

Práticas docentes nas aulas virtuais

Organizado por:

Ariane Betini Antunes
Janice Salvador
Lenir Luft Schmitz



Ariane Betini Antunes
Janice Salvador
Lenir Luft Schmitz
(Organizadoras)

Práticas docentes nas aulas virtuais



Cascavel/PR
2021

© 2021 Ariane Betini Antunes, Janice Salvador e Lenir Luft Schmitz (organizadoras).

Assis Gurgacz

Reitor

Jaqueleine Aparecida Gurgacz Ferreira

Pró-Reitora Administrativa

Aline Gurgacz Ferreira Meneghel

Pró-Reitora de Ensino Pesquisa e Extensão

Afonso Cavalheiro Neto

Pró-Reitor Acadêmico

Organização:

Ariane Betini Antunes

Janice Salvador

Lenir Luft Schmitz

Coordenação editorial:

Alex Carmo

Coordenação de projeto gráfico e diagramação:

Julio Zeni

Capa, projeto gráfico e diagramação:

Agência Experimental de Comunicação Integrada – Agecin

Revisão:

Andressa Carolina Ruschel

Andreia Tegoni

Eduardo Miguel Prata Madureira

Patrícia Barth Radaelli

Tatiana Fasolo Bilhar de Souza

Realização:

NAD – Núcleo de Apoio ao Docente.

370.71

P912

Práticas docentes nas aulas virtuais. [recurso eletrônico] –/ Organizadoras: Ariane Betini Antunes, Janice Salvador, Lenir Luft Schmitz. – Cascavel PR: FAG, 2021.

262 p.

ISBN 978-65-89062-09-7

Vários autores e Co-autores

Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz e Faculdades Assis Gurgacz e Dom Bosco, Cascavel/PR.

1. Planejamento de aulas – pandemia – Biênio 2020-2021. 2. Docentes – aulas virtuais. 3. Engajamento discente – avaliação – aulas virtuais. 4. Competências docentes na era digital. 5. Ética – formação docente. 6. Docência – planejamento – mediação - avaliação – aulas remotas. I. Antunes, Ariane Betini. II. Salvador, Janice. III. Schmitz, Lenir Luft. I. Título.

CDD 370.71

Catalogação na fonte: Eliane Teresinha Loureiro da Fontoura Padilha – CRB-9/1913

ISBN: 978-65-89062-09-7

Direitos desta edição reservados ao:

Centro Universitário Assis Gurgacz

Avenida das Torres, 500

CEP 85806-095 – Cascavel – Paraná

Tel. (45) 3321-3900 – E-mail: publicacoes@fag.edu.br

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização prévia dos autores ou da IES.



**CENTRO
UNIVERSITÁRIO**



**FACULDADE
ASSIS GURGACZ**



Dom Bosco
Cursos Superiores de Tecnologia

Depósito Legal na Câmara Brasileira do Livro

Divulgação Eletrônica – Brasil – 2021

Autores e co-autores

Alain Baderha Kalema
Alex Sandro de Araujo Carmo
Aline Gurgacz Ferreira Meneghel
Ana Paula Moraes Mourão Simonetti
Andreia Inamorato dos Santos
Andressa Carolina Ruschel
Antônio Carlos Chidichima
Augustinho Borsoi
Celso Gonçalves de Aguiar
Clicelia Coutinho de Oliveira
Cristiano de Souza
Dayane Kelly Sabec Pereira
Débora Felten
Djeimi Angela Leonhardt Neske
Dulce Alves da Silva Nakamura
Edna Heloisa Schaeffer Amaral
Ellen Carolina Zawoski Gomes
Elso Pereira Alves
Érico de Araújo
Erivan de Oliveira Marreiros
Eudiman Heringer
Fabio Luiz Conterno
Fagner Menegasso
Francielle Cheuczuk
Gabriel de Abreu Gonçalves Paiva
Geovane Duarte Pinheiro
Gilmar José Camargo
Gilnei Saurin
Giovani Krolikowski
Gustavo dos Santos Prado
Gustavo Hoffman
Hugo Razini Oliveira
Ione Plazza Hilgert
Izabele Zasso
Janice Salvador
Janes Caciano Frozza
Jenane Topanotti
Jessica Carolina Moreira
Jéssica Patrícia Borges da Silva
Jorge Luiz de Mendonça Alderete
Jose Joaquim Cáceres
José Vinicius Gouveia Torrentes
Juliana Colling
Julio Lemos Zeni
Julliane Brita dos Santos
Karin Kristina Pereira Bockler
Laiz Raycik
Leandro de Araújo Crestani
Lenir Luft Schmitz
Luciana Maria Santos Ferraz
Luiz Carlos Sonda
Maria Paola Ajala
Marilene Lemes Marques Salvati
Norma Schlickmann Lazaretti
Patricia Barth Radaelli
Rafael Rauber
Ralph Willians de Camargo
Renata Perrenoud Chagas
Ricardo Paganin
Rosemar Cristiane Dal Ponte
Rubiane Daniele Cardoso de Almeida
Sabrina Marques Kuhn
Silvana Moreira Lopes
Sirlei Maria Oldoni
Solange Irene Smolarek Dias
Suzana Cecatto
Tatiana Fassolo Bilhar de Souza
Vanderley de Oliveira
Vandriele Herber

*"Comece fazendo o que é necessário,
depois o que é possível
e de repente você estará
fazendo o impossível"*

(Francisco de Assis)

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Apresentação | 11 |
| 1. Planejamento das aulas no biênio 2020–2021 | 14 |
| 1.1. Planejamento das aulas no biênio 2020–2021 | 15 |
| 1.2. Aulas virtuais: a experiência que chegou sem avisar | 16 |
| 1.3. Trajetória docente na pandemia | 24 |
| 1.4. Tutorial sobre o Jamboard® | 25 |
| 1.5. Tutoriais do Edpuzzle® | 26 |
| 1.6. Ferramenta Padlet® | 27 |
| 1.7. Tutorial de acesso ao Google Meet | 36 |
| 1.8. O simples que funciona: como montar uma sala de aula virtual em casa | 42 |
| 1.9. Acesso ao Google Classroom no perfil de estudante | 43 |
| 1.10. Orientações para acesso ao Google Classroom | 44 |
| 1.11. SDE – Simulação de Estratégia: jogos de empresas | 51 |
| 1.12. Utilização do software CMAP Tools® para elaboração de mapas mentais e conceituais | 58 |
| 2. Mediação das aulas síncronas e assíncronas | 64 |
| 2.1. Interações síncronas e assíncronas | 65 |
| Episódio 1: Mediação docente e uso das tecnologias e ferramentas digitais | 65 |
| Episódio 2: Estratégias e práticas eficazes | 67 |

| | |
|--|-----|
| Episódio 3: Uso do Jamboard como recurso de interação e sistematização | 68 |
| Episódio 4: Personalização das experiências síncronas e assíncronas | 69 |
| 2.2. Aulas práticas na pandemia: algumas experiências | 70 |
| Episódio 1: Atividades desenvolvidas nos laboratórios virtuais | 70 |
| Episódio 2: Práticas de laboratório nas aulas virtuais: aulas de imagem no curso de Medicina Veterinária | 71 |
| Episódio 3: Aulas práticas de laboratório nos curso da saúde | 72 |
| Episódio 4: Práticas de laboratórios nas aulas virtuais | 73 |
| Episódio 5: Aulas teóricas e práticas no curso de Educação Física | 74 |
| Episódio 6: O on-line dentro do on-line | 75 |
| Episódio 7: Experiências das aulas on-line na disciplina de Laboratório Multimídia | 76 |
| Episódio 8: Integração da teoria e prática nas aulas on-line | 77 |
| 2.3. Uso de vídeos como recurso educativo | 78 |
| 2.4. Uso do podcast como metodologia de aulas virtuais | 79 |
| 2.5. Uso do blog como extensão da sala de aula | 83 |
| 2.6. Casos clínicos como ferramenta para o ensino da Anatomia Humana: relato de experiência | 87 |
| 2.7. Pandemia e o ensino remoto | 92 |
| 2.8. Ensino de História e as metodologias ativas: experiências de aprendizagem engajadoras no Ensino Superior | 100 |

| | |
|--|------------|
| 2.9. Uma realidade sem ficção: o protagonismo dos egressos de Jornalismo na produção de curtas-metragens | 114 |
| 2.10. Planejamento e realização de ensino de Urbanismo Regional: o caso do CAUFAG na pandemia de 2020 | 125 |
| 2.11. Experiências interdisciplinares no contexto das aulas virtuais | 139 |
| 2.12. A interdisciplinaridade: a experiência no oitavo período do curso de Arquitetura e Urbanismo | 140 |
| 2.13. A utilização da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem | 153 |
| 2.14. Como realizar interações de qualidade nas aulas virtuais | 162 |
| 2.15. Organização e transmissão de eventos virtuais | 163 |
| 3. Engajamento discente e avaliação nas aulas virtuais | 164 |
| 3.1. Engajamento dos estudantes nas aulas online | 165 |
| 3.1.1. Desafios e possibilidades na busca do engajamento docente e discente nas aulas online | 165 |
| 3.1.2. Edupulses®: inove e transforme as suas aulas virtuais com esta ferramenta | 166 |
| 3.1.3. A utilização do Socrative® no contexto da educação digital | 167 |
| 3.1.4. Presencial, virtual e fígtal: a evolução da proposta formativa do <i>Startup Garage</i> e sua contribuição no engajamento dos discentes | 168 |
| 3.1.5. Participação dos discentes em aulas remotas: um desafio ao docente | 169 |
| 3.1.6. Estratégias de gamificação nas aulas virtuais | 172 |
| 3.2. Estratégias avaliativas nas aulas virtuais | 182 |
| 3.2.1. Avaliação nas aulas virtuais | 182 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.2. Avaliação da aprendizagem em tempos de aula remota | 183 |
| 3.2.3. Estudo com <i>Mentoring</i> na Agronomia | 184 |
| 3.2.4. A vivência de defesas de TC CAUFAG de forma remota em 2020 | 185 |
| 3.3. Gestão das aulas online | 198 |
| Episódio 1: Comunicação, interação e desenvolvimento das competências digitais | 198 |
| Episódio 2: Importância das tecnologias no período da pandemia | 199 |
| Episódio 3: Desafios da gestão e da docência nas aulas on-line | 200 |
| Episódio 4: Os 3 pilares da gestão acadêmica nas aulas remotas | 201 |
| Episódio 5: Gestão, docência e a promoção da inclusão | 202 |
| 4. Formação humana e competências docentes na era digital | 203 |
| 4.1. Ética do cuidado e formação docente | 204 |
| 4.1.1. Projeto AME – Apoio Mental e Emocional Docente | 204 |
| 4.1.2. Saúde vocal dos professores em tempos de pandemia | 210 |
| 4.1.3. A arte de reinventar a docência: reflexões sobre a ética do cuidado e a saúde mental durante a pandemia | 211 |
| 4.1.4. Bem-estar e qualidade de vida no trabalho | 212 |
| 4.2. Competências docentes na era digital | 213 |
| 4.2.1. Formação contínua para docentes no biênio 2020–2021 | 213 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.2. Metodologia Peer Instruction: pressupostos teórico-práticos e vivências formativas síncronas e assíncronas | 220 |
| 4.2.3. Redes sociais acadêmicas para pesquisadores e professores | 238 |
| 4.2.4. Educação aberta e recursos educacionais abertos | 255 |
| 4.3. Momento inspiração: “Recomece” | 256 |
| Docência, planejamento, mediação e avaliação das aulas remotas: algumas considerações | 257 |

APRESENTAÇÃO

Dante do contexto, da Pandemia Covid-19, os docentes do Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG, e Faculdade Dom Bosco foram desafiados a repensar as suas práticas educativas para adotar novas estratégias de comunicação e interação com os estudantes. Neste período, cada professor(a) procurou definir em conjunto com as Coordenações de Curso e Colegiados as melhores possibilidades para desenvolver as suas práticas pedagógicas, através dos diversos recursos tecnológicos que a instituição colocou à disposição, tais como: Sistema Sagres, Plataforma *Blackboard*, Ferramentas *Google*, *WhatsApp*, laboratórios virtuais, aplicativos diversos, etc.

Este *E-Book* apresenta alguns registros das diversas experiências vivenciadas neste período, englobando os múltiplos elementos, os maiores desafios e aprendizados construídos neste período. Sua estruturação está organizada em quatro capítulos, que discutem a formação docente e as práticas da gestão das aulas



virtuais nos seus três atos pedagógicos: planejamento, mediação e avaliação.

Com base nas experiências realizadas, cada professor procurou analisá-las, a partir das suas próprias percepções ou das reflexões colaborativas realizadas com seus pares. O envio das publicações, que compõem este *E-Book*, foi realizado por meio do chamamento realizado pelo NAD e COOPEX, através do Edital de Publicação sobre as experiências docentes nas aulas virtuais. De acordo com o referido edital, os professores poderiam apresentar tutoriais em formato de vídeos ou textos e/ou relatos de experiências em formato de vídeos, podcasts, memoriais, pôsteres virtuais ou artigos. Visando alcançar uma ampliação do número de publicações, foram prorrogados os prazos de envio do respectivo edital e, posteriormente, iniciou-se o processo de organização dos capítulos.

O primeiro capítulo ilustra algumas reflexões sobre a migração para as aulas remotas e tutoriais de ferramentas e aplicativos diversos. O segundo capítulo apresenta as práticas de mediação nas aulas virtuais, incluindo algumas experiências relacionadas à oferta das aulas práticas e outras estratégias utilizadas nas interações síncronas e assíncronas. O terceiro capítulo aborda duas temáticas que foram desafiadoras no contexto das aulas remotas: o engajamento discente e as práticas avaliativas. Também se discute algumas



práticas eficazes de organização e gestão das aulas *on-line*, pela ótica das Coordenações de curso.

Por fim, o quarto e último capítulo, destina-se às abordagens da formação humana e das competências docentes na educação virtual. Neste capítulo são apresentadas algumas temáticas e as estratégias formativas adotadas pela FAG/Dom Bosco no desenvolvimento das competências docentes nesta era digital.

Fica aqui o nosso convite bem especial para que o leitor conheça as experiências e práticas compartilhadas pelos nossos docentes e possa buscar algumas inspirações interessantes para o desenvolvimento das suas competências na educação digital.

Jaqueline Aparecida Gurgacz Aline Gurgacz Ferreira Meneghel

Pró-Reitora Administrativa

Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão

Afonso Cavalheiro Neto

Pró-Reitor Acadêmico

01

Planejamento das aulas
no biênio 2020–2021



1.1 Planejamento das aulas no biênio 2020–2021

Ione Plazza Hilgert¹

Lenir Luft Schmitz²

Marilene Lemes Marques Salvati³

SINOPSE

Neste vídeo, as pedagogas Ione Hilgert, Lenir Schmitz e Marilena Salvati discutem os desafios do planejamento das aulas no Biênio 2020–2021, englobando dois movimentos diferenciados: (1) presencial para o virtual e (2) virtual para o presencial. Partindo desta análise, vão sendo construídas interessantes reflexões sobre as práticas docentes e discentes e as suas habilidades de resiliência e adaptação, que foram essenciais nesse período.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/2uo7iOppRuU>

¹ Mestre em Letras área de Linguagem e Sociedade. Atualmente é Docente do Centro Universitário Assis Gurgacz no Curso de Pedagogia e Letras e Diretora do Centro Educacional Piaget de Cascavel. E-mail: ione@fag.edu.br.

² Mestre em Pedagogia. Atua como Docente de Pós-Graduação (especialização) e Coordenadora Pedagógica do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: lenir@fag.edu.br.

³ Especialista em Gestão e Docência na Educação a Distância. Docente do Centro Universitário Assis Gurgacz no Curso de Pedagogia e Letras. E-mail: marilene@fag.edu.br.



1.2 Aulas virtuais: a experiência que chegou sem avisar

Rubiane Daniele Cardoso de Almeida¹

1 INTRODUÇÃO

Dentre tantas opções e formatos para partilhar minha experiência com o ano de 2020, optei pelo ‘Memorial’. Descrição de memórias, relato histórico e reflexivo de uma trajetória. Acreditei que esse poderia ser o molde adequado para a ocasião.

Para mim, as mudanças começaram em dezembro de 2019. Após uma longa temporada em Brasília, eu e minha família retornamos para o oeste do Paraná. Foi época também de entrar na sala de aula de outra forma. Não mais como aluna. Eu estava ansiosa e muito feliz. A saudade era grande de ter a docência como ofício.

Me foram atribuídas as disciplinas de Economia, Economia Aplicada e Mercado de Capitais e de Futuros nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Tecnologia em Agronegócio, Gestão Financeira e Recursos Humanos. Até aí, eu já achava estar vivendo um momento diferente, de mudanças, de reencontros, de ansiedade. Mal esperava que o que estava por vir seria a verdadeira surpresa. Mudanças e inovações no ensino e o desenvolvimento de novas habilidades chegariam de uma só vez.

¹ Economista e Mestre em Desenvolvimento Regional e Agronegócio Doutora em Economia. Atua como Docente da Faculdade Assis Gurgacz. E-mail: rubianedealmeida@fag.edu.br.



2 DESENVOLVIMENTO

As reuniões de colegiado e a semana pedagógica em preparação ao ano letivo foram ótimas, cheias de ideias, projetos e propostas inovadoras que nos motivaram e trouxeram maior engajamento. As aulas começaram em meados de fevereiro. Foi um início de ano animado, as turmas eram dedicadas e participativas.

No entanto, em meio a animação do início das atividades acadêmicas, algumas notícias começavam a preocupar. As informações eram sobre o avanço de um novo vírus, conhecido como coronavírus. A Europa já registrava centenas de casos e, no final de fevereiro, o Brasil registrou o primeiro caso de contaminação.

Lembro que estava em sala de aula quando o coordenador nos interrompeu para transmitir um recado. Era dia 16 de março de 2020. As aulas estariam suspensas a partir do dia 17. Recordo que ele ainda mencionou que provavelmente seria algo temporário, semelhante ao que tinha acontecido em 2009 por conta da gripe H1N1. A partir desse dia começaram os desafios e transformações. As coisas não seriam mais as mesmas e contar um pouco do que representou esse período em minha trajetória profissional se constitui no objetivo principal deste memorial.

3 JUSTIFICATIVA

Durante o ano de 2020 foram realizadas atividades diferentes, inovadoras, que nos fizeram sair da zona de



conforto do ensino. Como diz Guimarães Rosa (1980, p. 86), “eu não sentia nada. Só uma transformação, pesável. Muita coisa importante falta nome”. Assim, partilhar algumas das experiências vividas, agregar informações e descrever as atividades desenvolvidas traduzem a importância desse memorial.

4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Diferente do que imaginávamos, as aulas presencias continuariam suspensas o resto do ano e as aulas remotas se tornariam a nova realidade. Nos primeiros dias utilizamos atividades e a comunicação era realizada através de *e-mails*. Mas, como em um piscar de olhos, tudo se aprimorou. As trocas de experiências e as orientações que recebemos do Núcleo de Apoio Docente da FAG (NAD) foram fundamentais para que tudo caminhasse da melhor forma.

Logo, estruturamos a sala virtual do Google — o *Google Classroom* — cada disciplina agora tinha o seu espaço virtual, em que eram disponibilizados os materiais, as atividades, os recados e por onde os alunos devolviam as atividades realizadas. Tudo muito prático e organizado. Foram se formando grupos de *WhatsApp* para cada turma/disciplina, ferramenta que deixou a comunicação imediata e o acesso do aluno ao professor para orientações e dúvidas ficou muito fácil. As dúvidas chegavam a qualquer hora do dia.

As aulas começaram a ser síncronas através das



ferramentas digitais Zoom e Google Meet. Logo nas primeiras aulas fui percebendo as vantagens do Meet em relação ao Zoom — não tinha limitação de tempo para as videoconferências, as aulas poderiam ser gravadas e ficavam salvas no Google drive da Instituição (com espaço ilimitado) — e passamos a utilizá-lo como ferramenta principal para as aulas.

Com o passar dos dias fui percebendo que não estava sendo fácil para os alunos passarem todo o horário de aula em frente ao computador ou celular. Mesmo buscando interação com as turmas em todas as aulas, com perguntas e atividades diferentes, a interação era limitada e tímida. Poucos ativavam a câmera e o microfone. Esse cenário era um dos maiores desafios para mim, como professora — não conseguir olhar nos olhos dos alunos e perceber a compreensão ou dúvidas em relação ao conteúdo. Ademais, alguns alunos apresentavam acesso limitado a internet e não conseguiam participar das aulas síncronas. Fui buscando estratégias para que o ensino e a aprendizagem pudessem ocorrer da melhor forma naquela realidade.

Através das percepções e vivências, entendi que alternar as metodologias poderia ser um caminho interessante, mesmo no contexto remoto. Então optei por utilizar aulas síncronas e assíncronas, mesa redonda e seminários, atividades de leitura e interações no *Classroom*, exercícios individuais e em grupos (que foram possíveis através das interações digitais entre colegas).



Após colocar em prática esses vários métodos, sempre busquei avaliar e sentir dos alunos qual a percepção e o aproveitamento que eles estavam tendo e isso foi ótimo. Os *feedbacks* eram positivos e, algumas vezes, surgiam ideias para aprimorar o caminho.

Vale salientar como decorriam as atividades de leitura e interações no *Classroom*. Em uma aula a dinâmica era de leitura do conteúdo e a elaboração de um comentário contendo explicação da parte que mais havia chamado a atenção. Esse comentário deveria ser postado no tópico específico do conteúdo no *Classroom* (“Comentário para a turma”), para que toda a turma pudesse acompanhar. E esse conteúdo era tema da aula seguinte. Percebi que esse estímulo a leitura foi muito produtivo e alguns comentários eram imensamente ricos (a figura abaixo mostra uma dessas atividades).

Figura 1 – Atividade de interação no Google Classroom

 Comentário_25-09

Rubiane de Almeida • 25 de set. de 2020 Editado às 25 de set. de 2020 Data de entrega: 2 de out. de 2020

Turma, aqui está nossa primeira atividade do bimestre! Após realizarem a leitura dos tópicos introdutórios do capítulo 3 (itens 3.1, 3.2 (p. 68 a 80)), elaborem um comentário sobre a parte que mais chamou a atenção e postem aqui abaixo como "Comentário para turma".

Nossas regrinhas continuam:
- Não vale comentário igual ao do colega;
- Não vale cópia do livro;
- Busquem utilizar sua interpretação e suas palavras.

Bons estudos! Que nosso bimestre seja maravilhoso!

 21 comentários para a turma

Fonte: A autora.



As aulas assíncronas eram elaboradas no programa OBS Studio, que conheci e aprendi a manusear justamente para suprir a necessidade de criar videoaulas com qualidade (imagem abaixo). É um programa muito simples, gratuito e que cumpre muito bem sua função.

Figura 2 – Videoaula sendo gravada no OBS Studio



Fonte: A autora.

Outra experiência que vale a pena mencionar foi a aplicação da metodologia peer instruction (MAZUR, 2015). Apesar dos desafios do modo remoto, foi algo diferente e que empolgou os alunos. Fizemos uma sala principal para toda a turma no Meet e para as discussões em pares, abrimos salas simultâneas. Nas palavras de um dos alunos “Foi bem interessante, pois cada um tinha uma opinião, trazendo uma divergência das ideias que proporcionava um olhar diferente sobre o mesmo conteúdo e, ao final, chegávamos a uma conclusão. Além disso, foi uma boa dinâmica de



interação entre nós e um diferencial nas aulas, para sair da rotina”.

5 METODOLOGIA

Severino (2002) salienta que o memorial descritivo de prática docente se constitui em uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Dessa forma, necessita conter os fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de modo a levar o leitor a conhecer o itinerário percorrido. Destaca ainda a importância de realizar uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou. Foi essa receita que busquei seguir no decorrer dessas páginas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que as palavras que melhor definem esse período sejam: transformação, desafio, inovação e empatia. Foi um momento difícil, estranho e com uma sensação de medo e ansiedade por conta da pandemia. Mas, voltando o olhar para o crescimento, o desenvolvimento, as experiências desse ano, talvez tenhamos desenvolvido habilidades que levaríamos muito tempo para conhecer. Mesmo distante, senti o contato muito estreito com alguns alunos, que partilhavam suas vidas e dificuldades. Foi uma experiência realmente incomparável.



REFERÊNCIAS

MAZUR, E. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Penso Editora, 2015.

ROSA, G. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 14. ed., 1980.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.



1.3 Trajetória docente na pandemia

Celso Gonçalves de Aguiar¹

SINOPSE

Breve relato do processo de adaptação e evolução nas aulas *on-line* do Professor Celso. Após um período intenso de estudos e treinamentos foi possível realizar a mediação das aulas virtuais (durante a pandemia), evoluindo e aperfeiçoando as suas competências docentes, especialmente, as habilidades de interação e comunicação. Com muita satisfação, o professor resalta as suas conquistas nesta trajetória, evidenciando a importância de todos os docentes desenvolverem uma postura proativa e de abertura para os novos desafios que surgem.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

https://youtu.be/2eAC_eOVs_E

¹ Mestrado em Programa de Pós-graduação em Agronomia. Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. Atualmente Docente do Centro Universitário FAG. E-mail: celso@fag.edu.br.



1.4 Tutorial sobre o Jamboard®

Elso Pereira Alves¹

SINOPSE

Este vídeo apresenta um breve Tutorial sobre a Ferramenta do Jamboard®, que consiste num quadro branco interativo, desenvolvido pelo Google. Sua configuração permite a participação dos estudantes com o perfil de leitor ou escritor. Com o perfil de escritor, é possível aumentar a interação nas aulas virtuais, pois nesse formato os alunos podem escrever, desenhar e colar imagens, de forma individual ou em grupos, compartilhando e socializando com todos as produções realizadas.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/JUhCUQCDYH4>

¹ Psicólogo pela Universidade Norte do Paraná, Unopar e graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário Assis Gurgacz, Atualmente é Docente do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: elsopereira@fag.edu.



1.5 Tutoriais do Edpuzzle®

Geovane Duarte Pinheiro¹

SINOPSE

Nesta lista de 4 vídeos, o Professor Geovane Duarte Pinheiro apresenta alguns tutoriais sobre o Edpuzzle®. Com esta Ferramenta *On-line* é possível editar vídeos, incluir anotações e criar atividades para os estudantes realizarem no decorrer do vídeo. Apresentados de forma simples e objetiva, estes tutoriais orientam sobre a estruturação, a funcionalidade e as possibilidades de integração ao Google *Classroom*, facilitando, assim, o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes.

INTRODUÇÃO

<https://youtu.be/oGByk7r-jx0>

CRIANDO UMA CONTA

<https://youtu.be/1EOqksU9G24>

EDITANDO VÍDEOS E QUESTÕES

<https://youtu.be/itu18kqPsLk>

INTEGRAÇÃO COM CLASSROOM

<https://youtu.be/AxVlTkP35N0>

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática pela Unioeste. Docente do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: geovaned@fag.edu.br.



1.6 Ferramenta Padlet®

José Vinicius Gouveia Torrentes¹

INTRODUÇÃO

O presente tutorial tem como objetivo orientar a construção e a utilização do aplicativo Padlet®. O aplicativo é uma ferramenta *online* e permite a criação de um mural virtual e interativo, que funciona como uma folha de papel onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo: texto, imagens, vídeo, *hiperlinks*, etc. Com a mesma conta pode-se criar vários murais.

O Padlet pode ser usado para ensinar conteúdos específicos, murais de avisos, gerir e registrar resultados de discussões, fazer anotações, assistir a vídeos, recolher *feedbacks* de atividades etc.

Dentre os objetivos da ferramenta, estão os seguintes: tornar a aprendizagem mais atraente e dinâmica, desenvolver a atividade colaborativa e usar as tecnologias a serviço da aprendizagem. Como sugestões para uso em sala de aula podem ser citadas: a apresentação do plano de ensino, o estabelecimento de regras da sala de aula e atividades de avaliação diagnóstica. Além disso, o Padlet promove o protagonismo dos estudantes, que se tornam autores das discussões, levantando dúvidas, soluções, curiosidades e dialogando com os demais colegas da sala sob

¹ Mestrado em História, Poder e Práticas Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atua como Docente do Centro Universitário Assis Gurgacz E-mail: jtorrentes@fag.edu.br



a mediação do professor. A participação e a interação ocorrem instantaneamente.

PASSO A PASSO DA UTILIZAÇÃO

PASSO 1: CRIAÇÃO DA CONTA

Para utilizar a ferramenta, é necessário possuir cadastro. Clique em inscrição, preencha os campos *e-mail* e senha com suas informações, selecione a caixa de seleção indicada na imagem e clique em Registre-se. Você também pode optar por registrar-se utilizando uma conta Google ou Facebook. Para cadastrar-se gratuitamente, selecione o plano Basic.

Imagen 1 – Página de inscrição

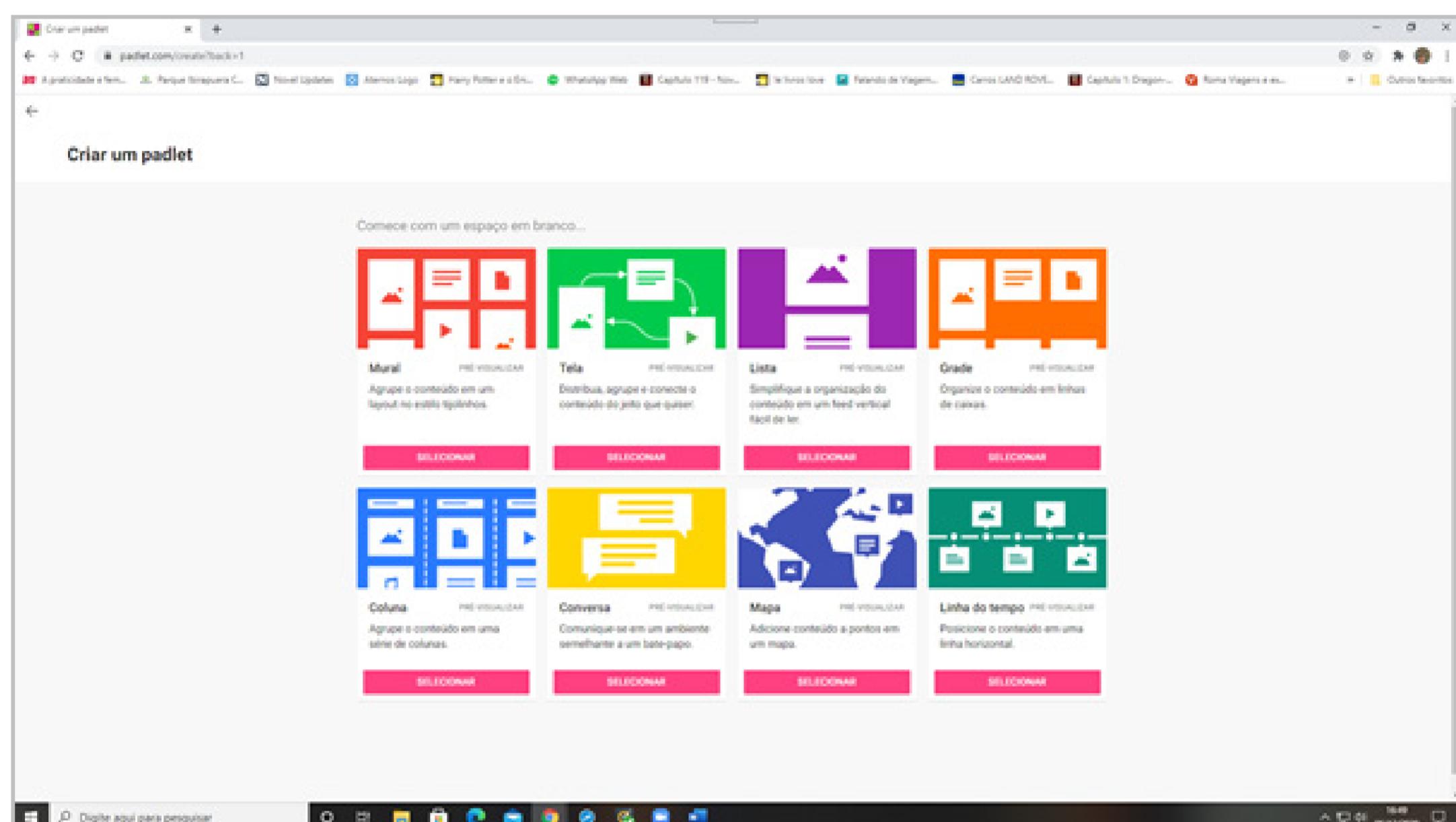




PASSO 2: COMECE UM NOVO MURAL

Para iniciar o seu mural, clique em fazer um Padlet. Você encontrará vários *layouts*, que são modelos de organização do mural (como apresentado na imagem 2). Selecione uma das opções.

Imagen 2 – Vários layouts



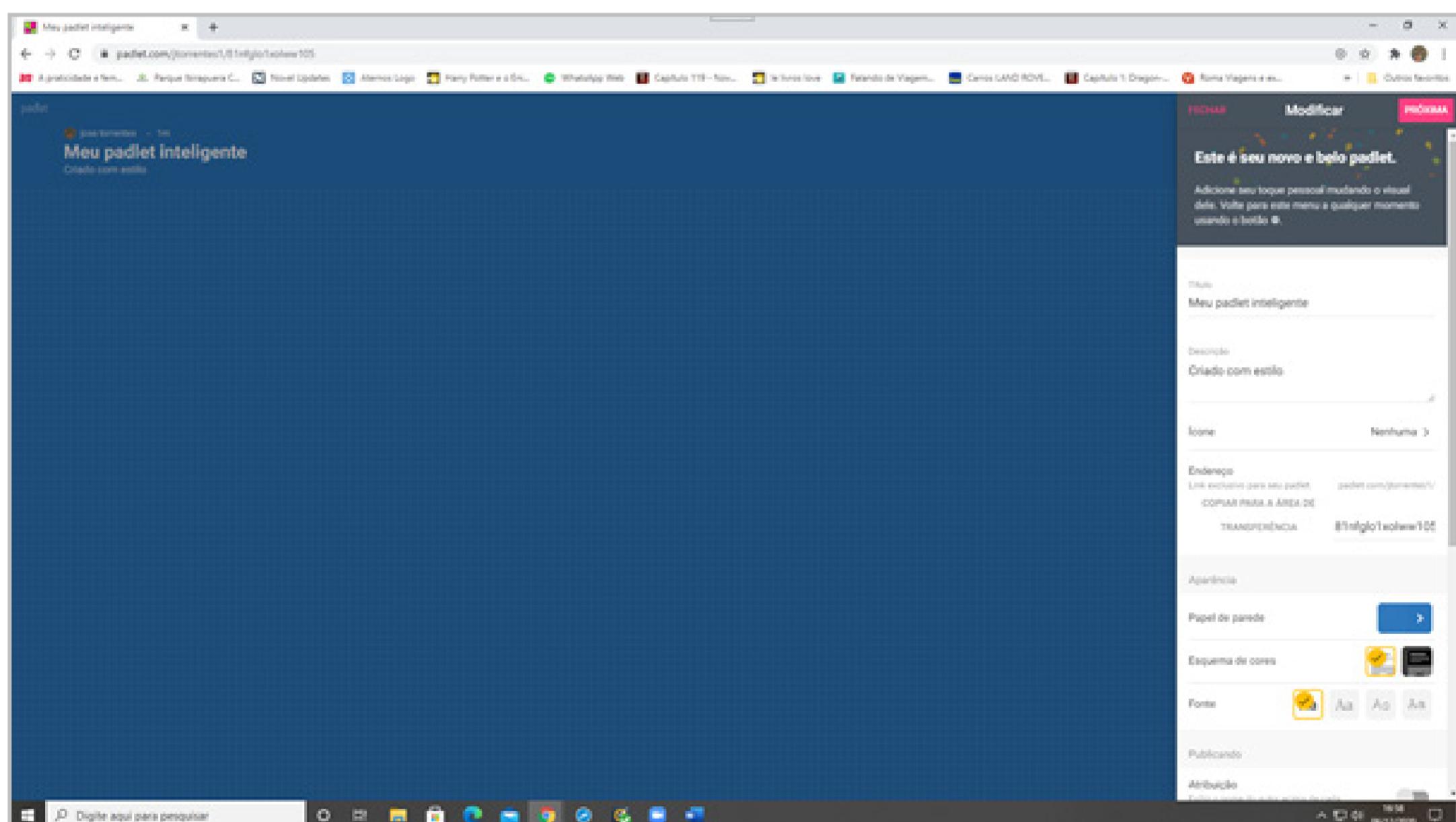
No Mural, você poderá adicionar os materiais um ao lado do outro, mas não terá a opção de movimentá-los no papel de parede. Na Tela, você terá a possibilidade de movimentar, agrupar ou conectar o conteúdo da maneira desejada. No Stream, terá a opção de enfileirar os conteúdos de cima para baixo, podendo trocá-los de posição. A Grade oferecerá a possibilidade de organizar conteúdos em linhas de caixas. A Prateleira permitirá que se alinhem os conteúdos em uma série



de colunas. E no *Backchannel*, o modelo se assemelha a um bate-papo.

Ao selecionar uma dessas opções, conforme a imagem 3, aparecerá uma barra na lateral direita da tela com as seguintes informações: título do mural, descrição da atividade, o tipo de papel de parede da sua escolha, o tema referente à cor da postagem e à fonte utilizada, os ícones do mural, a opção Postando, as etiquetas e o endereço do material. Após personalizar seu plano de fundo, clique em Próximo.

Imagen 3 – Barra lateral

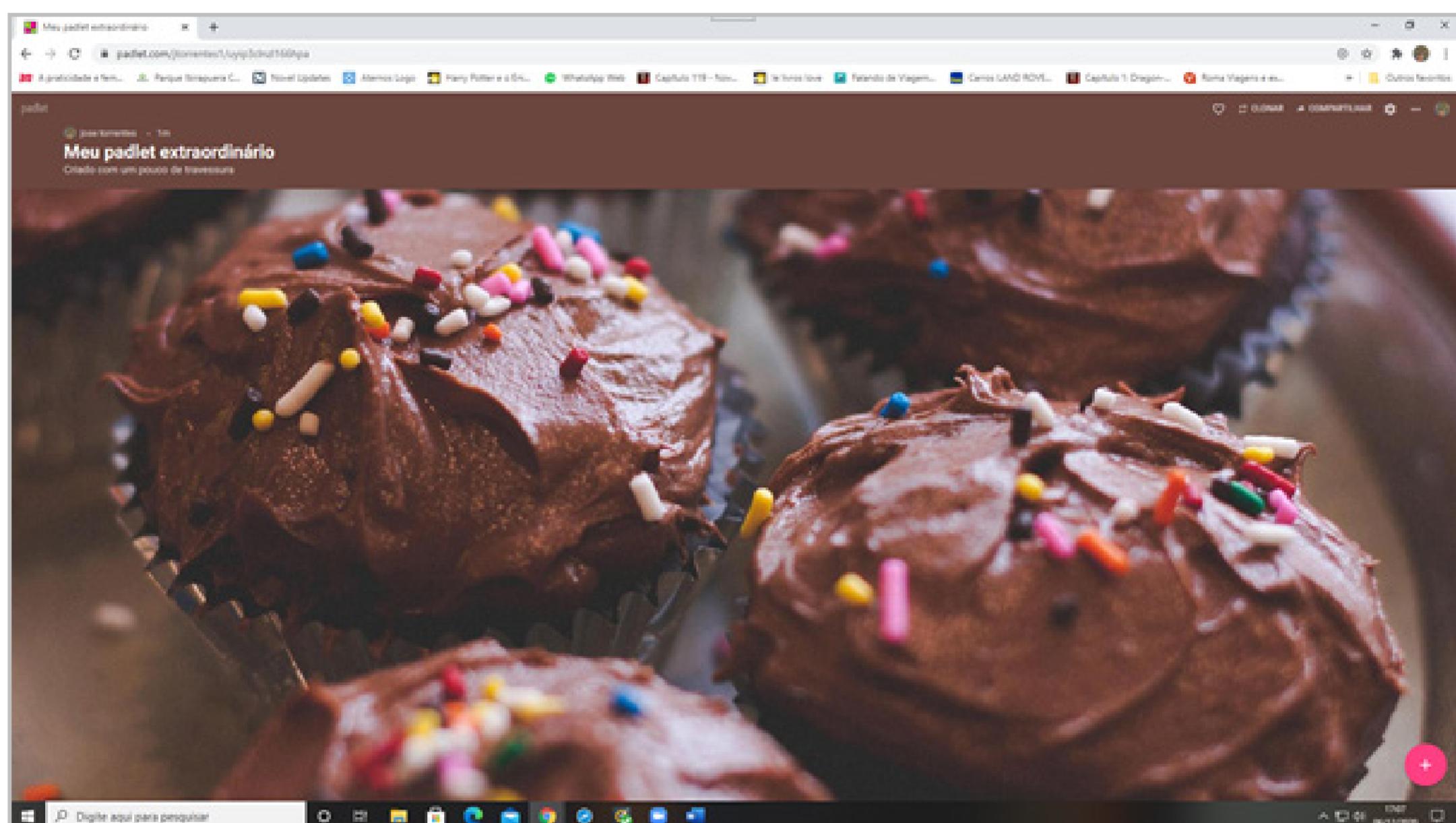


Em seguida, em outra aba na lateral aparecerão, como opções de configuração, o status de privacidade, a acessibilidade ao material, a adição de contribuidores para a edição dos murais e configurações avançadas — com permissões para que terceiros copiem ou publi-



quem algo. Em seguida, aparecerá a opção para você dar início ao seu trabalho: COMECE UM NOVO MURAL.

Imagen 4 – Começando



O duplo clique em qualquer local da tela de um Padlet faz surgir, de imediato, uma caixa de texto, conforme a imagem 5. Na caixa de texto, pode-se escrever um título, texto, adicionar um *link*, imagem, um vídeo ou tirar uma fotografia.

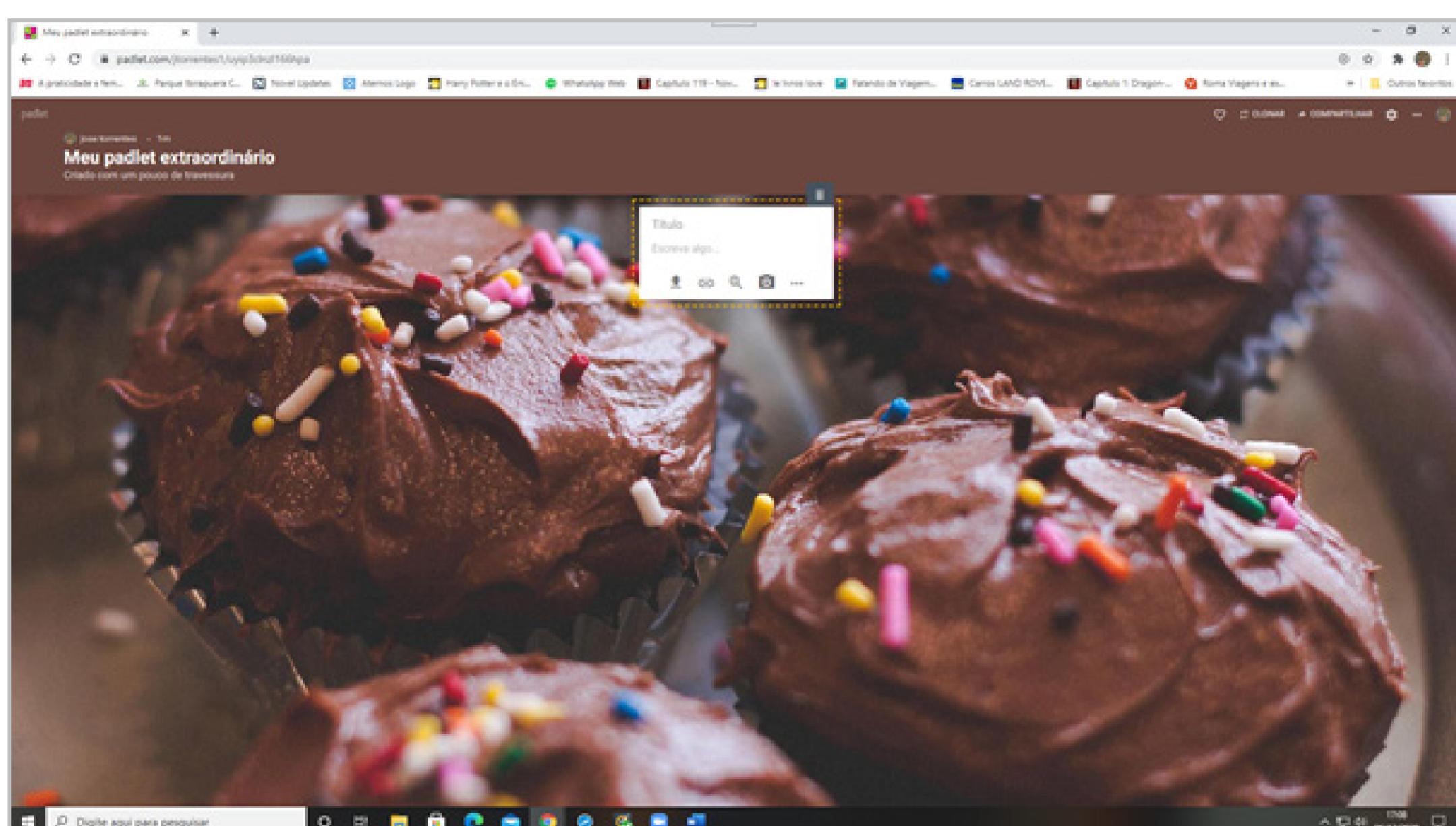
Depois de pronto, compartilhe a ferramenta. Existem várias opções de privacidade para o seu Padlet: você pode escolher somente o uso para autor e convidados, por senha ou torná-lo público. Também pode definir diferentes permissões para o público, se podem ler, escrever, moderar ou administrar.

O Padlet pode ser compartilhado, pode-se gerar o código QR, incorporá-lo em uma página web, pode-se



enviar o *link* do Padlet por *email*, *whats* ou publicar o Padlet nas redes sociais.

Imagen 5 – Inserindo as informações



PASSO 3: CONFIGURAÇÕES GERAIS E INFORMAÇÕES SOBRE AS ABAS

Na parte superior do lado direito, encontraram-se as seguintes opções:

1. A opção GOSTAR (coração) permite que você curta os Padlets que mais gostar.
2. A opção CLONAR permite que se duplique o mural criado, copiando o design ou copiando os textos e anexos criados.
3. A opção COMPARTILHAR permite o compartilhamento do conteúdo em diversas redes sociais, além de possibilitar o download dos arquivos de diversas maneiras.
4. A opção de CONFIGURAÇÕES (ícone de engrenagem)



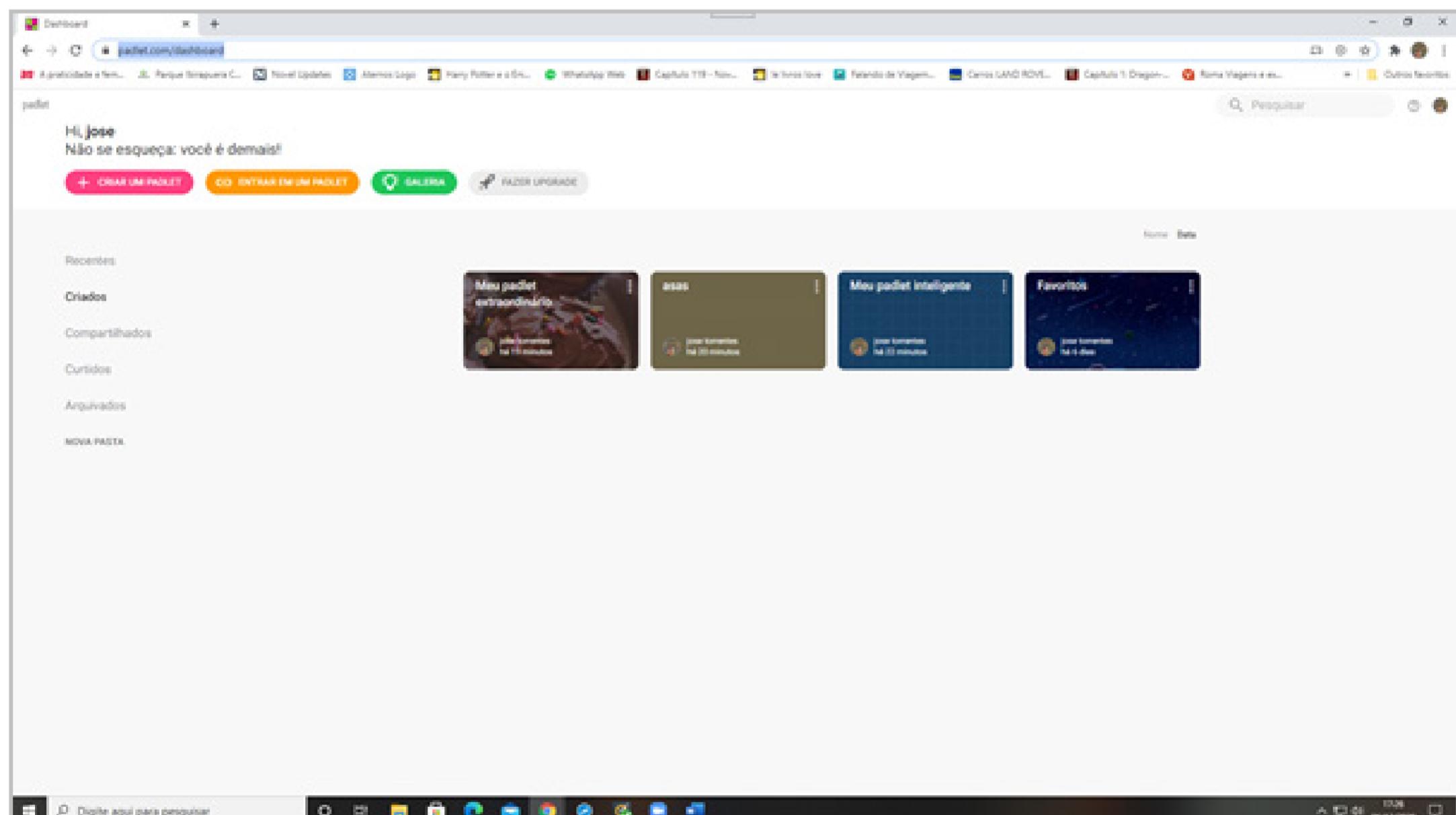
permite que você faça as modificações de seu trabalho (como título, descrição, temas, papel de parede).

5. A opção TRÊS PONTOS sugere algumas das possibilidades descritas acima, além de possibilitar que o que for criado seja deletado ou ainda fazer a exclusão do trabalho todo.

PASSO 4: VOLTANDO À TELA INICIAL

Encontram-se dispostos no lado horizontal e vertical, conforme a imagem 6.

Imagen 6 – Tela inicial



Menu horizontal:

1. Na opção FAZER UM PADLET, você dará início a criação de um mural, como já foi explicado.
2. Na opção JUNTE-SE A UM PADLET, você poderá inserir o *link* de um Padlet para acessá-lo.



3. Na opção GALERIA, você encontrará vários exemplos de Padlets da equipe Padlet e da comunidade de usuários.
4. Na opção FAZER UPGRADE, você encontrará a atualização do seu plano para o plano pro, versão paga do Padlet.

