O que vocês levam da experiência vivida hoje para a prática profissional? Em que essa experiência de hoje ajudará vocês na prática profissional?
IV. Debriefing plus e delta (para grupos com mais de 30 alunos)	
Apontem o que foi feito de melhor pelo profissional. Apontem o que vocês fariam diferente, se tivessem a oportunidade.	

Produção científica na UC Saúde dos Animais de Produção – UNA Pouso Alegre

Alexandre Thomé da Silva de Almeida
 Kelly Venâncio de Oliveira Muniz

Introdução

A produção acadêmica e científica são prazeres que devem ser buscados pelos educadores, principalmente os de nível superior. Disseminar esses encantos aos discentes é um fator de muitos ganhos. Há o proveito de poder ensinar como se dá a produção de um texto científico, de montar, organizar e editar um resumo, um artigo científico, utilizando-se dessa oportunidade para apresentar-lhes as melhores estratégias e formas de pesquisa nas melhores plataformas de referências bibliográficas; há o ganho de estimular e perceber o crescimento dos alunos envolvidos na produção do artigo científico; há o ganho de amadurecimento técnico e profissional dos alunos; há o ganho na experiência adquirida com a apresentação oral do trabalho (no caso do trabalho da A3), permitindo o desenvolvimento da sua habilidade de falar em público, entre outros pontos.

A Unidade Curricular (UC) Saúde de Animais de Produção propiciou essa experiência, no semestre letivo de 2022.2, de realizar em conjunto com os alunos, sobretudo por meio da produção científica, na qual eles puderam compreender a importância do Médico Veterinário como agente de Saúde Pública no controle de doenças de caráter zoonótico ao homem e das zoonoses e epizootias. Bem como na finalidade de garantir, promover e preservar a saúde dos animais com intuito de assegurar e propiciar o seu bem-estar, e de oferecer alimentos de melhor qualidade para a população.

Uma UC de caráter teórico, mas com um grande potencial de produção acadêmica. A UC estava baseada na Instrução Normativa (IN) Nº 50, de 24 de setembro de 2013 do MAPA, sobre as enfermidades dos animais de produção com notificação obrigatória.

A opção visualizada foi a de trabalhos de revisão de literatura das enfermidades listadas na IN citada, e que não fossem abordadas durante a disciplina, e de livre escolha pelos alunos. Dessa forma, foram montados 15 grupos de trabalho, e desses, sete grupos aceitaram o desafio em produzir um artigo científico. Orientações foram dadas sobre os idiomas a serem encontrados, o número de trabalhos publicados (como expectativa), período mínimo de revisão de literatura etc.

Desenvolvimento da experiência

Nesse contexto, foi feita a proposta de haver uma complementação do trabalho da A3, já pensado inicialmente. A opção pela produção do trabalho escrito a ser submetido numa revista foi livre, sem qualquer vínculo com o trabalho regular semestral da A3. Para aumento da compreensão, das etapas e da metodologia empregada, organizaram-se quatro momentos de apresentação de conteúdos com assuntos definidos, que foram chamados de Metas.

As metas propostas e seguidas conforme planejamento, para as enfermidades escolhidas pelos grupos, foram as seguintes:

- Meta 1)** Dia 2 de setembro – entrega dos conteúdos de etiologia e taxonomia;
- Meta 2)** 23 de setembro - entrega dos conteúdos de alterações patológicas e sinais clínicos;
- Meta 3)** 14 de outubro - entrega dos conteúdos de diagnóstico/ diagnóstico diferencial e tratamento;
- Meta 4)** 11 de novembro - entrega dos conteúdos de prevenção, controle e potencial zoonótico.

Em seguida ocorreram as apresentações dos trabalhos e entrega final do material escrito de cada grupo, nos dias 25 de novembro, 2 e 9 de dezembro.

Os questionamentos dos alunos foram diversos, a título de exemplo: como deveria ser feito; se eles conseguiriam alcançar o nível desejado; se haveria tempo hábil para tal proposta; entre outros. Todos os pontos questionados foram sanados, iniciando-se com uma breve aula de metodologia do trabalho científico, e inclusive havendo a perspectiva de a orientação ser continuada para a finalização do artigo científico quando enviado para uma revista, mesmo que ultrapassasse o calendário do período letivo do semestre de 2022.2.

Cada meta foi apresentada e acompanhada pelo docente. Esses pontos de orientação ocorriam para todos os grupos, num primeiro momento, e depois de todos os grupos terem apresentado com o objetivo de cumprir a exigência da A3, cada grupo que tivesse feito a escolha para a publicação do artigo, era atendido separadamente e as dúvidas eram sanadas.