Menu vertical na lateral esquerda:

1. Na opção RECENTES, você encontrará seus Padlets recentemente visualizados ou atualizados, tendo ainda a ferramenta da criação de um novo Padlet.
2. Na opção CONCLUÍDO, você encontrará seus murais criados.
3. Na opção COMPARTILHADO, você conseguirá ver os Padlets compartilhados com você;
4. Na opção GOSTEI, você terá acesso aos Padlets que você curtir.
5. Na opção NETWORK, você encontrará os Padlets das pessoas que você segue em sua rede.
6. Na opção NEW FOLDER, existe a opção de atualizar o seu plano para o Padlet Pro, modelo pago que oferece outras possibilidades de aperfeiçoamento e organização do seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Padlet é uma ferramenta funcional, que permite ao professor assumir o papel de mediador, enquanto o aluno, de fato, assume o protagonismo — no processo



da sua aprendizagem; numa construção colaborativa e coletiva do conhecimento. Um excelente método para incentivar a inovação na sala de aula, estimulando o pensamento, a imaginação, a curiosidade e a interação.



1.7 Tutorial de acesso ao Google Meet

Jorge Luiz de Mendonça Alderete¹

INTRODUÇÃO

O Google Hangouts Meet é uma ferramenta de videochamadas que permite a participação de até 250 pessoas, simultaneamente. Além da chamada via vídeo, a ferramenta permite o compartilhamento de conteúdos entre os participantes da reunião (slides, vídeos, telas, etc), bem como a gravação da reunião, que pode ser disponibilizada posteriormente aos participantes.

É possível realizar o agendamento da “videochamada” do Google Hangouts Meet com qualquer usuário que disponha da conta Google.

Apresenta-se, na sequência, um passo do acesso para usuários de contas do Centro Universitário FAG.

1º PASSO: PROGRAMAR ATIVIDADE NA AGENDA

1. Acessar o *e-mail* institucional @fag.edu.br;
2. Clicar em Google Apps – Agenda (figura 1);
3. Escolher a data e o horário da videochamada (preencher título, horário) (figura 2);
 - a. Na opção “Adicionar Convidados” você pode acrescentar os *e-mails* dos participantes e eles serão notificados quando confirmar a reunião;
 - b. Ir para a opção “Adicionar Conferência” e auto-

¹ Mestre em Administração pela PUC-RS – Campus Toledo e Professor no Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz – FAG. E-mail: jorgealderete@fag.edu.br.



maticamente será criado um *link* do Google Meet que você pode enviar por WhatsApp, e-mail, Google Classroom etc. (figura 3).

Figura 1 – Google Apps e Agenda

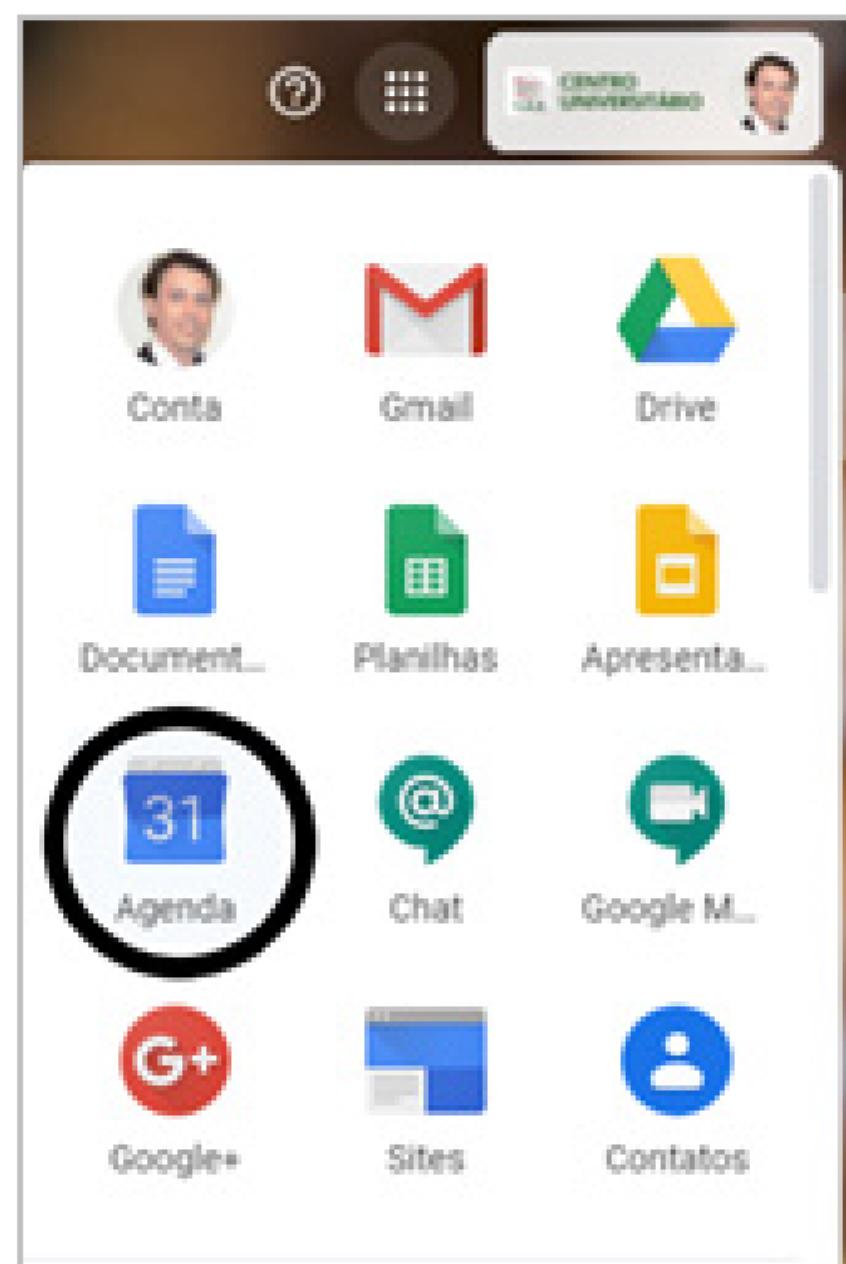


Figura 2 – Criando o evento

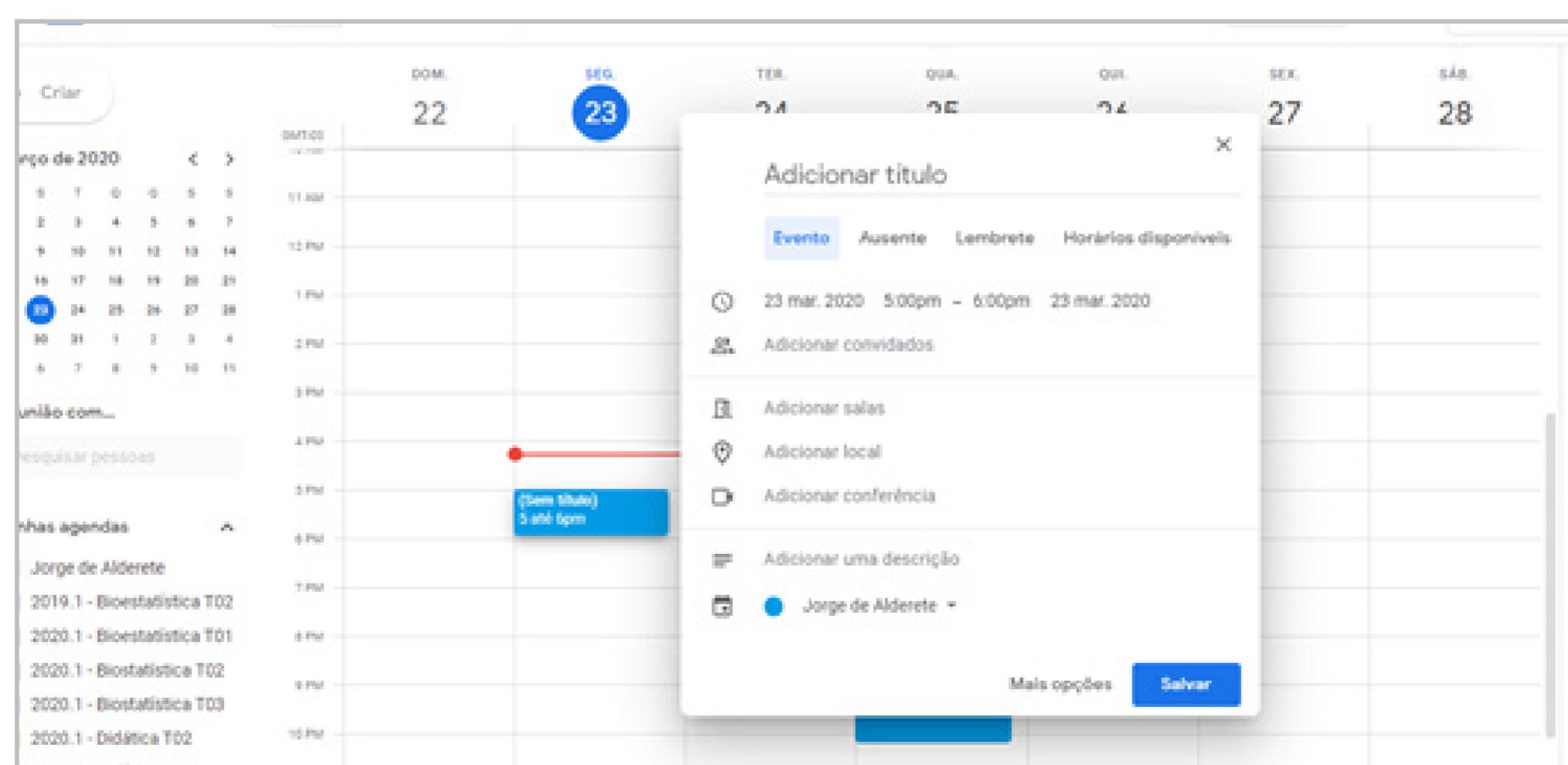
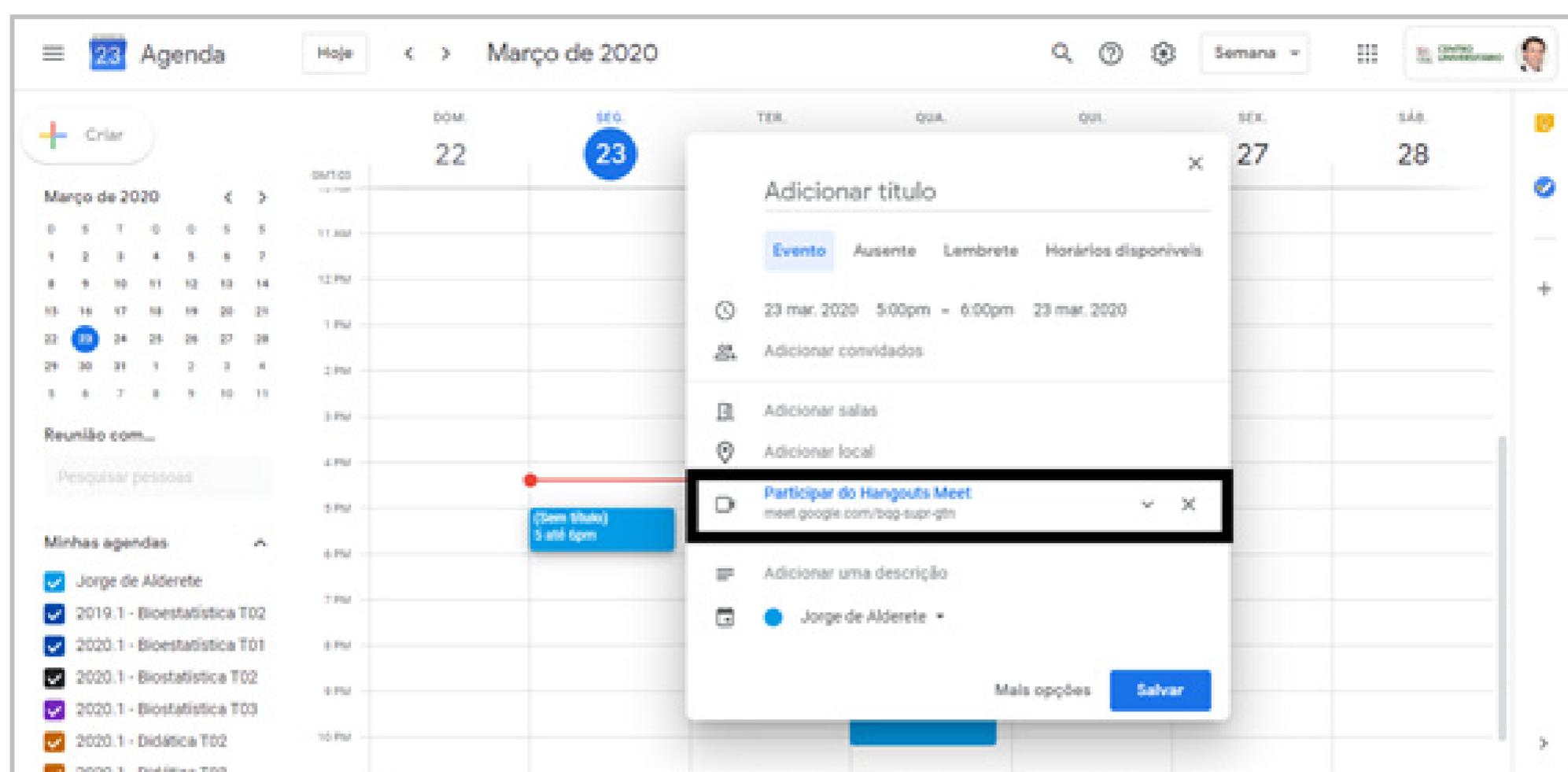


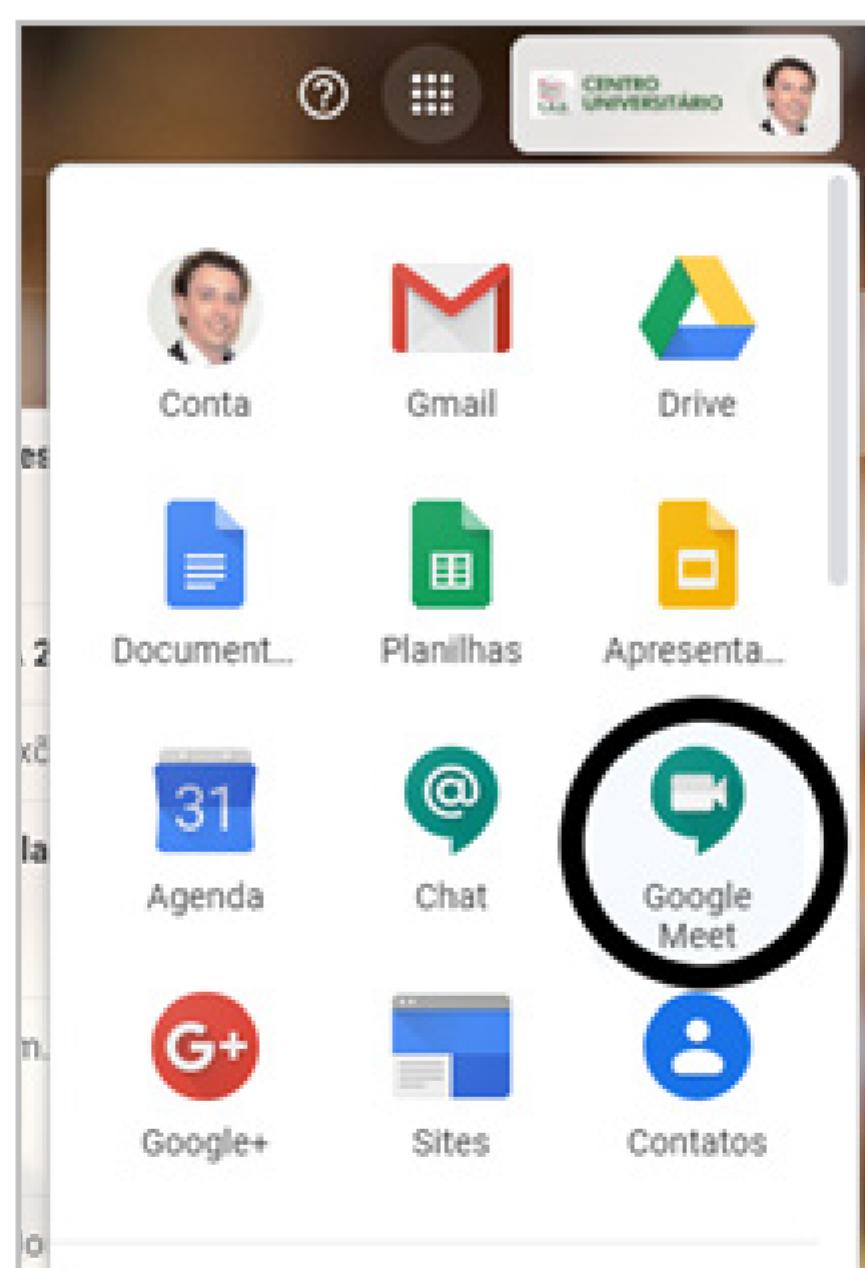


Figura 3 – Criando o evento



4. No dia da vídeo chamada o usuário deverá acessar o painel Google Apps e clicar em Google Meet:

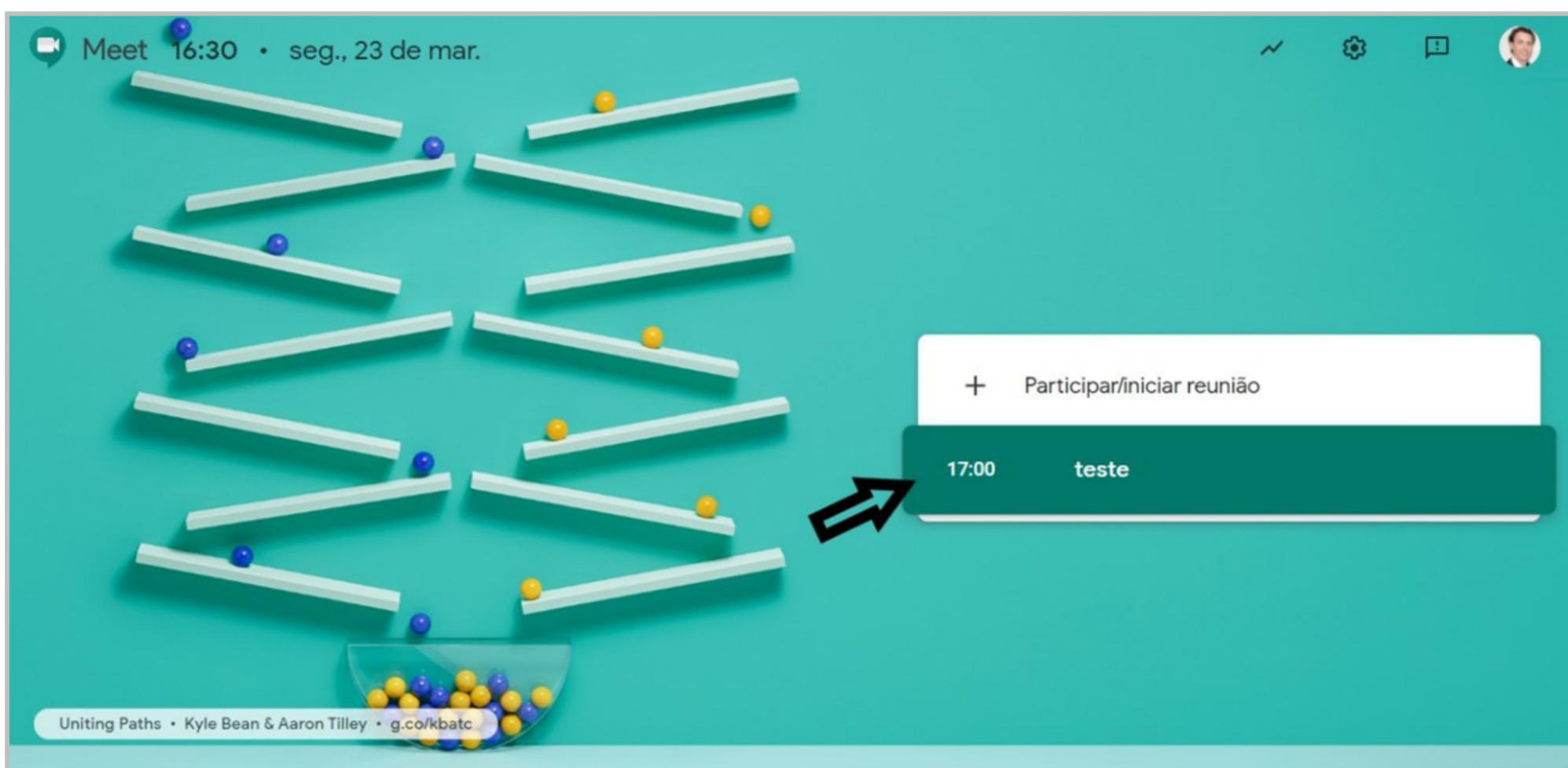
Figura 4 – Google Apps e Meet



5. No painel, o usuário deverá confirmar os dados da reunião e clicar naquela em que irá participar:

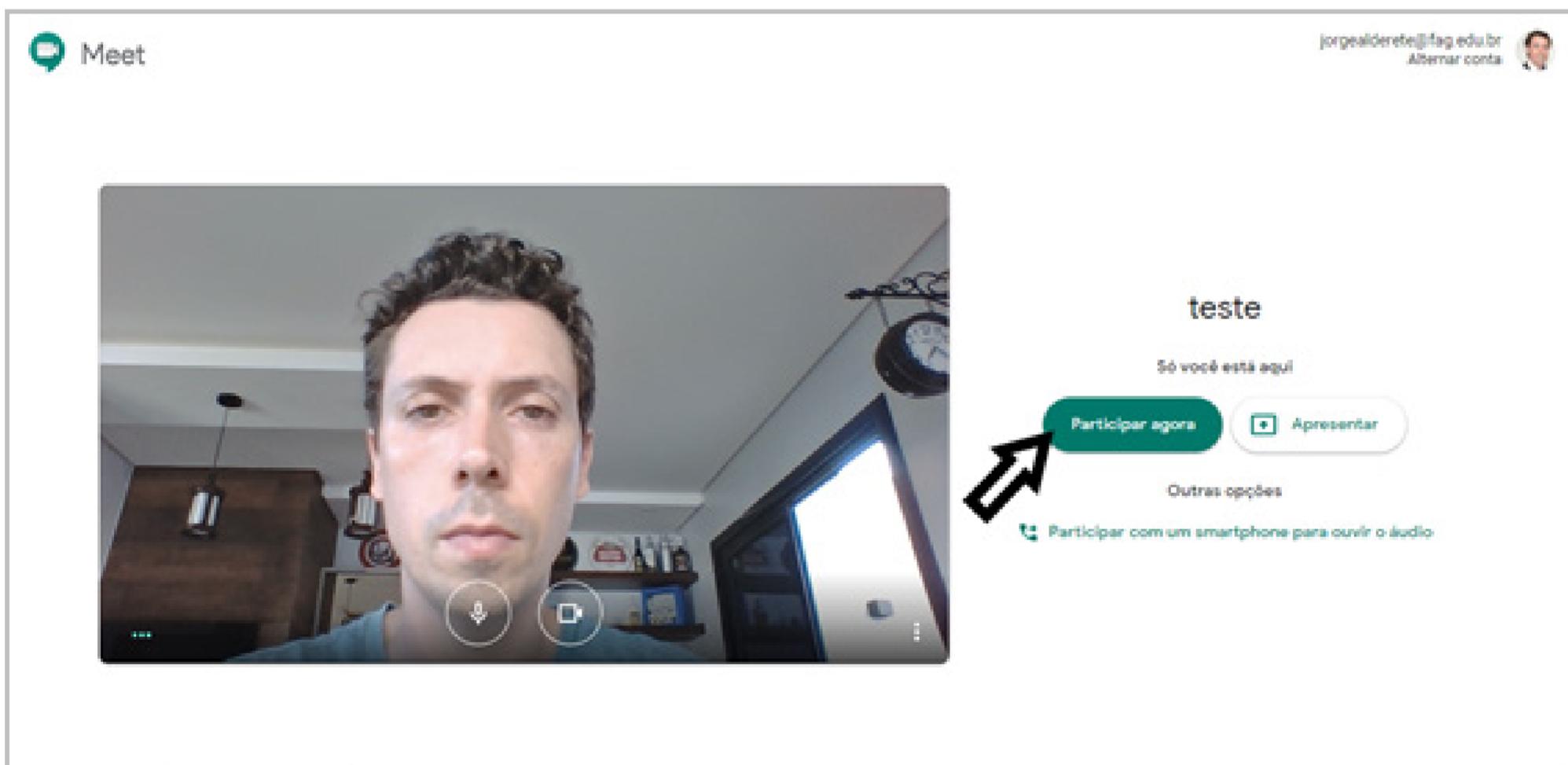


Figura 5 – Participar de reunião



6. Autorizar a habilitação da câmera e do microfone e clicar em “participar agora”:

Figura 6 – Entrando na reunião



7. Observe algumas instruções para uso das ferramentas da videoconferência:

- a. Microfone: habilita e desabilita o áudio;
- b. Telefone: encerra sua participação da videochamada;
- c. Câmera: habilita e desabilita a câmera;



d. Item “Apresentar agora” (figura 7): você transmite para todos os participantes a tela escolhida — pode ser a sua apresentação de slide, vídeo, tela, etc. Você tem a opção de escolher entre “A tela inteira” e “uma janela” (figura 8). Se for “uma janela”, você escolhe qual das telas irá apresentar. Clica em compartilhar.

Figura 7 – Botão “Apresentar agora”

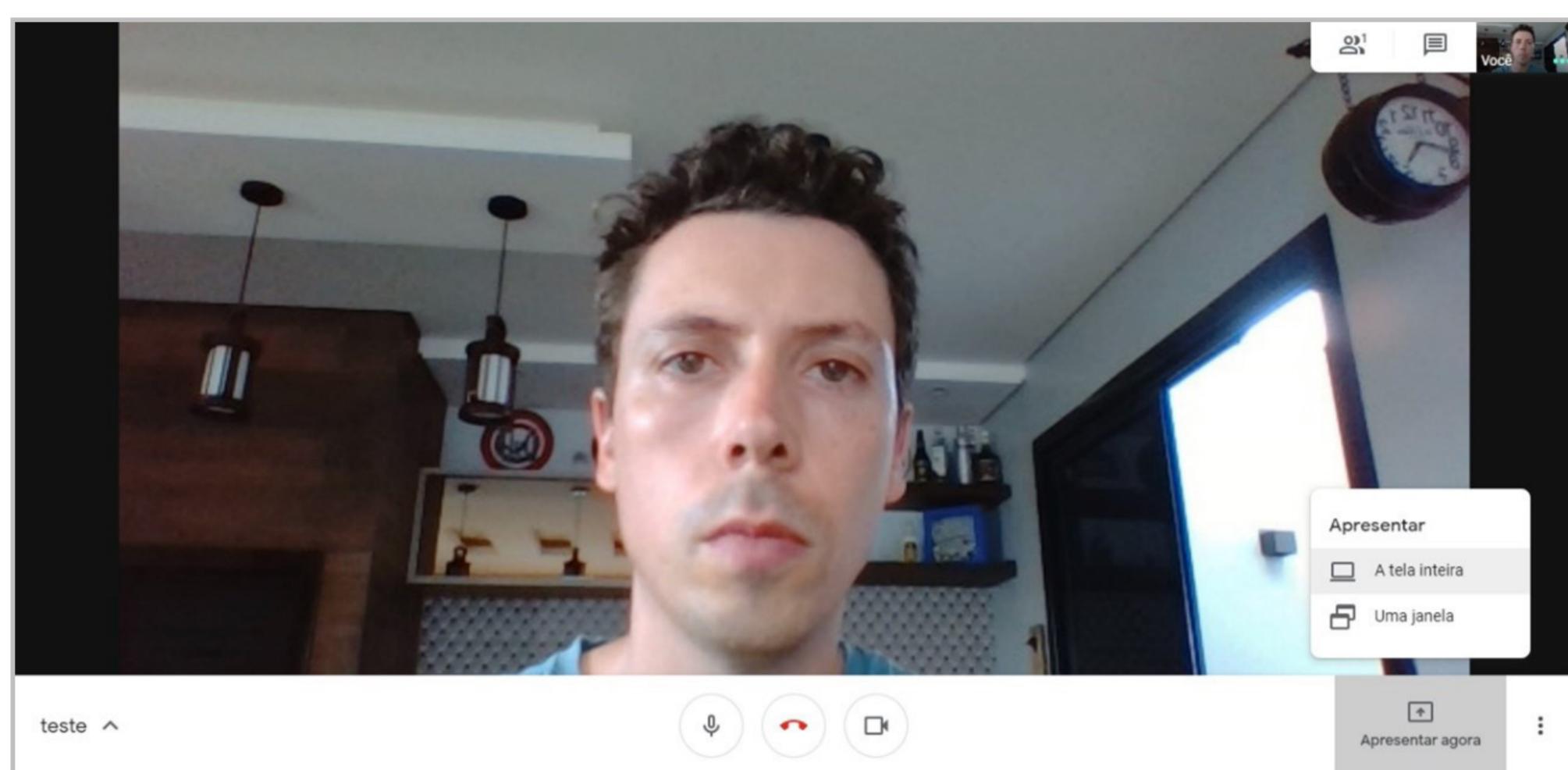
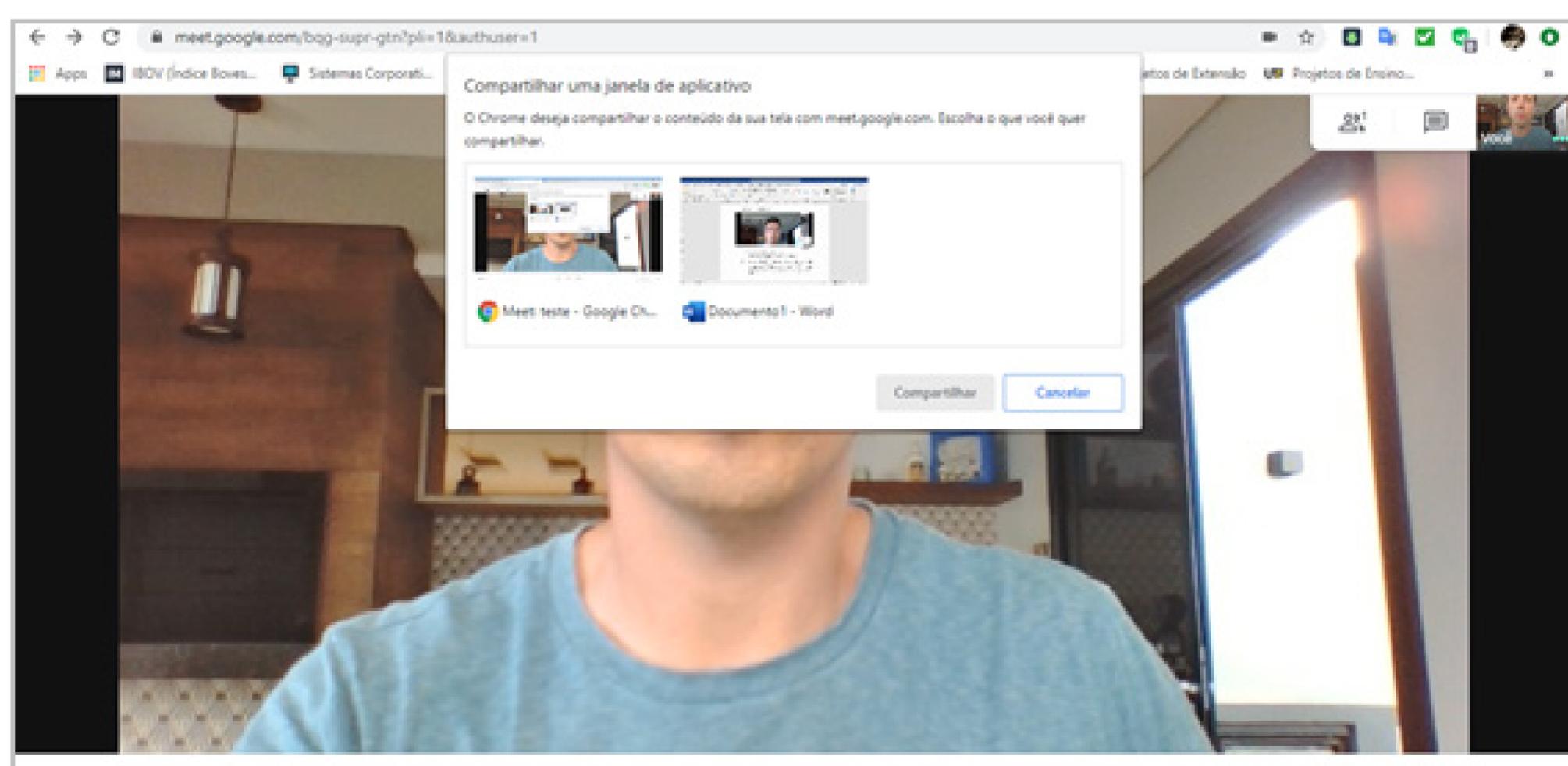


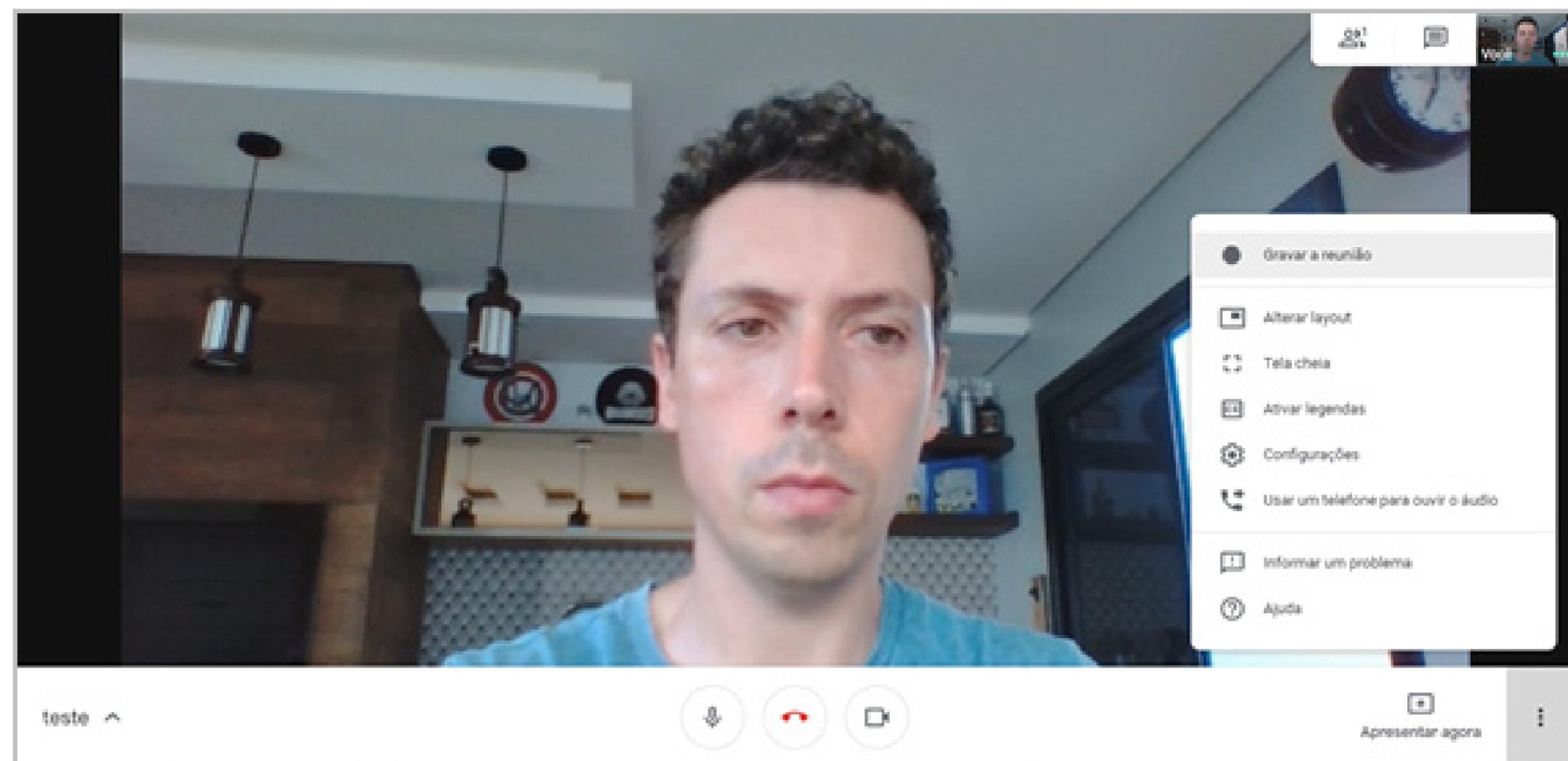
Figura 8 – Seleção de fonte de compartilhamento



e. Além disso, você ainda tem outras opções no menu que está posicionado no canto inferior direito:



Figura 9 – Outras opções



Destaca-se, por fim, a possibilidade de gravar a sua videochamada e disponibilizá-la aos alunos, posteriormente, através do Google Drive. Esta estratégia possibilita o acesso dos estudantes que tiveram alguma dificuldade de interação no momento da aula, além de oportunizar a revisão de conteúdos e orientações para toda a turma, de acordo com o interesse e as necessidades.



1.8 O simples que funciona: como montar uma sala de aula virtual em casa

Luiz Carlos Sonda¹

SINOPSE

Este vídeo, gravado em março de 2020, apresenta as possibilidades que os docentes têm para montar uma sala de aula em casa e utilizar as tecnologias para desenvolver as aulas virtuais no ciclo da Pandemia da Covid-19. De um jeito simples e criativo, o Professor Sonda nos mostra que, mesmo com poucos recursos, é possível adaptar e organizar os equipamentos e o ambiente da casa para realizar a mediação das aulas remotas.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/kgAb3W50tuw>

¹ Especialista em Comunicação, Mercado e Era Digital pela Universidade Paranaense. Atua como Diretor da TV FAG e Docente dos Cursos de Comunicação do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: sonda@fag.edu.br.



1.9 Acesso ao Google Classroom no perfil de estudante

Jéssica Patrícia Borges da Silva¹

SINOPSE

Este tutorial, gravado em março de 2020, apresenta uma breve descrição dos passos para os estudantes da FAG de Cascavel e Toledo acessarem o Google *Classroom* (Google Sala de Aula), visualizarem os recados e orientações das aulas e realizarem as atividades disponibilizadas pelos docentes na sala virtual. Durante a Pandemia o Google Sala de Aula facilitou a relação entre docentes e discentes e a organização do processo ensino aprendizagem no contexto das aulas remotas.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/ODmhX99D8Qk>

¹ Mestre em Conservação e Manejo de Recursos Naturais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atua como Docente do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: jessicapatricia@fag.edu.br.



1.10 Orientações para acesso ao Google Classroom

Luciano Mezzaroba¹

INTRODUÇÃO

O *Classroom* é uma sala de aula virtual que permite o cadastro de alunos e professores. Neste ambiente *online* é possível a criação de documentos, bem como atividades com previsão de entrega (trabalhos e avaliações) e, ainda, a interação entre alunos e professores. Trata-se de uma metodologia ativa e híbrida que desafia a lógica tradicional dos processos de ensino-aprendizagem. Nela, ocorre a inversão da sala de aula, ou seja, o que acontece presencialmente (exposição de conteúdo, demonstrações, etc.) passa a ser feito de forma remota (via *Google Classroom*). E, o contrário, também é verdadeiro: o que os estudantes tradicionalmente fazem em casa (exercícios, atividades, projetos, pesquisas, experimentos, etc.) acontece em sala de aula, no momento da aula presencial.

Nessa perspectiva, o aluno é desafiado a fazer a gestão do seu tempo de estudo e reflexão dos conteúdos fora da sala de aula, por meio da leitura de livros, artigos, vídeos, filmes, podcasts, entre outros.

Para o desenvolvimento desta metodologia, o professor pode compartilhar conteúdos, que deverão ser

¹ Mestre em Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Docente do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: luciano@fag.edu.br.



acessados para que, individualmente, cada aluno realize o que foi proposto dentro do cronograma pactuado. Esse momento passa a ser relevante porque estimula o protagonismo na aprendizagem dos estudantes, para que cada um possa compreender os conteúdos propostos, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem. Por conseguinte, no encontro em sala de aula, os estudantes já terão conhecimentos prévios sobre os assuntos, para prosseguir com o aprofundamento nas aulas teóricas e práticas.

Sendo assim, na sequência disponibiliza-se alguns passos orientativos sobre o acesso desta ferramenta para os estudantes.

PASSO A PASSO DA UTILIZAÇÃO

PASSO 1: Utilizando um computador/notebook, acessar o *link*: https://edu.google.com/intl/pt/products/classroom/?modal_active=none

DICAS:

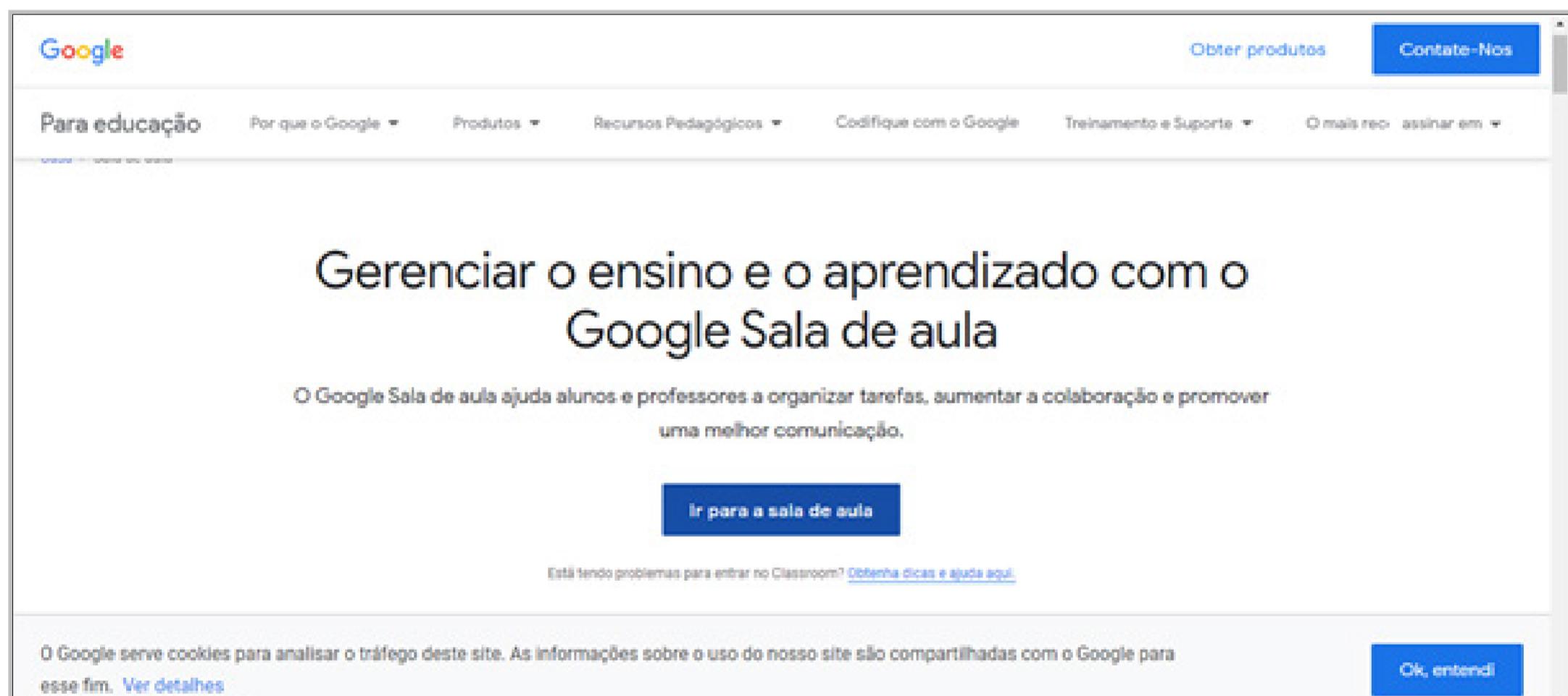
- Procure não fazer este procedimento utilizando o aplicativo do *Classroom* ou o navegador do celular, para que erros sejam evitados. Depois de realizar os passos abaixo, será possível utilizar o aplicativo ou dispositivos móveis.
- Procure realizar o primeiro acesso preferencialmente por meio de um computador/notebook. Ao utilizar dispositivos móveis, principalmente aqueles com o



Android, já existe uma conta da Google logada no aparelho, e geralmente o aplicativo ou navegador do celular acaba utilizando esta conta. Caso isso ocorra, no momento em que o estudante for digitar o código para entrar na turma, ele será invalidado, pois nas salas de aula criadas pelos professores, deve-se utilizar o *e-mail* institucional. Portanto, se for utilizar algum dispositivo móvel, atente-se para esse detalhe.

PASSO 2: Depois de acessar o *link*, clicar em “Ir para a sala de aula”.

Figura 1 – Ir para a sala de aula



PASSO 3: Na sequência, deve-se fazer o *login* utilizando o **e-mail institucional da FAG**. As contas são criadas automaticamente no momento da matrícula,



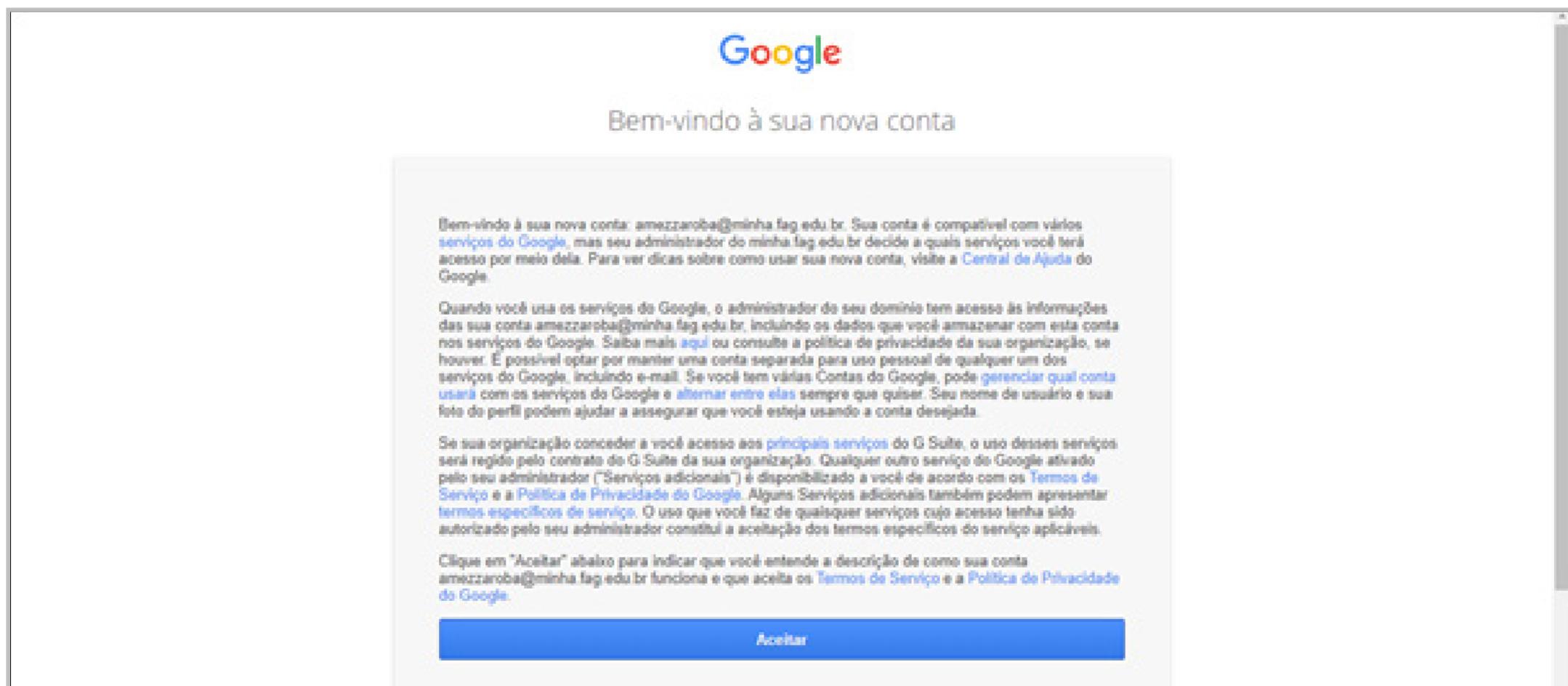
com o mesmo usuário e senha do Sagres, ficando da seguinte forma: *aluno@minha.fag.edu.br*.

Figura 2 – Tela de login



PASSO 4: Após realizar o login, clique em aceitar.

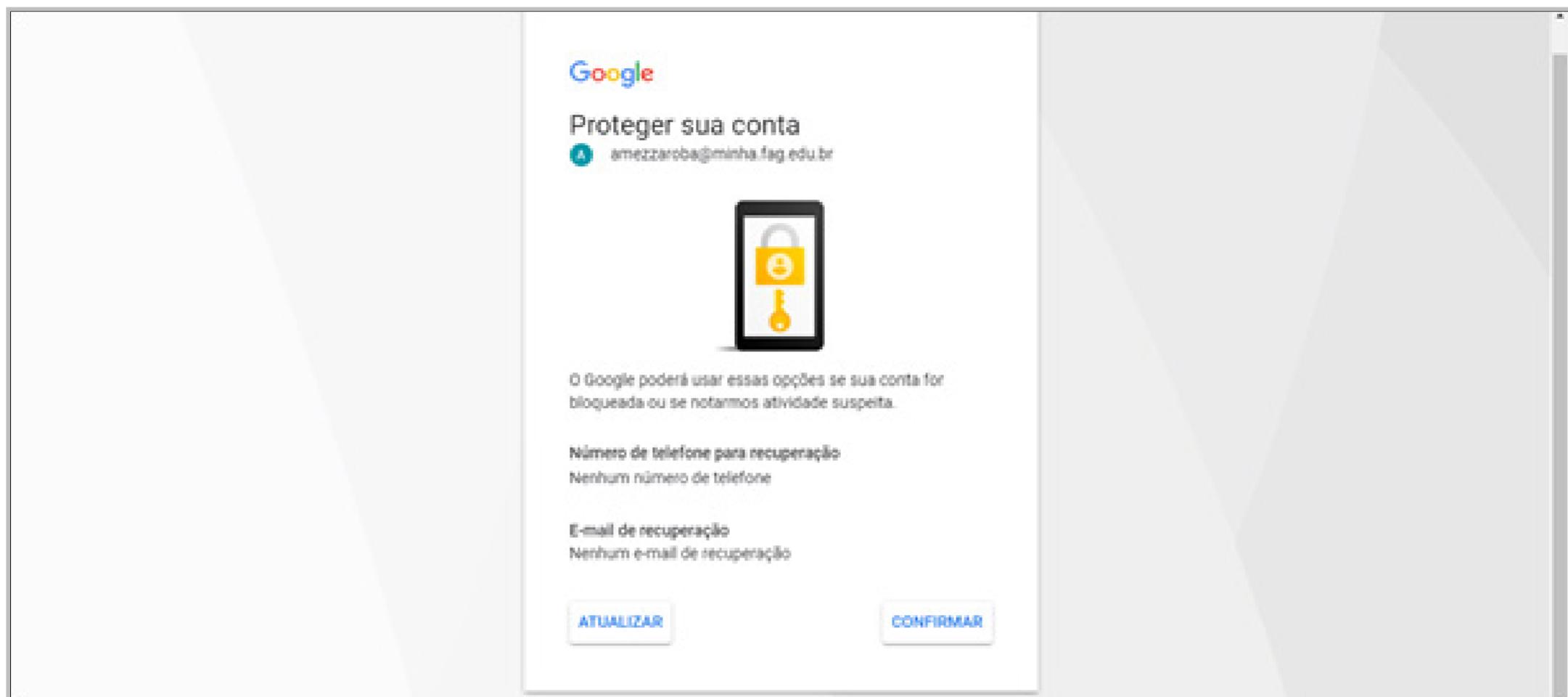
Figura 3 – Termos de serviço





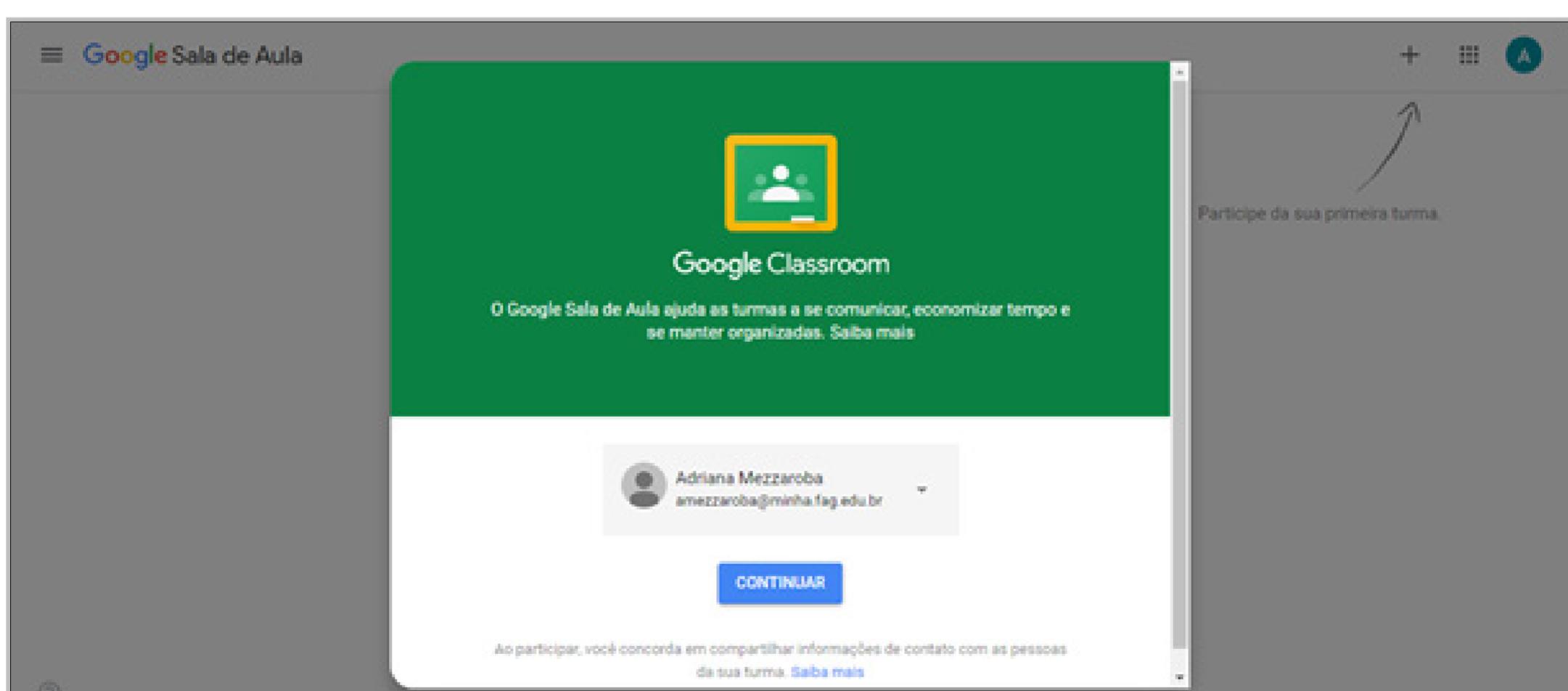
PASSO 5: Caso seja solicitado, confirme ou atualize seus dados.

Figura 4 – Confirmação de dados



PASSO 6: Após a confirmação aparecerá uma mensagem inicial. Clique em continuar.

Figura 5 – Mensagem inicial





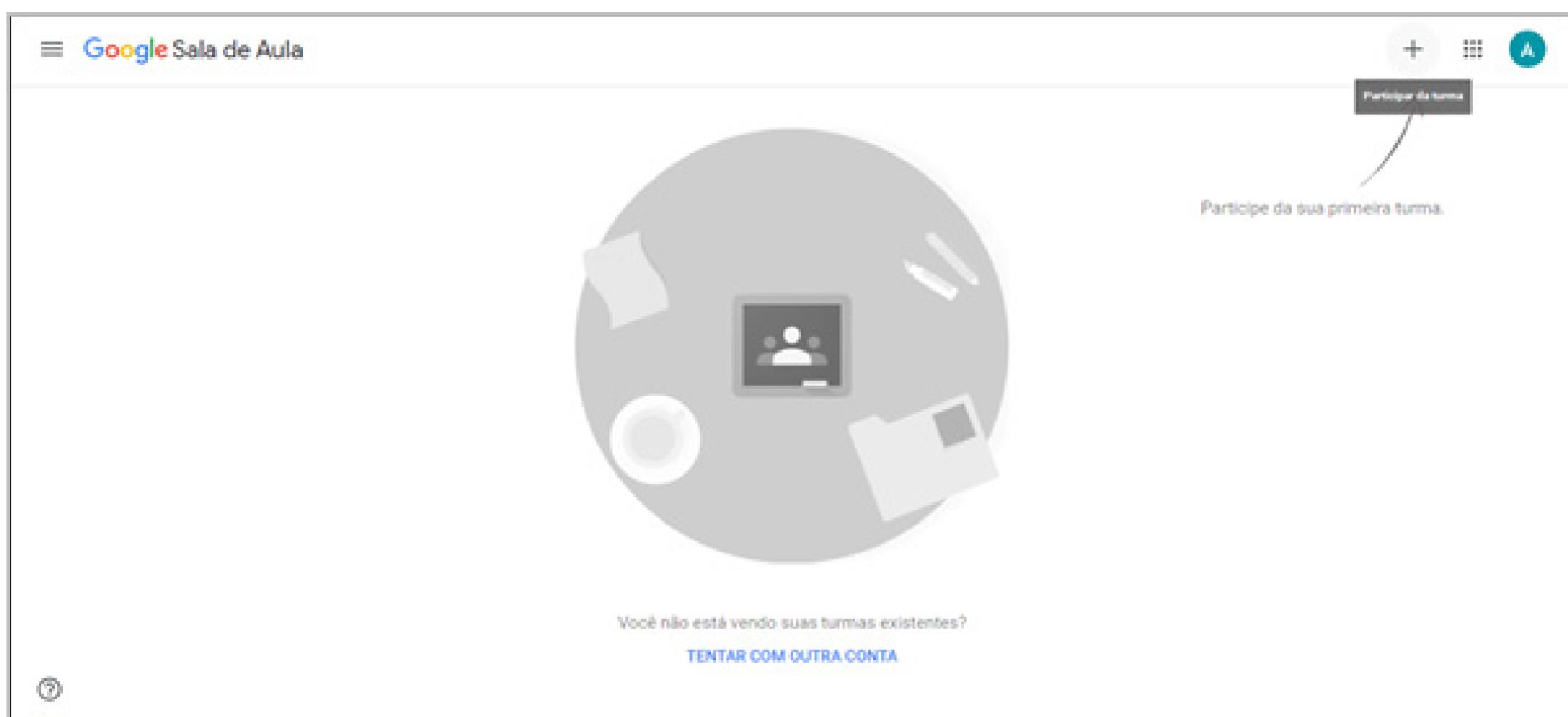
PASSO 7: Escolha a função “sou aluno”.

Figura 6 – Seleção de função



PASSO 8: No canto superior direito da tela, clique no símbolo “+”, para participar da turma.

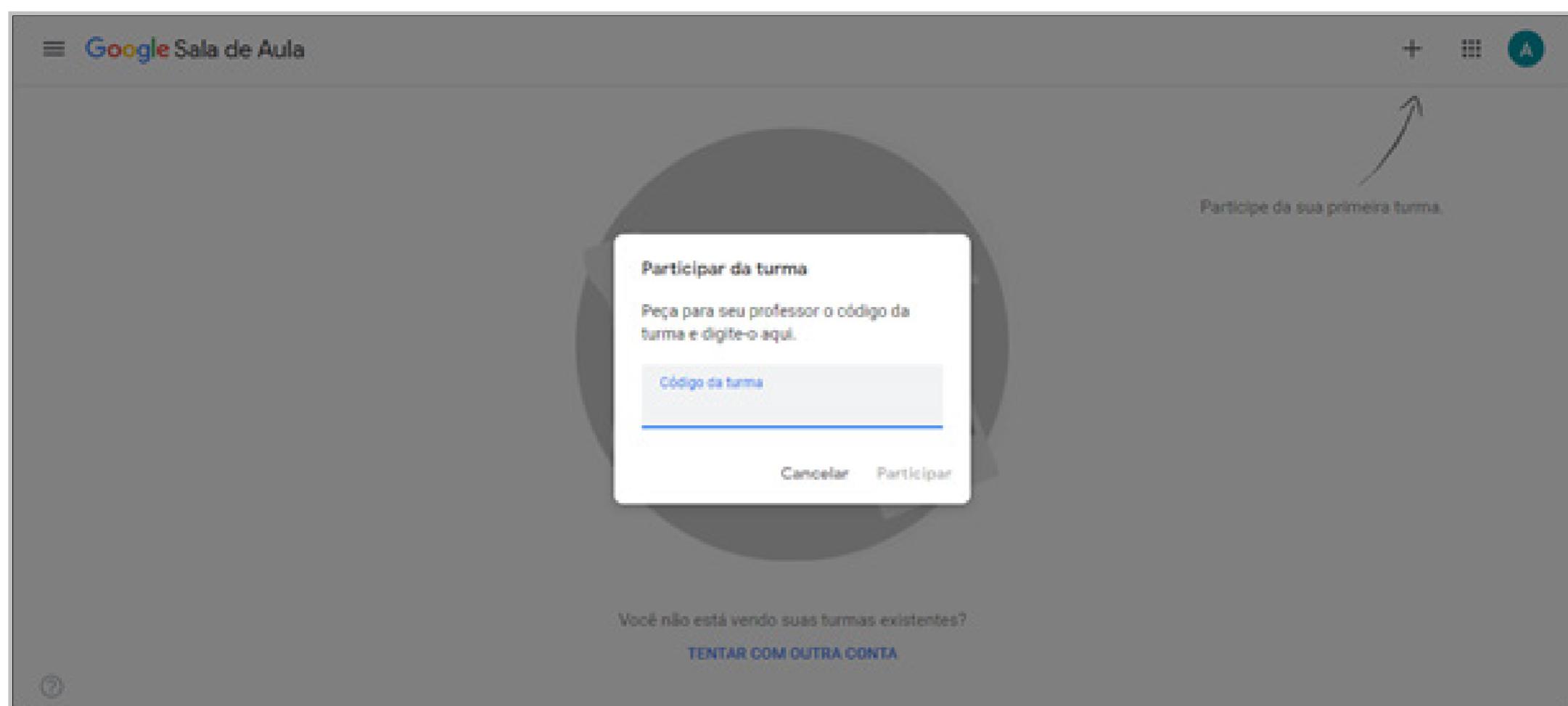
Figura 7 – Participar da turma



PASSO 9: Insira o código **XxxXxx** (DA TURMA, disponibilizado pelo professor) e clique em participar.



Figura 8 – Inserção de código



PASSO 10: Pronto! Os alunos estarão inseridos na turma. E o docente pode iniciar o processo de orientações individuais e/ou da turma.

DICAS GERAIS:

- Para sanar as dúvidas os estudantes podem entrar em contato com o professor pelo *Classroom* ou por outro canal de comunicação disponibilizado pelo mesmo.
- Cabe ao professor manter o equilíbrio e planejar atividades que sejam coerentes com a carga horária do seu componente curricular.
- Sempre que o aluno for iniciar a interação num ambiente virtual é necessário um período de adaptação e cooperação. E a motivação do docente e da Equipe de Apoio da instituição (Área de TI) pode ser fundamental para que cada estudante consiga alcançar os objetivos propostos.



1.11 SDE – Simulação de Estratégia: jogos de empresas

Gilnei Saurin¹

INTRODUÇÃO À FERRAMENTA

O SDE – Simulação de Estratégia é um jogo *online* no qual os participantes constituem a empresa e fazem a gestão do seu negócio, por meio de decisões estratégicas no decorrer dos períodos, vivenciando a gestão empresarial nas áreas de estratégia, produção, marketing, finanças, pessoas e contábil.

Para o jogo, a turma é dividida em equipes que atuam para planejar e executar o projeto no decorrer dos 10 (dez) períodos trimestrais. No total são 7 (sete) empresas competindo entre si em um mercado caracterizado pela acirrada concorrência. Os participantes assumem as funções de presidente e diretores das respectivas empresas e devem produzir e comercializar um produto inovador. Todos iniciam o jogo em condições idênticas de capital e produto, e atuam em 03 (três) regiões, as quais possuem características distintas: na região 1, os consumidores possuem maior poder aquisitivo, porém, é a região menos populosa; a região 3 é mais populosa e de menor poder aquisitivo; já a região 2 é a intermediária.

Como se trata de um jogo 100% *online*, os participantes poderão acessar de onde estiver por meio de lo-

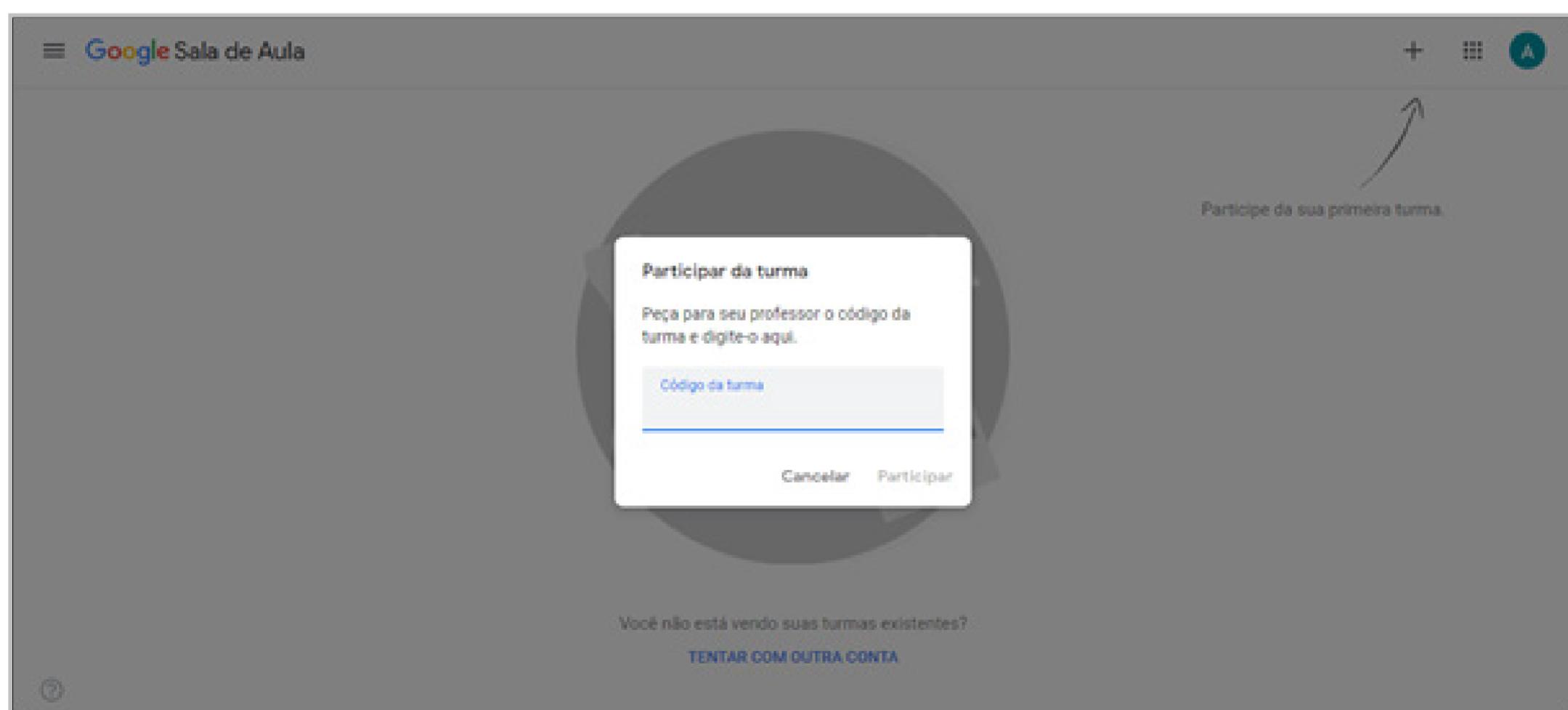
¹ Mestre em Desenvolvimento Regional e Agronegócio. Especialista em Administração Financeira, Contábil, Controladoria e Comércio Exterior. Atualmente é professor do Centro Universitário FAG de Cascavel nas modalidades presencial e EAD. E-mail: gilnei@fag.edu.br.



gin e senha individual. Para isso, basta ter conexão com a internet. O professor atua como animador e conduz a turma de acordo com os objetivos pedagógicos do jogo.

Para somar a maior pontuação e ganhar o jogo, a empresa deverá maximizar os resultados, por meio do retorno, dos 9 (nove) objetivos: liderança na região 1, liderança na região 2, liderança na região 3, liderança em faturamento, liderança em lucratividade, liderança em crescimento do Patrimônio Líquido, liderança em qualidade de previsões de venda, liderança em maior liquidez corrente e liderança em sustentabilidade empresarial. Conforme Figura 1, o jogo é composto por 04 (quatro) etapas: preparação, planejamento, implementação e avaliação.

Figura 1 – Etapas do jogo SDE – Simulação de Estratégias



Fonte: Manual do Animador



PASSO A PASSO DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA

PASSO 1: PREPARAÇÃO

Nesta etapa, o professor animador apresenta o jogo aos participantes, faz o cadastro individual dos alunos, e estes, ao logar terão o primeiro contato com a plataforma. Esta etapa tem como objetivo proporcionar uma visão geral do jogo, bem como o seu funcionamento.

Na sequência, com acesso à plataforma, os participantes poderão conhecer suas funcionalidades, por meio de 08 (oito) vídeos que mostram o panorama geral do jogo, assim como suas regras. Neste momento, também será disponibilizado na plataforma o manual do usuário, o qual ficará disponível durante todo o jogo.

PASSO 2: PLANEJAMENTO

A etapa do planejamento é a mais longa, na qual os participantes planejam as ações estratégicas das empresas e criam uma visão de futuro para os 10 (dez) períodos do jogo. Esta etapa é composta por 03 (três) fases: diagnóstico estratégico, macroestratégia e estratégias funcionais. Os resultados decorrentes do planejamento devem ser acompanhados nos relatórios disponibilizados na plataforma, tendo como principal indicador o crescimento do Patrimônio Líquido. É importante que cada equipe faça o comparativo do resultado da estratégia implementada pela empresa e compare com o indicador de expectativa do conse-



lho de administração, tal qual, com o retorno, caso o capital fosse aplicado no banco.

No diagnóstico estratégico, os participantes apontam as ameaças e as oportunidades para cada um dos fatores apresentados pelo jogo. Na macroestratégia, as empresas irão decidir sua visão de futuro, atribuindo pesos aos 09 (nove) objetivos estratégicos. E ainda, decidirão a capacidade inicial de produção, da mesma maneira que a localização da fábrica. Além disso, os participantes terão que elaborar a missão e os valores da empresa.

PASSO 3: IMPLEMENTAÇÃO

Ao término do planejamento, começa a etapa de implementação. É nesta fase que o jogo acontece e as equipes executam suas estratégias ao longo dos 10 (dez) períodos trimestrais, de acordo com os acontecimentos no mercado aonde atuam. Normalmente, ocorre uma rodada do jogo por semana, durante todo o semestre letivo. Anteriormente, no planejamento não havia interação e competição entre as empresas, porém, agora isso fica evidente por meio das decisões estratégicas, produção, marketing, pessoas e finanças.

Na etapa de implementação, as decisões do planejamento deverão ser confirmadas ou alteradas de acordo com a estratégia da empresa. Muitas vezes é necessário fazer mudanças na estratégia, pois o mercado é dinâmico e ocorrem situações que alteram o que foi decidido anteriormente. Essas situações são



apresentadas em cada período do jogo, no portal de notícias e-News. No período 1, os participantes deverão decidir sobre a capacidade inicial de produção da fábrica, sua localização, programação da produção, compra de matéria prima, contratação de operários e supervisores de produção, investimentos em P&D — Pesquisa e Desenvolvimento — e propaganda.

No período 2, a produção se inicia. Neste período, já é possível decidir sobre a expansão da fábrica. Também é obrigatório contratar vendedores e supervisores de vendas, que atuarão nos próximos períodos. Além disso, é obrigatório confirmar os pesos atribuídos aos objetivos, os quais darão uma visão de futuro à empresa e consequentemente, irão proporcionar a pontuação final do jogo.

Os participantes, além de continuarem decidindo algumas etapas realizadas nos períodos anteriores, no período 3, também deverão tomar algumas decisões obrigatórias: definir o preço de venda dos produtos e a distribuição dos vendedores e previsão de vendas nas 03 (três) regiões do mercado. Já no período 4, as empresas deverão analisar como foram suas vendas no período anterior, com base nos relatórios reais da empresa, bem como, compreender o que ocorreu com os resultados, sejam eles positivos ou negativos. Neste período, os participantes também deverão negociar com o sindicato, pois os operários estão na iminência de greve. Para este evento, existe a possibilidade da empresa não negociar com o sindicato e cumprir o



dissídio após a manifestação do Tribunal Regional do Trabalho; negociar, mas mesmo assim gerar greve, e, negociar, sem que haja greve.

No período 5, o mercado se torna bastante turbulento, com problemas no fornecimento de matéria-prima e com escassez de energia elétrica, comprometendo a produção da indústria, tal como a elevação dos custos acima da inflação do período. É também nesse período, que são publicados os balanços patrimoniais das empresas, após um ano de operação. Ademais, são apresentados os resultados referentes às negociações com o sindicato.

Aquilo que foi anunciado pelo e-News no período 5, se confirma no período 6. A matéria-prima, fornecida e entregue por um único fornecedor, sumiu. Neste momento, aparece um fornecedor no mercado paralelo, que poderá auxiliar as empresas na aquisição de insumos para a produção. Isso ocorre por meio de três leilões, com datas e horários de término definidos, e a empresa que ofertar no fechamento do leilão, o maior lance, levará o lote de matéria-prima.

Percebe-se no período 7, que a crise da matéria-prima não foi tão grande e o fornecedor começa a entregar novamente os insumos às empresas. Porém, chega o apagão, e algumas empresas perdem capacidade produtiva neste período devido à falta de energia elétrica.

Já, no período 8, o e-News informa que os apagões serão menores, no entanto, algumas empresas, situadas



em algumas regiões, foram inundadas devido às fortes chuvas, perdendo para aqueles que não contrataram seguro, parte ou totalidade dos seus estoques. Ademais, alguns investimentos públicos ocorrem no período e visam contribuir com o setor de atuação das empresas.

Nos períodos 9 e 10, as coisas começam a melhorar para as empresas. O apagão chega ao fim e são publicados os balanços patrimoniais das empresas, após dois anos de operação. Também são publicadas as capacidades de produção atualizadas de cada empresa.

Dante de todos esses eventos, os quais ocorrem em todos os períodos do jogo, as empresas deverão decidir com assertividade e formular uma estratégia empresarial que permita maximizar seus resultados financeiros e, consequentemente, ganhar o jogo.

PASSO 4: AVALIAÇÃO

Esta etapa é fundamental, pois apresenta a avaliação qualitativa e quantitativa do jogo. Na avaliação qualitativa os participantes podem analisar as decisões tomadas no decorrer dos 10 períodos do jogo. Contudo, na avaliação quantitativa, é apresentada a evolução da pontuação de cada empresa de acordo com os 09 (nove) objetivos estratégicos, os quais receberam um peso no período 2, quando da formulação da visão de futuro da empresa. Com base na soma da pontuação de cada um dos objetivos, forma-se o *ranking* final do jogo, atribuindo a classificação de cada uma das empresas.



1.12 Utilização do software CMAP Tools® para elaboração de mapas mentais e conceituais

Augustinho Borsoi¹

1 INTRODUÇÃO À FERRAMENTA

O CMAP Tools® versão 6.04 é um *software* de mapeamento de conceitos do IHMC (Institute for Human and Machine Cognition) da Flórida, distribuído gratuitamente e instalado no dispositivo do usuário. Encontra-se disponível para instalação nas plataformas: Windows, OSX e Linux. Com esta ferramenta é possível elaborar mapas mentais e conceituais sobre os conteúdos trabalhados em aula, ou mesmo repassar aos alunos para que eles possam criar seus mapas de conhecimento. Além de gratuita, a ferramenta permite que os arquivos sejam exportados para PDF, facilitando a disponibilização dos conteúdos aos estudantes.

2 PASSO A PASSO DA UTILIZAÇÃO

PASSO 1:

Fazer o download no site: <https://cmap.ihmc.us/cmap-tools/> e instalar o *software* no dispositivo.

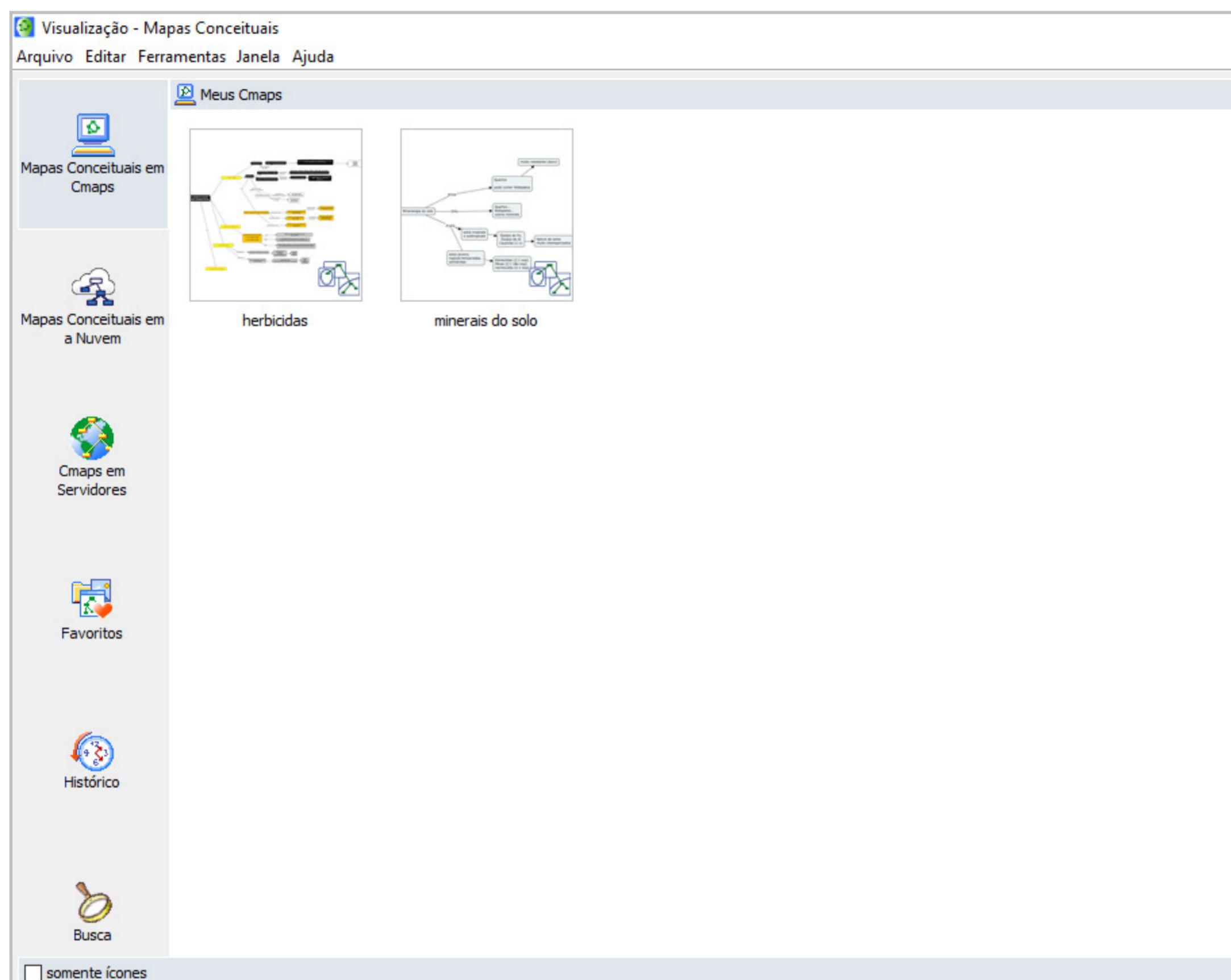
¹ Doutor em Agronomia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Professor titular do Curso de Agronomia, do Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG de Cascavel–PR. E-mail:augustinho@fag.edu.br.



PASSO 2:

Abrir o *software*, encontrando esta tela inicial:

Figura 1 – Abertura do Software na tela inicial

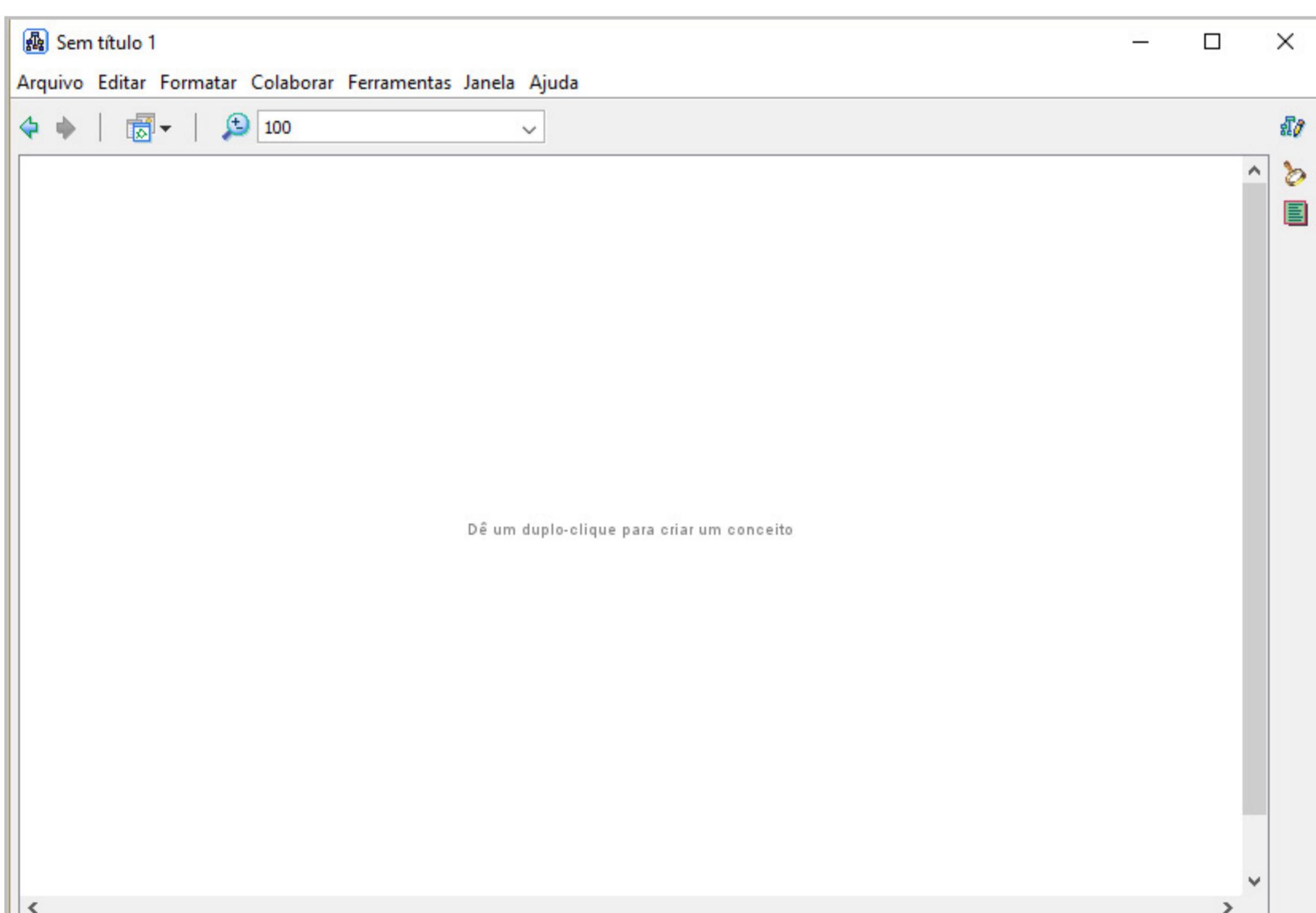
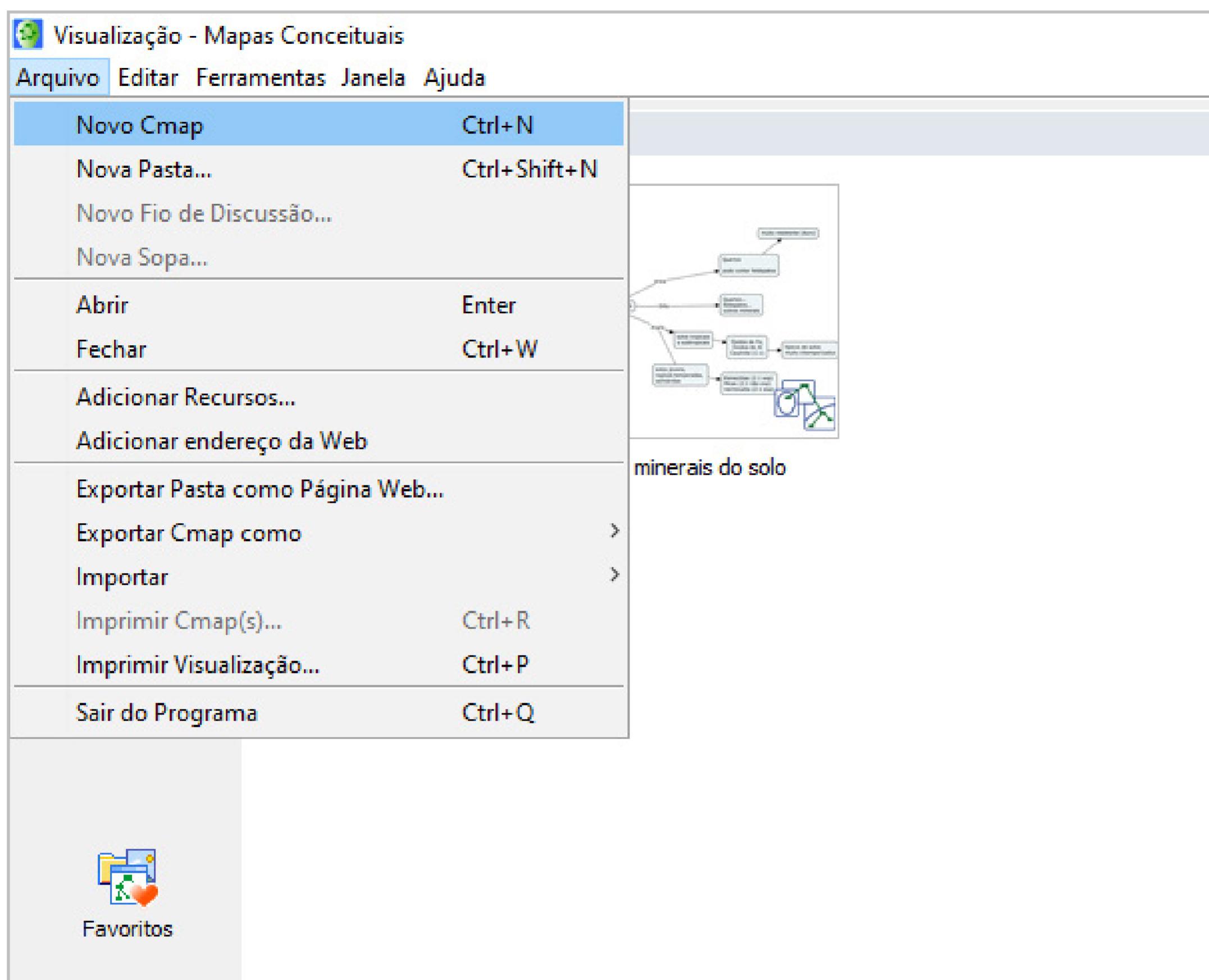


PASSO 3:

Clicar em arquivo e em seguida em “Novo Cmap”. Uma nova janela se abrirá, onde será construído o mapa, conforme segue:



Figuras 2 e 3 – Abertura do Novo CMAP





PASSO 4:

1. Após um duplo clique na janela, uma caixa de diálogo será aberta — para que o primeiro conceito seja inserido e, assim, seja iniciado o mapa;
2. Clicando em cima da caixa, aparecerão as setas;
3. Clicando em “Janela”, “Exibir estilos”, se abrirá uma janela onde é possível alterar a fonte, a cor da fonte, as cores das caixas, etc.
4. Logo no início, ou após concluído, deve-se salvar o arquivo — com o clique em “arquivo” e, depois, em “Salvar mapa conceitual”.

Todos estes passos podem ser visualizados, nas figuras, a seguir apresentadas:

Figura 4 – Início do mapa

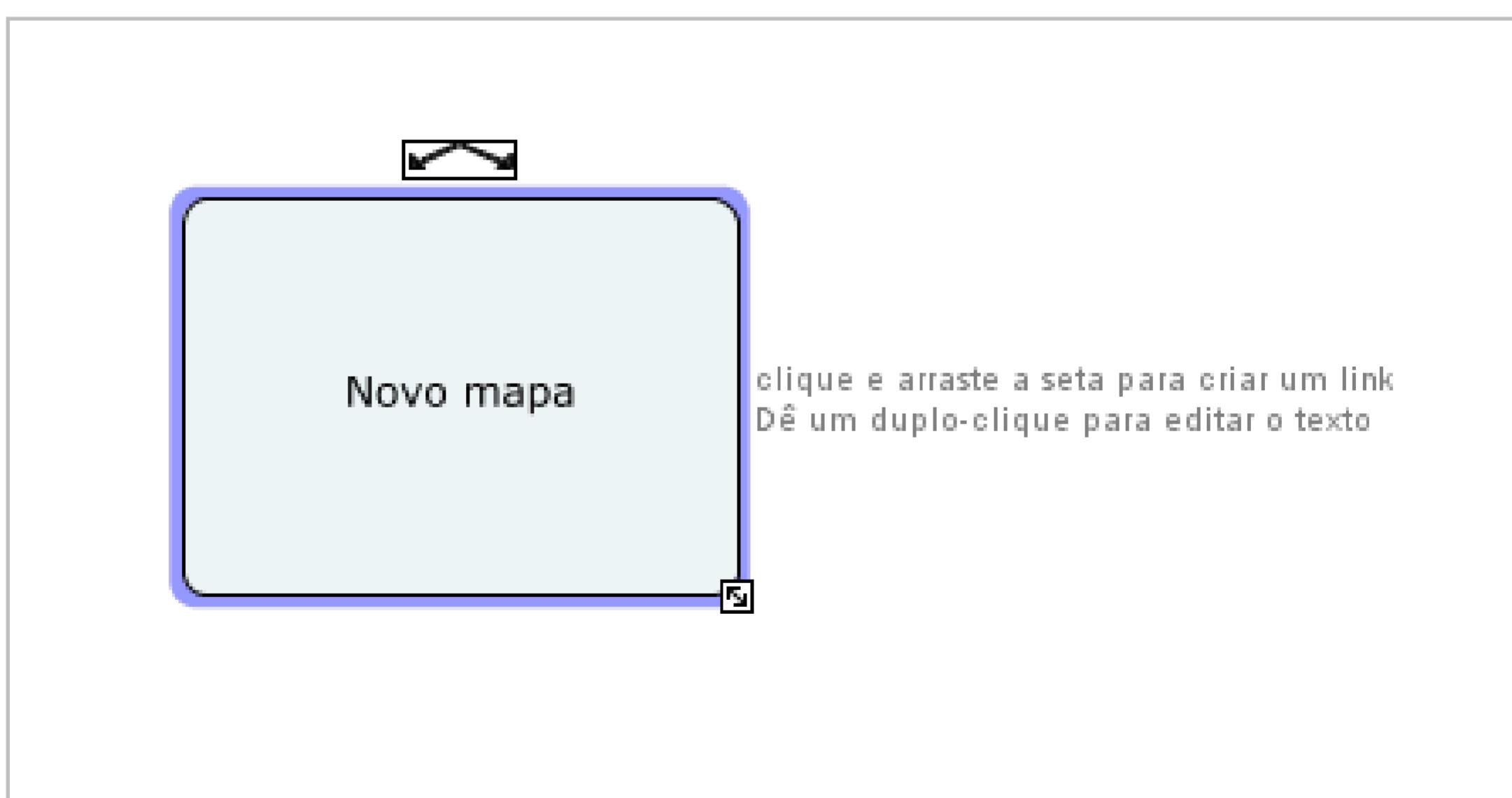




Figura 5 – Construção do mapa

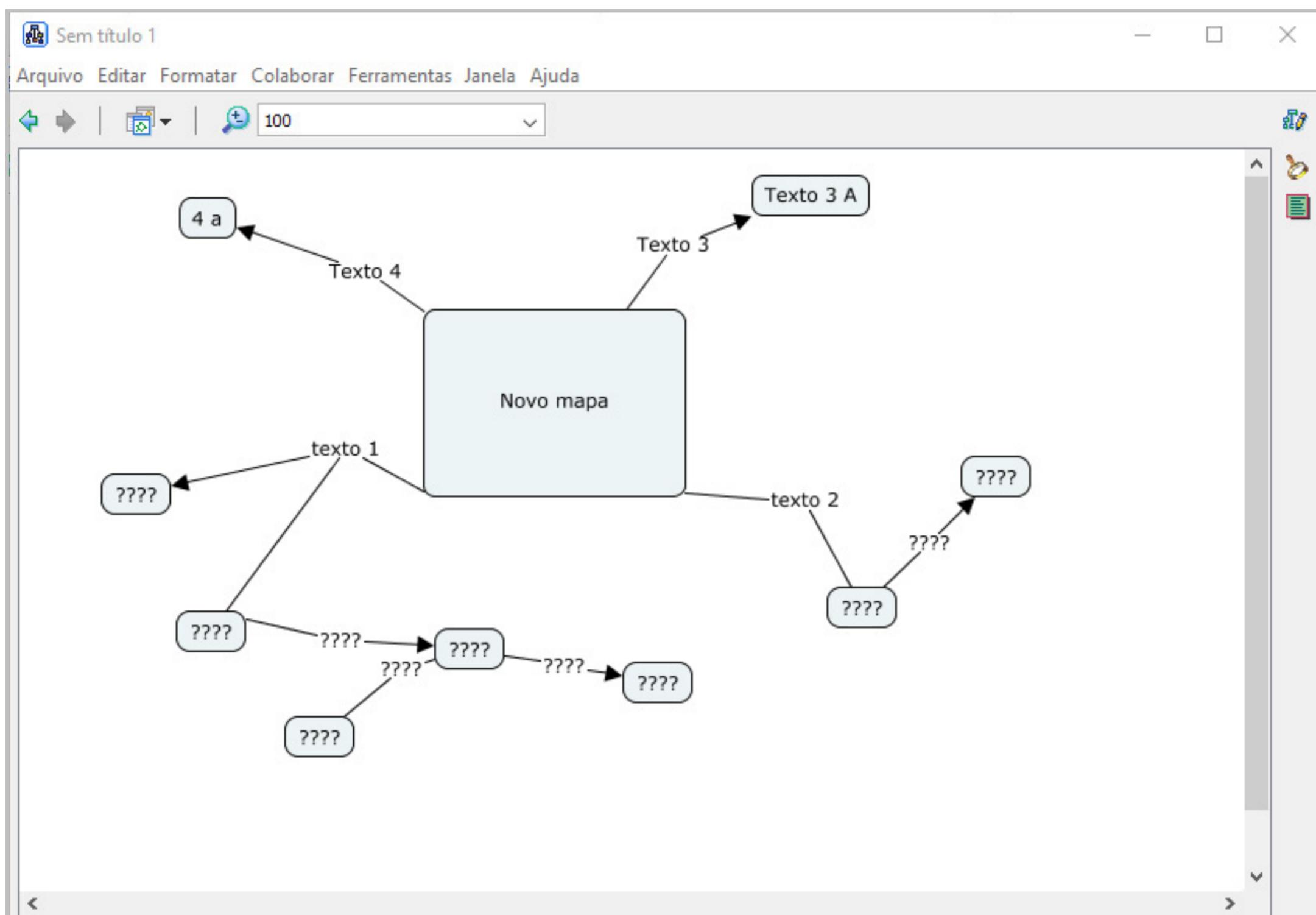
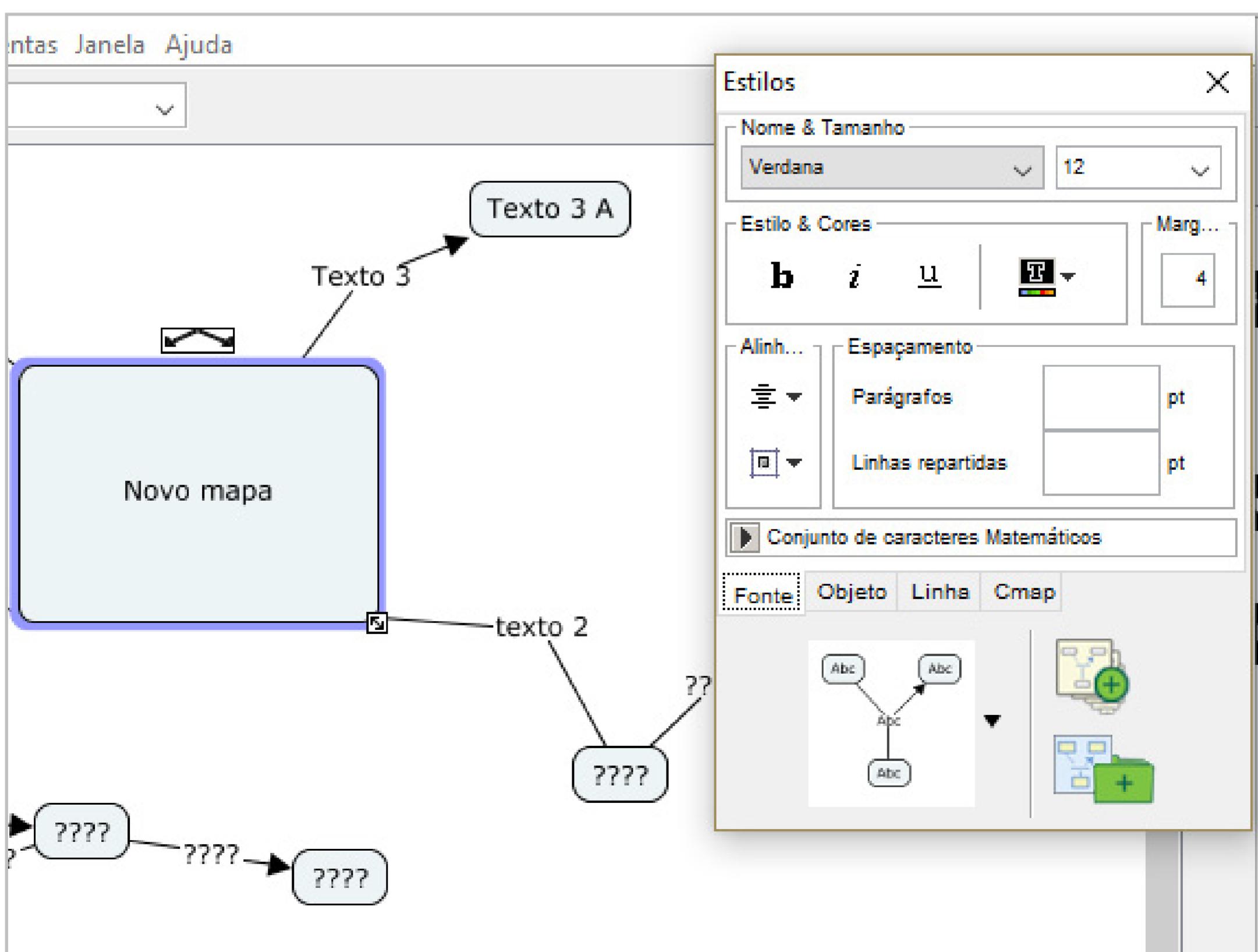


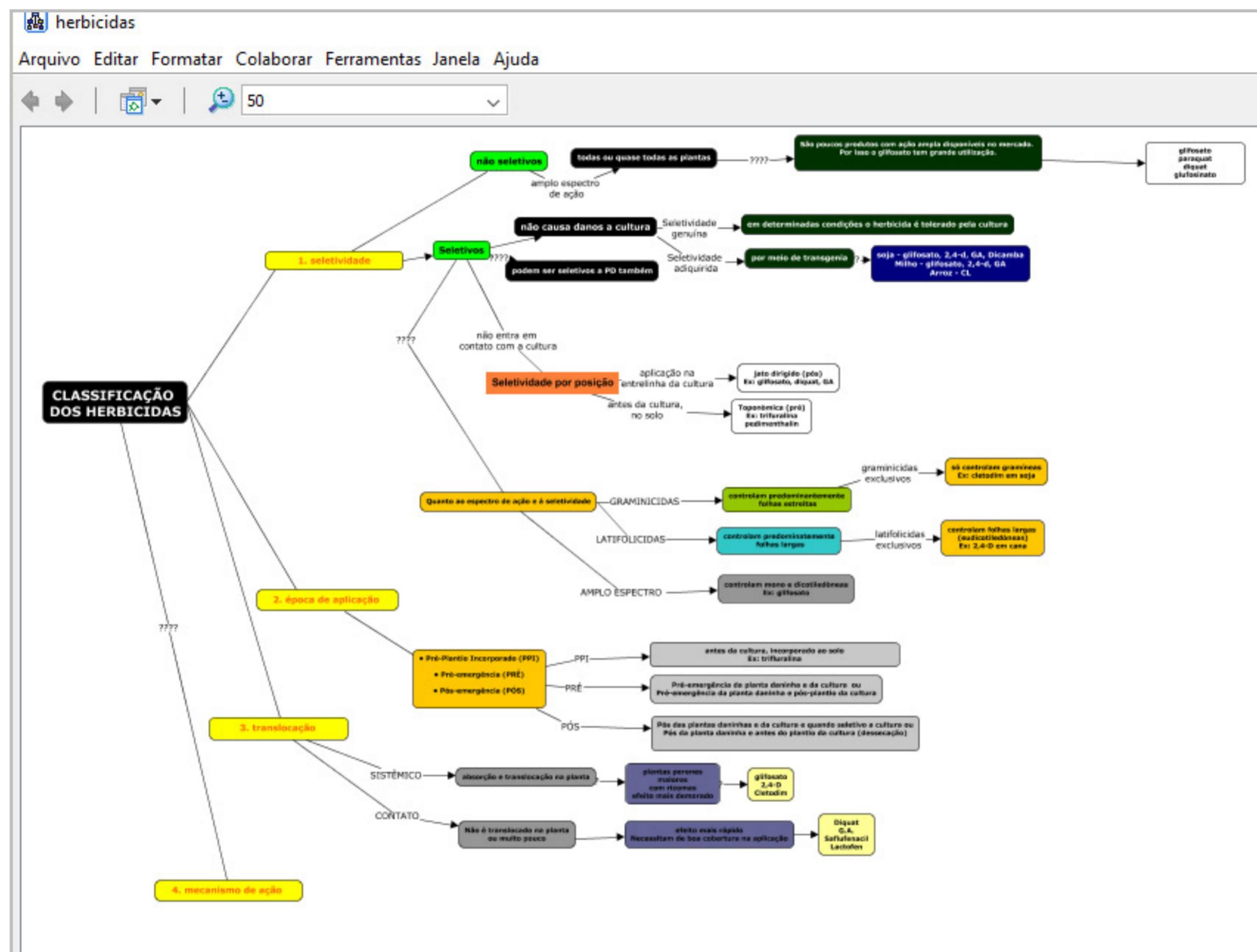
Figura 6 – Estilos para edição das caixas e linhas





Para encerrar, apresentamos, a seguir, a ilustração de um exemplo de mapa, realizado na Disciplina de Plantas Daninhas do Curso de Agronomia:

Figura 6 – Estilos para edição das caixas e linhas



A ferramenta é excelente para temas com subdivisões, conceitos e exemplos. Na aula virtual, pode-se construir o mapa juntamente com os estudantes; a partir de perguntas e outras formas de interação. Vale salientar que, já em experiências ocorridas, os acadêmicos receberam muito bem esta forma de trabalho e alguns até passaram a utilizar a ferramenta para elaborar seus próprios mapas. É mais uma possibilidade para atrair atenção dos alunos, bem como promover condições para a organização de materiais para estudos futuros.