Com o andamento das atividades observou-se o aparecimento de conhecimentos, habilidades e atitudes nos grupos de trabalho. A intencionalidade imposta na atividade, fortaleceu o objetivo de produzir uma aprendizagem, reforçando os elementos da competência proposto por Le Deist e Winterton (2005), como visto na Figura 1 abaixo:

- Conhecimento
- Habilidade
- Atitude



Figura 1. Elementos que compõem a competência
 Fonte: adaptado de LE DEIST E WINTERTON, 2005

Os trabalhos escritos pelos grupos eram enviados por e-mail para a verificação do texto evidenciando-se coerência, normas, lógica etc., e eram devolvidos aos alunos com anotações para os devidos acertos.

No decorrer do período letivo, tivemos a oportunidade de aumentar a experiência proposta com o X Colóquio Técnico Científico de Saúde Única, Ciências Agrárias e Meio Ambiente da Ânima, e tivemos a aderência de três grupos, que aceitaram a proposta e buscaram atender as demandas indicadas. Desses grupos, apenas dois finalizaram e submeteram o resumo para avaliação. Neste momento, aguardamos o retorno do comitê científico sobre a avaliação.

Considerações finais

Com a vivência dessa rica experiência, percebeu-se que esta proposta se mostra promissora para uma diversidade de Unidades Curriculares, conseguindo efetivar a experiência de produção científica na vida acadêmica dos alunos dos cursos da UNA – Pouso Alegre e nas demais unidades que o grupo Ânima possua.

Referências

- CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA VETERINÁRIA. **Estratégias de ensino-aprendizagem para desenvolvimento das competências humanísticas:** Proposta para formar Médicos Veterinários para um mundo melhor. Brasília. 2012. Disponível em: www.cfmv.gov.br. Acesso em: 26 jul. 2022.
- FRAGELI, Ricardo. Trezentos: Aprendizagem ativa e colaborativa como uma alternativa ao problema da ansiedade em provas. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Vol. 6 (Supl. 2), abril, 2015 p. 860-72.
- LE DEIST, Françoise Delamare; WINTERTON, Jonathan. **What Is Competence?** Human Resource Development International, Vol. 8, nº 1, 2005, p. 27-46.
- MAPA. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 50**, 24 DE SETEMBRO DE 2013. D.O.U., 25/09/2013 - Seção 1.
- PRANDI, Luiz Roberto; TOMAZINHO, Paulo (Org.). **Metodologias ativas:** vivências no ensino superior. Umuarama: Universidade Paranaense – UNIPAR, 2020. 109 p.

UC Mercado Financeiro & Valuation 2022-2 - USJT São Bernardo do Campo

✶ Marcos Fattibene

Introdução

A UC de Mercado Financeiro & Valuation se propõe a capacitar o aluno a conceituar e a aplicar a parte fundamental das práticas financeiras do país. No caso, para fazer a valoração de uma ação de uma companhia aberta, o aluno deveria ter domínio do SFN e de dois métodos de valoração, a serem demonstrados no projeto da A3. As premissas e as instruções do trabalho foram acordadas pela dupla de professores da UC durante o ano.

Desenvolvimento da experiência

O trabalho foi feito em grupo e começou com a escolha de uma empresa aberta, listada na B3, bolsa de valores brasileira. Descreveram a atuação e o histórico da empresa, o mapeamento da concorrência e dos fatores econômicos e sociais que poderiam afetar seu desempenho.

Calcularam e avaliaram indicadores de desempenho financeiro e efetuaram uma análise dos índices de liquidez, atividade, endividamento, rentabilidade e indicadores de análise fundamentalista - próprios do setor-, para períodos fiscais relevantes. Analisaram o perfil de investimento e de financiamento da empresa para finalmente efetuar a comparação com os dados setoriais de empresas similares.

Na segunda etapa procederam ao cálculo mais complexo de indicadores de risco e retorno (com índice de Sharpe), bem como aplicaram técnicas de valoração. Puderam escolher entre dois modelos:

- Valuation relativo por múltiplos; ou
- Valuation pelo método FCD - fluxo de caixa descontado.

Nessas duas etapas, houve feedback do desempenho para o grupo corrigir eventuais desvios de rota e para reforço dos conceitos aplicados.

A terceira etapa envolveu a apresentação dos resultados na Expo São Judas ao final do semestre, com a participação de outros alunos, seus amigos e familiares e professores da área de Gestão, festa acadêmica que coroou o encerramento do período letivo.

Considerações finais

Como resultado, notou-se que os alunos, na sua imensa maioria, conseguiram trabalhar adequadamente em equipe para consolidar o aprendizado das principais metas descritas no Plano de Ensino.

Referências

- ASSAF NETO, Alexandre. Guasti Lima, Fabiano. Curso de administração financeira. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- FREZATTI, Fábio. Orçamento empresarial: planejamento e controle gerencial. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- HOJI, Masakazu. Administração financeira e orçamentária: matemática financeira aplicada, estratégias financeiras e orçamento empresarial. 10. ed., atual. São Paulo: Atlas, 2010.
- SANTOS, Ariovaldo dos. Manual de contabilidade societária : aplicável a todas as sociedades. São Paulo: Atlas, 2022.