02

Mediação das aulas
síncronas e assíncronas



2.1 Interações síncronas e assíncronas

2.1 – Episódio 1: Mediação docente e uso das tecnologias e ferramentas digitais

Djeimi Angela Leonhardt Neske¹

Dulce Alves Nakamura²

Edna Heloisa Schaeffer Amaral³

SINOPSE

Neste vídeo as professoras Dulce, Djeimi e Edna, relatam como foi a vivência das aulas remotas, realizadas no período de março de 2020 a março de 2021, quando as aulas aconteceram de maneira remota (via *Google Meet*), em virtude da Pandemia do Coronavírus. Entre os recursos comentados pelas docentes estão o uso do Jamboard®, um quadro branco digital que torna o aprendizado visível e, mesmo por meio das aulas remotas, os alunos conseguem acompanhar as explicações dos professores. Outro destaque na conversa das profissionais foi o uso do Power Point®, sendo usado para gravar vídeos e deixar as apresentações mais participativas. Além disso, foram utilizadas outras tecnologias

¹ Mestre em Administração pela Unioeste. Especialista em Docência do Ensino Superior – Metodologias Ativas. Docente da Faculdade Assis Gurgacz – Toledo. E-mail: djeimiangela@fag.edu.br.

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atualmente é docente de Ensino Superior na Faculdade Assis Gurgacz – FAG. E-mail: dulce.nakamura@fag.edu.br.

³ Mestre em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Maringá. Docente de Ensino Superior na Faculdade Assis Gurgacz – FAG. E-mail: edna.schaffer@fag.edu.br.



como o Canva®, Kahoot® e Padlet®, sempre com o objetivo de buscar a interatividade e a colaboração no processo educativo. Clique e confira!

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

https://youtu.be/QoLIDk_WXDI



2.1 – Episódio 2: Estratégias e práticas eficazes

Rafael Rauber¹

SINOPSE

Relato sobre as experiências de interação nas aulas síncronas e assíncronas realizado pelo Professor Rafael. Nas aulas assíncronas foram utilizados vídeos disponibilizados no *Classroom* e a comunicação via *Whatsapp*. E, nas interações síncronas, o professor utilizou músicas e recursos diversos, explorados com muita criatividade e bom humor, visando promover a aprendizagem discente.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/2D0qsPKtfgw>

¹ Mestre em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: rafaelr@fag.edu.br.



2.1 – Episódio 3: Uso do Jamboard como recurso de interação e sistematização

Eudiman Heringer¹

SINOPSE

Breve relato sobre as experiências de utilização da Lousa Digital Jamboard®, disponível no G Suíte do Google. Ao utilizar esta ferramenta, os estudantes aumentaram o nível de interação e atenção nas aulas remotas. Também desenvolveram a capacidade de síntese e sistematização das temáticas exploradas, melhorando a participação de todos, inclusive, em atividades grupais.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/KwZsKH-5j24>

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil. É atualmente coordenador dos cursos de Administração e Ciências Contábeis. no Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz, E-mail:eheringer@fag.edu.br.



2.1 – Episódio 4: Personalização das experiências síncronas e assíncronas

Karin Kristina Pereira Bockler¹

SINOPSE

Conheça o relato da Karin sobre os desafios superados pelos docentes do ensino superior na organização e mediação das aulas virtuais no Ano Letivo de 2020. Ao realizar este resgate, a professora vai expondo algumas experiências interessantes que geraram conexões efetivas na relação professor-aluno. Destaca também a importância da criatividade docente na organização e mediação destas aulas, além de outros aspectos positivos e dos vários desafios que foram superados, no contexto das aulas remotas.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

https://youtu.be/uYUrN_jEaAM

¹ Mestrado em Zoologia pela Universidade Federal do Paraná (2003) e graduação em Ciências Biológicas nas modalidades Bacharelado e Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Paraná. Docente do Centro Universitário Assis Gurgacz (1999). E-mail: karin@fag.edu.br.



2.2 Aulas práticas na pandemia: algumas experiências

2.2 – Episódio 1: Atividades desenvolvidas nos laboratórios virtuais

Janes Caciano Fozza¹

SINOPSE

Neste relato o Professor Caciano apresenta a sua experiência na utilização dos Laboratórios Virtuais da Algetec®. Em função da Pandemia, durante o semestre 2020-1, estudantes e docentes tiveram dificuldade de acesso aos laboratórios físicos das IES e as práticas simuladas foram utilizadas. Dentre os aspectos abordados estão a estruturação dos laboratórios virtuais, as estratégias de gamificação e de organização didático-pedagógica destas práticas simuladas, que obtiveram a aprovação do docente e dos estudantes participantes.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/yPw-G3YeHiw>

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Docente do Colégio Marista de Cascavel e do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: janescaciano@fag.edu.br.



2.2 – Episódio 2: Práticas de laboratório nas aulas virtuais: aulas de imagem no curso de Medicina Veterinária

Giovani Krolikowski¹

SINOPSE

Relato das experiências na docência na Disciplina de Diagnóstico por Imagem durante as aulas remotas, com interações síncronas, que possibilitaram uma melhor visualização das imagens pelos estudantes do curso de Medicina Veterinária. Segundo o professor, a integração das tecnologias digitais com as vivências presenciais são uma tendência na educação superior e podem trazer bons resultados no processo formativo dos alunos.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/9Rm5PQDTfoo>

¹ Graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como Médico Veterinário e Docente do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: kroli@fag.edu.br.



2.2 – Episódio 3: Aulas práticas de laboratório nos curso da saúde

Hugo Razini Oliveira¹

SINOPSE

Relato das experiências de aulas práticas nos cursos de saúde como: gravação de vídeos nos laboratórios e elaboração de material didático, com o passo a passo para o desenvolvimento das práticas simuladas. Após a realização das atividades, os estudantes apresentaram relatórios com registros em fotos e vídeos e, mesmo na volta das aulas presenciais, estas produções realizadas pelo professor Hugo continuam sendo disponibilizadas para os estudantes, no intuito de agregar valor a sua formação.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/OZOCNNTnc80>

¹ Mestre em Biociências e Saúde pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atualmente atua como docente no Centro Universitário FAG. E-mail: hugor@fag.edu.br.



2.2 – Episódio 4: Práticas de laboratórios nas aulas virtuais

Ellen Carolina Zawoski Gomes¹

SINOPSE

Relato das vivências realizadas na Disciplina de Biologia Celular para sanar as dificuldades acesso aos laboratórios no primeiro semestre da pandemia Covid-19. Utilizando estratégias adaptativas, a professora e os estudantes desenvolveram algumas experiências laboratoriais com materiais alternativos, que todos tinham acesso nas suas próprias casas e que possibilitaram a compreensão dos conceitos abordados, gerando bons resultados no processo de aprendizagem.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/bWg1ZQ5o5wl>

¹ Mestrado em Biociências e Saúde pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente do Centro Universitário FAG. E-mail: carolinazawoski@fag.edu.br.



2.2 – Episódio 5: Aulas teóricas e práticas no curso de Educação Física

Francielle Cheuczuk¹

SINOPSE

Neste vídeo a docente relata o desenvolvimento das aulas teóricas e práticas desenvolvidas no primeiro semestre letivo de 2021. De acordo com a professora Francielle, as atividades desenvolvidas na disciplina de Ginástica Geral engajaram e motivaram os acadêmicos a participarem das atividades propostas. Dentre os aspectos destacados estão: a criatividade e a satisfação dos acadêmicos, o envolvimento dos familiares nas atividades, e a produção de vídeos com o registro das atividades práticas.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/7BG6WrhNe-A>

¹ Mestrado em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é docente do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: francielle@fag.edu.br.



2.2 – Episódio 6: O on-line dentro do on-line

Jose Joaquim Cáceres¹

SINOPSE

O vídeo apresenta a experiência de utilização do *Software LDP* – Jogos de Empresas, desenvolvido em equipes pelos acadêmicos, e o professor atua como mediador e facilitador. Anteriormente à Pandemia Covid-19, a utilização deste *software* era realizada no Laboratório de Informática da instituição, e, durante as aulas remotas, passou-se a explorá-lo no contexto *on-line*, enriquecendo e fortalecendo o processo de aprendizagem pela simulação de casos reais do mercado de trabalho.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/Brvweyrds1Q>

¹ Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Administração Financeira, Gestão da Tecnologia da Informação e em Gestão de Indústrias. Atualmente atua como docente na Faculdade Assis Gurgacz. Email: jose.caceres@fag.edu.br.



2.2 – Episódio 7: Experiências das aulas online na disciplina de Laboratório Multimídia

Tatiana Fassolo Bilhar de Souza¹

Julliane Brita dos Santos²

Jessica Carolina Moreira³

SINOPSE

Neste vídeo, docentes e acadêmicos relatam as estratégias de reorganização e execução da Disciplina de Laboratório Multimídia, ofertada no primeiro semestre de 2020, pelo Curso de Jornalismo. Assista e confira algumas das produções realizadas pelos estudantes e conheça também as principais competências e habilidades desenvolvidas, de forma exitosa, pelos acadêmicos e docentes, durante o período de aulas remotas.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/akK9bTV-fkg>

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atualmente docente no centro universitário FAG. E-mail: tfbilhar2@fag.edu.br.

² Julliane Brita é jornalista, redatora publicitária e professora. Possui pós-graduação em Marketing, Propaganda e Vendas pela Univel (União Educacional de Cascavel) e graduação em Comunicação Social pela Unipar (Universidade Paranaense). Atualmente docente no centro universitário FAG. E-mail: julliane@fag.edu.br.

³ Jornalista, especialista em Docência no Ensino Superior, Comunicação e Marketing. Atualmente docente no centro universitário FAG. E-mail: jessicamoreira@fag.edu.br.



2.2 – Episódio 8: Integração da teoria e prática nas aulas on-line

Vanderley de Oliveira¹

SINOPSE

Relato das experiências de integração da teoria e prática, no contexto das aulas remotas, com a utilização de vídeos que simulavam os processos de secagem e beneficiamento de sementes do Curso de Agronomia. Além das simulações, o professor utilizou cálculos práticos para facilitar a compreensão dos acadêmicos, com relação aos conteúdos abordados. Em todo o processo ressaltou-se o desenvolvimento das competências discentes e docentes, especialmente, no contexto da educação digital.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

https://youtu.be/H82cp_00LEs

¹ Mestre em Energia na Agricultura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atualmente é professor do Curso de Agronomia do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: vanderley.oliveira@fag.edu.br.



2.3 Uso de vídeos como recurso educativo

Ellen Carolina Zawoski Gomes¹
Érico de Araujo²
Lenir Luft Schmitz³

SINOPSE

O vídeo foi um recurso didático muito explorado no período de aulas *on-line*. Neste relato, os professores ressaltam as suas experiências na utilização dos vídeos no processo educativo. Além disso, também apresentam as estratégias e recursos de pausa e interação, como possibilidade de fomentar o protagonismo dos acadêmicos nas suas interações com os vídeos, visando sempre à qualificação do processo de aprendizagem.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

https://youtu.be/cPDK_BrxTh8

¹ Mestre em Biociências e Saúde pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atualmente atua como docente no Centro Universitário FAG. E-mail: carolinazawoski@fag.edu.br.

² Especialista em Educação à Distância com Ênfase na Formação de Tutores. Atualmente atua como docente no Centro Universitário FAG. E-mail: ericoaraaujo@fag.edu.br.

³ Mestre em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente atua como Docente da Pós-Graduação (especialização) e Coordenadora Pedagógica do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: lenir@fag.edu.br.



2.4 Uso do *podcast* como metodologia de aulas virtuais

Andressa Carolina Ruschel¹

1. INTRODUÇÃO

A presente “Prática Docente nas Aulas Virtuais” foi aplicada pela professora Andressa Carolina Ruschel, atuante no colegiado do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário FAG, no primeiro semestre do ano letivo de 2020.

O método escolhido foi o formato de *Podcast*, aplicado para as turmas do período integral e noturno do 7º período do Curso de Arquitetura e Urbanismo, na disciplina Infraestrutura Urbana.

2. DESENVOLVIMENTO

Podcast é um material entregue na forma de áudio, muito semelhante a um rádio, e fica disponível para que o consumidor escute quando quiser. O conteúdo pode ser criado sob demanda, conforme a necessidade de produção de determinado assunto.

Entre suas funções estão: compartilhar conteúdo, investir em novas maneiras de entregar conhecimento, fornecer notícias relacionadas ao mercado. Além de ser um material gratuito, ajudam a economizar o tempo do usuário, e pode ser ouvido em qualquer lugar, através de

¹ Mestre em Desenvolvimento Regional e Agronegócio pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE / Campus de Toledo (2016). Arquiteta e Urbanista graduada pelo Centro Universitário FAG em Cascavel–PR (2012). Professora titular no Centro Universitário FAG em Cascavel–PR. E-mail: andressaruschel@fag.edu.br



plataformas de áudio, aplicativos agregadores de *Podcast* ou ouvir *online* no site de quem está o oferecendo.

Como material didático, o *Podcast* se constitui como alternativa interessante de recurso midiático, podendo ser explorado em diferentes ambientes e permitindo maior flexibilidade durante as aulas, tanto na modalidade presencial como à distância (SOARES; MIRANDA; SMANIOTTO, 2018).

3. JUSTIFICATIVA

A escolha da ferramenta *Podcast* em ambientes educacionais vêm ampliando pela facilidade de se produzir um arquivo de áudio e dispor em diferentes interfaces na internet como Ambiente Virtual de Aprendizagem (SOARES; MIRANDA; SMANIOTTO, 2018).

A escolha da metodologia pela professora foi pela estratégia em dinamizar as aulas *online*, que considerando as rápidas adaptações de ensino e aprendizagem, e ao novo cenário vivido de isolamento social, necessitavam de metodologia diferenciada e um diálogo aberto e mais acessível com os alunos.

4. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

A professora da disciplina teve o apoio da TV FAG para gravação e edição do *Podcast*. O conteúdo gravado foi dividido em duas partes, abordando o tema principal da aula: Conceito de Infraestrutura Urbana (parte 1 –



6'27") e Aspectos Históricos da Infraestrutura Urbana (parte 2 – 4'51").

Ao final de cada *Podcast*, os alunos foram designados a desenvolver atividade sobre o conteúdo, sempre orientados pelo material disponibilizado em PDF e recados da professora pelo meio de comunicação combinado com os alunos, o *Google Classroom*.

Ao final do desenvolvimento das duas atividades, os alunos foram submetidos a avaliar individualmente em forma de *feedback*, também pela ferramenta *Google Classroom*. Na turma do 7º período integral, 29 alunos fizeram a atividade e 19 alunos responderam o *feedback* (ou seja, 65,5%); na turma do 7º período noturno, 35 alunos fizeram a atividade e 23 alunos responderam o *feedback* (ou seja, 65,7%).

5. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a gravação da aula em áudio, conhecida como *Podcast*, gravada e editada na TV FAG. O processo de gravação foi simples, pois o material didático havia sido desenvolvido com antecedência e o conteúdo abordado em outros semestres pela professora.

A metodologia foi aplicada no Curso de Arquitetura e Urbanismo, em duas aulas teóricas da disciplina de Infraestrutura Urbana do 7º período integral (dia 23 de abril de 2020) e noturno (dia 24 de abril de 2020).

O material foi disponibilizado no *Google Classroom* da disciplina, que foram: conteúdo da aula gravada



em formato PDF e os dois áudios gravados (parte 1 e parte 2). Também foram passadas instruções de como funcionaria a dinâmica da aula no mural da *Classroom*.

Durante todo o desenvolvimento da aula (ouvir os áudios e desenvolver atividades) a professora estava disponível *online* no *Google Meet* para apoio e sanar possíveis dúvidas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia do *Podcast* desenvolvida foi validada de forma positiva pela professora e pelos acadêmicos, dentre os que responderam o *feedback*, 64,3% aprovaram a dinâmica, 28,6% aprovaram mas fizeram sugestões de melhorias, e apenas 7,1% não aprovou. A inovação em sala de aula no ensino superior, e principalmente nas aulas virtuais, é uma experiência de troca mútua entre professor e aluno, onde ambos crescem com os desafios propostos.

REFERÊNCIAS

SOARES, Aline Bairros; MIRANDA, Pauline Vielmo; SMANIOTTO, Cláudia Barin. Potencial Pedagógico do Podcast no Ensino Superior. **Redin**: Revista Educacional Interdisciplinar, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1078>. Acesso em: 30 março 2021.



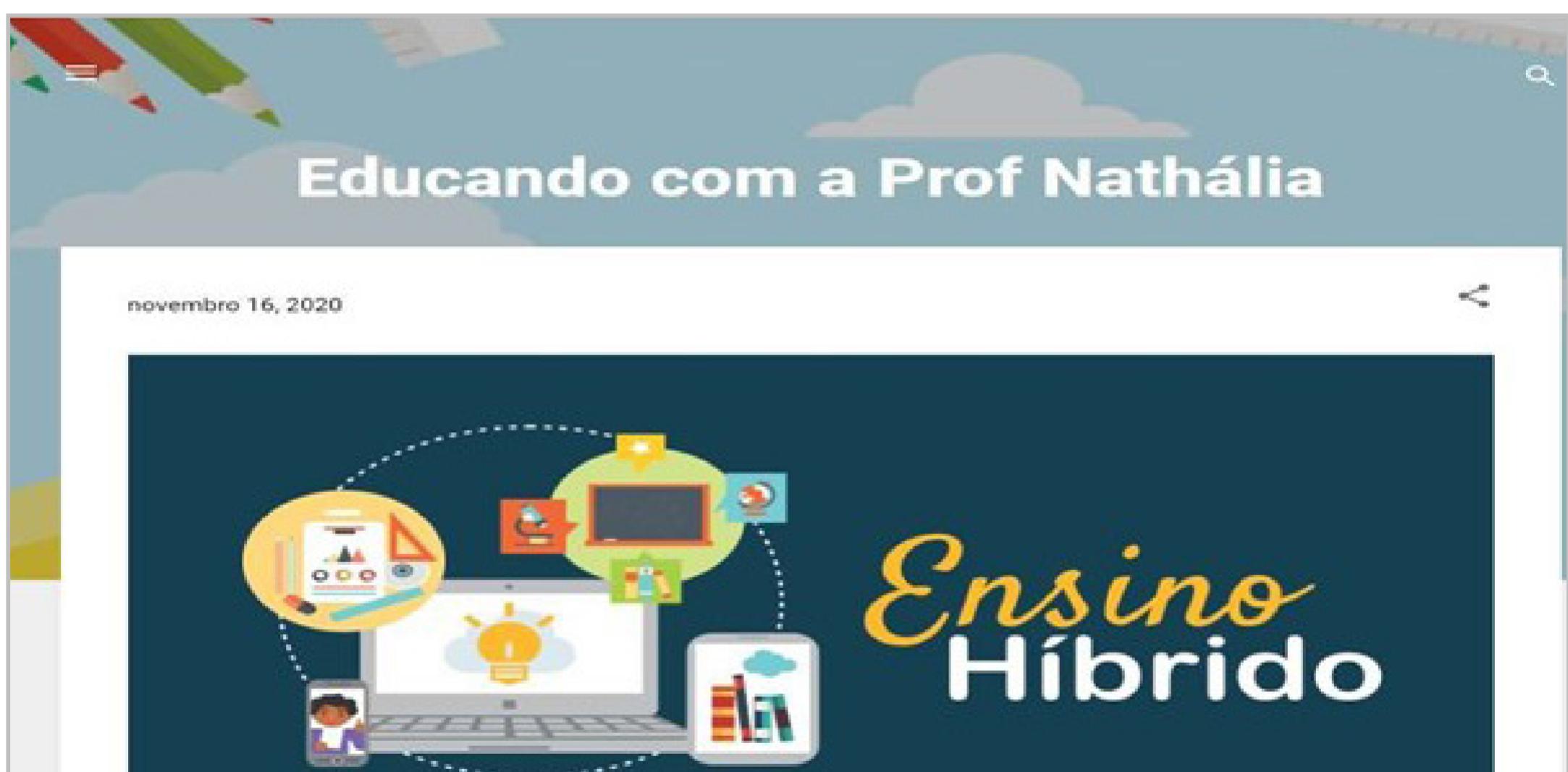
2.5 Uso do blog como extensão da sala de aula

Dulce Alves da Silva Nakamura¹

INTRODUÇÃO

Esta atividade foi desenvolvida no segundo semestre de 2020, na disciplina de Educação e Tecnologias, com as acadêmicas do 2º período do curso de Pedagogia da FAG/ Toledo, com o objetivo oferecer um novo olhar sobre a sala de aula enquanto espaço de construção de conhecimento, utilizando-se de recursos de multimídia e textos.

Figura 1 – As alunas tiveram bastante liberdade para construir o layout dos Blogs, enfocando o tema: Educação e Tecnologias



Consideremos o Blog como um ciberespaço contendo informações inseridas de forma linear e em ordem cronológica, com atualização frequente. Existem diferentes

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Desde 2002 atua como docente de ensino superior na Faculdade Assis Gurgacz – FAG. E-mail: dulce.nakamura@fag.edu.br.



ferramentas gratuitas que possibilitam a criação de um Blog, entre elas Blogger.com, disponível em www.blogger.com.br e Wix.com, disponível em www.wix.com.

Figura 2 – Os blogs foram criados por meio de plataformas gratuitas

The screenshot shows a blog post from nataliaadeveens.blogspot.com. The title is "O uso das TIC's na sala de aula!". The main content reads: "Olá, meu nome é Natalia, sou estudante de Pedagogia, estou no segundo período. Estarei compartilhando o quanto importante é o uso das TIC's na sala de aula, compartilharei textos, fotos para vocês ficarem por dentro do assunto e se inspirarem na sala de aula!!!". Below the title, it says "quinta-feira, 12 de novembro de 2020" and "Plano de aula com a utilização de uma tecnologia!". There is a photo of a girl using a tablet. On the right side, there is a sidebar with "Pesquisar este blog", "Página inicial", "Me chamo Natalia Devens, tenho 19 anos e sou estudante de Pedagogia!", a profile picture of Natalia, and "Visualizar meu perfil completo". At the bottom, it says "Arquivo do blog".

Desse modo, o Blog torna-se um modo simples de criar e eficaz para compartilhar ações pedagógicas e conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

A utilização do Blog como forma de disseminar conteúdo e construção do conhecimento vem sendo praticada há vários anos. Em diversas redes de ensino, as escolas mantêm Blogs institucionais para compartilhar informações com alunos, familiares e comunidade. Entre professores essa ‘ferramenta’ de comunicação apresenta-se de maneira bastante prática e útil, pois oferece recursos simples e didáticos para compartilhamento de conteúdos.



Uma das possibilidades de trabalhar o Blog na sala de aula é por meio de projetos nos quais os estudantes tenham como objetivo criar conteúdos para complementação do aprendizado e para expor suas opiniões sobre o(s) tema(s).

Além disso, é possível despertar nos alunos o senso de responsabilidade com o material que será publicado, como textos, fotos, áudios, vídeos. Envolvendo situações ligadas ao trabalho em equipe, uso correto da língua portuguesa e espaços de discussão.

Os Blogs em geral, podem ser utilizados para inúmeros fins, entre eles um diário virtual. Na educação a Lara (2005) conceitua Edublogs como “aqueles blogs que tenham como principal objetivo apoiar o processo de ensino-aprendizagem em um processo educativo”. A autora relembra que blogs educativos surgiram na escola em um portal britânico Schoolblogs, em 2001, e nos EUA, com o grupo Education Blogger Network.

Sendo assim, o Blog pode ser utilizado como uma estratégia pedagógica quando se apresenta como espaço de interação e comunicação, intercâmbio e colaboração; e recurso pedagógico pois serve como fonte externa às escolas, de informação temática e relevante e como espaço com informação pesquisada e sistematizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na experiência pedagógica realizada com as acadêmicas do curso de Pedagogia foi possível observar o



crescimento, envolvimento e autonomia a cada publicação. Ao todo foram dez textos opinativos veiculados no Blog ao longo do semestre. Essa prática fortaleceu a assimilação dos conteúdos uma vez que para produção, as alunas faziam ampla pesquisa, seleção e leituras, para posteriormente construir a publicação.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo. Papirus Editora, 2007.

LARA, T. Blog para educar: Uso de los blogs em uma pedagogia constructivista. In: **Telos**, n. 65, Oct-Dic, 2005. Disponível em www.tiscar.com/blogs-para-educar. Acesso: 20 de ago 2020.



2.6 Casos clínicos como ferramenta para o ensino da Anatomia Humana: relato de experiência

Dayane Kelly Sabec Pereira¹

1. INTRODUÇÃO

A Anatomia é considerada por muitos como uma ciência sem progressos ou até uma disciplina praticamente morta, infelizmente. Porém, nos últimos anos vivencia-se uma revolução na ciência graças às novas metodologias e novas ferramentas de ensino. Observa-se que limitar o aluno a receber informações pelo processo de recepção, não atinge os objetivos requeridos pela educação atual, sendo que se pode prestigiar da criatividade, da curiosidade, utilizar a problematização para tornar o aprendizado na universidade mais significativo (SANTOS *et al.*, 2017).

No que tange a disciplina de anatomia humana, o educador precisa atuar eficazmente, com didáticas inovadoras e possuir competência não somente no domínio dos conteúdos da disciplina que ministra, como também no conhecimento de propostas alternativas, exigindo mais do aluno na disciplina, cabendo-lhe não apenas o exercício de sua capacidade de memorização das estruturas anatômicas, mas de sua correlação com as ciências morfológicas e com a prática do curso (CAMPUS NETO *et al.*, 2008).

¹ Doutorado em Ciência Animal pela Universidade Federal de Goiás. Professora de Anatomia Humana no Curso de Medicina do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz. E-mail: dayanepereira@fag.edu.br.



Para tal, utilizei casos clínicos relacionados com os conteúdos programáticos discutidos em sala como ferramenta para auxílio do aprendizado em Anatomia Humana, tanto para os acadêmicos do primeiro período, quanto para os acadêmicos do segundo período, principalmente pelo fato dos discentes ainda estarem matriculados no ciclo básico.

2. DESENVOLVIMENTO

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões (CYRINO *et al.*, 2004). Nesse processo o professor tem o papel facilitador/mediador.

3. JUSTIFICATIVA

Estudar por casos clínicos em anatomia é uma das melhores formas de colocar em prática o conheci-



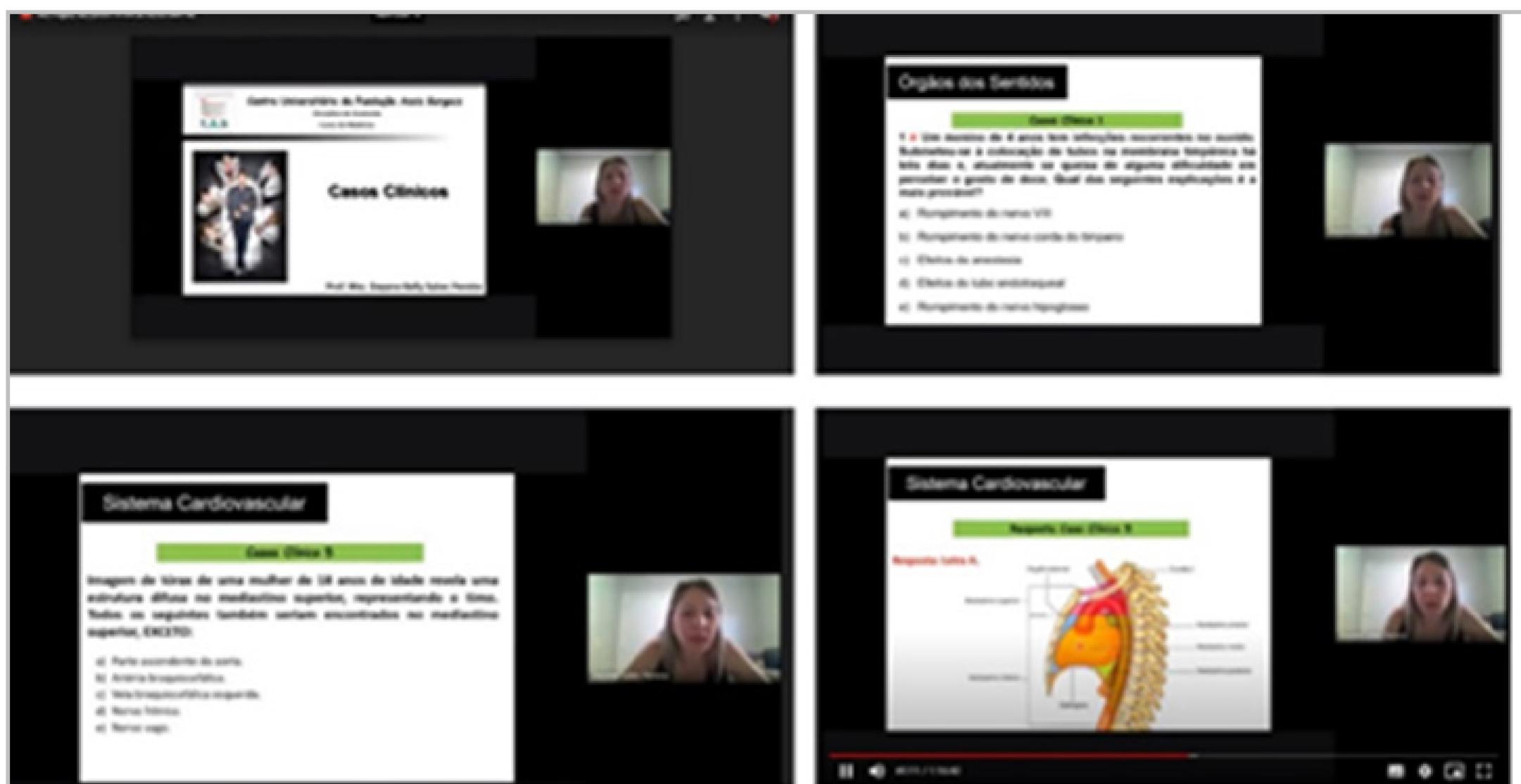
mento adquirido na universidade, principalmente no ciclo básico. Nesse período muitos estudantes têm dificuldade de visualizar a aplicação dos conteúdos ministrados. Por isso, nada melhor do que utilizar os casos clínicos para facilitar a compreensão e o entendimento da importância das estruturas anatômicas e suas aplicações clínica em diversas situações cotidianas da área médica. Essas ferramentas facilitam o aprendizado de conteúdos considerados difíceis por meio de aulas expositivas, permitindo a construção efetiva do conhecimento teórico/prático.

4. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Os conteúdos teóricos foram ministrados através de aulas síncronas, sendo que após a explanação do conteúdo teórico-prático de Anatomia Humana para o curso de Medicina da FAG, promovi um fórum de discussão *online* de uma série de casos clínicos, ao qual os acadêmicos podiam expor suas dúvidas, compartilhar seu aprendizado, relacionar as estruturas aprendidas e ainda contribuir com os demais colegas para interpretarem a associação anatômica dos casos. Entendo que esta técnica é aconselhável nas etapas iniciais da abordagem de conteúdos da Anatomia, para a formulação de hipóteses ou reestruturação do problema, associando com a morfologia do corpo humano (Figura 1).



Figura 1 – Demonstração da aplicação de casos clínicos relacionados ao sistema cardiovascular e órgãos dos sentidos na disciplina de Anatomia Humana do curso de Medicina



Fonte: Dados da pesquisa.

Adicionalmente, utilizei uma ferramenta de jogos para complementar o aprendizado de Anatomia Humana. Os discentes relataram que gostaram muito, principalmente devido à paralisação das aulas práticas em decorrência da pandemia. Utilizamos o programa PURPOSE GAMES, usando como exemplo alguns *links*:

- <https://www.purposegames.com/game/anatomia-cardio-2-quiz>
- <https://www.purposegames.com/game/757686e50d>

5. METODOLOGIAS

Este estudo consiste em um relato de experiência elaborado a partir da vivência do uso de casos clínicos como metodologia complementar ao longo da disciplina



de Anatomia Humana, no Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz, durante o ano de 2020, ano este atípico em decorrência de pandemia de coronavírus e que o uso de recursos adicionais para o aprendizado da Anatomia se fazem necessários.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que os processos que incentivam o discente a ter autonomia na formação do conhecimento possuem grande eficácia, como no uso dos casos clínicos, pois o aluno precisa entender o seu papel na construção do saber e que ele é o agente principal dessa construção.

REFERÊNCIAS

CAMPUS NETO, F. H.; MAIA, N. M. F. S.; GUERRA, E. M. D. A experiência de ensino da anatomia humana baseada na clínica. In: **Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Anatomia**. Fortaleza: Universidade Metropolitana de Fortaleza, 2008.

CYRINO, E. G.; TORALLIES PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizagem por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, mai-jun, 2004.

SANTOS, J.W.; JUNIOR, R.B.; NARCISO, A.S.; VILARINHO, G.S.; FRANÇA, G.L.M. Metodologias de ensino aprendizagem em anatomia humana. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG. v. 24. n. 02. p. 364-386, 2017.



2.7 Pandemia e o ensino remoto

Norma Schlickmann Lazaretti¹

1. INTRODUÇÃO

Em decorrência da pandemia causada pelo coronavírus no início de 2020 houve a necessidade de distanciamento social, e para isso grande maioria das atividades foi paralisada, sendo liberadas apenas as atividades essenciais a vida.

O ensino presencial teve que ser substituído pelo ensino remoto. Corpo docente e discente tiveram que se adaptar a situação, visando não perder o período e ano letivo. Para isso, plataformas virtuais foram utilizadas de forma síncronas e assíncronas para disponibilização do conteúdo, aulas ao vivo e as defesas de estágio supervisionado e trabalhos de conclusão de curso.

2. DESENVOLVIMENTO

Desde o início do primeiro semestre de 2020, o Brasil e o mundo enfrentam uma pandemia da Covid-19 causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2. E devido a isso houve a necessidade de paralização de atividades em diversos setores, para conter a disseminação do coronavírus, sendo necessário o distanciamento social. A pandemia da Covid-19 declarada pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março

¹ Graduada em Agronomia pelo Centro Universitário Assis Gurgacz. Atualmente é Mestranda da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e professora do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: normalazaretti@fag.edu.br.



de 2020 (ONU NEWS, 2020), trouxe problemas no campo política e social de todos os países do mundo e também na educação (LINS RIBEIRO, 2020).

Com a necessidade do distanciamento social, o fechamento de escolas em todo o mundo afetou milhões de alunos e o ensino remoto foi a solução temporária utilizada para minimizar os efeitos da pandemia sobre a educação (BOZKURT; SHARMA, 2020). As escolas, de forma repentina foram obrigadas a modificar seus procedimentos de ensino e incluir metodologias de ensino remoto a fim de manter a continuidade do ano letivo (UNICEF, 2020).

Com a adoção do ensino remoto, o cotidiano da sala de aula foi alterado e gestores, docentes, alunos e pais tiveram que repensar suas práticas no ambiente escolar e doméstico (MELO, 2020). Como consequência, surgiram vários desafios a serem superados no processo de ensino e aprendizagem, em especial para o trabalho desenvolvido pelos docentes (AGUIAR, 2020). Em epítome, os docentes foram obrigados a mudar toda sua metodologia de ensino presencial para a educação não cessar (ARAÚJO; ARAÚJO; LIMA, 2020).

A educação faz parte da essência do ser humano (SAVIANI, 2007). A educação tem por finalidade a modificação da realidade social, formando cidadãos críticos, que pensam e atuam para um mundo mais justo, pacífico e sustentável (UNESCO, 2016).

O docente é o ator nos centros de ensino, pois os



mesmos põem em uso a matriz curricular e o plano pedagógico da escola (AGUIAR, 2020). O velho professor arrogante da metodologia tradicional tende a dissipar-se, e o educador assume o papel de instrutor no processo de ensino e aprendizagem, instigando os estudantes a expandir a criticidade e a empenhar-se por mudanças nas sociedades (BULGRAEN, 2010).

Com esta mudança na função desempenhada pelos docentes, e devido a pandemia, surge a necessidade do docente se reinventar a cada instante e buscar formas cada vez mais fortes de cativar o discente e instigar a sua curiosidade acerca do conteúdo a ser transmitido, indiferente se de forma presencial ou remota.

3. JUSTIFICATIVA

Diante disso, o intuito deste memorial foi identificar, por meio de uma breve revisão os principais desafios que a educação e, em especial, os docentes e discentes têm enfrentado neste momento de pandemia, para a formação, bem como apresentar as alternativas que foram adotadas para superá-los.

Para atingir o objetivo aqui proposto, este memorial está dividido em cinco partes, sendo elas a introdução, desenvolvimento (embasamento bibliográfico), justificativa, descrição das atividades realizadas (como foram realizadas as atividades) e conclusões (sentimentos, visão de como foi a realização do ensino remoto e qual a percepção do ensino no futuro).



4. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Durante o ano de 2020, na disciplina de Tecnologia e Produção de Sementes por mim ministradas, aulas disponibilizadas no Youtube no primeiro semestre e no segundo semestre as aulas foram utilizando o *Google Meet*, onde era feito a explanação da teoria ao vivo e um vídeo apresentado, mostrando como é realizada a atividade na prática.

Na disciplina de Estágio Supervisionado, no primeiro semestre a apresentação das Regras para a realização do Estágio Supervisionado foi realizada presencialmente, antes do início da paralização de atividades e do distanciamento social, no decorrer do semestre o *WhatsApp* e o *Google Meet* foram o canal de comunicação com os alunos para dirimir dúvidas e no final do primeiro semestre as apresentações do Estágio Supervisionado foram realizadas através do *Google Meet*. Já no segundo semestre de 2020, o *Google Meet* foi o principal canal de comunicação, além de grupos no *WhatsApp* para apresentar as regras e tirar dúvidas, e as apresentação foram em grande maioria presencialmente, ficando na sala apenas o professor banca e o aluno, evitando assim aglomeração de pessoas nas salas de aula.

Para a utilização do *Google Meet*, a instituição de ensino disponibilizou a plataforma *Google Classroom* e criou um *e-mail* institucional para cada aluno, e em poucos dias todos os alunos e professores já estavam

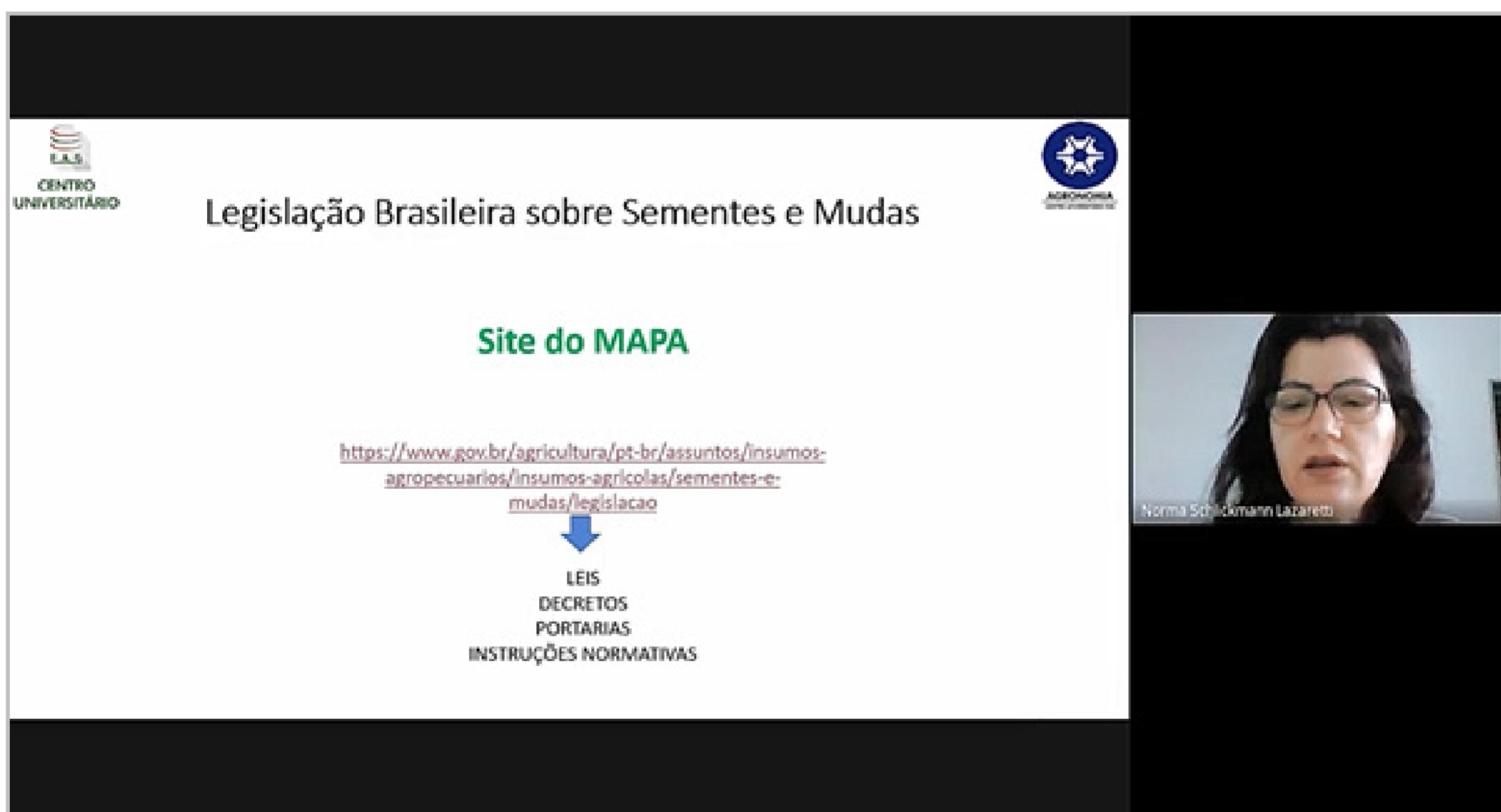


utilizando essa ferramenta, além de ter disponível a plataforma Blackboard e a TV FAG.

5. METODOLOGIA

No desenvolvimento das atividades de forma remota, o docente gerava um *link* no *Google Meet* enviava aos discentes através de recados no Sagres, *Google Classroom* e grupos de *WhatsApp*. No horário da aula ou do agendamento da apresentação, discentes e docentes estavam na frente de seus computadores ou celulares conectados, na busca da troca de conhecimentos.

Figura 1 – Aula remota via Google Meet apresentando os requisitos legais que abrangem a disciplina de Tecnologia e Produção de Sementes



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.



Figura 2 – Vídeo aula mostrando como é realizada a Verificação de Outras Cultivares e Teste de Reação a Peroxidase em sementes de soja



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Figura 3 – Apresentação de Estágio Supervisionado II pelo discente Danimar Unser em 25 de junho de 2020, via Google Meet.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FAS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II:

LINHAGENS DE SOJA

Acadêmico: Danimar Luis Unser.

Professora Orientadora: Eng^a. Agr^a. Ana Paula M. M. Simonetti.

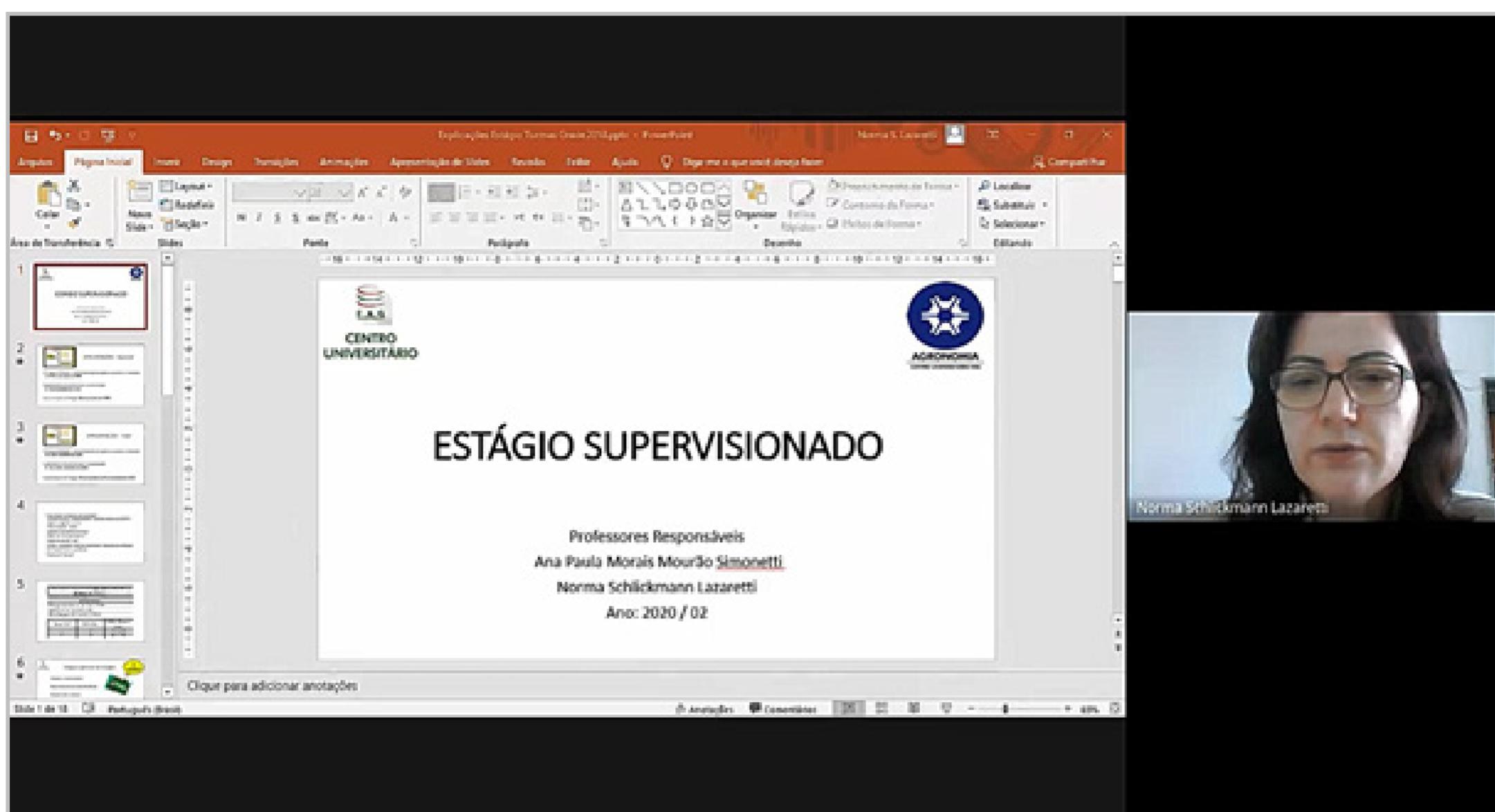
Supervisores: Eng^a. Agr^a. Adriano Balbinot.

CASCATEL - 2020

Fonte: Arquivo pessoal, 2020.



Figura 4 – Aula remota de 08 de agosto de 2020, apresentando as regras para a realização do Estágio Supervisionado via Google Meet.



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia não trouxe apenas sentimentos negativos. A buscar por novas abordagens pedagógicas forçou o aperfeiçoamento profissional do docente, mostrando um novo caminho de formação para o discente.

A adoção do ensino remoto como instrumento para garantir a continuidade do ano letivo, como toda mudança, ocasionou vários problemas, trouxe angústias e inseguranças para todos, mas também possibilitou uma reflexão sobre o longo caminho que ainda temos que percorrer para ter um ensino de qualidade para todos.

Observou-se nos discentes a dificuldade na utilização das plataformas digitais, e os docentes aprenderam muitas vezes com o erro. Este novo contexto de



ensino remoto tem implicado num processo de adaptação contínua por todas as partes interessadas.

É necessário frisar que, mesmo que retorne as aulas presenciais, nada será como antes, inclusive a educação, após toda a trajetória vivenciada no período de pandemia, pois teremos um “novo normal”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. R. M. Pandemia da covid-19 e demandas de atuação docente. **Revista Diálogos Acadêmicos**, v. 9, n. 1, p. 58-59, 2020.

ARAÚJO, C. V.; ARAÚJO, C. V; LIMA, G. A. C. Ensino Remoto na Educação Pública de Nazarezinho – PB: Desafios Docentes. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2020, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: SBC, p.31-39. 2020.

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Corona Virus Pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, i–vi, 2020.

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

LINS RIBEIRO, G. Medo Global. Boletim Ciências Sociais: Cientistas Sociais e o Coronavírus. **Boletim Especial**, n. 5, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2YsFy0o>. Acessado em: 20 jan. 2021.

MELO, I. V. **As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino**: impactos e desafios. 2020. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior) – Câmpus Ipameri, Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2020.

ONU NEWS. **Organização Mundial da Saúde declara novo Coronavírus uma pandemia**. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acessado em: 10 fev. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Critica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados Ltda, 2011. 153p.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: Unesco, 2016. 73p.

UNICEF. **Covid-19**: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe. 2020. Disponível em: <https://uni.cf/2VcxKh8>. Acessado em: 25 jan. 2021.



2.8 Ensino de História e as metodologias ativas: experiências de aprendizagem engajadoras no Ensino Superior

Leandro de Araújo Crestani¹
Gabriel de Abreu Gonçalves Paiva²

RESUMO

A realidade instaurada em dimensão planetária pelo Coronavírus desafia as instituições, professores e acadêmicos a realmente ultrapassarem os limites físicos da sala de aula e chegarem com qualidade aos alunos onde quer que estejam e a avaliá-los e se avaliarem também. Trata-se, embora em contexto bastante difícil, de aproveitarmos os ambientes e ferramentas de que dispomos para sermos ainda mais proativos e comprometidos com os estudantes. Assim, as denominadas Metodologias Ativas e a utilização de diferentes tecnologias digitais tornaram-se aliadas no processo de ensino e aprendizagem. No curso de Pedagogia, da FAG Toledo, nas disciplinas de História, uma das práticas tem sido a utilização da música, não como fonte histórica, mas como um instrumento de sistematização, apropriação e aprendizado dos conteúdos. E a construção de Mapa Conceitual, com a perspectiva desenvolver habilidades mediante a prática instrutiva no percurso do ensino e da aprendizagem. Fundamentado nas experiências e reflexões metodológicas, o presente artigo tem como objeto de investigação o ensino de história e as metodologias ativas, na perspectiva relatar algumas experiências de aprendizagem engajadoras desenvolvidas no ano de 2020 e 2021 durante o ensino remoto, ocasionado pela pandemia do COVID-19.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Metodologias Ativas, Aprendizagem engajadora.

1 INTRODUÇÃO

A realidade instaurada em dimensão planetária pelo Coronavírus desafia as instituições, professores e acadêmicos a realmente ultrapassarem os limites físicos da sala de aula e chegarem com qualidade aos alunos

¹ Doutor em História Contemporânea pela Universidade de Évora (Portugal) e Pós-doutor em História – área de concentração: História Pública pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Atua como Professor na Faculdade Assis Gurgacz – FAG/Campus Toledo e na Educação Básica no Município de Toledo. E-mail: leandro.crestani@fag.edu.br.

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atua como Coordenador e Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Assis Gurgacz. E-mail: gabriel.paiva@fag.edu.br.



onde quer que estejam e a avaliá-los e se avaliarem também. Trata-se, embora em contexto bastante difícil, de aproveitarmos os ambientes e ferramentas de que dispomos para sermos ainda mais proativos e comprometidos com os estudantes.

O presente texto tem como objeto de investigação o ensino de história e as metodologias ativas, na perspectiva relatar algumas experiências de aprendizagem engajadoras desenvolvidas no ano de 2020 e 2021 durante o ensino remoto, ocasionado pela pandemia do COVID-19.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 INTRODUÇÃO AO ENSINO DE HISTÓRIA

Podemos entender o exercício profissional da História de muitas maneiras. Vamos exemplificar: fazer uma canção de História é estabelecer o diálogo entre o passado e o presente. Isso significa que não há um passado puro, total, que possa ser reconstituído exatamente como era. Existe o passado, porém, para Leandro Karnal, quem realiza o recorte histórico, faz a escolha, dimensiona e narra esse passado é um homem do presente. Assim, uma vez produzido, toda canção torna-se ela mesmo objeto da História, pois passa a representar a visão de um indivíduo sobre o passado (KARNAL, 2009, p. 7).

Vamos a mais um exemplo: todos nós, professores de História ou não, fazemos isso diariamente. Quan-



tas vezes utilizamos roupas, calçados que adorávamos em um determinado período. Anos depois ao rever em fotografias, vídeos não acreditamos que tivemos a coragem de usar algo tão estranho. Atualmente, ao rever essas imagens, lembramos com saudade de bons momentos vividos. Isso é construir a História, isso é fazer História. Logo o fazer histórico é mutável. Sendo o fazer histórico mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é.

Para Leandro Karnal (2009, p.8) “ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica”. O objeto em si (o fazer histórico) “é transformado pelas mudanças sociais, pelas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico” e muitos outros motivos. (KARNAL, 2009, p.8). A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam os anseios dos pais (KARNAL, 2009, p. 9).

Em relação à ação pedagógica, para Karnal, há algumas décadas houve um equívoco expressivo na modernização do ensino. Julgou-se necessário introduzir máquinas para se ter uma aula dinâmica. O retroprojetor ganhou uma popularidade extraordinária, atualmente equipamentos de multimídia estão disponíveis nas salas de aula. Karnal sobre isso afirmou:

Uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor, aluno.



Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada (KARNAL, 2009, p. 9).

Reconhecemos que o fazer histórico é mutável e as práticas pedagógicas também devem ser. Partimos para outra questão: como eu posso despertar no jovem tanto o interesse pela História? Como despertar interesse em contexto tão adverso como o que estamos vivendo? Quando falamos em História, estamos nos referindo a apropriação de elementos da cultura mais formal, a capacidade e os instrumentos para analisar o mundo que o cerca. Para isso não existe uma receita médica, mas ler, criticar, discutir, reunir-se com outras pessoas interessadas em não morrer profissional e pessoalmente podem ser caminhos no auxílio de respostas como essa. É fundamental que os professores reconheçam essas mudanças. Nesse sentido, o nosso grande desafio, é adequar nosso olhar às exigências do mundo real. Para Pinsky e Pinsky (2009):

É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade e nostalgia (PINSKY e PINSKY, 2009, p.19).

Ainda para Pinsky e Pinsky (2009), “historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser.” Nesse sentido, é importante que os professores se apropriem de práticas pedagógicas que produzam diálogo entre a realidade vivida e interpretada pelo educando. O professor de história deve



dar ao aluno condições para que ele perceba como sujeito histórico, além de apropriar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E O PAPEL DOCENTE

Queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História. Para Hobsbawm (1998, p.22): “ser membro da comunidade humana é situar-se com relação a seu passado”, passado este que “é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade”. Ainda para Hobsbawm, “o problema para os historiadores é analisar a natureza desse sentido do passado na sociedade e localizar suas mudanças e transformações” (HOBBSBAWN, 1998, p. 22).

Para Pinsky e Pinsky (2009), a História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada. Porém, em função do tempo, muitos professores são obrigados a selecionar os conteúdos a serem trabalhados, ou muitas vezes, não conseguem proporcionar aos alunos a oportunidade de adquirir uma visão mais abrangente da História. Muitos professores desistem de, ao menos, aproximar os alunos do patrimônio cultural da humanidade. Para Pinsky e Pinsky (2009, p.20), o principal papel do professor é exatamente este: estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e universo cultural do aluno.



Fundamentado nas elaborações de Pinsky, três encaminhamentos são importantes para esse momento e devem ser realizados conjuntamente. Primeiro é necessário que o ensino de História seja revalorizado. Segundo, é fundamental que os professores se conscientizem de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e — esperamos — a melhorar o mundo em que vivem. Terceiro, compreender o cenário conjuntural e realizar adaptações metodológicas que possam permitir a realização de experiências de aprendizagem (Pinsky e Pinsky, 2009, p.22).

2.3 A MÚSICA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA

Para Duque (2010), a música tem-se constituído como um recurso pedagógico importante em sala de aula, assim como uma excelente fonte de pesquisa sobre o passado e sua utilização é muito frequente em atividades que visam retratar um período histórico (DUQUE, 2010, p.267).

Por exemplo, o samba-canção da década de 1950 tem uma profunda influência do bolero. Essas canções podem ser utilizadas como referências para a influência cada vez maior da música estrangeira no Brasil no período pós-Segunda Guerra Mundial. Outro exemplo: a chamada “canção de protesto” da década de 1960 não expressava a sua insatisfação político-social só através das letras, as músicas carregavam fortes elementos da cultura popular, naquilo que parecia ser



uma busca da identidade nacional através da canção (DUQUE, 2010, p.270).

Ao trabalhar com canções a primeira pergunta realizada por muitos de nossos alunos é: por que estudar música do passado? Primeiro: somos professores de História, trabalhamos com o passado. Segundo: as canções são como retratos da época. As letras e músicas, por conta disso, se constituem em fontes riquíssimas desse passado.

A música possui uma importância preciosa. A música, o som ordenado, assim como é uma linguagem universal, também é uma linguagem por meio da qual uma ideia é mais bem difundida ao longo dos tempos (FERREIRA, 2010, p.9). A utilização da música pode se dar de inúmeras maneiras, além da forma mais comum, como já citado, como fonte histórica. Para Ferreira:

A comunicação verbal é por excelência a primeira na escala comunicativa humana; também não é menos verdadeiro que, quando tem a música como aliada ganha força, entre outros motivos pelo suporte e penetração mais intensa que adquire a transmissão de sua mensagem original. Muitas vezes é mais eficaz perpetuar um pensamento transmitindo-o verbalmente pelo canto que pela escrita no papel (FERREIRA, 2010, p. 9).

Fundamentado, na citação de Ferreira, busca-se através das canções ensinar e transmitir algum saber, conhecimento, que objetivam tornar a disciplina mais agradável, prática, eficiente, na medida em que alie a música como auxílio na assimilação do conteúdo. Como afirmado anteriormente, que as práticas pedagógicas devem ser mutáveis, assim como o fazer histórico, a utiliza-



ção de canções tem por objetivo sistematizar o conteúdo e conceitos históricos, tornando a aula mais dinâmica.

Para Ferreira, a principal vantagem que obtemos ao utilizar a música é a abertura de um segundo caminho comunicativo, que não o verbal – mais comumente utilizado (FERREIRA, 2010, p.13). Para o autor, “com a música é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias a disciplina de História” (FERREIRA, 2010, p.13).

A combinação sonora é utilizada constantemente como suporte ou subsídio para a memorização e para o aprendizado de qualquer coisa em nossa vida. O impressionante é sua eficácia: com certeza o leitor tem alguns referenciais nesse sentido e jamais se esqueceu deles. Até uma bela melodia para piano de Beethoven, tornou-se para nós, sinônimo de caminhão de gás nas proximidades.

Fundamentado na estrutura teórica, a música é um instrumento que contribui na apropriação do conteúdo, aprendizado e reflexão, fornecendo aos nossos alunos, conteúdo através de uma maneira dinâmica e muitas vezes divertida de trabalhar os conteúdos e conceitos de História.

É importante informar ao leitor que a canção jamais substituirá a aula expositiva sobre o conteúdo, mas é utilizado como um instrumento auxiliar para a compreensão do conteúdo pelos nossos alunos. Contrariando a ideia, a muitos anos abolida por professores, da necessidade de decorar datas e nomes (fundamentada pela corrente



positivista), a canção traz em si mesma a sistematização do processo, abordando os seus principais momentos.

2.4 REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE MAPA CONCEITUAL

A perspectiva de utilização de mapas conceituais em sala de aula, foi com o propósito de diagnosticar o nível de conhecimento prévio dos alunos, e posteriormente avaliar o progresso dos métodos de aprendizagem aplicados na disciplina de História e suas metodologias de ensino.

Os mapas conceituais podem ser usados de várias maneiras, sendo uma ferramenta importante para a aquisição de novos conceitos e conteúdos, mas não podem ser usados como uma forma única de ensino de determinados conteúdos.

Segundo Maria Lima (2001), os mapas conceituais são diagramas que enfatizam as relações (hierárquicas) entre conceitos. Foram criados na década de 70 por Joseph D. Novak a partir da teoria da aprendizagem de David Ausubel, sendo aplicados com os seus alunos nos cursos de Física na organização de conceitos, surgindo desse modo o mapa conceitual.

Os criadores do mapa conceitual partem da ideia de que, na maioria das vezes, uma pessoa ao iniciar um processo de aprendizagem já traz informações sobre os conteúdos que serão abordados. A desconsideração destes conhecimentos, muitas vezes, impede que a professora (e o professor) perceba porque determinados alunos não conseguem aprender um certo conteúdo apesar de seus esforços. Além disso, desprezar este conhecimento prévio faz com que, ao não ativá-lo, o aluno produza assimilações deformantes (LIMA, 2001, p.170).



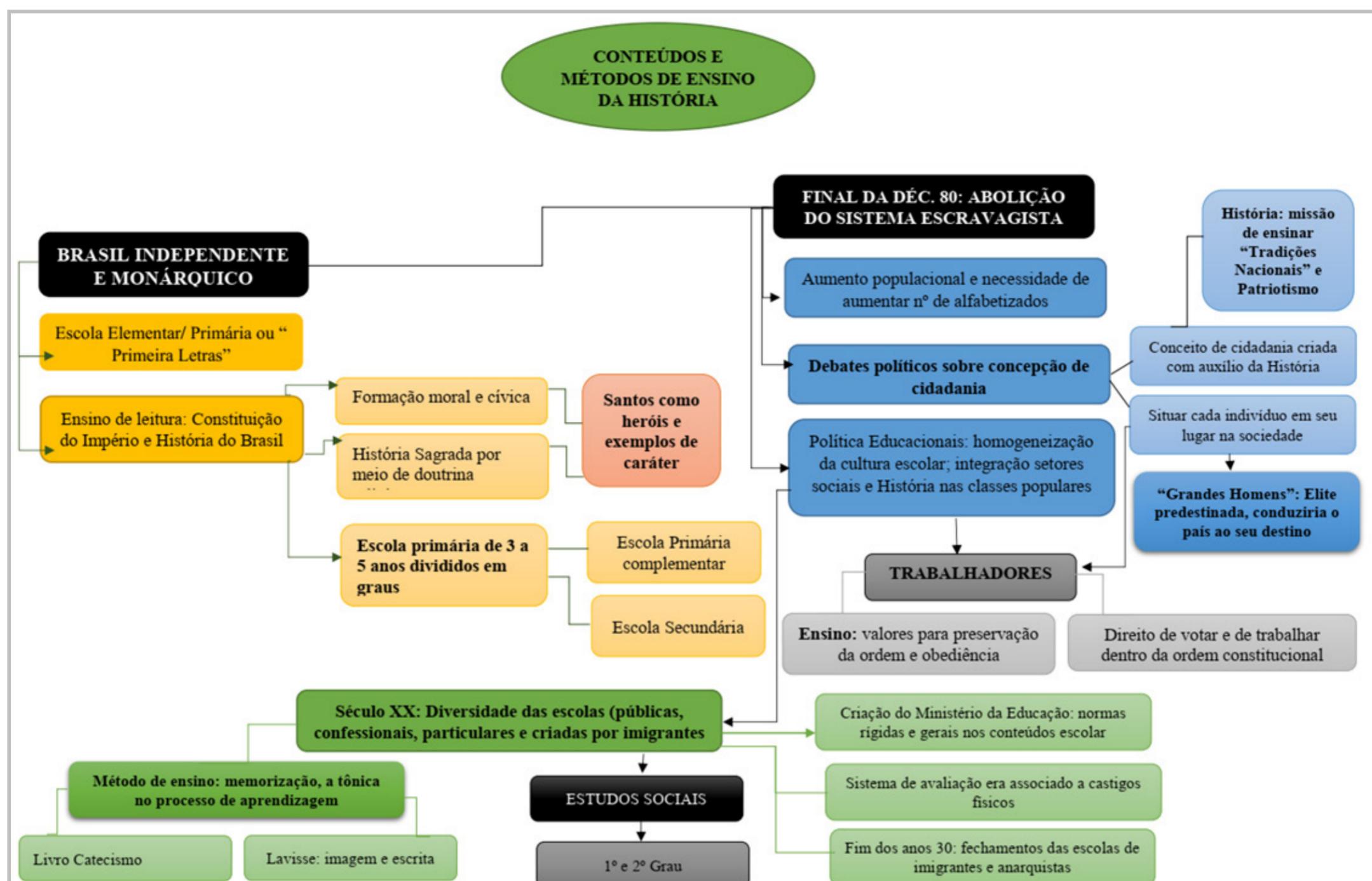
O mapa conceitual pode ser um instrumento eficaz para se levantar os conhecimentos prévios dos alunos. Ele pode ser um ponto articulador no desenvolvimento da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, os mapas trazem a possibilidade de verificar as construções conceituais que o aluno está empreendendo. Esse instrumento pode ser usado como estratégias engajadora da compreensão dos conceitos essenciais do conteúdo trabalhado em sala.

Os mapas conceituais são resumo esquemático do que foi aprendido e organizado pelo aluno de maneira hierárquica. Segundo Lima (2001), os elementos fundamentais dos mapas são: o conceito, a proposição e o conectivo. Tendo como características: a) seleção: sínteses que contém os pontos mais significativos do conteúdo; b) impacto visual: é conciso e mostra as relações entre as ideias principais, através de uma representação visual esquemática. Esses pontos mencionados podem ser verificados nas figuras 1, 2 e 3.

O primeiro passo realizado nessa proposta, foi apresentação aos acadêmicos de um modelo de mapa conceitual, para que compreendessem como seria a constituição do mesmo e se familiarizassem com o instrumento. O segundo passo, foi o estudo e elaboração do mapa a partir do texto: “Conteúdos e métodos de ensino de história: breve abordagem histórica” de Circe Bittencourt.

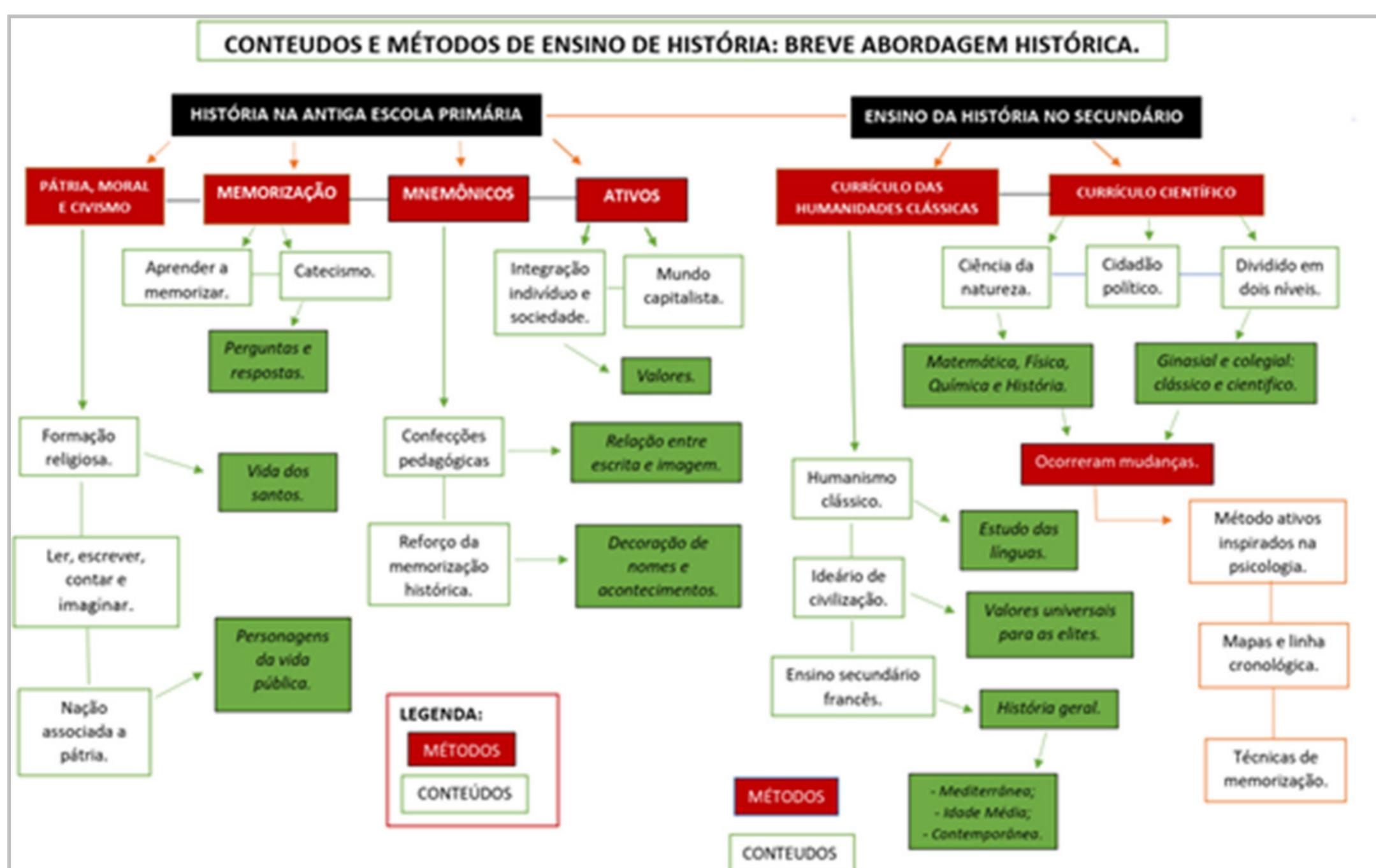


Figura 1 – Mapa conceitual elaborado em formato digital pelo acadêmico 1



Fonte: Trabalho da História e suas Metodologias de Ensino (2021).

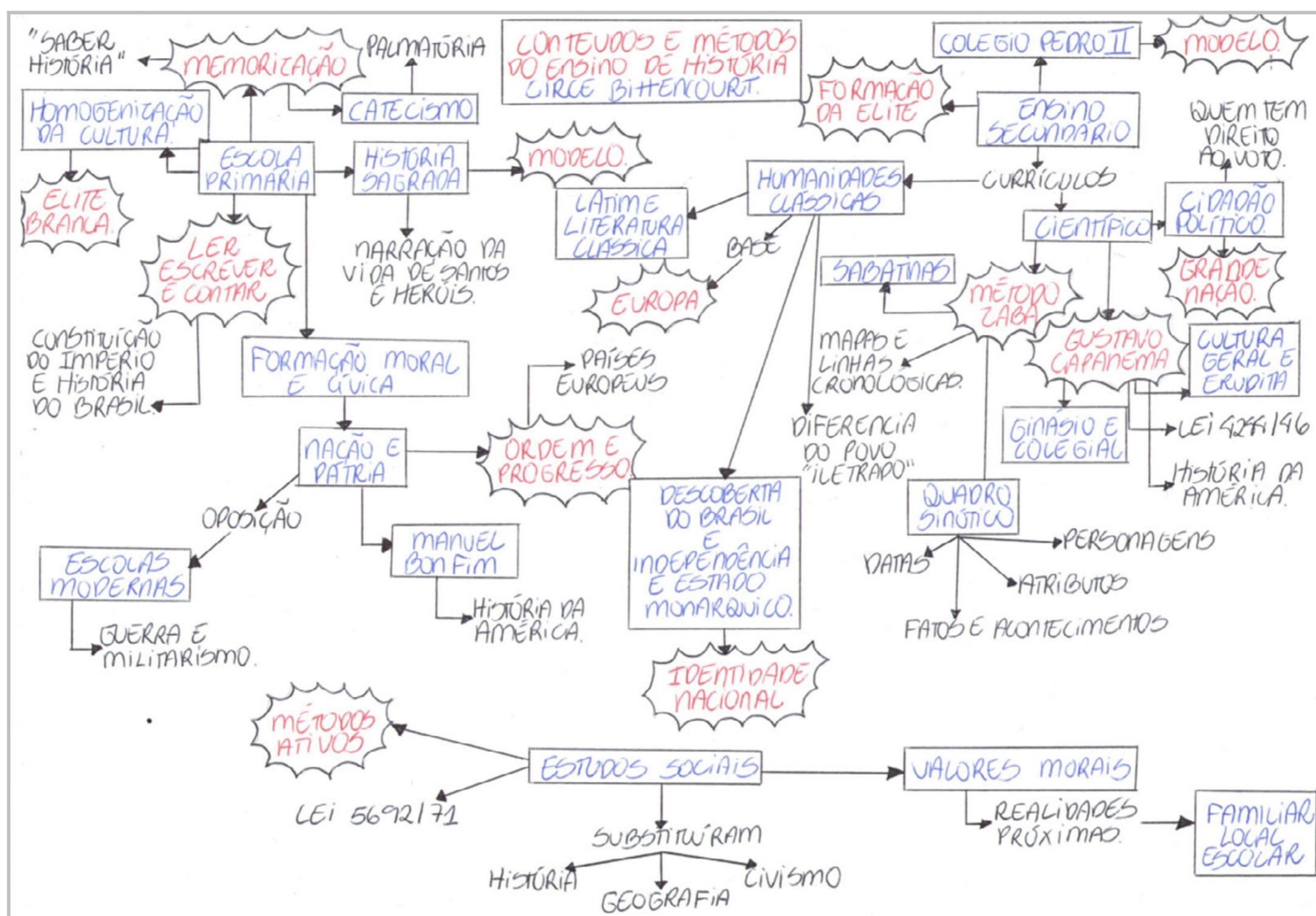
Figura 2 – Mapa conceitual elaborado em formato digital pelo acadêmico 2



Fonte: Trabalho da História e suas Metodologias de Ensino (2021).



Figura 3 – Mapa conceitual na versão manuscrita pelo acadêmico 3



Fonte: Trabalho da História e suas Metodologias de Ensino (2021).

O processo de ensino através do mapa conceitual é uma estratégia que promove aprendizagens significativas, além de revisar e sistematizar pontos fundamentais do conteúdo estudado. Portanto, é um instrumento avaliativo do processo de ensino-aprendizagem que auxilia na construção e assimilação dos assuntos abordados em sala de aula.

Contudo, os mapas conceituais demonstraram como possibilidades gráficas para organização e representação do conhecimento produzido em sala de aula. Contribuindo no desenvolvimento das relações entre os conceitos indicados no conteúdo, por uma linha de conexão que podem ligar vários outros conceitos de forma sistemática.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compromisso com o passado não significa estudar o passado pelo passado, apaixonar-se pelo objeto de pesquisa por ser a nossa pesquisa, sem pensar no que a humanidade pode ser beneficiada com isso. É necessário criar formas para que os nossos alunos também se apaixonem pelo passado.

Foram apresentadas duas experiências de aprendizagens engajadoras realizadas no período de ensino remoto: a música em sala de aula e a elaboração de mapa conceitual nas disciplinas de História do curso de Pedagogia da FAG Toledo durante os anos de 2020 e 2021. Nessas experiências relatadas, as metodologias ativas contribuíram para formar no educando o senso crítico e de reflexão autônoma, uma das características do ensino de história. Contudo, observou-se nesse processo de aprendizagem, a eficácia do ensino e principalmente o aluno aprendiz ativo nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2^a ed. São Paulo: DVS, 2015.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: Uma metodologiaativa da aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

DUQUE, Luís Guilherme R. Quinze canções para compreender a ditadura militar brasileira: a música como prática pedagógica em História nos ensino básico e superior. In: BARROSO, Vera Lucia M. (org.) **Ensino de História**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST, 2010.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.



FILATRO, Andrea.; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

HOBESAWN, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2009.

LIMA, Maria. Reflexões sobre o uso do mapa conceitual na disciplina de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 7, p. 167-196, out. 2001.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2009, p. 17-36.



2.9 Uma realidade sem ficção: o protagonismo dos egressos de Jornalismo na produção de curtas-metragens

Gustavo dos Santos Prado¹

RESUMO

O artigo procura socializar um relato de experiência envolvendo metodologias ativas com alunos do segundo período de Jornalismo do Centro Universitário Assis Gurgacz. A disciplina “Projeto: Estudos da Imagem” figura como nova na grade do curso, seguindo às premissas das metodologias ativas. O leitor notará que o texto procura socializar o que foi produzido, bem como os resultados expressivos obtidos pelos acadêmicos do curso. Também faz um balanço das dificuldades e das projeções futuras, salientando a importância do processo formativo contínuo diante de uma educação cada vez mais disruptiva.

PALAVRAS-CHAVE: Jornalismo, Minorias, Curtas-metragens, Metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

Há tempos o Centro Universitário Assis Gurgacz empenha-se em introduzir uma cultura na vida acadêmica que permita a aplicação das metodologias ativas. De fato, a comunidade acadêmica da FAG entrou em uma nova fase. Com ciclos de palestras sobre à temática, o curso “Peer Instruction” conduzido por Gustavo Hoffmann e a variedade de oficinas permitiram aos docentes uma reflexão importante sobre as estratégias aplicadas em sala de aula.

O processo de globalização econômica e cultural vem causando modificações bruscas nas estruturas

¹ Mestre e Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente atua como docente no Centro Universitário FAG. E-mail: gustavodossantospradro@fag.edu.br.



tradicionais. As instituições de ensino e dezenas de pesquisadores já haviam sinalizado que seriam necessárias transformações no âmbito educacional, visto que o perfil dos egressos havia mudado. A pandemia da COVID-19 que, infelizmente, assolou o mundo, acelerou uma transformação na educação que já se desenhava em uma dialética inexorável.

No cotidiano universitário já havia diagnosticado uma resistência dos docentes com relação às mudanças. Ela é compreensível: a geração atual de professores não foi formada visando conceder aos alunos um caráter cêntrico e protagonista. Professores universitários ao longo de sua trajetória vão ganhando títulos acadêmicos, escrevendo artigos, participando de eventos e orientando trabalhos de conclusão de curso. Há uma necessidade de possuir o reconhecimento coletivo do seu capital cultural, para tomarmos como base um conceito de Pierre Bourdieu. (ALMEIDA, 2007, p. 504)

Por outro lado, a resistência docente a práticas ou correntes inovadoras de ensino encontra raízes na trajetória do ensino superior brasileiro. Ditaduras e rupturas com a ordem democrática solaparam iniciativas que seriam fundamentais para a consolidação de um ensino mais livre e plural. Getúlio Vargas, durante o período do Estado Novo (1937-1945), minou com a ideia da Escola Nova, em detrimento de uma agenda educacional conservadora, reacionária, personalista e patriótica. Por outro lado, a Ditadura Civil-Militar



(1964-1985) adotou inúmeras práticas para solapar o método Paulo Freire, alvitrando uma agenda educacional moralista e tecnocrática, que só ampliou as desigualdades sociais existentes no país (PRADO, 2019 apud CARMO *et al*, 2019).

O livro *Metodologias: práticas inovadoras de Ensino* (CARMO *et al*, 2019) foi um esforço feito pelos docentes da FAG visando socializar as boas práticas docentes que usam as metodologias ativas como base. As oficinas oferecidas em horários variados e flexíveis permitem aos docentes aperfeiçoarem seus métodos, movimento importante diante do caráter disruptivo das tecnologias na educação.

O percurso formativo do programa “Maestria Docente” deixou o caminho mais claro, pois socializa as experiências pedagógicas entre os docentes, traz um processo formativo contínuo diante da demanda do egresso, do mercado e da própria FAG, bem como fortifica os laços identitários entre os docentes que estão empenhados no aprimoramento de suas estratégias pedagógicas.

O artigo visa deixar a nossa contribuição. As disciplinas de projetos aplicadas nos laboratórios em vários cursos da FAG apresentam o “DNA” de pôr em prática as metodologias ativas. No nosso caso, recortamos a experiência da disciplina “Projeto: Estudos da Imagem”, da turma de segundo período de Jornalismo de 2020. A turma conseguiu êxito na produção de vários vídeos, seguindo o método dissertado ao longo do artigo.



2 DESENVOLVIMENTO

É sabido pela comunidade acadêmica da FAG que o curso de Jornalismo tem na sua matriz uma série de disciplinas que permitem ao egresso um papel protagonista de sua própria trajetória acadêmica, humana e de aprendizagem. Afinal, é indispensável a um bom comunicador a proatividade, o estudo constante e o uso de várias tecnologias para disseminar conteúdos produzidos ao longo do seu processo formativo.

A disciplina “Projeto: Estudos da Imagem” aplica uma gama de métodos visando contribuir com os nossos acadêmicos. O objetivo dela é que alunos produzam roteiros e vídeos, por meio de um dado recorte analítico, sem abrir mão da parte teórica, que foi fundamental para o êxito relatado nesse artigo.

O curso tem o seu início com uma forte carga teórica com autores da semiótica. Lucia Santaella (2017), Winfried Noth (2003) e Charles Pierce (2005) são exemplos de textos oferecidos aos alunos. A ideia central é de que os egressos percebam que o universo da comunicação é mediado por linguagens que se transformam em signos. Com essa base, entramos a fundo na problematização e interpretação das imagens, usando como referências Lucia Santaella e Noth Winfried (2001), Roland Barthes (1984) e Martine Joly (2005).

Como o docente entende que a teoria é indissociável da prática, analisamos com os alunos imagens fotográficas, clipes, documentários e fragmentos de filmes.



As metodologias ativas foram usadas com frequência, pois é importante para o docente saber qual é a interpretação dos alunos sobre uma determinada imagem.

Por seu turno, visando conceder uma linha central para pensar sobre os roteiros, trouxemos à baila a discussão sobre o conceito de minorias. Anthony Giddens (2008, p. 250) ensina que “os membros de um grupo minoritário estão em desvantagem em relação à maioria da população e têm certo sentido de solidariedade de grupo, de pertencerem ao mesmo grupo”. Na interpretação do sociólogo britânico, as minorias são objetos de discriminação, o que amplifica nelas sentimentos de lealdade e interesses comuns.

Dessa forma, os alunos deveriam desenvolver documentários em formato de curtas, com no máximo 3 minutos. Como o termo “minoria” envolve vários grupos, o docente da disciplina foi assessorando os acadêmicos com textos que trouxessem um viés crítico e analítico das minorias que seriam contempladas no trabalho. Também foi oferecido aos acadêmicos os passos para que eles escrevessem os roteiros: o planejamento, a construção da história, o conflito central da peça filmica, os personagens, o argumento e a escaleta até a feitura final do roteiro. O produto escrito foi entregue no término do primeiro bimestre, para que o docente pudesse acompanhar as etapas de produção.

O fim do semestre foi marcado pelas filmagens. Por conta da pandemia da COVID-19, o docente deu a



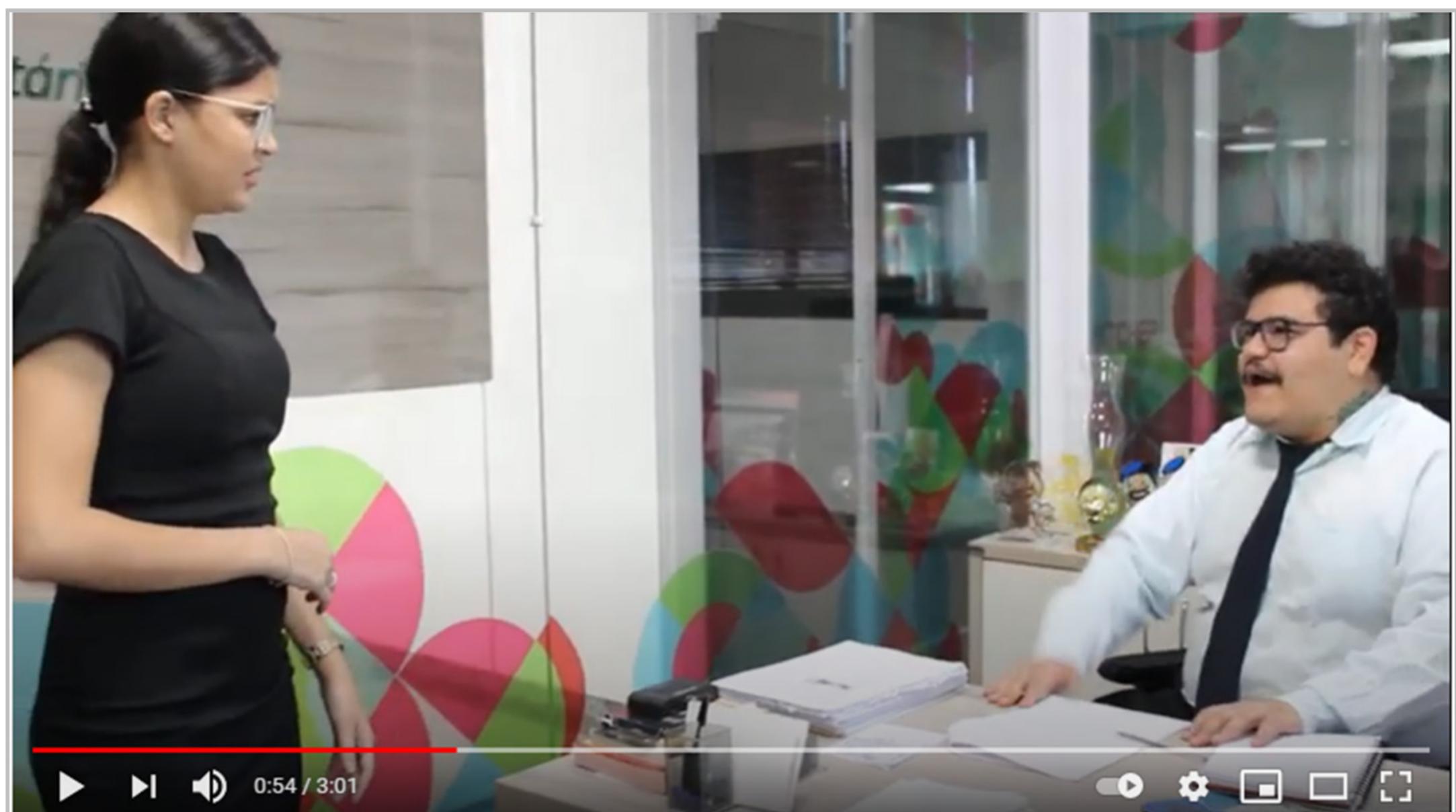
liberdade para os alunos gravarem usando as câmeras do laboratório de fotografia da FAG, ou o próprio celular. Convidamos a acadêmica Shara Karoliny Santos Miranda de Souza, que trabalha bem com edição de vídeos, para ensinar aos acadêmicos o processo de edição. Ela trabalhou uma oficina lúdica usando o Adobe Premiere. Também deu algumas dicas para aqueles alunos que não tinham o programa usarem o Inshot, aplicativo de celular que permite fazer boas edições. O coordenador do curso, Ralph Willians de Camargo, também deu contribuições com esse trabalho, ajudando os egressos.

Marcamos as duas últimas aulas do semestre letivo para realizar a exposição dos curtas. O grupo era obrigado a mostrar as etapas da produção, o roteiro e suas adaptações, os passos das filmagens e a exposição do curta de 3 minutos. Ao fim de cada apresentação, fizemos uma discussão sobre o tema enredado pelo grupo, permitindo que todos participassem e socializassem o conhecimento adquirido.

Dos sete curtas produzidos pela turma, três foram selecionados recentemente para concorrerem no Intercom – Sul de 2021. Levando-se em conta a competência dos docentes e discentes dos cursos de Comunicação Social do Centro FAG, a escolha dos três trabalhos de uma mesma turma sinalizam como a matéria e a metodologias aplicadas tiveram resultados excepcionais:



Figura 1 – “Silenciadas”. Retrata o machismo e as pressões sofridas pela mulher.



Fonte: Produção de Maria Vitória de Souza, Izení Matias Teodoro da Silva, Paulo Sérgio Rodrigues de Souza.

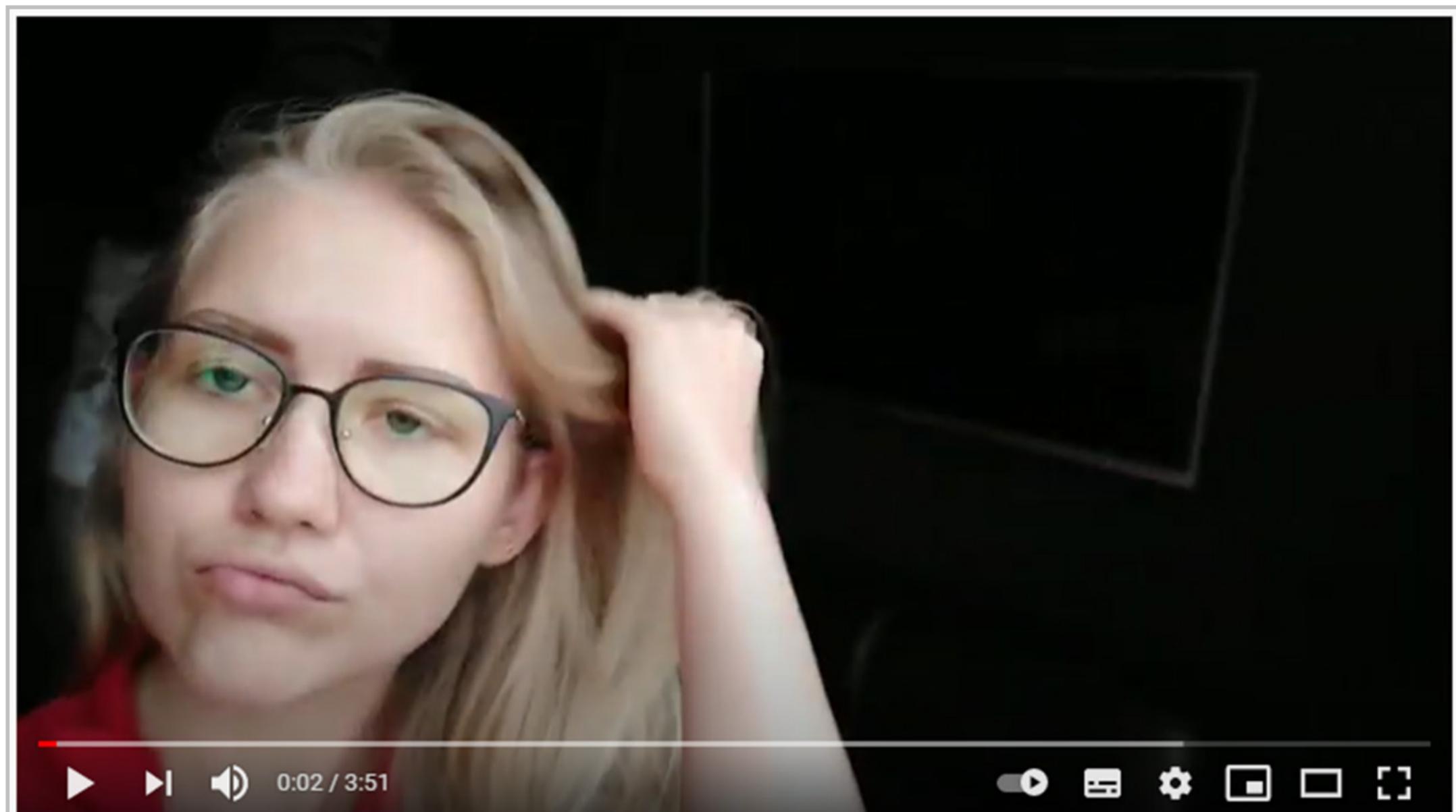
Figura 2 – “O rosto do ano”. Problematiza o número diminuto de escritoras negras no Brasil.



Fonte: Produção de Mariana Santiago Luzan e Vitória Irene Serafim Carniato.



Figura 3 – “Influenciadoras e influenciáveis”. Questiona as relações entre influenciadores digitais, o público e a ideia de corpo perfeito



Fonte: Produção de Katiane Fermino, Eva Carolina Seibel Schultz Pagung e Gabrielle Félix de Lira.

Nota-se que outros trabalhos poderiam ser elencados, pois a qualidade temática, estética, textual e de edição foram comuns em toda a turma. Os grupos selecionados para o Intercom Sul já aproveitaram a leitura do semestre e escreveram os papers. Além de concorrerem em suas respectivas categorias, os egredos terão no terceiro período publicações acadêmicas, fundamental para consolidar o currículo, o espírito crítico, o perfil profissional e a própria cidadania.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) afirmava no século XVIII que “tudo o que temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação”. Também dizia que “viver é ofício que lhe quero ensinar” (ROUSSEAU,



1995, p. 9-15). Sendo o maior iluminista do seu tempo, Rousseau estendeu a liberdade para além do ponto de vista político, entendendo que ela deveria estar presente nas escolas, pois aos alunos caberia a autonomia.

O belo resultado desse trabalho de segundo período do curso de Jornalismo só foi possível devido ao engajamento dos egressos. O docente ofereceu a base teórica e aplicou métodos tradicionais quando foi necessário. Contudo, na maior parte do semestre, o professor serviu como mediador. Com os temas recortados e o aprimoramento teórico e técnico dos acadêmicos, o docente serviu como auxiliar do protagonismo do aluno.

Em vez da “educação bancária”, usando como referência o conceito de Paulo Freire (1987), o docente criou um ambiente para uma “educação emancipadora”. Cada aluno em seu grupo pesquisou, roteirizou e produziu os próprios documentários. O docente aprendeu com eles diferentes vieses das abordagens temáticas e todos ganhamos com esse processo.

O maior empeço foi a pandemia. Fazendo um balanço do que foi produzido, o docente pretende expandir ainda mais a atividade. O retorno das aulas presenciais sem restrições permitirá o uso dos laboratórios novos, o que deixará a atividade criativa muito mais dinâmica. Mentalizamos criar uma noite de exposições, usando o anfiteatro da FAG, repleto de adereços que remeteriam ao cinema. Pensamos em intercalar a exposição dos documentários com peças teatrais, músi-



cas e a leitura de poesias, envolvendo todos os cursos de comunicação do Centro FAG. Mantendo o recorte das minorias, podemos convidar grupos minoritários contemplados no trabalho alvitrando conceder o “lugar da fala”, fundamental para equidade social.

Também pretendemos melhorar a qualidade sonora e de imagem, quando todos os alunos tiverem acesso sem restrições ao laboratório de Fotografia da FAG. Ainda: estamos analisando a viabilidade de adaptar a atividade à nova estrutura de TV que está sendo construída no Bloco 3.

Ideias não faltam! Elas borbulham devido às metodologias ativas, que envolvem a comunidade acadêmica. Que a FAG continue estimulando os docentes nos cursos formativos a desenvolverem as próprias competências. Não nascemos prontos. A educação passou em um curto espaço de tempo por várias transformações. Muitas vieram para ficar e irão auxiliar a prática docente.

O que permanece é a necessidade docente de “aprender a aprender”. Máxima de um roteiro no qual o professor não é o protagonista, mas sim os acadêmicos, que desejam pavimentar com autonomia a sua própria trajetória profissional.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 47. Apud: CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito de “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Revista Perspectiva**. Vol. 25, n. 2. Florianópolis, jul.-dez./2007, p. 504. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_02/09_Demandas_Continua_MariaAmalia.pdf>. Acesso em: 2/5/2020.

BARTHES, Roland. **A câmara cara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castaño Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução de Alexandra Figueiredo, Ana Patrícia Duarte Baltazar, Catarina Lorga da Silva, Patrícia Matos e Vasco Gil. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

JOLY, Martine. **A imagem e os signos**. Tradução de Lauro Carmo Costa e Verbis Iberia. Portugal: Edições 70, 2005.

NOTH, Winfried. **Panorama da Semiótica**: de Platão a Peirce. 3^a ed. São Paulo: Annablume, 2003.

PRADO, Gustavo dos Santos. A trajetória do Ensino Superior Brasileiro. In: CARMO, Alex Sandro de Araujo *et al* (org.). **Metodologia**: práticas pedagógicas inovadoras. Cascavel-PR: FAG, 2019, p. 119-150.

PEIRCE, Charles C. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio; ou, da Educação. Tradução de Sérgio Miliet. 3^a ed. Rio de Janeiro: Bretrand Brasil, 1995.

SANTAELLA, Lucia. **Introdução à semiótica**: passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2017.

SANTAELLA, Lucia; NOTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica e mídia. 3^a ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.



2.10 Planejamento e realização de ensino de Urbanismo Regional: o caso do CAUFAG na pandemia de 2020

Solange Irene Smolarek Dias¹

RESUMO

O assunto da presente produção foi o ensino no CAUFAG. O tema foi o segundo semestre letivo de 2020, para os oitavos períodos do curso, no recorte temático do ensino da disciplina Urbanismo: Planejamento Regional. Justificou-se a produção pela necessidade de, apesar da Pandemia, ministrar com qualidade o ensino da disciplina em questão. Como problema da pesquisa indagou-se: como inovar, promovendo o ensino e a aprendizagem na disciplina Urbanismo: Planejamento Regional, mantendo o distanciamento social e atendendo aos documentos legais do CAUFAG? Para tal questionamento pressupôs-se, como hipótese, que seria possível utilizando-se da interdisciplinaridade. O objetivo geral, focado na hipótese, preconizou oportunizar, através da interdisciplinaridade, o ensino da disciplina Urbanismo: Planejamento Regional. No processo foram aplicadas metodologias de Sala de Aula Invertida e Resolução de Problemas. Constatou-se que, ao tentar resolver com qualidade um desafio metodológico inovou-se, agregando valor ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina, dos oitavos períodos e, também, do curso CAUFAG.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade, Sala de aula invertida, Resolução de problemas, Masterplan, Urbanismo Regional.

1. INTRODUÇÃO

O assunto da presente produção foi o ensino de graduação de Arquitetura e Urbanismo no Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz – CAUFAG. O tema foi o ensino, no segundo semestre letivo de 2020, para os oitavos períodos do curso, que ocorreram nos turnos Integral e Noturno. O recorte temático foi o ensino da disciplina Urbanismo: Planejamento Regional, atendendo aos preceitos legais

¹ Docente do curso de Arquitetura e Urbanismo – FAG. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela UFPR. Mestre em Letras pela UNIOESTE. Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC. Professora da disciplina Urbanismo: Planejamento Regional, no CAUFAG, em 2020-2. E-mail: solange@fag.edu.br.



do Curso (BRASIL/MEC, 2010), (FAG, 2013), (CAUFAG, 2020a), bem como às medidas sanitárias preconizadas pela Pandemia (BRASIL/MS, 2020), (BRASIL/MEC, 2020), (PARANÁ, 2020), (CASCAVEL, 2020).

A Pandemia já não era novidade no segundo semestre de 2020. Iniciou em fevereiro de 2020 e as restrições ao ensino presencial ocorreram a partir da segunda quinzena de março (BRASIL/MS, 2020), (BRASIL/MEC, 2020), (PARANÁ, 2020), (CASCAVEL, 2020). Então, para o planejamento pedagógico do ensino CAUFAG no segundo semestre de 2020, permanecia o desafio de iniciar a disciplina remotamente.

A justificativa para a presente produção foi a de, apesar da Pandemia e das consequentes restrições sanitárias preconizadas, ministrar com qualidade o ensino aos alunos dos oitavos períodos do CAUFAG. O desafio foi o de que os mesmos não tivessem prejuízos tanto na aprendizagem quanto na sua evolução no curso, oportunizando-lhes colações de grau no tempo previsto. Com tais considerações iniciais, surgiu o problema da pesquisa: Como inovar, promovendo o ensino e a aprendizagem na disciplina Urbanismo: Planejamento Regional, mantendo o distanciamento social e atendendo aos documentos legais do CAUFAG? A hipótese foi de ser possível utilizando-se da interdisciplinaridade.

Elencados assunto, tema, justificativas, problema e hipótese inicial, no processo de encaminhamento científico, definiram-se objetivos. O objetivo geral, e



intencionando responder ao problema da pesquisa, foi: Oportunizar, através da interdisciplinaridade, o ensino da disciplina Urbanismo: Planejamento Regional.

Para atingir esse objetivo geral, elencam-se objetivos específicos, sequenciais: a) planejar, na Verticalidade, metodologias pedagógicas no Núcleo de Urbanismo CAUFAG 2020.2; b) planejar, na Horizontalidade, metodologias pedagógicas para os oitavos períodos do CAUFAG; c) apresentar aos alunos a metodologia de ensino e critérios de avaliações da disciplina em 2020.2; d) disponibilizar fundamentação teórica para a disciplina ministrada em 2020.2; e) elaborar bibliografia específica para fundamentação de trabalhos práticos; f) aplicar a metodologia planejada; g) Avaliar os resultados obtidos. Definidos os objetivos relata-se, então, o desenvolvimento do processo, ocorrido em duas fases: planejamento e realização.

2. DESENVOLVIMENTO

Na fase de planejamento de ensino do segundo semestre de 2020, o desafio de ensinar, de forma remota, foi a tônica dos trabalhos do colegiado CAUFAG. Para o planejamento semestral, ainda não havia clareza de quando o distanciamento social, preconizado pela Pandemia, findaria. Esclarece-se que o processo de planejamento de ensino do CAUFAG, preconizado no Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo (FAG, 2013), considera três momentos para o planejamento: a) ini-



cialmente o planejamento estratégico (elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE) na Verticalidade, considerando os Eixos estruturantes do CAUFAG (Histórias e Teorias; Projetos; Tecnologias; Urbanismo; Estágios; Trabalhos de Curso); b) na continuidade o planejamento tático (elaborado pelos professores do curso) na Horizontalidade, onde as estratégias definidas no planejamento da Verticalidade são discutidas nos planejamentos das disciplinas nos respectivos períodos; c) finaliza com o planejamento operacional, quando os professores das disciplinas elaboram seus Planos de Ensino focados nos princípios norteadores planejados e aprovados pelo colegiado na Verticalidade e na Horizontalidade, e os submetem à discussão e aprovação de colegiado.

Figura 1 – Planejamento do Núcleo de Urbanismo para 2020.2

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DE METODOLOGIAS DE ENSINO PARA 2020.2 - NÚCLEO URBANISMO

Professor líder do núcleo: ANDRESSA CAROLINA RUSCHEL

Professores do núcleo: Andressa Carolina Ruschel e Solange Irene Smolarek Dias
Monitorias discentes: Serão estimuladas

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DO NÚCLEO PARA 2020.2

1. Que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem, motivado pela discussão das temáticas em sala de aula, desenvolvendo as atividades em grupos.
2. Que o professor promova situações reais de aprendizagens, utilizando-se de visitas técnicas, proposições de trabalhos técnicos e científicos na área, quebrando o paradigma da difícil e distante aplicabilidade do que é aprendido.
3. Que o aluno tenha bom desempenho nos processos avaliativos externos.
4. Que os alunos sejam os protagonistas da aprendizagem e a aula não seja exclusivamente com foco no professor.
5. Que o professor acolha os alunos e transmita o seu envolvimento com o desempenho dos mesmos.

METODOLOGIAS DE ENSINO A SEREM PRATICADAS EM 2020.2

1. Oportunizar a aprendizagem das unidades curriculares (disciplinas) do Núcleo de Urbanismo através da aquisição de competências e habilidades para a atuação nas diversas áreas do urbanismo.
2. Oportunizar que o aluno compreenda a linguagem técnica do urbanismo e seja capaz de traduzi-la, coloquialmente, para a sociedade, de forma a se fazer entender na atuação profissional.
3. Oportunizar a interdisciplinaridade [unidade curricular (disciplina do curso)] e a transdisciplinaridade (profissões afins), para o exitoso exercício profissional do egresso, em equipes multidisciplinares.
4. Aulas síncronas e disponibilização de materiais e atividades aos alunos, em quanto persistir e afastamento social preconizado pela pandemia
5. Aulas e assessorias on-line conforme horários presenciais.
6. Trabalhos e avaliações necessários para o entendimento do conteúdo sem sobrecarregar os alunos.
7. Compatibilização entre professores e alunos enquanto persistir o afastamento social de qual plataforma online utilizar que melhor se adapte a metodologia da disciplina aplicada, para um melhor entendimento do aluno.
8. Serão ofertadas monitorias.

Fonte: CAUFAG (2020a, p. 22).

Para 2020-2 todos esses procedimentos ocorreram em todos os Núcleos (CAUFAG, 2020a), para todos os períodos (CAUFAG, 2020b) e em todas as disciplinas do



curso no semestre (CAUFAG, 2020c). Como a presente produção refere-se à disciplina de Urbanismo: Planejamento Regional, integrante do Núcleo de Urbanismo, ministrada nos oitavos períodos do curso, relata-se o processo pelo qual o planejamento da mesma ocorreu. Aprovou-se o planejamento estratégico do Núcleo de Urbanismo conforme apresentado na Figura 1.

Na sequencia, iniciam-se as deliberações para o planejamento tático nos períodos. O desafio para os professores de disciplinas dos oitavos períodos foi o de como, na complexidade de conteúdos do período e com o agravante da Pandemia e do ensino remoto, oportunizar a aprendizagem sem perda de qualidade, se comparado ao ensino presencial. Em discussões promovidas pela coordenação do curso, pela professora líder do Núcleo (e madrinha dos oitavos períodos)¹, e com o apoio de todos os demais professores dos oitavos períodos optou-se por: a) tema único no período e no semestre; b) as mesmas equipes de alunos em todas as disciplinas do período; c) a prática da interdisciplinaridade de ensino no período. Essas definições de planejamento estão representadas na Figura 2².

No detalhamento do planejamento dos oitavos períodos do CAUFAG em 2020.2, no que diz respeito à disciplina de Urbanismo: Planejamento Regional, o planejado está representado na Figura 3³.

¹ Professora Andressa Carolina Ruschel.

² Ressaltando-se que o planejado para o período Noturno foi o mesmo que para o período Integral.

³ Ressaltando-se que o planejado para o período Noturno foi o mesmo que para o período Integral.



Figura 2 – Princípio norteador do planejamento dos oitavos períodos em 2020.2

5.8 8º PERÍODO NOTURNO – MADRINHA: PROFESSORA ANDRESSA CAROLINA RUSCHEL
PRINCÍPIO NORTEADOR DE METODOLOGIAS DE ENSINO PARA O PERÍODO (construído no coletivo, coordenado pelo padrinho): INTERDISCIPLINARIDADE ATRAVÉS DE PROJETO DE MASTERPLAN EM ÁREA NA CIDADE DE CASCAVEL-PR, QUE ENGLOBA A RUA CARLOS GOMES E ADJACÊNCIAS, COM A MESMA EQUIPE DE 05 ALUNOS E SEMINÁRIOS BIMESTRAIS COMPATIBILIZADOS NO PERÍODO ENTRE TODAS AS DISCIPLINAS.

Fonte: CAUFAG (2020b, p. 16).

Figura 3 – Planejamento na horizontalidade para Urbanismo Regional em 2020.2

| | | |
|--|---------|---|
| AQU802: UPR Urbanismo: planejamento regional | SOLANGE | <ul style="list-style-type: none">• Aulas teóricas e práticas harmonizadas com o projeto Masterplan do período• Assessorias semanais em grupos, atendendo cronograma da disciplina• Avaliações em seminários no 1º e 2º bimestres, com apresentação pelos alunos da evolução de seus trabalhos bimestrais |
|--|---------|---|

Fonte: CAUFAG (2020c, p. 17).

Figura 4 – Plano de Ensino de Urbanismo: Planejamento Regional em 2020.2

CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ
Sagres Diário
PLANO DE ENSINO
sábado, 21 de novembro de 2020

Página 1 de 2

Docente: SOLANGE IRENE SMOLAREK DIAS

CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ Sem.: 20202
Campus: CAMPUS DE CASCAVEL
Curso: 117 - ARQUITETURA E URBANISMO

| Código | Componente Curricular | Créditos | Horas |
|--------|----------------------------------|----------|-------|
| AQU802 | Urbanismo: Planejamento Regional | 0 | 72 |

PRÉ-REQUISITOS

| Curso | Curículo | Componente Curricular |
|-------|----------|-----------------------|
|-------|----------|-----------------------|

PRÉ-REQUISITO PARA

| Curso | Curículo | Componente Curricular |
|-------|----------|-----------------------|
|-------|----------|-----------------------|

Vigência do plano
20202

Ementa
Gestão territorial. O Planejamento Regional. A metropolização e o planejamento regional. Aspecto espacial das estratégias de desenvolvimento regional. Planos, programas e projetos. Aspectos políticos, econômicos e sociais. Dinâmicas do desenvolvimento econômico.

Conteúdo Programático
MASTERPLAN
CONCEITOS DE PLANEJAMENTO URBANO E URBANO REGIONAL.
PLANEJAMENTO REGIONAL NO BRASIL.
PLANEJAMENTO REGIONAL NO PARANÁ.
ESTATUTO DA METRÓPOLE.
REGIÃO METROPOLITANA DE CASCAVEL.

Fonte: CAUFAG (2020d).



Finalizando o processo e planejamento da disciplina Urbanismo: Planejamento Regional para 2020.2, a professora da mesma elabora o Plano de Ensino, submetendo-o ao colegiado e obtendo a aprovação do mesmo pelos seus pares. Tal documento é apresentado através da Figura 4¹.

3. METODOLOGIA

Houveram três metodologias aplicadas nas proposições e realizações relatadas na presente produção. A primeira delas, ainda no planejamento tático (Horizontalidade) dos oitavos períodos, contemplou a interdisciplinaridade:

Ao buscar um saber mais integrado e livre, a interdisciplinaridade conduz a uma metamorfose que pode alterar completamente o curso dos fatos em Educação; pode transformar o sombrio em brilhante e alegre, o tímido em audaz e arrogante e a esperança em possibilidade. (FAZENDA, 1994, contra capa).

Quanto ao planejamento e realização de metodologias de ensino na disciplina Urbanismo: Planejamento Regional, houveram duas metodologias interligadas entre si e conectadas com os objetivos da disciplina. A primeira das metodologias aplicadas foi o de aulas invertidas²:

Se no modelo tradicional o professor em uma aula expositiva explica a matéria no quadro para que depois os alunos façam, sozinhos, a lição de casa, a sala de aula invertida (do inglês, *flipped classroom*) significa a inversão desta lógica: primeiro o aluno faz a internaliza-

¹ Ressaltando-se que o planejado para o período Noturno foi o mesmo que para o período Integral.

² A maneira para a aplicação da sala de aula invertida no conteúdo teórico da disciplina ocorreu com os alunos absorvendo os conteúdos teóricos propostos na aula da semana em curso. Após, na semana que a seguiu, a professora retomou os mesmos conteúdos com os alunos, em síntese expositiva e posterior avaliação de aprendizagem (CAUFAG, 2020e, p.5).



ção dos conceitos essenciais antes de aula e depois, junto à turma, discute os conhecimentos adquiridos e tira possíveis dúvidas de conteúdo com a ajuda e orientação do professor (SAE, s.d, s.p.).

A terceira das metodologias, sendo a segunda das aplicadas na disciplina Urbanismo: Planejamento Regional, ocorreu nas assessorias e produção pelos alunos nas aulas práticas. Tal metodologia inseriu-se na categoria de Resolução e Problemas que, segundo Hiebert:

Um problema é definido como qualquer tarefa ou atividade na qual os estudantes não tenham nenhum método ou regra já receitados ou memorizados e nem haja uma percepção por parte dos estudantes de que haja um método “correto” específico de solução (HIEBERT, 1997 *apud* WALLE, 2009, p. 57).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Vencidas as etapas de planejamento estratégico (Verticalidade), tático (Horizontalidade) e operacional (Plano de Ensino da disciplina), iniciam-se as aulas de forma remota, conforme ainda preconizado pelas autoridades sanitárias (BRASIL/MS, 2020), (BRASIL/MEC, 2020), (PARANÁ, 2020), (CASCAVEL, 2020).

No primeiro dia de aula a professora da disciplina Urbanismo: Planejamento Regional apresentou aos alunos o Plano de Ensino (CAUFAG, 2020d). Nessa aula inicial também apresentou, através do documento denominado “Urbanismo Planejamento Regional: Apostila de Estudos 2020.2” (CAUFAG, 2020e) a metodologia de ensino e os critérios de avaliações da mesma. Ainda os informou sobre as deliberações do colegiado no que



diz respeito a interdisciplinaridade, ao tema único, ao trabalho em todas as disciplinas pela mesma equipe de alunos. Estimulou-os a formarem equipes de até cinco alunos, conforme proposto nos planejamentos elaborados e apresentados aos alunos.

Ressalta-se que a disciplina Urbanismo: Planejamento Regional, de 72 horas, possui 50% dessas horas em aulas teóricas e os demais 50% em aulas práticas. Informa-se ainda que, no segundo semestre de 2020, a mesma foi ministrada em quatro aulas semanais sequenciais, sendo duas aulas teóricas e duas aulas práticas, por semana. No que diz respeito ao conteúdo das aulas teóricas da disciplina, os mesmos foram discriminados no documento denominado “Urbanismo Planejamento Regional: Apostila de Estudos 2020.2” (CAUFAG, 2020e, p.11).

Textos, vídeos e demais mídias complementares do conteúdo teórico também foram disponibilizados aos alunos (CAUFAG, 2020f). No que diz respeito às aulas práticas, foi apresentado o enunciado do tema geral da disciplina, conforme apresentado aos alunos (CAUFAG, 2020e, p.7). Ainda visando o preparo dos alunos na formação teórico/prática, objetivando a ampliação de seus repertórios, referentes à Masterplans nacionais e internacionais, lhes foi oferecida bibliografia organizada pela professora da disciplina, contendo 65 exemplos dessa categoria de projetos, em recorte internacional (CAUFAG, 2020g).



Após a apresentação da disciplina, metodologias, critérios de avaliações, atendendo ao planejado no cronograma aula-a-aula da disciplina, a presente produção relata os resultados obtidos e os analisa.

Para o primeiro bimestre letivo da disciplina os critérios de entrega, avaliações e produtos a serem elaborados pelos alunos foram disponibilizados por Dias (2020a). Já os mesmos elementos, referentes ao segundo bimestre letivo da disciplina, também foram disponibilizados por Dias (2020b).

Nas análises percebeu-se que, apesar da complexidade do tema da disciplina, os alunos relataram na avaliação da metodologia de ensino que a interdisciplinaridade, equipes únicas e tema único nos trabalhos práticos para todas as disciplinas melhoraram a aprendizagem. Relataram ainda que se sentiram satisfeitos com a metodologia de ensino das disciplinas dos oitavos períodos, incluindo a da disciplina Urbanismo: Planejamento Regional.

As avaliações de aprendizagem das aulas práticas ocorreram tanto pelos produtos entregues pelas equipes de alunos, quanto através de banca de avaliação de apresentação de trabalhos, de forma remota. A professora da disciplina e membros convidados das bancas consideraram, de maneira geral, bons os resultados obtidos.

Já quanto a avaliação, pela professora da disciplina, no que se refere à metodologia de ensino e respectiva aprendizagem dos alunos quanto aos conteúdos teóri-



cos, percebeu que nem todos dedicaram-se o quanto era esperado. Nos *Meets* de síntese de conteúdos das aulas teóricas e respectivas discussões e avaliações temáticas, nem sempre houve efetiva participação da totalidade dos alunos. De maneira geral participavam efetivamente aqueles alunos com perfil de Urbanistas, o que não é a maioria dos alunos de Arquitetura e Urbanismo, seja na FAG, seja em outras Instituições de Ensino Superior brasileiras que ministram o Curso de Arquitetura e Urbanismo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assunto da presente produção foi o ensino no CAU-FAG. O tema foi o segundo semestre letivo de 2020, para os oitavos períodos do curso. O recorte temático foi o ensino da disciplina Urbanismo: Planejamento Regional, tanto atendendo aos preceitos legais quanto às regras de distanciamento social.

A justificativa para a produção foi a de, apesar da Pandemia, ministrar com qualidade o ensino da disciplina em questão. Como problema da pesquisa indagou-se: como inovar, promovendo o ensino e a aprendizagem na disciplina Urbanismo: Planejamento Regional, mantendo o distanciamento social e atendendo aos documentos legais do CAUFAG? Para tal questionamento pressupõe-se, como hipótese, que seria possível, utilizando-se da interdisciplinaridade.

O objetivo geral, atendendo à hipótese, preconizou o atingimento de alguns objetivos específicos: a) pla-



nejar, na Verticalidade, metodologias pedagógicas no Núcleo de Urbanismo CAUFAG 2020.2; b) planejar, na Horizontalidade, metodologias pedagógicas para os oitavos períodos do CAUFAG; c) apresentar aos alunos a metodologia de ensino e critérios de avaliações da disciplina em 2020.2; d) disponibilizar fundamentação teórica para a disciplina ministrada em 2020.2; e) elaborar bibliografia específica para fundamentação de trabalhos práticos; f) aplicar a metodologia planejada; g) avaliar os resultados obtidos.

No processo foram aplicadas as metodologias de Interdisciplinaridade, Sala de Aula Invertida e Resolução de Problemas. No desenvolvimento dessa produção, assim como na apresentação dos resultados e nas suas discussões, contatou-se o atingimento dos objetivos propostos no que diz respeito às aulas práticas.

Já no que diz respeito das aulas teóricas, o resultado não foi o desejado pela professora da disciplina. A reflexão que se fez dessa situação tem a ver com o perfil do aluno de Arquitetura e Urbanismo: ingressa no ensino superior para aprender a fazer e, de maneira geral (ou pelo menos pela maioria deles), não se envolve, com a mesma profundidade com que se envolve nas produções práticas/profissionais, nas discussões teóricas. No entanto, essa constatação nada tem a ver com a Pandemia, sendo uma constatação também para o ensino presencial.

Apurou-se também que, ao se tentar resolver com qualidade um desafio metodológico inovou-se, agregando



valor ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina, dos oitavos períodos e, também, do curso CAUFAG.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo**: Resolução Nº 2, de 17 de junho de 2010. Brasília: DOU, 2010. Publicada no DOU de 18/6/2010, Seção 1, pp. 37-38. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5651-rces002-10&Itemid=30192. Acesso em 15 nov. 2020.

_____. **Portaria MEC nº 343** de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: DOU, 2020. Publicada no DOU em 18/03/2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343>. Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL/MS. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Coronavírus**. Brasília: Gob.Br, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/Coronavirus>. Acesso em 15 nov. 2020.

CASCABEL. **Decreto Nº 15.421** de 30 de abril de 2020. Autoriza a Implementar atividades não presenciais ou remotas enquanto durar a situação de Pandemia do Coronavírus – Covid-19. Cascavel: O Paraná nº 13.335, 2020. Publicado em 19/05/2020. Órgão Oficial nº 2536. Órgão impresso O Paraná nº 13.335. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1543/15421/decreto-n-15421-2020-autoriza-a-secretaria-municipal-de-educacao-a-implementar-atividades-nao-presenciais-ou-remotas-enquanto-durar-a-situacao-de-pandemia-do-coronavirus-covid-19-conforme-especifica>. Acesso em 15 nov. 2020.

CAUFAG. CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA FAG. **Planejamento Estratégico todos os Núcleos CAUFAG 2020.2**. Cascavel: FAG, 2020a. Disponível em: <https://www2.fag.edu.br/professores/arquiteturaeurbanismo/2020/Planejamento%20Estrategico%20-%20Todos%20os%20Nucleos%20-%202020.2%20-%202028junho2020%20-%20FINAL%20-%20SOL.pdf>. Acesso em 21 nov. 2020.

_____. **Planejamento Estratégico todos os Períodos CAUFAG 2020.2**. Cascavel: FAG, 2020b. Disponível em: <https://www2.fag.edu.br/professores/arquiteturaeurbanismo/2020/Planejamento%20Estrategico%20-%20Todos%20os%20Per%C3%adodos%202020.2%20-%202015julho2020%20-%20FINAL%20-%20SOL.pdf>. Acesso em 21 nov. 2020.

_____. **Planos de Ensino CAUFAG 2020.2**. Cascavel: FAG, 2020c. Disponível em: <https://sagres.fag.edu.br/PortalSagres/Modules/Diario/Secretario/Classe/SelecaoClasse.aspx?redirect=https%3a%2f%2fsagres.fag.edu.br%2fPortalSagres%2fModules%2fDiario%2fSecretario%2fRelatorio%2fConsultaPlanoEnsino.aspx>. Acesso em 21 nov. 2020.

_____. **Plano de Ensino Urbanismo Regional CAUFAG 2020.2**. Cascavel: FAG, 2020d. Disponível em: <https://sagres.fag.edu.br/PortalSagres/Modules/Diario/Secretario/Relatorio/ConsultaPlanoEnsino.aspx>. Acesso em 21 nov. 2020.



_____. **Urbanismo Planejamento Regional.** Apostila de Estudos 2020.2. Cascavel: FAG, 2020e. Disponível em: https://www2.fag.edu.br/professores/solange/2020.2%20URBANISMO%20REGIONAL/BIBLIOGRAFIA/00%20Apostila_PlanejamentoRegional_2020.2.pdf. Acesso em 21 nov. 2020.

_____. **Urbanismo Planejamento Regional.** Bibliografia básica e complementar. Cascavel: FAG, 2020f. Disponível em: <https://www2.fag.edu.br/professores/solange/2020.2%20URBANISMO%20REGIONAL/BIBLIOGRAFIA/>. Acesso em 21 nov. 2020.

_____. **Repertório de projetos de Masterplan.** Archidaily – 2020. Cascavel: FAG, 2020g. disponível em: <https://www2.fag.edu.br/professores/solange/2020.2%20URBANISMO%20REGIONAL/BIBLIOGRAFIA/01%20MASTERPLAN%20-%20ARCHDAILY.pdf>. Acesso em 21 nov. 2020.

DIAS, Solange Irene Smolarek. **Urbanismo Regional 2020.2:** 1º bimestre. Cascavel: FAG, 2020a. Disponível em: <https://www2.fag.edu.br/professores/solange/2020.2%20URBANISMO%20REGIONAL/1%c2%ba%20BIMESTRE/>. Acesso em 21 nov. 2020

_____. **Urbanismo Regional 2020.2:** 2º bimestre. Cascavel: FAG, 2020b. Disponível em: <https://www2.fag.edu.br/professores/solange/2020.2%20URBANISMO%20REGIONAL/2%c2%ba%20BIMESTRE/>. Acesso em 21 nov. 2020

FAG. CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ. **Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo.** Cascavel: FAG, 2013. Disponível em: <https://www2.fag.edu.br/professores/arquiteturaeurbanismo/PPC/PPC%202013%20CAU-FAG%2006.09.2013%20-%20MEC.pdf>. Acesso em 15 nov. 2020.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=lESxUJsjE9YC&oi=fnd&pg=PA9&dq=interdisciplinaridade&ots=-aqZpb9mfG&sig=GbQYPsImbNFEFG2SUYz9mB2CQNo#v=one-page&q=interdisciplinaridade&f=false>. Acesso em 21 nov. 2020.

PARANÁ. **Decreto nº 4692** de 25/05/2020. Curitiba: DOE, 2020. Publicado no Publicado no DOE - PR em 25 mai 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=395983#:~:text=1%C2%BA%20deste%20Decreto%20dever%C3%A1%20priorizar,preventivas%20contra%20a%20COVID%2D19>. Acesso em 15 nov. 2020.

SAE. **Sala de aula invertida:** o que é, como funciona e seus principais benefícios. São Paulo: SAE, s.d. Disponível em: <https://sae.digital/sala-de-aula-invertida/>. Acesso em 21 nov. 2020

WALLE, Jhon A. van de. **Matemática no ensino Fundamental:** formação de professores e aplicação em sala de aula. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.



2.11 Experiências interdisciplinares no contexto das aulas virtuais

Djeimi Angela Leonhardt Neske¹
Sabrina Marques Kuhn²

SINOPSE

Relato de atividade interdisciplinar desenvolvida pelas docentes Djeimi e Sabrina da FAG Toledo no segundo semestre de 2020. Com base em estudos de casos, os grupos ou times (formados pelos acadêmicos) exploraram e desenvolveram as competências e habilidades empreendedoras, tais como: criatividade, negociação, gestão e resolução de conflitos e elaboração do plano de marketing. A proposta desenvolvida gerou o engajamento dos docentes e discentes, com ótimos resultados no processo de aprendizagem.

CLIQUE AQUI PARA OUVIR

<https://open.spotify.com/episode/3LnNBEVmWvOa8LMzQM7ie6>

¹ Mestre em Administração pela Unioeste. Especialista em Docência do Ensino Superior – Metodologias Ativas. Docente da Faculdade Assis Gurgacz – Toledo. E-mail: djeimiangela@fag.edu.br.

² Especialista em Assessoria de Comunicação e Marketing pelo Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz. Docente da Faculdade Assis Gurgacz – Toledo. E-mail: sabrina.marques@fag.edu.br.



2.12 A interdisciplinaridade: a experiência no oitavo período do curso de Arquitetura e Urbanismo

Sirlei Maria Oldoni¹

RESUMO

O presente trabalho conceitua a interdisciplinaridade e apresenta a experiência da atividade interdisciplinar realizada no oitavo período do curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário Assis Gurgacz - FAG, em Cascavel-PR, no segundo semestre de 2020, que envolveu as disciplinas de “Projeto de arquitetura e paisagismo: edifícios complexos; Urbanismo: planejamento regional; Urbanismo: desenho urbano; Teoria da arquitetura: contemporânea; Técnicas retrospectivas: intervenções; Arquitetura brasileira: século XX”, utilizando as plataformas de educação virtual.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade, Aprendizagem, Arquitetura e urbanismo; habitação.

1 INTRODUÇÃO

O mercado busca um profissional competente, que saiba enfrentar os desafios impostos pela profissão no momento atual. O profissional arquiteto e urbanista tem uma formação generalista e como atribuições profissionais possui uma gama diversificada, no artigo 3º da Resolução CAU/BR Nº 21 de 2012, as atribuições são divididas em sete grandes áreas: projeto, execução, gestão, meio ambiente e planejamento regional e urbano, atividades especiais em arquitetura e urbanismo (como assessoria e consultorias), ensino e pesquisa e engenharia de segurança do trabalho.

Neste sentido, o sujeito que busca esse curso su-

¹ Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Estadual de Maringá – UEM e Universidade Estadual de Londrina – UEL; Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário FAG. Atualmente docente do Centro Universitário FAG. E-mail: smoldoni@minha.fag.edu.br.



terior, tem o anseio de se formar e possuir tais competências, que vai de encontro ao perfil do egresso. No curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG o perfil do egresso contempla-se da seguinte forma:

Os egressos do Curso de Arquitetura e Urbanismo da FAG são capazes de satisfazer as exigências culturais, econômicas, estéticas, técnicas, ambientais e de acessibilidade, considerando custo, durabilidade, manutenção e regulamentos legais. Tal perfil está fundamentado na sua formação humanística, técnica e artística, o que vem oportunizar a criação de melhores habitações de baixa renda, melhorias no trânsito, no transporte coletivo, na preservação de bens culturais e de recursos naturais e na ocupação do solo urbano. Também oportuniza a preservação da memória, dos bens arquiteturais, dos sítios históricos, urbanísticos, paisagísticos e culturais, do meio ambiente natural (FAG, s.d., *online*).

Assim, levando-se em consideração o panorama do mundo atual e a formação do Arquiteto e Urbanista, no curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário FAG, especificamente no oitavo período, no segundo semestre de 2020, foi proposta uma atividade interdisciplinar, com um problema único envolvendo todas as disciplinas do período. Esse artigo, portanto, tem como objetivo apresentar a experiência dessa atividade interdisciplinar, com foco na disciplina de Arquitetura Brasileira: século XX que ocorreu em meio a pandemia de forma síncrona e assíncrona.

Pensar em um projeto interdisciplinar corrobora com as necessidades do mundo atual, pois ao envolver mais de uma disciplina em um projeto acadêmico o discente tem a possibilidade de desenvolver suas competências em áreas distintas. O aluno não poderá mais ser somente



o portador de habilidades técnicas, mas sim ter outras habilidades e competências. Como a capacidade de resolução de problemas complexos, que envolve várias habilidades e a relação de duas ou mais teorias através de um pensamento mais crítico (BALENA, 2019).

De acordo com Fonseca (2019) ao pensar no ensino por competência rompe-se com as barreiras que se criaram entre as diferentes disciplinas, possibilitando que uma mesma competência possa envolver mais de uma disciplina.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 INTERDISCIPLINARIEDADE

A interdisciplinaridade é conceituada como um passo a frente da multidisciplinaridade e um atrás da transdisciplinaridade, ou seja, ocupa um lugar intermediário e, de acordo com a autora Balena (2019) é o “intercâmbio mútuo de interação entre diversos conhecimentos de forma recíproca e coordenada” é uma perspectiva metodológica comum a todos onde os resultados podem ser integrados e apesar de permanecer os interesses individuais de cada disciplina, buscam-se soluções articuladas com as demais. É um ato de troca e reciprocidade das diversas áreas do conhecimento (FERREIRA, 2011, p. 22).

A importância da integração dos saberes se dá por conta da complexidade da sociedade atual, o par-



celamento e compartimentação das disciplinas não possibilita a compreensão do todo complexo, estando assim em desacordo com a realidade contemporânea (MORIN, 2000). Pois, a realidade que nos cerca é cada vez mais complexa, plural e relacional e os problemas atuais não são herméticos e fechados, tendo que relacionar vários conhecimentos em busca da solução, não conseguimos estruturar um problema sem misturar disciplinas (BALENA, 2019).

Em relação a realidade complexa, Paviani (2008) define que:

A complexidade é um conceito que procura expressar as múltiplas faces da realidade. A realidade não é percebida como um objeto inerte, mas como processo devir, doação, construção. Por isso, o princípio da complexidade remeta as inter-relações entre as partes e o todo, a continuidade e a descontinuidade (PAVIANI, 2008, p. 47).

Estamos vivendo um momento de transição, no qual os padrões da Revolução Industrial — linear, lógico e centralizado — coexistem com os da Revolução digital — não linear, fragmentado e distribuído (BALENA, 2019). Desse modo, o trabalho interdisciplinar está de acordo com a realidade atual, Paviani (2008, p.49) corrobora ao destacar que ao se conectar diversos saberes deixa de ser um fenômeno homogêneo, linear e uniforme e passa a ser o contrário disso, indo de encontro a sociedade atual. Assim, conforme Balena (2019) quem trabalhar temas e disciplinas autônomas, no mundo atual, não chegará a lugar nenhum.

Corroborando a ideia, a pirâmide de aprendizagem



do psiquiatra William Glasser (Figura 1) demonstra as chances de retenção do conhecimento. Como se observa, a retenção do conhecimento quando se lê, escuta, vê ou ouve fica abaixo dos 50% em contraponto, quando se explica, elabora, ou seja, quando aprende fazendo, a possibilidade é de até 95% da retenção do conhecimento.

Figura 1 – Pirâmide do conhecimento: William Glasser



Fonte: Glasser *apud* Costa (2020).

Sendo assim, deve-se ultrapassar o ensino conteudista, no qual o centro do processo é o educador e os alunos coadjuvantes em comportamento passivo. O aluno deve ser o protagonista, agir e problematizar a ação para construir um novo conhecimento, ou seja, aprender fazendo (PETRILLO; MELLO e PONTES, 2009, p. 05).

É esse o profissional que o mercado espera depois de sua formação. Isto é, que seja protagonista, que tenha competências, mas, além disso, que tenha hu-



manidade, que saiba ser, e além de tudo seja cidadão com o caráter que a contemporaneidade necessita.

3 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

O trabalho interdisciplinar envolveu todas as disciplinas (Projeto de arquitetura e paisagismo: edifícios complexos; Urbanismo: planejamento regional; Urbanismo: desenho urbano; Teoria da arquitetura: contemporânea; Técnicas retrospectivas: intervenções; Arquitetura brasileira: século XX) do oitavo período (integral e noturno) durante o semestre letivo de 2020/2.

As definições iniciais para as atividades foram: todas as disciplinas dos períodos trabalharão, de maneira harmônica e integrada, em tema único, que se denomina *Masterplan*¹; a área de intervenção da atividade (Figura 02), por ser tema único, é a mesma para todas as disciplinas; nesse tema único, cada disciplina abordará a sua especificidade; no semestre as atividades serão realizadas em equipes de 05 alunos, permanecendo a mesma equipe durante todo o semestre, para todas as disciplinas.

De maneira breve, destaca-se o que os acadêmicos trabalharam em cada disciplina: “Projeto de arquitetura e paisagismo: edifícios complexos” trabalharam os novos projetos (esportivos e culturais) a serem implantados na área; Em “Urbanismo: planejamento re-

¹ *Masterplan* é o planejamento de uma cidade, ou de parte dela, considerando-a como organismo vivo, que se modifica e se altera constantemente



gional” os alunos trabalharam as intervenções na área prevendo de maneira geral um planejamento futuro. Já em “Urbanismo: desenho urbano” os alunos analisaram a área, as condicionantes do local e focaram nas questões do desenho urbano. Em “Teoria da arquitetura: contemporânea” o foco foi na conceituação dos projetos a partir das teorias da contemporaneidade”. Na disciplina de “Técnicas retrospectivas: intervenções” eles desenvolveram restauros das edificações históricas da área, prevendo novos usos. As atividades da disciplina de “Arquitetura brasileira: século XX” são apresentadas a seguir de maneira mais profunda, que é o foco desse trabalho.

Figura 2 – Perímetro definido para elaboração da atividade



Fonte: Google Earth. Adaptado pela autora (2020).

A **metodologia de ensino** da disciplina ocorreu da seguinte maneira:

1. Aulas ofertadas por meio da plataforma: *Google*



Meet/Google Classroom, com interações síncronas e assíncronas;

2. Aulas com interações síncronas, realizadas através de discussões e debates; aulas invertidas e exposição de conteúdo teórico; apresentação de áudios visuais correlacionados aos conteúdos teóricos; atividades em equipe com assessoria da professora.
3. Aulas com interações assíncronas, disponibilizados conteúdos prévios da aula (texto e vídeos) na plataforma *Google Classroom*; realização de atividades individuais e em equipes.

A disciplina tem como conteúdo o estudo da arquitetura brasileira nos seguintes períodos: Arquitetura Neoclássica, Eclética, Art Nouveau, Art Déco, Arquitetura Moderna (Escola Paulista e Carioca) e Arquitetura Contemporânea. Esses conteúdos devem ser estudados no âmbito geral da Arquitetura do Brasil e não apenas em Cascavel/PR. Portanto, para que a disciplina se adequasse à interdisciplinaridade e também contemplasse o estudo do tema de maneira geral no país ela ocorreu seguindo o seguinte **passo a passo**:

1. Semanalmente foram disponibilizados textos e vídeos, no *Google Classroom*, para que individualmente os alunos estudassem o conteúdo da próxima aula;
2. Durante as aulas, na plataforma *Google Meet*, em torno de 30 minutos eram feitas discussões entre



a professora e os alunos e exposição de slides para aprofundamento do tema;

3. Posteriormente, os alunos se reuniam com os outros integrantes dos seus grupos, em outras salas do meet e buscavam identificar características da arquitetura estudada na semana (de forma síncrona e assíncrona) nas edificações de Cascavel/PR, na área do tema único de todas as disciplinas;
4. Ao identificar, os alunos montavam slides apontando as características do tema em obras do Brasil e em Cascavel/PR;
5. Durante o período em que os grupos estavam reunidos, em diferentes salas do meet, a professora assessorava individualmente cada grupo.

Os alunos foram **avaliados** da seguinte maneira:

- Atividades assíncronas, individuais, entregues semanalmente pelo *google classroom*: 25%
- Participação ativa nas atividades síncronas: 30%
- Seminário de apresentação das atividades: 20%
- Relatório dos seminários: 5%
- Trabalho final: 20%

Para que todo esse trabalho pudesse ocorrer de maneira *online*, por conta da pandemia, as **tecnologias utilizadas** foram:

- *Google Classroom*, *Google Meet* e *Google Earth*.



4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados em relação as atividades foram todos positivos. O trabalho entregue pelos grupos foi aprofundado e de alta qualidade, como exemplo, a Figura 3 apresenta uma página da atividade no tema Art Déco. É possível notar um breve contexto geral do tema, as características em uma obra nacional e uma local. Cada página era elaborada semanalmente.

Figura 3 – Exemplo do tema *Art Déco*



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Em relação ao aprendizado, constatou-se domínio de conteúdo, profundidade das discussões e visão holística dos problemas, tanto nos seminários como nas assessorias semanais. Isso foi possível por conta do tema único, o conhecimento foi passado não de maneira fragmentada, mas sim um único problema unindo várias áreas para a sua resolução.

Os resultados também foram positivos no olhar dos alunos, que expressaram um bom *feedback*, de



maneira verbal, na finalização das disciplinas e abaixo, segue alguns trechos expressados por alguns alunos:

Aluno 1: “Como aluna a experiência de trabalhar de forma multidisciplinar nas atividades foi enriquecedora, pois nos permite entender como um mesmo tema é abrangente e capaz de ser trabalhado de diferentes abordagens”;

Aluno 2: “A multidisciplinaridade fez com que o ensino fosse contínuo, muitas vezes retomamos o conteúdo só na aula em questão, mas com esse método estávamos constantemente aplicando os conhecimentos prévios das outras matérias nos trabalhos, além do conteúdo estar sempre fresco também era possível fundamentar melhor nossas produções; como por exemplo em projeto, onde com os conhecimentos teóricos da cidade e dos moradores conseguimos propor um espaço que a população tivesse vontade de usufruir e pertencer. Outro ponto legal é que quando temos trabalhos finais com maior peso acabamos focando mais neles e deixando de lado fichamentos e outros trabalhos semanais, mas com esse método todas as produções semanais serviam para o projeto final e até chegaram a poupar tempo no final”;

Aluno 3: “Acho que foi uma experiência muito construtiva porque dessa forma nós, enquanto acadêmicos, conseguimos ver a aplicação da teoria na prática e a prática na teoria, o que torna a vivência muito mais rica e facilita a compreensão”.

Em relação ao método assíncrono de aula invertida, segue depoimento de outro aluno:

As leituras antes da aula ajudavam a ter um entendimento prévio sobre o assunto, e já com algumas dúvidas que surgem com a leitura acabava tornando as aulas menos monótonas. Com esse entendimento anterior do assunto fica mais fácil interagir e sanar as dúvidas com o professor que junto com suas explicações conseguia deixar mais claro o conteúdo. Um exemplo é os trabalhos em que o aluno tem que pesquisar para apresentar pra turma sobre um capítulo de um livro, acho de grande valia, pois tem que ler e pesquisar sobre, e encontrar meios de se expressar e explicar a para o professor e os colegas entenderem o assunto. As atividades avaliativas deveriam ser substituídas por trabalhos assim com a pesquisa e escrita dos assuntos das aulas antes delas pelos alunos, pois acredito que o conhecimento não fica em um decoreba, pois há uma interação melhor entre aluno e professor na sala, não fica só o professor falando, e tem melhor participação em sala, e principalmente quando participo mais da aula acredito que aprendo mais do que estudando para as provas.

Neste sentido, comprova-se que há relação entre



a visão do professor e dos alunos à respeito dos resultados positivos da atividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo globalizado está cada vez mais complexo e exige do acadêmico que ao se formar tenha habilidades e competências que o torne capaz de enfrentar e solucionar com êxito os desafios em sua atuação profissional. A complexidade do mundo não está em conhecimentos fragmentados, por isso a atividade realizada, com tema único, pelos acadêmicos do oitavo período do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário Assis Gurgacz-FAG foi de extrema importância e vem de encontro às exigências da contemporaneidade.

Além disso, possibilitou-se a integração da teoria e da prática na união dos diversos saberes. Ademais, a atividade permitiu que o discente saísse do papel passivo e tornar-se um sujeito ativo, com desenvolvimento de autonomia, criatividade, capacidade analítica, poder de decisão, transformando a aprendizagem real e atrativa.

A plataforma *Google* auxiliou na elaboração das atividades assíncronas, através do *Google Classroom* e o *Google Meet*, para aulas, debates e assessorias.

Sendo assim, pode-se afirmar que a atividade ultrapassou o ensino conteudista, o aluno tornou-se protagonista e, ainda, pode unir as diversas áreas do conhecimento para resolver tal problemática. Por conseguinte, é esse o profissional que o mercado espera depois de sua



formação, que seja protagonista e tenha as competências necessárias de forma articulada aos diversos saberes.

REFERÊNCIAS

BALENA, M. B. **Transdisciplinaridade, Interdisciplinaridade e multidisciplinaridade nos projetos educacionais.** Aula Online. Pós-graduação em a moderna educação: metodologias, tendências e foco no aluno. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2019.

CAU/BR. **Resolução nº 21, de 5 de abril de 2012.** S/d. Disponível em: <<https://transparencia.caubr.gov.br/resolucao21/>> Acesso em: maio 2020.

COSTA, B. **Pirâmide do conhecimento:** William Glasser. 2020. Slides. Material apresentado para a disciplina: Projetos em educação. Pós-graduação em a moderna educação: metodologias, tendências e foco no aluno. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2020.

FAG. **Sobre o curso:** perfil do egresso. Disponível em: <<https://www.fag.edu.br/arquitetura/sobre>> acesso em: maio 2020.

FERREIRA, M. E. de M. P. Prólogo: Perceber-se interdisciplinar. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 2011, pp. 11- 12.

FONSECA, C. **Trabalhando habilidades e competências.** Aula Online. Pós- graduação em a moderna educação: metodologias, tendências e foco no aluno. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019.

GOOGLE EARTH. **Mapa de Cascavel,** 2020. Disponível em: <<https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>> Acesso em: julho. de 2020.

MORIN, E. **A religação dos saberes.** O desafio do século XXI, São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade:** conceitos e distinções. 2. ed. Caixas do Sul: Educs, 2008.

PETRILLO, R. P.; MELLO, C. de M.; PONTES, A. P. Os desafios da educação contemporânea: repensando o ensino-aprendizagem. In: MELLO, C. de M.; ALMEIDA NETO, J. R. M. de; PETRILLO, R. P. **Metodologias ativas:** desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2019.



2.13 A utilização da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem

Rosemar Cristiane Dal Ponte

RESUMO

No atual cenário, a educação não deixa de ser educação mesmo com a distância ou através da utilização das tecnologias auxiliando na construção do processo de ensino-aprendizagem. A utilização das tecnologias disponíveis, além de tornar as suas aulas mais dinâmicas, proporcionam ao aluno o acesso mais amplo a informações, interação com os colegas de sala e professores, além de atualizar-se com as necessidades atuais do mercado de trabalho. É possível envolver as tecnologias em diversas situações de ensino e aprendizagem, visando oportunizar diferentes metodologias e diferentes momentos aos estudantes permitindo que estes sejam sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia, Educação, Ensino, Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

No atual cenário, a educação não deixa de ser educação mesmo com a distância ou através da utilização das tecnologias auxiliando na construção do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, cada vez mais os educadores buscam aperfeiçoar-se no que tange a utilização das tecnologias disponíveis, não só para tornar as suas aulas mais dinâmicas, mas também visando proporcionar ao aluno o acesso mais amplo a informações, interação com os colegas de sala e professores, além de atualizar-se com as necessidades atuais do mercado de trabalho.

Conforme Almeida (2012), “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à infor-



mação era difícil”. Nos tempos atuais, faz-se necessário envolver os alunos em atividades desafiadoras, criativa, que permitam a possibilidade de transformar conhecimentos em situações práticas, envolvendo-se com a aprendizagem.

Isso faz com que pensemos em salas de aulas com alunos ativos, que participam e compartilham suas ideias/experiências, estas repletas de estímulos e possibilidades de aprendizagem. Com a utilização das metodologias ativas de aprendizagem e as diversas ferramentas tecnológicas disponíveis é possível promover este novo modelo de ensino-aprendizagem.

1.1 METODOLOGIA

As metodologias utilizadas nas aulas *online* foram o *Google Classroom*, *Google Meet* para explanação dos conteúdos teóricos e também trazer convidados que atuam no mercado para fazer um bate papo com os acadêmicos (assuntos relacionados com os conteúdos abordados nas aulas).

Utilização do *Google Forms* para realizar atividades interativas com os alunos, aplicação de testes conceituais com a metodologia ativa do Peer Instruction para obter dados referente ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Desenvolvimento de trabalho em equipes *online* através da ferramenta *Breakout Rooms* (utilizada para criar as salas) e permitir ao professor fazer a mediação das atividades desenvolvidas.



2 DESENVOLVIMENTO

Atualmente a educação passa por uma quebra de paradigmas, por transformações constantes que ao se deparar com mecanismos capazes de disseminar informações na velocidade do nosso pensamento, também é capaz de estimular e nos oferecer ferramentas e estratégias para o “pensar sozinho”. Isso possibilita que os indivíduos sejam capazes de buscar o desenvolvimento da autonomia intelectual e porque não dizer também das relações interpessoais, independente da modalidade e das estratégias que utiliza.

O aprender e ensinar em tempos cultura digital e também de pandemia, precisamos explorar uma nova abordagem nas nossas práticas pedagógicas neste novo modelo de ensino. Isso reforça o conceito de cultura digital, como sendo uma nova cultura, esta implica em uma nova maneira de pensar, de compreender e praticar a didática, utilizando as ferramentas tecnológicas em prol da inovação educacional.

Para Moran (2015, p.16), “o ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla”.

Neste contexto a tecnologia e a comunicação se misturam, demonstram a função social da educação ao configurar-se como uma aprendizagem de construção para ambas as partes, em um contexto interativo.



Podemos pensar no professor como aquele que participa do processo de ensino-aprendizagem e que também aprende, enquanto acompanha a construção do conhecimento de seus alunos, o professor deve atuar como mediador do conhecimento, utilizando assim uma aprendizagem colaborativa.

Na aprendizagem colaborativa todos os envolvidos trabalham juntos para e por um mesmo objetivo, sendo que a premissa da colaboratividade é a participação de todos os envolvidos, é a disposição de trocar, enfim é um processo mútuo de construção do conhecimento.

De acordo com Castells (1999), a dinâmica de “estar em rede” se tornou uma extensão da sociedade, refletindo os princípios de sociabilidade e aprendizagens predominantes da era digital. Neste sentido, é necessário repensarmos as metodologias e recursos didáticos na lógica das redes, isto é, fundamental propomos metodologias direcionadas e criativas que tenham uma conexão entre os conhecimentos sistematizados e a aprendizagem protagonista, partindo dos conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos.

Na aprendizagem em rede o professor e o aluno estão envolvidos por um projeto educativo que permite maior liberdade, ambos cooperando na construção do conhecimento, e em consenso qual o objeto de estudo e o caminho a ser seguido, bem como as metodologias e os recursos utilizados para chegar ao objetivo final.

Conforme Moran (2017), vivemos no período de



transição entre a tecnologia do laboratório de informática para a tecnologia do compartilhamento em todo e qualquer lugar e com qualquer pessoa. As pessoas por sua vez estão pesquisando, interagindo, construindo e reconstruindo conhecimento a todo instante, em uma rede de relacionamento. Antes a tecnologia era responsável por ampliar o papel do professor e as possibilidades do aluno. Hoje, é um processo híbrido de relacionamento e aprendizagem, de contato e compartilhamento. E as perguntas que fazemos são: Como posso utilizar as tecnologias para auxiliar no aprendizado dos estudantes? Como utilizá-las de forma ativa, em modelos híbridos, para que o aluno seja protagonista?

É possível envolver as tecnologias em diversas situações de ensino e aprendizagem, visando oportunizar diferentes metodologias e diferentes momentos aos estudantes permitindo que estes sejam sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem.

É necessário estabelecer um diálogo entre as tecnologias e seu desempenho enquanto contribuição ao ensino. Sendo assim a internet exerce papel fundamental quanto ferramenta para a pesquisa acadêmica além de outras ferramentas importantes para o uso em aula, principalmente *online* como: *Google Classroom*; *Google Meet*; *Google Forms*; *Breakout Rooms*; *Microsoft Teams*; *Kahoot*; *Podcasts*, Gamificação, e a utilização das Metodologias Ativas.

A metodologia *Peer Instruction*, por exemplo, utiliza



a estratégia de aplicação dos testes conceituais que segundo Erick Mazur (2015) estes testes são elaborados a partir de questões (conceituais) que abrangem as temáticas estudadas, com o objetivo de promover a interação entre os estudantes e trabalhar com conceitos que servem de fundamentos para a solução de problemas contextualizados.

Os alunos passam por uma fase de preparação, onde são realizadas leituras prévias, dos materiais disponibilizados pelo professor antes da sua aula, e então com o material em mãos, durante a aula respondem questões de múltipla escolha. Conforme os dados obtidos neste processo de aprendizagem professor obtém um diagnóstico dos resultados e pode direcionar os conteúdos que precisam ser retomados, atuando assim de maneira mais assertiva no seu processo de mediação.

Outra estratégia que pode ser utilizada nas aulas *on-line* é trazer pessoas que atuam no mercado de trabalho com o objetivo de fazer com que os estudantes percebam a importância com os temas/conteúdos abordados em aula e a sua utilização no exercício da profissão. Através da utilização da ferramenta do *Google Meet* é possível promover a troca de experiências através de um bate papo, em tempo real, com profissionais do mundo todo.

A criação de *podcasts* pelos estudantes também é uma estratégia que possibilita aos estudantes tornarem-se protagonistas no processo de ensino-aprendi-



zagem, não ficando passivos esperando apenas pelo conteúdo planejado para determinada aula. Proporciona o compartilhamento de ideias/experiências com os colegas de sala e com o professor, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes para todos.

A utilização da gamificação pode possibilitar que profissionais de diversas áreas tenham a oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias à execução de suas atividades profissionais, ingressando no mercado bem mais preparados.

Segundo McGonical (2012), enfatiza que a aplicação de games em diversos contextos e em diversas áreas do conhecimento promove a capacitação e o repasse de experiências que permite aos envolvidos desenvolver e compreender que as habilidades são necessárias em situações específicas e que trazem melhorias significativas para a sociedade como um todo.

De acordo com Alves (2015), os games educacionais são apontados como ferramentas que auxiliam: no aumento da segurança do uso de uma ferramenta, após simulação; no aumento do engajamento; na melhoria de otimização de processos e também no aumento da interatividade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem era algo que as instituições educacionais já vinham se preparando a algum tempo, mas com



a pandemia estas tecnologias passaram a fazer parte do nosso dia a dia. No início foi um pouco assustador pois não tínhamos certeza se a maneira e a ferramenta que estávamos utilizando traria um resultado satisfatório no processo de ensino-aprendizagem.

Cada vez mais as tecnologias fazem parte do universo da educação, e temos que fazer uso destes recursos para tornar as aulas mais dinâmicas, buscar novas experiências e fazer com que os nossos alunos que são de gerações mais conectadas tornem-se protagonistas do conhecimento.

O professor nesta fase da era digital tem que ser capaz de quebrar paradigmas e buscar constante a atualização, não só na utilização das ferramentas tecnológicas que possam ser utilizadas no processo educacional, mas também na maneira de como conduzir as aulas. O professor passa a ser um mediador, não sendo mais o único detentor de todo o conhecimento, ele precisa estar aberto a novas experiências, “aprender a aprender” constantemente.

A universidade deve ser um espaço de troca de experiências/conhecimentos, um local onde o estudante seja desafiado, estimulado, interagindo com as situações problemas que lhes são apresentados, enfim participando ativamente no processo de ensino-aprendizagem.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B., GERALDINI, A.F.D. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n. 52, p.455-478, 2012. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416x17.052.ds07>. Acesso em: 22 mar. 2021.

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadora. Um guia completo: do conceito à prática. 2^a ed. DVS: São Paulo, 2015.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. In: CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Paz e Terra: São Paulo, 1999.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, A.; MORELLES, O.E.T. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015 p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

MORAN, J. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. Educação Transformadora, São Paulo, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

MCGONICAL, J. **A realidade em jogo**: Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Trad. Eduardo Rieche, Best Seller: Rio de Janeiro, 2012.



2.14 Como realizar interações de qualidade nas aulas virtuais

Lenir Luft Schmitz¹

SINOPSE

Neste vídeo apresentam-se algumas estratégias simples e objetivas, que podem facilitar a comunicação nas aulas virtuais, através da utilização de textos escritos, áudios e/ou vídeos. Ilustram-se também 4 (quatro) dicas práticas de como o(a) professor(a) poderia instigar os estudantes a realizarem interações de qualidades, nas aulas remotas, realizadas durante o Semestre letivo 2020-1.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/dQo6LYz2sKA>

¹ Mestre em Pedagogia pela Universidade Regional do Noreste do estado do Rio Grande do Sul. Atua como Coordenadora Pedagógica e Docente de Pós-Graduação (especialização) do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: lenir@fag.edu.br



2.15 Organização e transmissão de eventos virtuais

¹Alex Sandro de Araujo Carmo

²Ralph Willians de camargo

SINOPSE

Relato de experiências dos Professores Alex e Ralph sobre o uso do *Stream Yard*, que consiste numa espécie de estúdio virtual, utilizado para a transmissão de *lives* e palestras virtuais. Esta ferramenta foi utilizada pela instituição no Biênio 2020-21 e os resultados têm sido muito interessantes, especialmente, nos aspectos relacionados ao engajamento dos participantes nestes eventos e a sua interação com os palestrantes. Assista e confira.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/YH37NnMVnCI>

03

Engajamento
discente e avaliação
nas aulas virtuais



3.1 Engajamento dos estudantes nas aulas online

3.1.1 Desafios e possibilidades na busca do engajamento docente e discente nas aulas online

Alain Baderha Kalema¹
Lenir Luft Schmitz²

SINOPSE

Nesta entrevista, o Professor Alain Baderha Kalema aborda o cenário de mudanças vivenciado em março de 2020, quando as instituições de ensino migraram as suas atividades para o formato de interação virtual. Dentre as questões abordadas estão: Por que é importante acompanharmos as mudanças evolutivas e/ou disruptivas da educação? Como nós, professores, podemos exercitar a arte da presença nas aulas *on-line*? Como lidar com o engajamento discente nas aulas remotas? De que forma os estudos das neurociências e neuro tecnologias podem auxiliar os docentes? Assista e inspire-se!

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/whZJvLvyi9I>

¹ Possui Mestrado pela Pontifícia Universitas Gregoriana de Roma, validado no Brasil. Atua como Palestrante e Docente da UCEFF. E-mail: alainbaderha@yahoo.com.br.

² Mestre em Pedagogia pela Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul. Atua como Coordenadora Pedagógica e Docente da pós-graduação (especialização) do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: lenir@fag.edu.br.



3.1.2 Edupulses®: inove e transforme as suas aulas virtuais com esta ferramenta

Fabio Luiz Conterno¹

SINOPSE

Explanação sobre a utilização da Ferramenta Edupulses®, que facilitou a interatividade do Professor Fabio com os seus estudantes durante as aulas virtuais. Utilizando recursos como: nuvens de palavras, perguntas interativas, quizzes e outros, o Professor gerou um maior envolvimento dos estudantes nas suas aulas. As funcionalidades desta ferramenta são de fácil usabilidade, o que facilita a adaptação e aderência dos estudantes. Assista e descubra as possibilidades na utilização desta ferramenta.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/ddhNq9FYBOE>

¹ Graduado em Comunicação Social – Jornalismo pelo Centro Universitário Assis Gurgacz. Pós-graduação em Assessoria de Imprensa e Comunicação empresarial. Atualmente é assessor parlamentar – Câmara Municipal de Cascavel e Professor do Curso de Tecnologia em Fotografia, Comunicação Social – Jornalismo e Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: fconterno@fag.edu.br.



3.1.3 A utilização do Socrative® no contexto da educação digital

Julio Lemos Zeni¹

SINOPSE

Um dos maiores desafios docentes, durante esta Pandemia, foi realizar as interações dos estudantes nas aulas virtuais. E, nesta perspectiva, o uso do Socrative® facilitou esta interação nas aulas síncronas, possibilitando o estímulo da discussão e o acompanhamento do docente acerca dos níveis de aprendizagem dos estudantes. Ademais, o professor Julio relatou a sua experiência de aplicação da metodologia *Peer Instruction*, no contexto das aulas remotas, estimulando a construção de conhecimentos, de forma colaborativa entre os estudantes. Assista e confira.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/DpNCQaHGqgw>

¹ Especialista em Docência no Ensino Superior: Metodologias Ativas pelo Centro Universitário Assis Gurgacz (2020). Graduado em Tecnologia em Design Gráfico pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2014). Docente dos cursos de comunicação no Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: jlzeni@fag.edu.br.



3.1.4 Presencial, virtual e fígtal: a evolução da proposta formativa do *Startup Garage* e sua contribuição no engajamento dos discentes

Lenir Luft Schmitz¹
Luciana Maria Santos Ferraz²
Maria Paola Ajala³

SINOPSE

Este vídeo discute a proposta formativa do *Startup Garage* e sua contribuição no engajamento dos discentes. O *Startup Garage* é um programa de empreendedorismo e inovação desenvolvido no Centro Universitário Assis Gurgacz e na Faculdade Dom Bosco em parceria com o Sebrae–PR. Em sua 4^a Edição, o programa passou por uma evolução contínua das suas propostas, e, nesse processo evolutivo, passou a adotar, em 2021, o formato fígtal. Ou seja, esta edição procurou integrar as melhores práticas realizadas nos formatos presencial (físico) e virtual (digital), visando a estimular o engajamento dos discentes no seu percurso formativo por meio do desenvolvimento das suas competências empreendedoras. Assista e confira!

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/jzMy7CmcLgc>

¹ Mestre em Pedagogia pela Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul. Atua como Coordenadora Pedagógica e Docente da pós-graduação (especialização) do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: lenir@fag.edu.br.

² Mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Atualmente, coordena os cursos Gestão Comercial, Gestão Financeira e Gestão em Recursos Humanos na Educação à Distância do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: lmferraz@fag.edu.br.

³ Especialista em Docência no Ensino Superior e Graduada em Ciências Contábeis. Atua com Docente do Curso de Ciências Contábeis e coordena os Projetos da Área de Empreendedorismo do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: paola@fag.edu.br



3.1.5 Participação dos discentes em aulas remotas: um desafio ao docente

Ricardo Paganin¹

INTRODUÇÃO

Com a disseminação do vírus e o agravamento da pandemia causada pela COVID-19 e a suspensão das aulas presenciais, as instituições de ensino tiveram que buscar novas alternativas para as aulas presenciais. Dentre as alternativas, se destacam as aulas virtuais, webnários, palestras, simpósios, lives, ciclos, entre outros (BERWANGER e BERWIG, 2020).

A mudança repentina de um modelo de ensino já consolidado (aulas presenciais) para o modelo de ensino ainda em experimentação (ensino remoto), foi um desafio, tanto para os docentes quanto para os discentes. Sendo assim, esse trabalho tem como objetivo, apresentar a evolução do ensino remoto e as dificuldades dos docentes para adaptação das metodologias, ao sistema imposto pelas especificidades geradas pela pandemia da COVID-19.

DESENVOLVIMENTO

Em março de 2020, as instituições de ensino suspenderam as atividades presenciais devido à situação calamitosa gerada pela pandemia da COVID-19. Desde então,

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Energia na Agricultura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atualmente é docente do Centro Universitário Assis Gurgacz E-mail: ricardop@fag.edu.br



o sistema de ensino remoto tem sido aplicado como uma alternativa para que os discentes continuem seus estudos.

Ao longo deste processo, os docentes viram-se frente ao desafio de lecionar mediante uma tela, em que a maioria dos acadêmicos não interagia com a aula, além de pensar em metodologias de avaliação que pudesse ser aplicadas para realmente avaliar o processo de aprendizagem da turma. Esses pontos foram os principais desafios a serem vencidos pelos docentes nessa situação.

Berwangner e Berwing (2020), observaram em um levantamento que cerca de 73% dos acadêmicos não haviam feito interações durante as atividades *online*. Esse fator desafiou os docentes a adotarem práticas pedagógicas que tivessem como objetivo instigar a participação dos acadêmicos nas interações *online*.

Para Rocha e Lima (2021), os impactos da pandemia relacionaram-se às alterações da programação pedagógica, além da migração do ensino presencial para o ensino remoto. Essa realidade despertou a necessidade de adaptação de professores e acadêmicos, no processo de ensino e aprendizagem nas aulas virtuais.

Existem diversas formas dos docentes estimularem a participação do discente nas aulas virtuais, as técnicas podem variar de acordo com as disciplinas lecionadas. Nesse sentido, uma alternativa aplicada nas disciplinas que exigem a elaboração de cálculos na área de exatas pode ser o desenvolvimento do raciocínio e do cálculo



no momento da aula, solicitando aleatoriamente aos alunos os resultados das etapas de resolução.

Uma ferramenta simples pode ser empregada nessa metodologia, a utilização do programa de redação de textos Word®, visto que os sistemas de aulas remotas possibilitem o compartilhamento da tela de redação. Nesse sistema, a utilização da ferramenta de equações é útil para que os cálculos possam ser resolvidos de maneira organizada e racional, sendo que a cada passo os resultados podem ser solicitados aos acadêmicos, incitando a interação dos mesmos com a atividade proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que a migração do ensino presencial para o ensino remoto foi desafiadora para os docentes, assim como para os discentes. No entanto, a evolução das metodologias de ensino, das práticas pedagógicas foi visível ao longo desse período. Sempre se buscou o objetivo de fornecer um ensino que prezasse pelo aprendizado e pela excelência na formação de profissionais para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BERWANGER, V. do C.; BERWIG, S. E. Participação e interação dos acadêmicos em eventos virtuais. In: Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIPAMPA: Salão de Pesquisa e Inovação, 12., 2020, São Borja. **Anais...** São Borja: SIEPE. v. 12, n. 3.

ROCHA, E. M.; LIMA, J. M. da S. Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 377-390, abr/jun. 2021.



3.1.6 Estratégias de gamificação nas aulas virtuais

Fagner Menegasso¹
Juliane Colling²
Lenir Luft Schmitz³

1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

O estudo da temática sobre a utilização de estratégias de gamificação no processo de aprendizagem partiu das seguintes indagações: Por que nossos estudantes mantêm as câmeras desligadas durante as aulas e permanecem conectados com outros recursos tecnológicos por várias horas? Como explicar os olhares atentos dos jovens e adolescentes diante das telas dos jogos *on-line*, em contraposição à apatia verificada nas aulas virtuais?

Nesta perspectiva, decidiu-se propor, no Semestre Letivo 2020-2, a estruturação de um Grupo de Estudos com os professores interessados em aprofundar os seus conhecimentos e práticas sobre as estratégias de gamificação e suas possíveis contribuições no engajamento dos estudantes nas aulas virtuais.

De acordo com Madruga (2018) a gamificação faz uso de técnicas digitais ou analógicas, com o objetivo de buscar a participação e o “engajamento nas ações edu-

¹ Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: fagner@fag.edu.br

² Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Chapecó. Pós-graduada em Metodologias Ativas e Multimeios Didáticos pelo Centro Universitário Cidade Verde. E-mail: juliane@uceff.edu.br

³ Mestre em Pedagogia pela Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul. Atua como Coordenadora Pedagógica e Docente da pós-graduação (especialização) do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: lenir@fag.edu.br.



cacionais. *Gamification* utiliza a lógica e inteligência da simulação para conduzir os participantes de uma aula a novas descobertas” (MADRUGA, 2018, p.159), valendo-se de recursos e materiais tradicionais ou tecnológicos para integrar elementos considerados “lúdicos” e interativos.

Partindo desta concepção, o Grupo de Estudos procurou investigar a possibilidade de relacionarmos algumas das estratégias presentes nos jogos virtuais para o contexto da sala de aula virtual. Poderíamos nós professores utilizarmos alguns princípios e práticas da gamificação para tornar o processo ensino aprendizagem mais interessante e motivador? Como estimular a descoberta, criar trilhas ou estimular a resolução de desafios que sejam ao mesmo tempo interessantes e geradores de aprendizagens?

2 DESENVOLVIMENTO

Nas últimas décadas, houve um aumento considerável do acesso das crianças, jovens e adolescentes aos jogos virtuais, que passaram a despertar o interesse e o fascínio dos adeptos a esta modalidade de interação virtual. E, no início da Pandemia Covid 19 não era difícil ouvir relatos de pais e professores de que alguns jovens e adolescentes preferiam jogar virtualmente do que participar das aulas *on-line*.

Perante estas constatações evidenciou-se, ainda mais, a necessidade de entendermos o arcabouço teórico-prático presente nas estratégias de gamificação, de forma a



relacioná-las ao contexto da educação formal e avaliarmos as possibilidades da sua utilização no contexto educativo.

Ao descrever a sua experiência com o uso de *gamification* nas interações presenciais ou virtuais, Madruga (2018) alerta que a utilização desenfreada da tecnologia desvirtuou o propósito dessa técnica no processo de aprendizagem. E, partindo das pesquisas realizadas em diversos autores, o Professor Roberto Madruga recomenda a utilização de algumas estratégias que podem melhorar o processo de gamificação nos contextos educacional e/ou corporativo.

Uma das primeiras recomendações é a identificação da fonte de motivação dos colaboradores ou estudantes, colocando o objetivo da formação ou da aula acima das ferramentas utilizadas no jogo. É importante também organizar as orientações dos procedimentos para pontuação e progresso “bem como os benefícios e as recompensas que serão alcançados para manter o usuário motivado e envolvido” (MADRUGA, 2018, p. 163).

Outra recomendação do autor é que o sistema de pontuação possa envolver o desenvolvimento de atividades relacionadas ao mundo real. E, esta pode ser uma boa estratégia para gerar uma aproximação maior entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho, desenvolvendo as competências tidas como relevantes em cada uma das áreas de formação, especialmente, nas próximas décadas em que vamos vivenciar uma modificação contínua dessas habilidades profissionais.



Além disso, Madruga (2018) destaca a importância das trilhas de gamificação explorarem a criatividade e a sinergia das equipes, ao desafiá-las na resolução de cases reais, estimulando a competição saudável e promovendo o engajamento dos times. E recomenda, por fim, o uso das histórias imersivas, com percursos gamificados, que constroem a motivação dos usuários na conquista de determinados elementos ou no cumprimento das tarefas.

Observa-se, portanto, que todos os elementos apontados por vários pesquisadores da área de gamificação e sintetizadas por Madruga (2018) constituem elementos fundamentais para avaliar os movimentos de engajamento dos usuários e, que no caso das aulas virtuais, estavam relacionadas ao desafio de promover a motivação e buscar o engajamento síncrono e assíncrono dos estudantes em uma determinada disciplina ou trilha de aprendizagem.

3 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA E DAS ATIVIDADES REALIZADAS

O primeiro passo foi pesquisar o interesse e a aderência dos docentes da instituição pela temática da gamificação. E, nesta investigação, foi possível identificar também os professores que já estavam experimentando alguma estratégia ou recurso de gamificação nas suas aulas. Na sequência, organizou-se a proposta do Grupo de Estudos, incluindo-se, a pesquisa em materiais e re-



ferenciais para serem disponibilizados aos interessados. Além disso, procurou-se fomentar o compartilhamento das experiências com os colegas interessados em aprofundar a sua compreensão acerca das características e das estratégias dos jogos para engajar, motivar comportamentos e facilitar aprendizados dos estudantes em situações reais ou simuladas. E, na sequência, realizou-se o chamamento dos docentes interessados em estudar as estratégias de gamificação ou *gamification* nas aulas virtuais do Ensino Superior.

Inicialmente, realizou-se a divulgação da atividade junto aos docentes do Centro Universitário Assis Gurgacz e das Faculdades Dom Bosco e Assis Gurgacz. No total, tivemos a participação de 49 professores nos 2 encontros de formação e de 26 professores no Encontro de Encerramento. Os encontros de formação foram realizados nos meses de outubro e novembro e o encontro de aprofundamento e compartilhamento das experiências foi realizado no dia 17 de dezembro de 2020. Estas atividades integram o Programa Maestría Docente e foram coordenadas pelo NAD - Núcleo de Apoio ao Docente, sendo os encontros ofertados no formato *on-line* (síncrono), através do *Google Meet*, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

No primeiro encontro o grupo problematizou a temática da gamificação e juntos conheceram 6 (seis) estratégias que os docentes poderiam utilizar nas



aulas virtuais, tais como: gamificação com o uso dos Formulários Google; Gamificação Estrutural; Gamificação de Conteúdo; Desafios com o Quizizz; Técnica do Pomodoro e Uso de QR Code. Neste encontro também tivemos a presença da Docente Convidada Juliane Colling que relatou as suas experiências de gamificação, focando no uso de trilhas de aprendizagem, estruturadas no PowerPoint.

Figura 1 – Registro dos encontros virtuais (via Google Meet)



Fonte: Print do Google Meet – NAD/ FAG e Dom Bosco.

E, no segundo encontro explorou-se a utilização dos conceitos de gamificação, com a criação de um jogo interativo que apresentou conceitos de gamificação, sendo estes aprendidos e vivenciados pelos docentes em um ambiente completamente digital. A criação deste jogo foi realizada pelo Professor Fagner Mene-



gasso, que utilizou a ferramenta *Unity Engine*. Esta ferramenta possibilita a criação de jogos digitais, com a utilização de pouco ou quase nenhuma linguagem de programação. Ferramentas como o *Adobe Illustrator* e o *Adobe Photoshop* também foram utilizadas para a criação da parte visual.

O estilo de jogo escolhido foi o *Adventure*, que segundo Rogers (2012), é um gênero focado na resolução de quebra-cabeças, coleta de itens, e gerenciamento de inventário. A busca por informações foi o quebra-cabeças proposto, onde o personagem precisava buscar informações com os NPCs (*Non-Player Character*), ou seja, daqueles personagens controlados pelo computador, até que alcançassem o último NPC.

Neste segundo encontro os participantes puderam vivenciar de forma prática a exploração de conceitos e conteúdos através do jogo desenvolvido numa trilha que abordava a temática da gamificação no contexto educacional. Através desta vivência imersiva, foi possível identificar os docentes que tinham mais afinidade com este tipo de recurso e também aqueles que preferiram experimentar as estratégias de gamificação exploradas no primeiro encontro.

E, no encontro de encerramento, procurou-se retomar os estudos realizados, seguindo-se o compartilhamento das experiências de gamificação desenvolvidas nas aulas virtuais entre os docentes participantes, conforme será descrito na sequência.



3 DOS ESTUDOS E DAS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS: ALGUMAS CONSTATAÇÕES

Partindo dos estudos teóricos e das experiências realizadas no Grupo de Estudos sobre Gamificação no Semestre 2020-2, elencamos algumas recomendações para os docentes que já utilizam ou têm interesse em iniciar as práticas de gamificação nas suas aulas, dentre as quais destacam-se:

- Aproxime-se desta temática. Inicie pesquisando, lendo, estudando e conhecendo as pesquisas e práticas de gamificação já desenvolvidas no contexto educacional.
- Comece explorando algumas estratégias de gamificação, através de ferramentas como o *Socrative*, *Edupulses*, *Quizzes*, etc. Ou utilize estratégias de gamificação no *Google Formulários* e *PowerPoint*, tais como: definição de desafios individuais ou grupais, estruturação de trilhas com sistema de pontuação, uso de *gifs*, etc.
- Caso o professor já tenha conhecimento e afinidade com as plataformas de gamificação, poderá criar um enredo que explore as tarefas e a mecânica dos jogos. É, neste caso, pode-se iniciar-se pela definição da narrativa (história a ser contada), a criação de regras e sistemas de pontuação (recompensas...).
- É importante destacar também que a escolha dos recursos ou ferramentas de gamificação precisam estar alinhados com o perfil e o interesse da(s) turma(s) que irá(ão) desenvolver a proposta, sem jamais endeusá-las.



- Toda proposta é uma aposta e, como tal, é importante que os estudantes tenham clareza da necessidade de avaliar e autoavaliar a sua evolução, e ajustá-la, sempre que houver esta necessidade.
- Cabe a nós professores aproveitarmos estas a(s) oportunidade(s) de aprendizagem e interação, que estamos vivenciando, neste período pandêmico. Assim, poderemos desenvolver as competências digitais e evoluir nas habilidades de uso dos recursos tecnológicos e/ou de gamificação.

Sabemos que para desenvolvermos estratégias de mediação mais interativas (comumente denominadas de metodologias ativas ou interativas) cabe a nós professores fomentarmos o protagonismo estudantil pela vivência de diversos papéis, que superam o tradicional papel de mero “ouvinte” ou “espectador”. E, neste contexto, percebeu-se que as estratégias de gamificação passam a ser interessantes, pois ao assumir o papel de jogador(a), por exemplo, o estudante tem a possibilidade de assumir o seu protagonismo, envolvendo-se e tomando decisões em um determinado contexto, o que, consequentemente, o leva a fomentar o desenvolvimento das suas competências pessoais e profissionais.

Cabe destacar, por fim, que as atividades desenvolvidas no Grupo de Estudos, fomentaram o desenvolvimento de algumas práticas de gamificação nas aulas virtuais. E mesmo, os docentes que não realizaram ex-



periências práticas no referido semestre, destacaram a importância deste estudo para buscar uma aproximação com a temática, implementar, avaliar e reavaliar as práticas de gamificação, nos semestres posteriores.

BIBLIOGRAFIAS INDICADAS E ESTUDADAS

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. São Paulo: DVS Editora, 2014.

BURKE, Brian. **Gamificar**: Como a Gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias [Tradução Sieben Gruppe]. São Paulo: DVS Editora. 2015.

CRUZ, Dulce Maria; RAMOS, Daniela Karine (Orgs.). **Jogos Digitais em contextos educacionais**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2018. 210 p.

MADRUGA, Roberto. **Treinamento e desenvolvimento com foco em educação corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**. [recurso eletrônico] Tradução Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.

ROGERS, Scott. **Level Up**: um guia para o design de grandes jogos. São Paulo: Blucher, 2012.



3.2 Estratégias avaliativas nas aulas virtuais

3.2.1 Avaliação nas aulas virtuais

Ione Plazza Hilgert¹

Lenir Luft Schmitz²

Marilene Lemes Marques Salvati³

SINOPSE

As reflexões aqui apresentadas abalizam a necessidade de se integrar as práticas de planejamento, mediação e avaliação, num movimento contínuo de evolução das práticas docentes. E, nessa mesma perspectiva, assinalam-se algumas possibilidades avaliativas, desenvolvidas nas aulas virtuais no Biênio 2020–2021. Apontam-se, também, algumas tendências, como a integração entre os recursos da evolução tecnológica e a evolução das competências que serão relevantes para as diversas profissões do futuro. Clique e confira.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/yeNIfY2aFH8>

¹ Mestre em Letras área de Linguagem e Sociedade. Atualmente é Docente do Centro Universitário Assis Gurgacz no Curso de Pedagogia e Diretora do Centro Educacional Piaget de Cascavel. E-mail: ione@fag.edu.br.

² Mestre em Pedagogia pela Universidade regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Atua como Docente da Pós-Graduação (especialização) e como Coordenadora Pedagógica do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: lenir@fag.edu.br.

³ Professora Especialista em Gestão e Docência na Educação a Distância Docente do Centro Universitário Assis Gurgacz no Curso de Pedagogia. E-mail: marilene@fag.edu.br.



3.2.2 Avaliação da aprendizagem em tempos de aula remota

Lenir Luft Schmitz¹
Renata Perrenoud Chagas²

SINOPSE

Neste *podcast*, as Professoras Lenir e Renata traçam um paralelo entre o modelo presencial e as mudanças que surgiram no contexto das aulas remotas, no Biênio 2020-21. Nesse período, estudantes e professores desenvolveram as suas competências digitais, experimentaram novas ferramentas tecnológicas, repensaram as estratégias de mediação e avaliação e perceberam a importância de aperfeiçoarem as suas competências socioemocionais. Para quem esteve imerso nessas experiências, foi uma oportunidade muito especial de buscar a fluência digital e apostar no desenvolvimento de propostas educativas cada vez mais colaborativas e crítico-reflexivas. Escute e reflita conosco.

CLIQUE AQUI PARA OUVIR

<https://open.spotify.com/episode/30D7xcx2f482o9sLy0np6A>

¹ Mestre em Pedagogia pela Universidade regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Atua como Docente da Pós-Graduação (especialização) e como Coordenadora Pedagógica do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: lenir@fag.edu.br.

² Mestrado em Engenharia Mecânica pela Unesp Guaratinguetá – SP. Pesquisadora em Harvard University – Consórcio Sthem Brasil. Diretora da Inovatio Educação. E-mail: renata.perrenoud@inovatioeducacao.com.br.



3.2.3 Estudo com *Mentoring* na Agronomia

Erivan de Oliveira Marreiros¹

SINOPSE

Interessante reflexão do Professor Erivan sobre a necessidade de repensarmos os condicionamentos do ensino tradicional que atribuem ao estudante o papel de mero ouvinte. Inspirando-se nos modelos europeus, o Professor desenvolveu, no primeiro semestre de 2021, uma proposta de estudo com *Mentoring* (Mentoria), que permitiu o acompanhamento personalizado de cada estudante, por meio de atividades de tutoria e orientação. Essas vivências oportunizaram um maior conhecimento dos alunos, o que permitiu maior percepção e orientação das dificuldades e potencialidades de cada um(a), resultando na melhoria dos índices de aprendizagem. Ouça e ressignifique as suas percepções.

CLIQUE AQUI PARA OUVIR

<https://open.spotify.com/episode/7FHtmaTqjSNRVuuxvLHbmx>

¹ Mestrado em Solos e Nutrição de Plantas pela Universidade Federal do Ceará. Professor no Centro Universitário FAG, no curso de Graduação em Agronomia. E-mail: marreiros@fag.edu.br.



3.2.4 A vivência de defesas de TC CAUFAG de forma remota em 2020

Solange Irene Smolarek Dias¹

RESUMO

O assunto da presente produção foram os TC CAUFAG, na temática de defesa dos mesmos, tanto atendendo aos preceitos legais quanto as regras de distanciamento social decorrentes da Pandemia Coronavírus. O problema da pesquisa foi: como oportunizar a defesa do TC pelos formandos CAUFAG, mantendo o distanciamento social, atendendo aos documentos legais do CAUFAG e sem perder a já tradicional qualidade das defesas? A hipótese foi a de que fossem possíveis defesas remotas. O objetivo geral pressupôs a efetividade na realização das mesmas. Utilizou-se o Método Experimental. No desenvolvimento, assim como na apresentação dos resultados e nas suas discussões, contatou-se o atingimento dos objetivos propostos. Constatou-se ainda que, ao tentar resolver com qualidade uma situação inesperada, ocasionada por uma Pandemia, agregou-se valor ao processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Defesa de TC, Arquitetura e Urbanismo, Defesa remota.

1. INTRODUÇÃO

O assunto da presente produção foram os Trabalhos de Curso – TC do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz – CAUFAG. O tema foi a defesa dos mesmos, atendendo aos preceitos legais do Curso (BRASIL/MEC, 2010), (FAG, 2013), (CAUFAG, 2020a), bem como às medidas sanitárias decorrentes da Pandemia (BRASIL/MS, 2020), (BRASIL/MEC, 2020), (PARANÁ, 2020), (CASCAVEL, 2020).

Ressalta-se que, pelo distanciamento social preconizado pelas entidades governamentais e pelas mais varia-

¹ Docente do curso de Arquitetura e Urbanismo – FAG. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela UFPR. Mestre em Letras pela UNIOESTE. Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC. E-mail: solange@fag.edu.br. Professora da disciplina Trabalho de Curso: Defesa, no CAUFAG, em 2020.1 e em 2020.2.



das razões, decorrentes da Pandemia COVID-19, muitos formandos CAUFAG estavam, em 2020, na residência de seus familiares, em diversos municípios do Paraná e até em outros estados da União. Por tais condições, a justificativa para a presente produção foi a de, apesar da Pandemia e das restrições sanitárias preconizadas, não retardar colação de grau dos mesmos.

Através dessas premissas, surge o problema da pesquisa: como oportunizar a defesa do TC pelos formandos CAUFAG, mantendo o distanciamento social, atendendo aos documentos legais do CAUFAG e sem perder a já tradicional qualidade das defesas? A hipótese foi a de que fossem possíveis defesas remotas.

Elencados assunto, tema, justificativas, problema e hipótese inicial, e no processo de encaminhamento científico, definiram-se objetivos. Quanto ao objetivo geral, e intencionando responder ao problema da pesquisa, define-se: Oportunizar as defesas de TC CAUFAG 2020 de forma remota. Para atingir esse objetivo geral, elencaram-se objetivos específicos, sequenciais, quais sejam:

1. Propor alternativa para a defesa de TC CAUFAG 2020, de forma não presencial.
2. Obter apoio de formandos, orientadores e membros de bancas para a alternativa proposta.
3. Formalizar a alternativa proposta e apoiada.
4. Formar parcerias para a realização da alternativa proposta.
5. Realizar as defesas de TC CAUFAG de forma remota.



2. DESENVOLVIMENTO

O Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz – CAUFAG, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, estrutura seu curso em dois núcleos e em um Trabalho de Curso (BRASIL/MEC, 2010). Para as turmas de formandos em 2020, também atende ao disposto no Projeto Pedagógico do Curso – PPC elaborado em 2013 e que contextualiza, entre outros elementos, o Trabalho de Curso – TC (FAG, 2013).

Objetivando normatizar procedimentos o CAUFAG elabora, conforme preconizado pela FAG, o Manual de Trabalho de Curso. O de 2020, assim como dos anos anteriores, foi elaborado e aprovado pelo Colegiado do Curso, ainda antes do início do semestre letivo de 2020 (CAUFAG, 2020a). Tal Manual preconizava defesas de TC presenciais.

No entanto, recém-iniciado o ano letivo em fevereiro de 2020, já em março do mesmo ano, ocorre a Pandemia do Coonavirus (BRASIL/MS, 2020). Entre as regras preconizadas no Brasil (BRASIL/MEC, 2020), no Estado do Paraná (PARANÁ, 2020) e, também, no Município de Cascavel (CASCAVEL, 2020), para contê-la, foram definidas possibilidades de atividades de ensino não presenciais.

O CAUFAG pratica, semestralmente, planejamentos pedagógicos: estratégicos, na Verticalidade (através dos Núcleos Estruturantes do Curso) e táticos, na Horizon-



talidade (através do planejamento para cada turma de alunos do curso). O Planejamento da Verticalidade é de autoria do Núcleo Docente Estruturante – NDE CAUFAG. Os das Horizontalidades, liderados pelos professores padrinhos das turmas e obedecendo ao planejado na Verticalidade é elaborado pelos professores das respectivas turmas. Esses planejamentos foram divulgados para a comunidade de professores e alunos CAUFAG e permanecem disponíveis a todos (CAUFAG, 2020b).

Ressalta-se ainda que, apesar da Pandemia, em 2020, todas as reuniões de Colegiado, de professores padrinhos de turmas, de alunos representantes de turmas e de NDE, estão gravadas. Nessas reuniões, entre outros assuntos debatidos e deliberados, o da presente produção está abordado: possibilidade de defesas de TC CAUFAG através de bancas remotas (CAUFAG, 2020c).

Então, para o atingimento do Objetivo Geral da presente produção científica, relata-se, passo-a-passo as ações desenvolvidas.

O processo inicia-se com acordos entre professora da disciplina¹, professores orientadores e alunos autores formandos, todos deliberados através de reuniões gravadas (CAUFAG, 2020c).

A proposição da possibilidade de bancas de defesa presenciais² ou remotas (indefinindo a categoria),

¹ Professora autora da presente produção científica e coordenadora do curso.

² Na ocasião, ainda não havia a percepção da humanidade sobre o tempo que duraria o distanciamento social preconizado pelas autoridades educacionais e sanitárias, com respeito ao Coronavírus (Nota da autora).



pela Pandemia, foi materializada em Normativa¹. No caso, trata-se da Normativa 05/2020.1 de 30 de abril de 2020 e que versou, entre outros critérios, sobre o compromisso do curso em manter as datas de defesas para o período já definido entre 15 e 20 de junho de 2020 (DIAS, 2020a). Dessa forma, formandos de 2020.1 sentiram-se tranquilizados pois, em meio a tantas incertezas, sabiam que poderiam defender seus TCS e, consequentemente, se aprovados, colarem grau.

A normativa 05/2020.1 informou que: “Se bancas remotas, fica sob responsabilidade de o professor orientador gerar *link* de *Meet* com pelo menos 15 minutos de antecedência, e divulgá-lo a todos os envolvidos (aluno e membros de banca)” (DIAS, 2020a, p.1).

Lamentavelmente a Pandemia perdurou no semestre letivo de 2020.2 e, por tal motivo, os mesmos critérios de possibilidade de defesa remota de banca de TC CAUFAG permaneceram para esse semestre letivo.

Propondo alternativa para as bancas presenciais, através de defesa remota pelo *Meet*, atingidos estão os três primeiros objetivos específicos da presente produção.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada nas proposições e realizações das ações aqui descritas insere-se na categoria dos métodos que indicam os meios técnicos da investigação

¹ No TC CAUFAG, tradicionalmente, esse é o sistema de comunicação entre todos os envolvidos no processo (coordenação, professora da disciplina, orientadores, avaliadores e alunos autores).



e que, de acordo com Gil (2008, p. 16): “Estes métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais”. Dentro da categoria, o autor apresenta o Método Experimental:

O método experimental consiste essencialmente em submeter os objetos de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para observar os resultados que a variável produz no objeto (GIL, 2008, p.17).

O Método experimental, então, foi o aplicado nesse trabalho. As diversas fases do experimento estão relatadas nos tópicos que seguem, objetivando o atingimento dos objetivos específicos e, consequentemente, do objetivo geral.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A FAG, durante a Pandemia, oportunizou aos seus docentes a possibilidade de gravarem aulas para uso assíncrono, na TV FAG. Essa oportunidade ocorreu e ainda ocorre através de contato com o coordenador professor Luiz Carlos Sonda, acompanhado da equipe de profissionais da TC FAG.

Percebendo a possibilidade de aprimoramento nas defesas remotas de TC, a professora da disciplina TC CAUFAG, mantendo contato com professor Luiz Carlos Sonda, conseguiu parceria para as gravações remotas das defesas, conforme desejo demonstrado de cada aluno formando. Tal parceria oportunizou aos formandos CAUFAG que desejaram, gravassem suas defesas



de TC na TV FAG e que, sincronamente, as apresentassem na banca de defesa, através de *Meet* gerado pelos seus professores orientadores. Ressalta-se que as orientações sobre procedimentos de gravação, para os alunos formandos de 2020.1, ocorreu através de vídeo gravado pela professora Solange, na TV FAG, e disponibilizado e divulgado a todos os formandos, seus orientadores e membros de bancas (DIAS, 2020b).

O que, no momento inicial da pandemia, parecia um problema intransponível (permanecer com defesas de TC CAUFAG sem bancas presenciais), tornou-se uma excelente oportunidade para os formandos, como bem relata a reportagem do Portal FAG, apresentada na Figura 1 (FAG, 2020a).

Figura 1 – Formandos de Arquitetura e Urbanismo usam estúdio de TV para gravar defesa de TCC

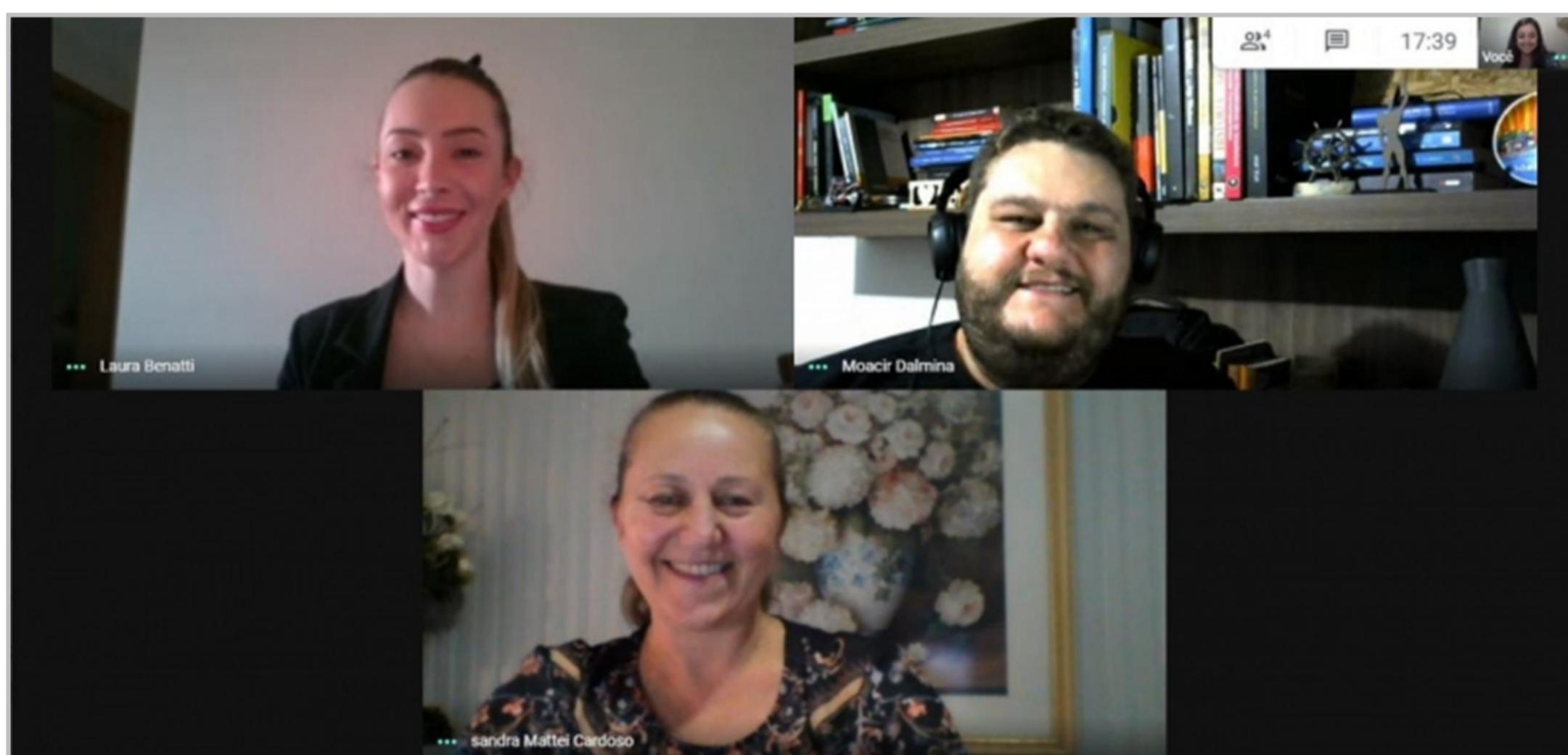


Fonte: FAG (2020a).



Os formandos CAUFAG 2020.1 não só defenderam seus trabalhos de forma excelente, como oportunizaram que todos os demais alunos do curso, colegas ou calouros pudessem, de maneira remota, assistir às defesas, como relata a reportagem do Portal FAG e apresentada na Figura 2 (FAG, 2020b).

Figura 2 – Semana de defesa de TCC é realizada de forma virtual pelo curso de Arquitetura e Urbanismo



Fonte: FAG (2020b).

Os Planejamentos Estratégicos do CAUFAG (CAUFAG, 2020b) preconizam princípios de agregar valor e de melhoria continua. Nesses princípios, foi oportunizado acesso de todos os interessados aos *Meets* de defesa em 2020.1.

As defesas de TC CAUFAG 2020.1 foram gravadas, estando disponíveis para serem vistas pelos novos formandos, objetivando melhor prepará-los para a defesa de seus TC CAUFAG (CAUFAG, 2020c).

Lamentavelmente, a pandemia ainda perdurou por



2020.2. Por tal razão, para os alunos CAUFAG formandos 2020.2, também foi produzida pela professora Solange gravação de suas defesas de TC, da mesma forma que no semestre 2020.1 (DIAS, 2020d).

Para 2020.2, as bancas de defesa ocorreram no período entre 16 e 20 de novembro de 2020. Para esses formandos foi oportunizada a defesa de seus TCs de forma remota ou presencial (FAG, 2020c), conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Arquitetura e Urbanismo terá semana repleta de apresentações



Fonte: FAG (2020c).

A surpresa foi que, dos 78 formandos de 2020.2, 18 defenderam presencialmente (23%) e 60 de forma remota (77%) (CAUFAG 2020e). Tais percentuais comprovam a eficiência, eficácia e efetividade das Bancas de Defesa



de TC CAUFAG 2020: seja no primeiro, seja no segundo semestre letivo de 2020 e apesar da Pandemia.

Assim como ocorreu em 2020.1, as defesas de TC CAUFAG 2020.2 foram gravadas, estando as mesmas disponíveis para serem visitadas pelos futuros formandos do curso, quando tal situação ocorrer (CAUFAG, 2020f).

Por tal razão, estão atingidos os dois últimos primeiros específicos da presente produção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assunto da presente produção foram os TC CAUFAG, na temática defesa dos mesmos, tanto atendendo aos preceitos legais quanto às regras de distanciamento social preconizados pela Pandemia Coronavírus. O problema da pesquisa foi: como oportunizar a defesa do TC pelos formandos CAUFAG, mantendo o distanciamento social, atendendo aos documentos legais do CAUFAG e sem perder a já tradicional qualidade das defesas? A hipótese foi a de que fossem possíveis defesas remotas.

O objetivo geral, atendendo à hipótese, pressupôs a realização de alguns objetivos específicos: a) Propor alternativa para a defesa de TC CAUFAG 2020, de forma não presencial. b) Obter apoio de formandos, orientadores e membros de bancas para a alternativa proposta. c) Formalizar a alternativa proposta e apoiada. d) Formar parcerias para a realização da alternativa proposta. e) Realizar as defesas de TC CAUFAG de forma remota. A metodologia utilizada foi a utilização



do Método Experimental, preconizado por Gil (2008). No desenvolvimento dessa produção, assim como na apresentação dos resultados e nas suas discussões, constatou-se o atingimento dos objetivos propostos.

Constatou-se ainda que, ao tentar-se resolver com qualidade uma situação inesperada, ocasionada por uma Pandemia, agregou-se valor ao processo de ensino e aprendizagem, no CAUFAG.

O fato foi que os formandos do segundo semestre letivo, (diferentemente dos do primeiro semestre) tiveram a oportunidade de escolherem a forma (presencial ou remota) de defenderem seus TCs. Dos 78 formandos de 2020.2, 77% optaram pela defesa remota e somente 23% pela defesa presencial: tais percentuais oportunizam a suposição de que as defesas remotas de TC CAUFAG em 2020 foi, no mínimo, da mesma qualidade que a presencial dos períodos passados.

Relata-se que, ainda em 2020.2, a professora da disciplina já inicia falas aos futuros formandos em 2021, objetivando que escolham temas e orientadores de TC para o próximo ciclo letivo. Em uma de suas falas, junto ao atual 8º período Noturno, o aluno representante da turma verbalizou o desejo de que, mesmo retornando as aulas e defesas e TC presenciais em 2021, fosse considerada a possibilidade de gravação prévia da defesa na TV FAG, pela qualidade demonstrada por tais gravações em 2020.

Em conclusão fica o desafio, após a Pandemia, tanto para disciplina de TC CAUFAG, quanto para as demais,



de refletir sobre processos de ensino e de aprendizagem. Reflexão essa que, espera-se, ocorra sem a pressão de, antes de tudo, preservar e salvar vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo**: Resolução Nº 2, DE 17 de junho de 2010. Brasília: DOU, 2010. Publicada no DOU de 18/6/2010, Seção 1, pp. 37-38. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5651-rces002-10&Itemid=30192. Acesso em 15 nov. 2020.

_____. **Portaria MEC nº 343** de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: DOU, 2020. Publicada no DOU em 18/03/2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343#:~:text=Legisla%C3%A7%C3%A3o,Ao,-,PORTARIA%20MEC%20N%C2%BA%20544%2C%20DE%2016%20DE%20JUNHO%20DE%202020,12%20de%20maio%20de%202020>. Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL/MS. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Coronavírus**. Brasília: Gob.Br, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/Coronavirus>. Acesso em 15 nov. 2020.

CASCABEL. **Decreto nº 15.421** de 30 de abril de 2020. Autoriza a Implementar atividades não presenciais ou remotas enquanto durar a situação de Pandemia do Coronavírus - Covid-19. Cascavel: O Paraná nº 13.335, 2020. Publicado em 19/05/2020. Órgão Oficial nº 2536. Órgão impresso O Paraná nº 13.335. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1543/15421/decreto-n-15421-2020-autoriza-a-secretaria-municipal-de-educacao-a-implementar-atividades-nao-presenciais-ou-remotas-enquanto-durar-a-situacao-de-pandemia-do-coronavirus-covid-19-conforme-especifica>. Acesso em 15 nov. 2020.

CAUFAG. CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA FAG. **Manual de Trabalho de Curso 2020**. Cascavel: FAG, 2020a. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/arquitetura/tcc>. Acesso em 15 nov. 2020.

_____. **Planejamento Estratégico CAUFAG 2020**. Cascavel: FAG, 2020b. Disponível em: <https://www2.fag.edu.br/professores/arquiteturaeurbanismo/2020/>. Acesso em 15 nov. 2020.

_____. **Títulos dos trabalhos e links de participação e de gravação da banca de defesa 2020.1**. Cascavel: FAG, 2020c. Disponível em: https://www2.fag.edu.br/professores/arquiteturaeurbanismo/TC%20CAUFAG/ALUNOS%20E%20TEMAS/Alunos&Temas_TC_CAUFG_2020.1.pdf. Acesso em 15 nov. 2020.

_____. **Registro das Reuniões CAUFAG 2020**. Cascavel, FAG, 2020d. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1E2T3DRL-xuzdjNhSWJHdAU-6pLziHkhia>. Acesso em 15 nov. 2020.



. **Audiências Públicas de TC CAUFAG 2020.2:** Edital 03/2020. Cascavel: FAG, 2020e. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/upload/graduacao/edital/5fa477bcee3bd.pdf>. Acesso em 15 nov. 2020.

. **Títulos dos trabalhos e links de participação e de gravação da banca de defesa 2020.2.** Cascavel: FAG, 2020f. Disponível em: https://www2.fag.edu.br/professores/arquiteturaeurbanismo/TC%20CAUFAG/ALUNOS%20E%20TEMAS/Alunos&Temas_TC_CAUFG_2020.2.pdf. Acesso em 23 nov. 2020.

DIAS, Solange Irene Smolarek. Normativa TCD 05/2020.1. Cascavel: FAG, 2020a. Disponível em: https://www2.fag.edu.br/professores/solange/2020.1%20-%20TC/TC%20DEFESA/NORMATIVAS%20TCD/Normativa%2005.DEFESA_2020.1_TCdefesa_Produtos%20e%20datas%20do%202%c2%ba%20B%20-%20Agenda%20Bancas%202%c2%ba%20bim.pdf. Acesso em 15 nov. 2020.

. **Orientação de defesa de TCC.** Cascavel: FAG, 2020b. Disponível em: <https://www2.fag.edu.br/professores/solange/2020.1%20-%20TC/TC%20DEFESA/ORIENTA%c3%87%c3%830%20DE%20DEFESA%20DE%20TC%202020.1/GRAVA%c3%87%c3%830%20EM%2007.05.2020%20-%20SEMIN%-c3%81RIO%20DE%20ORIENTA%c3%87%c3%830%20PARA%20DEFESA/>. Acesso em 15 nov. 2020.

. **TV FAG – Orientações para defesa de TCD CAUFAG 2020.2.** <https://www2.fag.edu.br/professores/solange/2020.2%20-%20TCD/ORIENTA%c3%87%c3%830%20DE%20DEFESA%20DE%20TC%202020.2/>. Cascavel: FAG, 2020c. Acesso em 15 nov. 2020.

FAG. CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ. **Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo.** Cascavel: FAG, 2013. Disponível em: <https://www2.fag.edu.br/professores/arquiteturaeurbanismo/PPC/PPC%202013%20CAUFAG%2006.09.2013%20-%20MEC.pdf>. Acesso em 15 nov. 2020.

. **Formandos de Arquitetura e Urbanismo usam estúdio de TV para gravar defesa de TCC:** Notícia veiculada no Portal da FAG. Cascavel: FAG, 2020a. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/noticia/noticia/17411>. Acesso em 15 nov. 2020.

. **Semana de defesa de TCC é realizada de forma virtual pelo curso de Arquitetura e Urbanismo:** Notícia veiculada no Portal da FAG. Cascavel: FAG, 2020b. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/noticia/noticia/17443>. Acesso em 15 nov. 2020.

. **Arquitetura e Urbanismo terá semana repleta de apresentações:** Notícia veiculada no Portal da FAG. Cascavel: FAG, 2020c. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/noticia/17843>. Acesso em 15 nov. 2020

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 15 nov. 2020.

PARANÁ. **Decreto nº 4692** de 25/05/2020. Dispõe sobre o uso geral e obrigatório de máscaras de proteção facial no contexto da pandemia da COVID-19 enquanto perdurar o estado de calamidade pública, e medidas correlatas. Curitiba: DOE, 2020. Publicado no Publicado no DOE - PR em 25 mai 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=395983#:~:text=1%C2%BA%20deste%20Decreto%20dever%C3%A1%20priorizar,preventivas%20contra%20a%20COVID%2D19>. Acesso em 15 nov. 2020.



3.3 Gestão das aulas online

3.3 – Episódio 1: Comunicação, interação e desenvolvimento das competências digitais

Ana Paula Morais Mourão Simonetti¹

SINOPSE

Entenda os desafios superados pelas coordenações de curso na gestão de docentes e discentes, com diferentes perfis e habilidades tecnológicas. Na visão da coordenadora Ana, o uso das ferramentas como o *Google Meet* e o próprio *WhatsApp* facilitaram a interação e comunicação nas aulas *on-line*. Além disso, estes recursos proporcionaram a continuidade das atividades de TCC, estágios e projetos integradores, etc. E, após esse período de adaptação, pode-se perceber o fortalecimento e a evolução de todos (gestores, professores e estudantes) nas suas competências digitais e, a consequente valorização das aulas presenciais, que são fundamentais na formação dos engenheiros agrônomos. Acompanhe o relato.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/NKOLtINTb5E>

¹ Mestre em Agronomia pela UEL, graduada em Direito pela Universidade Paranaense e em Agronomia pela Escola Superior de Agronomia de Paraguaçu Paulista. Coordenadora do Curso de Agronomia do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: anamourao@fag.edu.br.



3.3 – Episódio 2: Importância das tecnologias no período da pandemia

Antônio Carlos Chidichima¹
Gilmar José Camargo²

SINOPSE

O vídeo mostra, através de um diálogo entre os (2) dois coordenadores de cursos de graduação, que a experiência com a utilização de recursos tecnológicos no período de Pandemia mudou a maneira de trabalhar no processo de ensino remoto e presencial, provocando professores e alunos a desenvolverem habilidades e competências com as tecnologias digitais. As IES tiveram que tomar decisões rápidas para disponibilizar os recursos e treinamentos aos professores no manuseio das metodologias digitais, o que permanecerá como legado na melhoria no processo de ensino e aprendizagem, tanto em aulas presenciais como no sistema híbrido. Assista e reflita...

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/k9lrtuV7wt8>

¹ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente no Centro Universitário FAG, E-mail: antonio.chidichima@fag.edu.br.

² Mestrado em Administração e Negócios pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Professor e Coordenador da Faculdade Assis Gurgacz, Brasil. E-mail: gilmar.camargo@fag.edu.br.



3.3 – Episódio 3: Desafios da gestão e da docência nas aulas on-line

Débora Felten¹

SINOPSE

Conheça o relato da coordenadora Débora sobre os desafios da gestão e da docência no período de adaptação e mediação das aulas *on-line* ofertadas durante a Pandemia. Os estudos em grupos e o apoio mútuo entre os docentes possibilitaram uma rápida adaptação, que permitiu a continuidade dos semestres letivos. Com muita resiliência, motivação, agilidade e criatividade as metodologias e atividades avaliativas foram adaptadas e recriadas. E, a proximidade da coordenação e dos docentes junto aos estudantes foi fundamental para que todos se comprometessem com a qualidade e a dinamicidade do seu percurso formativo. Veja o depoimento.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/d4c20aUQreg>

¹ Mestre em Engenharia Oceânica pela Universidade Federal do Rio Grande – Campus Carreiros. Graduada em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Rio Grande. Docente e Coordenadora de graduação de Engenharia Civil do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: deboraf@fag.edu.br.



3.3 – Episódio 4: Os 3 pilares da gestão acadêmica nas aulas remotas

Jenane Topanotti¹
Patrícia Stadler Rosa Lucca²

SINOPSE

Acompanhe o relato sobre os desafios da gestão e da docência no Ano Letivo de 2020. Na percepção das coordenadoras Jenane e Patrícia este foi um ano de mudanças repentinhas, no cenário educacional, e que resultou num trabalho intenso por parte dos gestores e docentes. E, para conciliar todos os desafios, as coordenações focaram a sua atuação em 3 pilares: organização, avaliação e inovação. Acompanhe este vídeo e conheça as ações desenvolvidas em cada um destes pilares para manter os docentes unidos, os alunos motivados e juntos alcançar os objetivos deste ano letivo, que marcou, significativamente, a história da educação e do Ensino Superior no país e no mundo.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

https://youtu.be/ontGW2gtV_M

¹ Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana. Doutoranda em Ciências da Saúde – FCMSP. Coordenadora do Curso de Fonoaudiologia e Docente da Graduação e Pós-graduação do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz. E-mail: fonoaudiologia@fag.edu.br.

² Graduada em Farmácia Industrial pela Universidade Federal do Paraná, Especialista em Gestão da Qualidade e Segurança dos Alimentos pela Unicamp e Mestre em Engenharia Agrícola pela Unioeste. Atualmente é professora e Coordenadora do Curso de Farmácia da Faculdade Assis Gurgacz. E-mail: patricia.lucca@fag.edu.br.



3.3 – Episódio 5: Gestão, docência e a promoção da inclusão

Clicélia Coutinho de Oliveira¹
Patricia Barth Radaelli²

SINOPSE

Apresentação do NAAE – Núcleo de Atendimento ao Estudante, que ilustra alguns cases de estudantes com deficiências e que estão matriculados nos diversos Cursos de Graduação da FAG, durante a Pandemia Covid 19. Assista ao vídeo e conheça os depoimentos dos estudantes e das profissionais que os acompanham e perceba o comprometimento de toda equipe e dos próprios estudantes para garantir a promoção da inclusão, seja de forma presencial ou no contexto da educação virtual.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

https://youtu.be/sZW_sRU8cr8

¹ Graduada em Direito pela União Educacional de Cascavel – UNIVEL. Pós Graduada em Educação Bilíngue para Surdos pelo Instituto Paranaense de Ensino Profissional, Intérprete de Libras nos Cursos de Graduação e Pós-graduação do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: clicelia@fag.edu.br.

² Doutorado em Letras – Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Professor titular e coordenadora do Núcleo de Atendimento e Apoio ao Estudante – NAAE, no Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: patriciab@fag.edu.br.

04

Formação humana e
competências docentes
na era digital



4.1 Ética do cuidado e formação docente

4.1.1 Projeto AME – Apoio Mental e Emocional Docente

Lenir Luft Schmitz¹
Silvana Moreira Lopes²

INTRODUÇÃO

Desde o primeiro semestre do evento pandêmico (2020–1), as temáticas voltadas para a saúde, o bem-estar docente e a conexão das relações humanas foram sendo abordadas nos diversos eventos formativos, ofertados pelo Centro Universitário Assis Gurgacz e Faculdades Assis Gurgacz e Dom Bosco.

Entretanto, com a retomada das aulas presenciais, percebeu-se a necessidade de se intensificar as estratégias de apoio à saúde mental e emocional da comunidade acadêmica. E, neste contexto, propôs-se o desenvolvimento do Projeto AME (Apoio Mental e Emocional) da FAG/Dom Bosco, visando apoiar e fortalecer as competências socioemocionais dos docentes.

A sigla **AME**, derivada das iniciais: “**Apoio Mental e Emocional**”, traz um significado muito especial a este projeto. Seu propósito principal é propiciar um espaço

¹ Mestre em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente atua como Docente da Pós-Graduação (especialização) e Coordenadora Pedagógica do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: lenir@fag.edu.br.

² Graduação em Psicologia pela Universidade Paranaense. Especialista em Administração de Recursos Humanos, Psicologia do Trabalho, MBA em Gestão de Pessoas, Docência do Ensino Superior. Docente no Centro universitário FAG E-mail: profsil07@fag.edu.br.



de aproximação e escuta, através de grupos operativos, para acolher e auxiliar os docentes, contribuindo neste cenário tão desafiador do evento pandêmico, que tem impactado de forma significativa o setor educacional.

Isto porque, com a retomada definitiva das aulas presenciais (2021–1), evidenciou-se, ainda mais, a necessidade de apoiar os docentes e discentes em relação ao desenvolvimento das suas competências socioemocionais. A palavra “apoio” remete a ação de apoiar que, na Língua Portuguesa, está atrelado ao significado de “dar apoio a alguém” ou ao “ato de proteger e de ajudar”. Ou seja, se partirmos da etimologia desta palavra, o Projeto AME está relacionado a ação de “amparar, firmar e/ou sustentar” os professores no processo de retomada das aulas presenciais, para que cada um(a) possa buscar o seu equilíbrio mental e emocional, através de (1) *vivências grupais* ou (2) *atendimentos individualizados*, como será descrito na sequência.

1) VIVÊNCIAS EM GRUPOS

As vivências grupais são desenvolvidas nos grupos operativos que são definidos por Zimerman (1993), como aqueles que não tem objetivo específico de terapia, mas que se articulam em torno de tarefas específicas, sendo a primeira delas “*objetiva*” e a outra “*subjetiva*”.

Para o autor a tarefa objetiva (explícita) é realizada no momento inicial e consiste na apresentação do motivo pelo qual o grupo se reúne e dos objetivos



e atividades a serem atingidos e desenvolvidos em cada um dos encontros. Já a tarefa subjetiva (implícita), relaciona-se aos conflitos vivenciados no grupo e a maneira de lidar com eles, como cada integrante vivencia o grupo. Inclui-se nesta, as reflexões sobre os julgamentos, as formas de pensar e lidar com a diversidade, os preconceitos e os medos que naturalmente aparecem na realização de qualquer vivência em grupo. A finalidade primordial do grupo operativo é possibilitar a realização de um conhecimento que vai se adquirindo por meio das vivências grupais.

A técnica do grupo operativo pressupõe, além das tarefas já mencionadas acima, o enquadre que são os elementos fixos, o tempo, a duração, a frequência, a função do coordenador. Para Pichon-Rivière (1998), o processo grupal se caracteriza por uma dialética, na medida em que, é permeada por contradições, sendo que sua tarefa principal é justamente analisar essas contradições.

Ainda de acordo com Zimmerman (2002), os Grupos Operativos cobrem os seguintes campos:

1. Ensino-aprendizagem (aprendizagem contínua, a ideologia fundamental deste tipo de grupo é a de que o essencial é “aprender a aprender”,)
2. Institucionais (alinhamento da comunicação)
3. Comunitários (convivência, programas voltados à saúde mental).
4. Terapêuticos (saúde e bem-estar físico e mental)



As inscrições para as vivências grupais são realizadas via Sistema Coopex, sendo necessários, no mínimo, 5 participantes e, no máximo, 15 participantes. A mediação dos encontros é realizada por uma Psicóloga com formação e experiência em grupos operativos, preferencialmente, no contexto educacional.

E, neste 1º (primeiro) Ciclo do Projeto, estão sendo propostos 3 encontros, com duração de 1 hora e 30 minutos, estruturados com as seguintes referências temáticas:

- **Encontro 1** – *Desenvolvimento Pessoal*: aborda a importância das relações interpessoais e os 4 sentimentos que movem as relações humanas.
- **Encontro 2** – *Emoções e auto expressão*: vivências reflexivas sobre as sensações e percepções humanas e a discussão da abordagem do foco triplo (O Eu – O Outro e o Nós/Mundo), no contexto pandêmico.
- **Encontro 3** – *Resiliência e autorregulação*: inclui reflexões e interações sobre o poder da linguagem, pontos de bifurcação e ciclos de mudança e evolução humana.

Partindo destes referenciais, a Psicóloga responsável realiza a mediação dos encontros através de uma metodologia vivencial, fazendo uso de dinâmicas em duplas/grupos, atividades com argila, pinturas, caminhadas na trilha da FAG, sempre atendendo os objetivos propostos. Em cada um dos encontros, procura-se integrar os fundamentos técnicos de um planejamento,



sendo estes, a logística, as estratégias, a técnica e a tática, alicerçadas em teorias científicas, pautadas na ética e compromisso com os participantes e que são complementados por um olhar sistêmico, em suas esferas biopsicossocial, além de primar pelo compromisso com a diversidade e singularidade humanas.

2) ATENDIMENTO PSICOLÓGICO

O Projeto AME também oferece Atendimento Individualizado, que pode ser solicitado junto ao NAD – Núcleo de Apoio ao Docente. Este Atendimento é realizado por Psicólogo Credenciado, mediante agendamento prévio, junto às Clínicas FAG.

Observa-se, portanto, que a estruturação do Projeto AME procura focar no desenvolvimento das habilidades socioemocionais e no bem-estar físico, mental e emocional dos docentes, além de contribuir para a interação e o convívio entre estes. Partindo do pressuposto que todos somos seres gregários e precisamos ter uma convivência em grupos, quanto mais nos aproximamos de nossos pares, mais desenvolvemos nossos vínculos afetivos e profissionais, formando uma teia de proteção, consequentemente, mais fortalecidos ficamos. Em breve teremos o compartilhamento dos resultados do Atendimento Psicológico e do primeiro Ciclo das Vivências em Grupos. Para os semestres subsequentes, iremos desenvolver outros Ciclos, com temáticas, vivências e profissionais especializados, que poderão



contribuir no fortalecimento da resiliência (pessoal e profissional) e da saúde integral dos docentes.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, Susan. **Estresse a seu favor:** Como gerenciar a sua vida em tempos de crise. São Paulo: Ágora, 2011.

FLACH, F. **Resiliência:** a arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva, 1991.

GOLEMAN, Daniel; SENGE, Peter. **O Foco Triplo:** Uma Nova Abordagem para a Educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal.** 6. ed. Tradução de M. A. F. Velloso. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SHAWN ACHOR. **O jeito Harward de ser feliz.** Tradução de Cristina Yamagami. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZIMERMAN, D. E. **Como Trabalhamos com Grupos.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

ZIMERMAN, D. E. (2002). **Fundamentos básicos das grupoterapias.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.



4.1.2 Saúde vocal dos professores em tempos de pandemia

Vandriéle Herber¹

SINOPSE

Com o novo cenário educacional, gerado pelo contexto pandêmico, tornou-se importante ampliarmos os cuidados com a saúde vocal dos docentes. E, para auxiliar os docentes da FAG e Dom Bosco, foram ofertadas formações específicas que abordaram, dentre outros aspectos, alguns cuidados essenciais, tais como: aquecimento da voz, exercícios de alongamento, ingestão de água, alimentação adequada, cuidados posturais etc. Ouça este podcast e aproveite todas as dicas da Fonoaudióloga Vandriéle.

CLIQUE AQUI PARA OUVIR

<https://open.spotify.com/episode/1MU01Dgz9L1aCllFDy6LrJ>

¹ Fonoaudióloga graduada pelo Centro Universitário Assis Gurgacz – Cascavel-PR. Pós-Graduanda em Saúde Coletiva. Atualmente é Docente do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: vandriele.fga@gmail.com.



4.1.3 A arte de reinventar a docência: reflexões sobre a ética do cuidado e a saúde mental durante a pandemia

Cristiano de Souza¹

SINOPSE

Neste podcast, o Psicólogo e Professor Cristiano discute a temática da saúde mental durante os eventos pandêmicos vivenciados pela humanidade, como a SARS COV1 e a SARS COV2. Partindo de estudos e pesquisas científicas, ele apresenta as principais consequências desses eventos para a saúde mental das pessoas e aponta a importância das atividades de autocuidado, como atividades físicas e psicoterapias. Acompanhe e reflita!

CLIQUE AQUI PARA OUVIR

<https://open.spotify.com/episode/1jEumZ0kp6H5AX7r7fqpSd>

¹ Especialista em Docência no Ensino Superior e em Psicanálise Clínica pela Universidade Paranaense, Psicólogo e Docente do Centro Universitário FAG. E-mail: cristianos@fag.edu.br.



4.1.4 Bem-estar e qualidade de vida no trabalho

Izabele Zasso¹
Lais Raycik²

SINOPSE

Acompanhe o bate-papo das Psicólogas Lais e Izabele sobre as relações de trabalho no contexto da Pandemia de Covid-19. Em momentos desafiadores – como a migração para as aulas remotas, em março de 2020, e, posteriormente, com o processo de readaptação para a retomada das aulas presenciais, em fevereiro de 2021 –, torna-se relevante refletirmos sobre o sentido e o propósito do trabalho. Dependendo das escolhas que fazemos, as experiências da pandemia podem ser danosas ou podem nos trazer bem-estar e qualidade de vida. Qual a sua escolha? Escute e descubra...

CLIQUE AQUI PARA OUVIR

<https://open.spotify.com/episode/0TixJFr01QCNYNeNFFmFy1>

¹ Mestre em Direitos Humanos pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Psicóloga e Docente do Centro Universitário FAG. E-mail: izabele@fag.edu.br.

² Psicóloga e Mestre em Processos Psicosociais nas Organizações e no Trabalho. Atualmente atua como Docente do Centro Universitário FAG. E-mail: lais@fag.edu.br.



4.2 Competências docentes na era digital

4.2.1 Formação contínua para docentes no biênio 2020–2021

Aline Gurgacz Ferreira Meneghel¹
Lenir Luft Schmitz²

Desde o início da Pandemia de Covid-19, o Centro Universitário Assis Gurgacz e as Faculdades Assis Gurgacz (FAG) e Dom Bosco ofertaram atividades de orientação e atendimentos personalizados, conforme as necessidades de cada docente. Essas orientações foram realizadas nos meses de março e abril de 2020, de forma remota, pelas Coordenações de Curso, NAD e Setor de TI. Nesses atendimentos, procurou-se identificar as potencialidades e dificuldades de cada profissional e, a partir desse diagnóstico, sugeriram-se estratégias e ações que poderiam auxiliar no processo de qualificação das aulas virtuais. Outra atuação que merece destaque foi a troca de experiências e apoio mútuo realizada entre os(as) docentes. Muitas dessas interações entre os(as) professores(as) ocorreram de forma orgânica, ou pelo incentivo das Coordenações de Curso, e geraram o desenvolvimento de competências e habilidades que

¹ Mantenedora e Pró Reitora de Ensino Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: aline@fag.edu.br.

² Mestre em Pedagogia. Atua como Docente de Pós-Graduação (especialização) e Coordenadora Pedagógica do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: lenir@fag.edu.br.



foram fundamentais no processo de transição para as aulas remotas, especialmente as relacionadas ao domínio das plataformas e ferramentas digitais.

Durante o Semestre 2020-1, as Pró-Reitorias e Coordenações Pedagógicas também realizaram atendimentos remotos às Coordenações de Curso para acompanhar o desenvolvimento das aulas, conhecer as dúvidas, necessidades e angústias dos Colegiados, bem como para orientá-los e motivá-los frente aos desafios do novo cenário educacional (local, nacional e mundial). Destaca-se que as dificuldades relatadas serviram de subsídio para elaboração das temáticas de formação do Conexão de Docente (evento de formação semestral), que, com a suspensão das aulas presenciais, passou a ser ofertado no formato *on-line*.

Assim, no mês de maio de 2020, realizou-se o Conexão Docente, com o intuito de contribuir na evolução e aprimoramento das interações realizadas nas aulas virtuais. Partindo das necessidades institucionais, foram ofertadas as seguintes temáticas: *Práticas de interação com o Google Meet e Plataforma Blackboard; Planejamento, mediação e avaliação com o Google Classroom; Laboratórios virtuais; Motivação e engajamento dos estudantes; Comunicação nas aulas síncronas; Estratégias de avaliação nas aulas virtuais*.

É interessante mencionar que, além de proporcionar o aprofundamento teórico-prático de cada uma das temáticas, o Conexão Docente também oportunizou a troca e a



interação das experiências exitosas, realizadas nas aulas remotas, entre os(as) docentes do Centro Universitário Assis Gurgacz, Faculdade Dom Bosco e a FAG Toledo, o que enriqueceu de forma significativa as conexões realizadas.

A Semana Pedagógica 2020–2 foi ofertada, pela primeira vez, integralmente no formato *on-line* e apresentou cinco Trilhas Temáticas que procuraram focar no desenvolvimento das competências digitais e nas práticas de mediação e avaliação das aulas virtuais, além de aprofundar a conexão das relações humanas, que sempre foram e continuam sendo muito relevantes no contexto educacional. Um dos pontos relevantes desse evento foi a troca de experiências entre os(as) docentes, por meio das Oficinas Interativas e da participação de vários(as) professores(as) da instituição na mediação das palestras. Outro destaque foi a mediação do evento realizada pelo Jornalista e Apresentador da Catve, Tiago Mafessoni, além da participação de profissionais externos, como Gustavo Hofmann e Renata Perrenoud.

Durante o Semestre 2020–2, a Coordenação Pedagógica e as Coordenações de Curso seguiram apoiando os(as) docentes do Centro Universitário FAG e Faculdades Assis Gurgacz e Dom Bosco com orientações, formações, mentorias e projetos específicos. Até o mês de agosto, parte do atendimento foi realizado presencial e parte em *Home Office*. E, a partir do mês de setembro, todas as atividades do Núcleo de Apoio ao Docente



(NAD) e das Coordenações de Curso passaram a ser desenvolvidas integralmente nas instituições.

Além disso, no mês de outubro, realizou-se o Conexão Docente Virtual, com apresentação da Proposta do Programa Maestria Docente. O Programa propõe a formação e a qualificação dos(as) docentes da FAG e Dom Bosco, mediante atividades formativas, vivências práticas e atividades de orientação e mentorias alinhadas às necessidades atuais da educação. Sua proposta prevê a consolidação da transformação pessoal e profissional dos(as) professores(as), ao contribuir na busca da compreensão da realidade atual (contexto tecnológico), das outras pessoas (aprendizagem colaborativa) e de nós mesmos (habilidades socioemocionais), oportunizando a conquista de três certificações:

- **Certificação 1** – *Desenvolvimento de Competências Docentes na Educação Digital;*
- **Certificação 2** – *Práticas Inovativas e Aprendizagem Colaborativa;*
- **Certificação 3** – *Educação Integral e Competências Socioemocionais.*

No Biênio 2020-2021, deu-se enfoque no Desenvolvimento de Competências Docentes na Educação Digital (Certificação 1), cujo percurso formativo contemplou várias atividades, tais como: Workshop virtual, participação em oficinas, mentoria, uso de plataformas virtuais, processo de avaliação e autoavaliação



das competências digitais e relato de experiências nas práticas docentes das aulas virtuais, que resultou na publicação deste *E-book*. E, neste ínterim, também foram ofertadas algumas atividades formativas da Certificação 2, como o Curso *Peer Instruction* e as formações voltadas para o desenvolvimento da Aprendizagem Baseada em Projetos (cursos híbridos) e da educação empreendedora.

Nesses dois anos, foram ofertadas as atividades formativas da Certificação 1, do Programa Maestria Docente, que contemplaram temáticas como: o papel do(a) professor(a) na educação digital, mediação docente nas aulas síncronas e assíncronas, estratégias de gamificação, curadoria de conteúdo, propostas avaliativas e inclusivas nas aulas virtuais, recursos que promovem a interação e a colaboração do processo educativo entre outras.

Além das atividades formativas, o Programa Maestria Docente também contemplou a oferta de mentorias individuais e em grupos. Seu desenvolvimento segue a proposta apresentada no respectivo programa, com trilhas e eixos temáticos que apresentam a descrição de 33 competências, as quais cada professor(a) vai aperfeiçoando no decorrer do percurso formativo.

Em 2021-1, tivemos a criação e nomeação da Pró-Reitoria de Ensino Pesquisa e Extensão, e as atividades de formação, orientação e apoio aos(as) docentes, antes desenvolvidas pelo NAD, em conjunto com a



Pró-Reitoria Acadêmica, passaram a ser vinculadas a essa Pró-Reitoria. Uma das alterações propostas para a formação docente foi a oferta do 1º Congresso de Formação Docente, com temáticas alinhadas às necessidades dos(as) professores(as) no atual cenário educacional. Na 1ª Edição, abordaram-se temáticas diversas, tais como: os desafios da educação no Pós-Pandemia, tendências e perspectivas disruptivas, metodologias e tecnologias colaborativas, neurociências e competências digitais para docentes/discentes e cuidados necessários na retomada das aulas presenciais. Nesse evento, além dos profissionais da nossa equipe, tivemos a participação de renomados palestrantes brasileiros, como Luiz Felipe Pondé, José Salibi Neto, Ronaldo Mota, Paulo Tomazinho e a pesquisadora internacional Andreia Inamorato, da Espanha. Todos esses palestrantes trouxeram muitas contribuições e inspirações para os(as) docentes retomarem as aulas presenciais no Semestre 2021–1.

Já o 2º Congresso de Formação Docente, realizado no mês de julho de 2021, enfocou as temáticas do empreendedorismo e a evolução do mundo digital, com o Professor José Nascimento, e as contribuições das neurociências para o atual contexto educacional, com a Dra. Carla Tiepo. Além disso, os(as) professores(as) participaram do 1º Workhathon Docente e das Atividades do FAG 360º, que consistiu num evento colaborativo e interativo, realizado nas Salas Pro Active, com



o objetivo de divulgar o processo de transformação e inovação da instituição para o contexto de retomada das aulas durante e após a Pandemia. Ambos os eventos foram elogiados pelos(as) participantes e contribuíram de forma significativa no desenvolvimento das suas competências inovativas e colaborativas, que são consideradas essenciais no contexto atual.

Constata-se, portanto, que, no Biênio 2020–21, o Centro Universitário Assis Gurgacz, a FAG Toledo e a Faculdade Dom Bosco estimularam e desenvolveram de forma eficaz as estratégias e atividades de formação (continuada) para os(as) seus(suas) docentes. Um dos destaques foi o desenvolvimento do Programa Magistria Docente, cuja proposta apresenta importantes diretrizes institucionais para a formação docente no Biênio 2022–2023. Ou seja, esse programa procura atender, de forma efetiva, as demandas e necessidades formativas do corpo docente, ao propor o desenvolvimento de formações que primam pela qualidade, empatia, personalização e colaboração entre todos os participantes. Nesse período, iremos superar, de forma colaborativa, os desafios advindos dessa trajetória formativa, engajando e motivando todos os Colegiados no desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo das suas competências e habilidades docentes.



4.2.2 Metodologia Peer Instruction: pressupostos teórico-práticos e vivências formativas síncronas e assíncronas

Gustavo Hoffmann¹
Lenir Luft Schmitz²

RESUMO

O propósito deste artigo é apresentar as principais estratégias de planejamento e mediação da Metodologia *Peer Instruction* idealizada pelo Professor Americano Eric Mazur. A primeira parte ilustra a abordagem teórica das estratégias de mediação utilizadas nesta Metodologia de Interação por Pares, iniciando pela compreensão dos seus objetivos, possibilidades e regras gerais de desenvolvimento. Discute também a abordagem dos Testes Conceituais, seus objetivos e benefícios e apresenta uma síntese do percurso formativo realizado docentes do Centro Universitário Assis Gurgacz, Faculdade Dom Bosco (ambas situadas na Cidade de Cascavel–PR) e da Faculdade Assis Gurgacz (localizada na Cidade de Toledo–PR). A formação foi ofertada para 2 grupos, abrangendo um total de 72 professores que realizaram a formação, experenciaram a metodologia em suas aulas presenciais e virtuais e, posteriormente, compartilharam os resultados no Seminário de Socialização.

Palavras chaves: *Peer Instruction*; mediação docente; protagonismo discente.

1 UMA BREVE APRESENTAÇÃO DO IDEALIZADOR DA METODOLOGIA

A Metodologia *Peer Instruction* foi criada pelo Professor de Física e Física Aplicada da Harvard University, chamado Eric Mazur. No decorrer da sua atuação profissional o Professor Mazur (2015b) relata os processos vivenciados e o que o levaram a desconstruir a “ilusão” de que ele era um dos melhores professores, pelo fato atuar numa das melhores universidades do mundo e proporcionar interessantes aulas práticas na Área de

¹ Professor, Consultor e Diretor Acadêmico do Grupo A. E-mail: ghoffmann@grupoa.com.br.

² Docente de Pós-Graduação (especialização) e Coordenadora Pedagógica do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: lenir@fag.edu.br.



Física. Com o apoio de um colega professor da Área da Psicologia Mazur percebeu que os resultados da sua proposta de ensino priorizavam a memorização dos estudantes e, que na prática, eles realmente aprenderiam mais e melhor ao desenvolverem a aprendizagem colaborativa, interagindo e aprendendo com os seus pares.

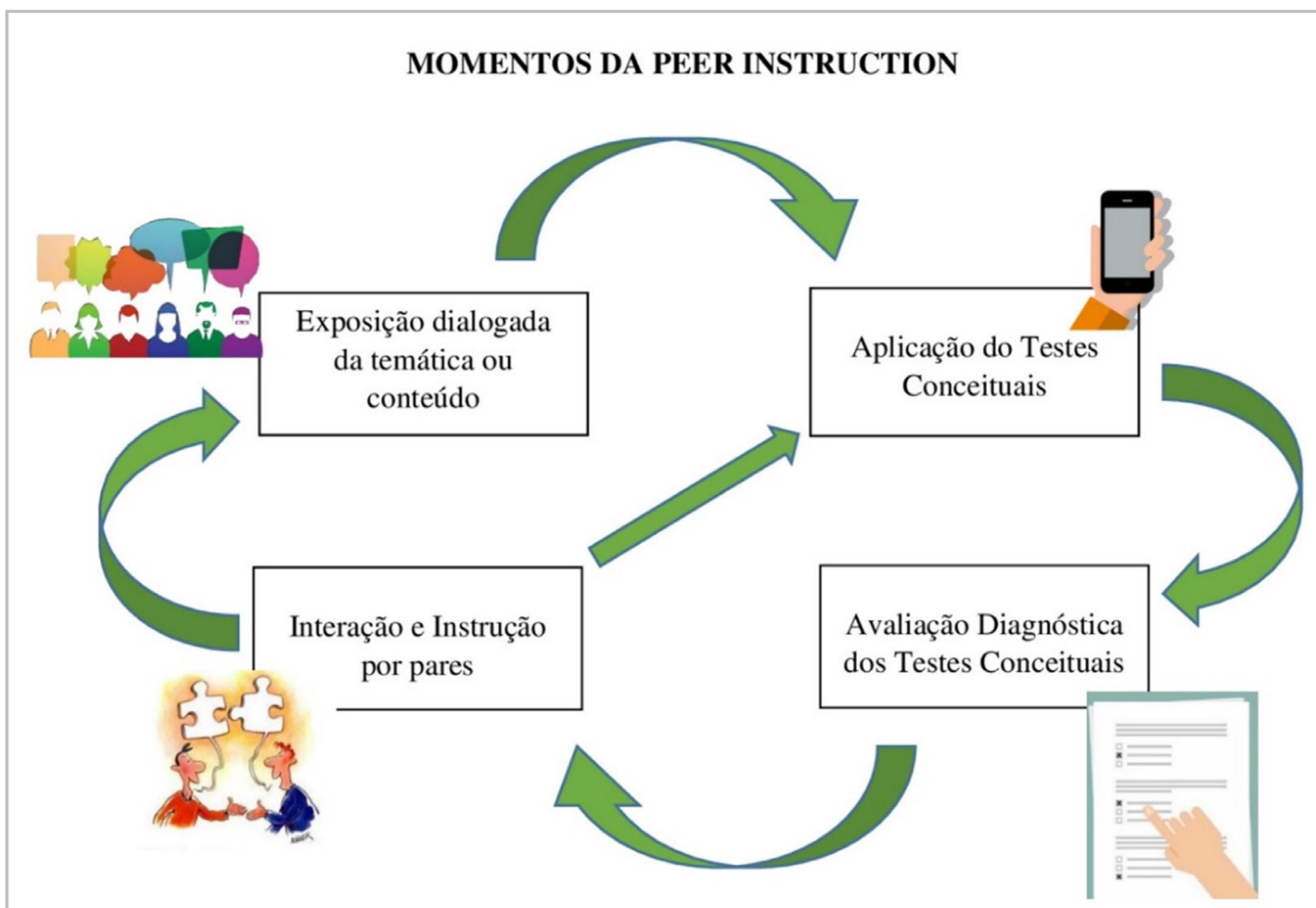
Além de Cientista, palestrante e pesquisador internacionalmente reconhecido, o professor Eric Mazur lidera um programa de pesquisa em física óptica e supervisiona um dos maiores grupos de pesquisa do Departamento de Física de Harvard. Em 2014, tornou-se o destinatário inaugural do prêmio Minerva para Avanços na Educação Superior. É autor e coautor de centenas de publicações científicas, dezenas de patentes e vários livros.

2 COMPREENDENDO A PROPOSTA DA METODOLOGIA PEER INSTRUCTION

Durante a sua atuação profissional o Professor Eric percebeu a dificuldade dos estudantes entenderem as suas demonstrações e exposições conceituais e acabou solicitando aos próprios estudantes para que explicassem uns aos outros as suas percepções. E, após esse processo de interação entre os estudantes, Mazur (2015b) percebeu bons resultados no processo de aprendizagem, o que o levou a sistematizar descrever a metodologia: “*Peer Instruction*”, cuja proposta pode ser visualizada no infográfico que segue:



Infográfico I – Quatro Momentos da Aplicação da Metodologia Peer Instruction



FONTE: Elaborado por Schmitz e Bianka Souza (2020).

Partindo desta representação, podemos considerar que o desenvolvimento da Metodologia *Peer Instruction*, proposta por Eric Mazur (2015a), abrange 4 (quatro) momentos distintos:

- **1º MOMENTO:** O(a) professor(a) faz uma breve exposição dialogada dos conteúdos e temáticas que pretende explorar com os estudantes.
- **2º MOMENTO:** O(a) professor(a) organiza a aplicação dos Testes Conceituais, utilizando os recursos que tem à sua disposição, como o Google Formulários ou através de aplicativos como o Socrative, por exemplo.
- **3º MOMENTO:** O(a) professor(a) realiza a avaliação diagnóstica do teste conceitual e, na sequência, pro-



porciona a interação entre os estudantes para que estes discutam as diferentes concepções e percepções.

- **4º MOMENTO:** O(a) professor(a) sugere que os estudantes interajam em grupos e construam juntos os conhecimentos e a solução mais adequada para a resolução. Se houver necessidade, na sequência, volta a aplicar novamente o Teste Conceitual (2º momento) e, assim sucessivamente. Este último momento é o que caracteriza essencialmente a Técnica de Instrução ou *Interação por Pares* como uma Metodologia Ativa, embora todas as anteriores colaborem na concretização desta Técnica.

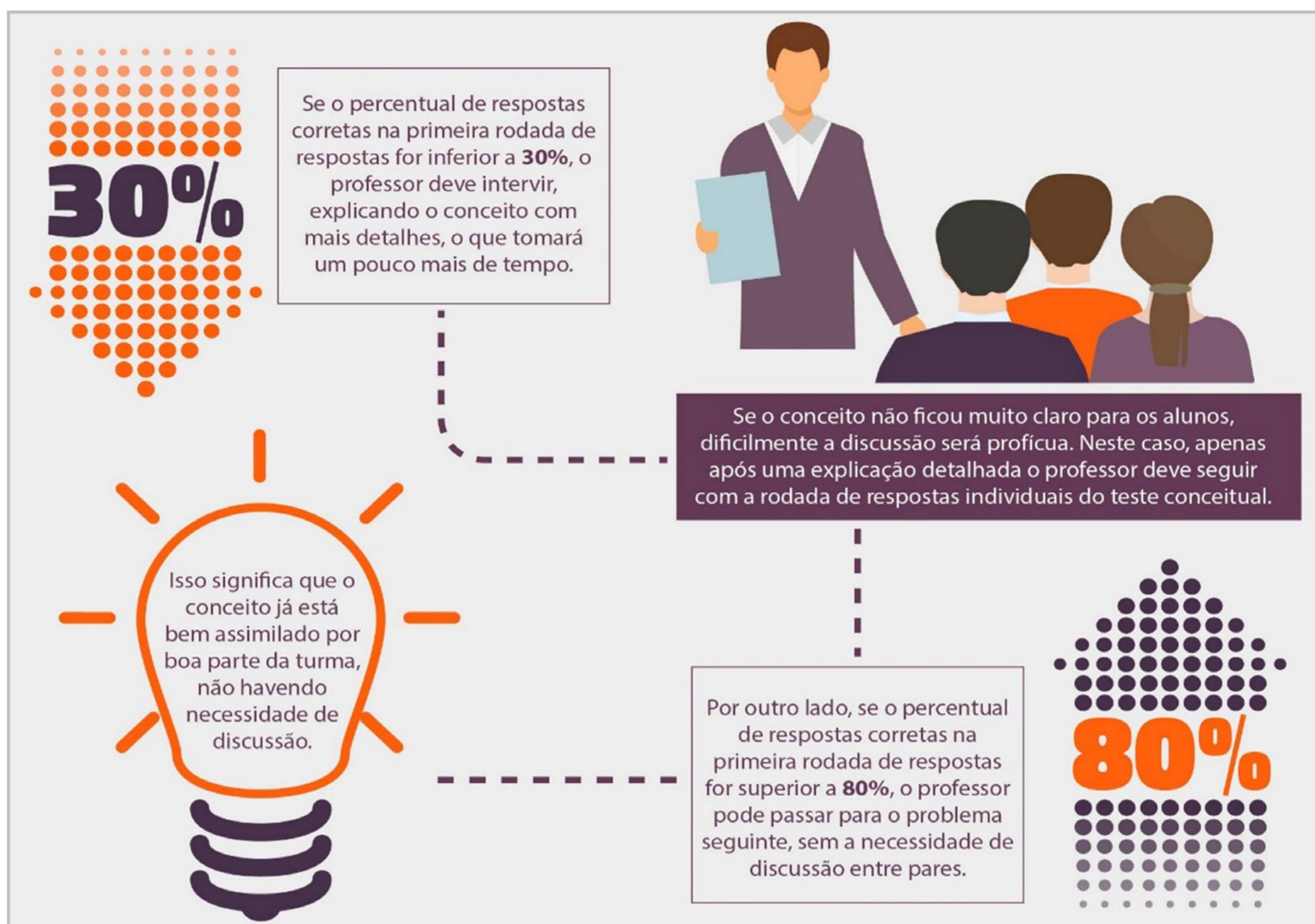
E, para que o Professor possa garantir o êxito do 4º Momento, é necessário, atentar-se para a observância das Regras de Funcionamento da Metodologia, que estão descritas na obra apresentada por Mazur (2015a) e, que estão resumidas no Infográfico II, apresentado na sequência.

A análise dos resultados obtidos possibilita que o docente realize uma avaliação diagnóstica do percentual de acertos e erros das respostas dos estudantes. Deste modo, se o percentual de acertos ficar próximo de 30% constata-se a evidência de lacunas no aprendizado e, cabe ao docente, retomar o conteúdo com vivências e explicações mais detalhadas. Já, se o percentual de entendimento do conteúdo for elevado (acima de 80%) não será necessário realizar



novas discussões ou explicações da(s) temática(s), o que possibilita o avanço no percurso formativo.

Infográfico II – Situação 1: Percentual de acertos de 30% a 80% das questões



Fonte: Elaborado por Hoffman, Plataforma Blackboard – Grupo A (2019).

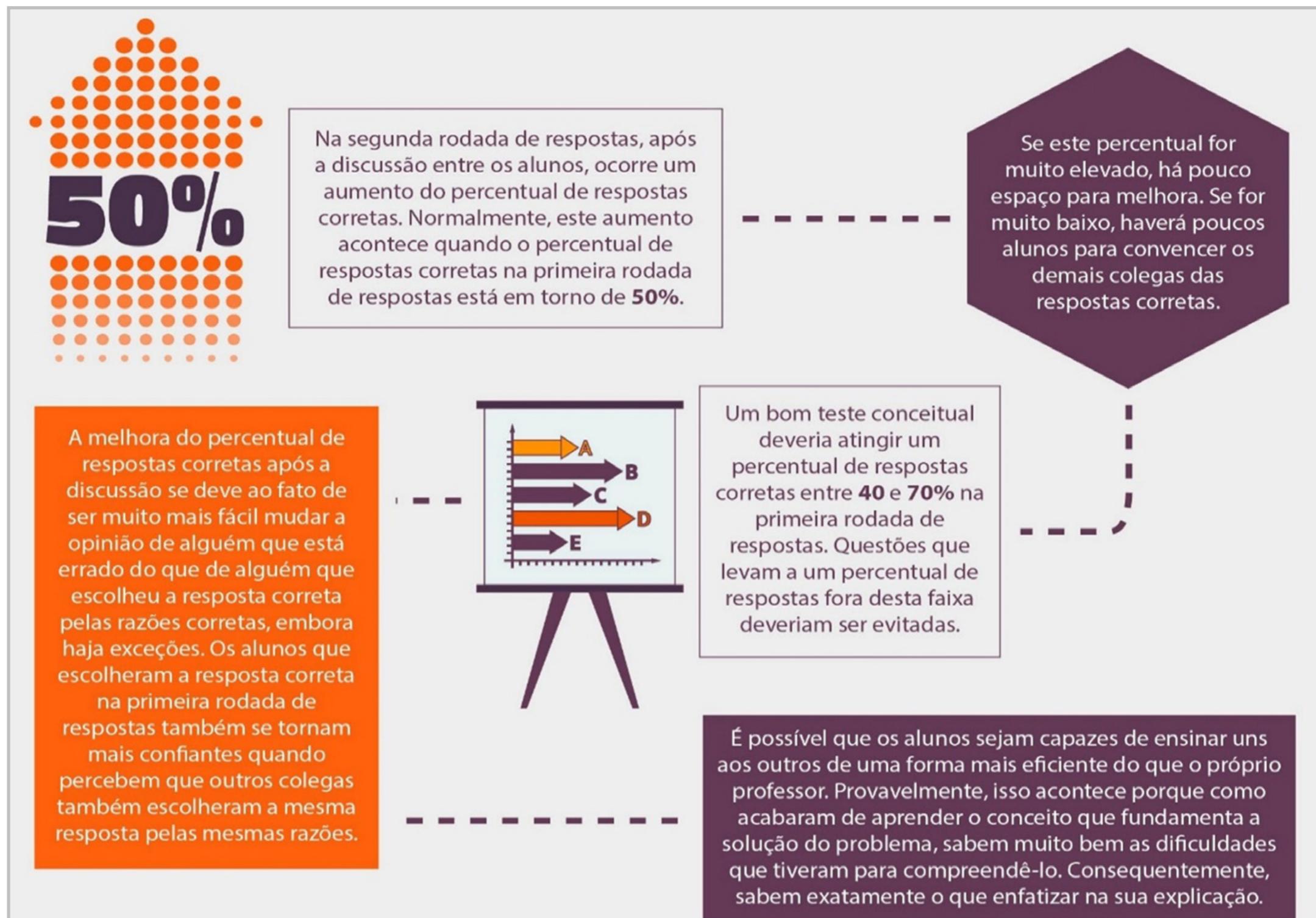
Por outro lado, quando o percentual de acerto ficar entre 40% e 70%, sugere-se a realização da estratégia de interação entre os pares, para que juntos construam um consenso sobre a resposta mais adequada, como pode ser visualizado no Infográfico III.

Nesta mesma perspectiva, Filatro e Cavalcanti (2018) apontam que:

Embora o foco da instrução por pares seja a aprendizagem mais conceitual e na obtenção de respostas ‘certas’ — o que parece contrastar com outras metodologias ativas que são mais abertas e flexíveis —, esta perspectiva é considerada ativa na medida em que possibilita que os alunos aprendam uns com os outros, exercendo o papel de instrutores ou professores (p.47).



Infográfico III – Situação 2: Melhora do percentual de respostas corretas



Fonte: Elaborado por Hoffman, Plataforma Blackboard – Grupo A (2019).

Partindo-se, desta abordagem, o *Peer Instruction* caracteriza-se como uma Metodologia Ativa, pois ela acrescenta à tradicional exposição de conteúdos a interação entre os estudantes. É esta discussão com os pares, possibilita o movimento contínuo do “aprender a aprender”, gerado através de ações protagonistas dos estudantes que envolvem habilidades de questionamento, percepção, raciocínio, argumentação, dentre outras.

De acordo com Barbosa e Andrade (2020) esta metodologia se baseia em 3 etapas, assim descritas pelas autoras:

Pensar (*Think*), Unir (*Pair*) e Compartilhar (*Share*).



1. Pensar: O que penso sobre determinado conteúdo? Quais são as minhas descobertas?
2. Unir: O que posso aprender com os/as meus/minhas colegas? O que eles/elas descobriram?
3. Compartilhar: O que posso aprender com todos da turma? (BARBOSA e ANDRADE, 2020, p.11)

Constata-se, portanto, que estas 3 etapas oportunizam momentos de interação com os estudantes. E, esta proximidade favorece o engajamento pessoal e profissional do(a) professor(a) e dos próprios estudantes, pois como afirma o próprio Mazur (2015b): “Não há nada mais motivador para um(a) professor(a) do que perceber a satisfação da compreensão de um determinado desafio ou conteúdo na fisionomia dos seus alunos!”.

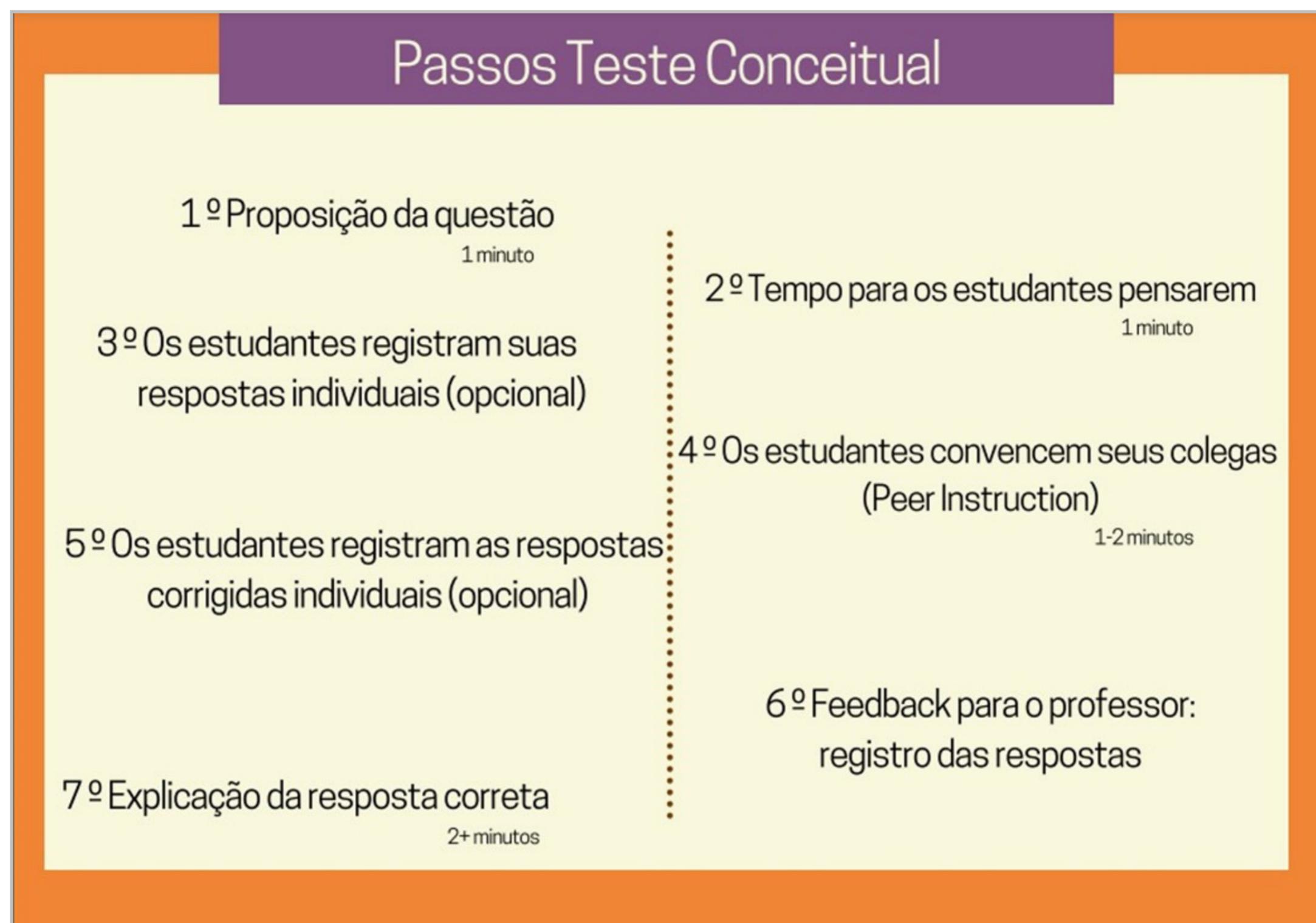
2.1 DETALHANDO A PROPOSTA DOS TESTES CONCEITUAIS

Segundo o Professor Eric Mazur (2015a), os testes conceituais são elaborados a partir de questões conceituais que abrangem a(s) temática(s) estuda-das). Seu propósito é o de promover a interação entre os estudantes e trabalhar com conceitos que servem de fundamentos para a solução de problemas contextualizados.

Na sequência, apresenta-se de forma resumida os 7 passos propostos por Mazur (2015) para a Aplicação dos Testes Conceituais:



Infográfico IV – Passos dos testes conceituais



Fonte: Elaborado por Schmitz e Ariane Antunes (2021).

De acordo com o infográfico, apresentado anteriormente, os passos de Aplicação dos Testes Conceituais são simples e consistem em:

- **PASSO 1:** A partir de um determinado conteúdo ou temática, faz-se a proposição da questão (teste conceitual) aos estudantes.
- **PASSOS 2 e 3:** Define-se um tempo para os estudantes, individualmente e em silêncio, analisarem a questão e registrar sua primeira resposta.
- **PASSOS 4 e 5:** Dependendo dos resultados dos testes o professor(a) promove a interação entre os pares, para que cada qual busque convencer os colegas para a alternativa que julga estar correta e, em seguida, todos registram as respostas.



- **PASSO 6:** Os estudantes realizam novamente o registro das respostas para que o professor(a) possa ter um *feedback* das aprendizagens da turma.
- **PASSO 7:** O docente avalia os resultados e confirma ou aprofunda a explicação da resposta correta de acordo com a necessidade da turma. O importante é que neste momento sejam esclarecidas as dúvidas relacionadas ao conteúdo/temática.

Cabe destacar aqui, que na organização destes 7 (sete) passos evidencia-se o papel do docente como mediador(a) e motivador(a) das aprendizagens discentes. E, aos estudantes cabe o desafio de assumirem o seu protagonismo, empenhando-se na resolução dos Testes Conceituais, ou seja, interagindo e aprendendo uns com os outros. E, neste processo o “professor pode acessar as respostas de modo analógico (solicitando aos alunos que selecionaram determinada alternativa que levantem a mão) ou usando recursos tecnológicos (por exemplo, dispositivos móveis conectados à internet)” (FILATRO e CAVALCANTI, 2018, p. 46). Assim, partindo dos dados obtidos, o professor(a) obtém um diagnóstico dos resultados do processo de aprendizagem e pode atuar de forma mais assertiva no seu processo de mediação.

Ainda em relação a elaboração dos Testes Conceituais, a Metodologia *Peer Instruction* proposta por Mazur (2015a) sugere a observância de alguns princípios importantes, tais como:



- Focar na resolução de problemas que não dependa de equações para resolvê-los;
- Concentrar o foco em pontos específicos do conteúdo, que geram a oportunidade de pensar sobre conceitos mais complexos.
- Elaborar questões adequadas de múltiplas escolhas, nas quais os distratores (questões incorretas) refletem as concepções errôneas mais comuns;
- Redigir as questões de forma objetiva (evitar ambiguidades);
- Atentar-se para o grau de dificuldade das questões (nem fáceis e nem difíceis demais).
- Utilizar os testes conceituais como uma estratégia para explorar a liberdade dos estudantes aprenderem, desaprenderem e reaprenderem de forma colaborativa.

É interessante também cuidar para que estas questões instiguem o exercício do pensamento crítico ao estimular o discernimento das informações válidas, confiáveis e verdadeiras daquelas imprecisas, inconsistentes e falsas, estimulando o desenvolvimento das competências discentes. E, de acordo com Hoffmann (2019)¹ uma boa opção para esta elaboração, pode ser a utilização das questões avaliativas utilizadas em turmas de anos anteriores e que geraram um percentual de acerto entre 30 e 80%. (conforme destacado nos Infográficos II e III).

¹ Informação apresentada pelo Gustavo Hoffmann no Curso de Formação em Metodologia Ativas: *Peer Instruction Presencial* no Centro Universitário FAG, realizado em 19 de outubro de 2019.



Se a metodologia for aplicada de forma presencial, o professor(a) pode circular pela sala e interagir com alguns grupos. E, no caso das aulas *on-line*, o professor pode estimular o envolvimento dos estudantes através do vídeo, áudio e/ou do próprio *Chat*.

Na estruturação desta proposta metodológica, o Professor Mazur (2015a) também aponta alguns dos benefícios da aplicação dos Testes Conceituais, dentre os quais destacam-se:

- Geram tempo e espaço para o professor ouvir as explicações dos estudantes, conhecê-los e perceber os diferentes pontos de vista;
- Estimulam a construção de argumentos dos estudantes que, por vezes, podem ser até mais eficazes para a aprendizagem do que o próprio professor(a) e, com isso, os próprios docentes podem descobrir novas formas de se ensinar;
- Permitem entender a lógica do(s) erro(s) dos estudantes, o que possibilita ao professor ser mais direto e assertivo em suas explicações;
- Oportunizam um melhor relacionamento entre os estudantes e o professor;
- Incentivam os estudantes a desenvolverem competências e habilidades relacionadas a comunicação oral e escrita, bem como a capacidade de argumentação.

Constata-se, portanto, que a utilização dos Testes Conceituais evidencia a abordagem dinâmica e interativa da



Metodologia *Peer Instruction*, ao promover a discussão e a aprendizagem dos estudantes com os seus pares.

3 METODOLOGIA

Nos anos de 2019 e 2020 o Centro Universitário Assis Gurgacz ofertou a formação da Metodologia *Peer Instruction* para as 2 turmas de professores, resultando num total de 72 cursistas certificados nesta metodologia. Foram organizadas várias estratégias formativas e, dentre estas, um curso *on-line* (assíncrono) pela Plataforma *Blackboard* o qual possibilitou aos Docentes do Centro FAG conhecer os benefícios e objetivos desta Metodologia. Além disso, os docentes cursistas participaram dos encontros formativos e oficinas (ofertados no formato síncrono) com o propósito de facilitar a aplicação da Metodologia *Peer Instruction*. Os professores da segunda turma também tiveram o apoio e a orientação de um colega Professor (que havia realizado o curso na primeira turma) e que atuou como Multiplicador desta metodologia. No total tivemos a atuação de 24 Professores Multiplicadores e, juntos (multiplicadores e cursistas) puderam melhorar as suas interações com os estudantes nas aulas teóricas, ofertadas de forma remota, no Semestre 2021-2, como será relatado na sequência.

Interessante destacar que os docentes da primeira turma haviam experenciado a aplicação da metodologia *Peer Instruction* somente nas aulas presenciais e com esta



aproximação da metodologia no papel de orientadores puderam observar os resultados obtidos pelos colegas no contexto das aulas remotas (período pandêmico).

O Curso *On-line* para a primeira turma foi desenvolvido em parceria com o Grupo A e, para a segunda turma, as equipes pedagógicas das instituições desenvolveram o percurso formativo do Curso *On-line* com a inclusão de E-books, vídeos e a orientação do professor multiplicador, sempre no intuito de assegurar a qualidade da formação ofertada. E, para facilitar a participação dos docentes da segunda turma, as oficinas aconteceram em dias e horários diferenciados e englobaram as estratégias interativas através do *Google Meet* e Formulários, da Plataforma *Blackboard/Collaborate*, além da formação para o uso do *Socrative* como ferramenta de interação nas aulas virtuais. Posteriormente, cada professor cursista desenvolveu a proposta de aplicação da Metodologia *Peer Instruction* e teve o apoio e a orientação do seu colega Multiplicador para validar a proposta de aplicação e apoiar as estratégias de compartilhamento dos resultados obtidos nos seminários de Socialização desta metodologia, como será descrito a seguir.

4 PERCEPÇÕES COMPARTILHADAS PELOS DOCENTES

Dentre as principais percepções ilustradas pelos docentes nos Seminários de Socialização da Método-



logia *Peer Instruction* da segunda turma destacou-se a percepção de que o desenvolvimento desta metodologia contribuiu para que o processo de aprendizagem se tornasse mais “*leve e fluído*”, tanto para os docentes como para os discentes. Vários docentes também destacaram a boa receptividade dos estudantes com a Metodologia, como podemos observar nos exemplos destes depoimentos:

- “O *feedback* dado pelos estudantes em relação a esta metodologia foi muito positivo.”
- “Os estudantes foram muito receptíveis com a aplicação da Metodologia *Peer Instruction*.”
- “Aumentou a motivação e aprendizagem dos alunos nas aulas virtuais.”
- “A metodologia possibilitou um dinamismo maior nas aulas teóricas.”

De forma geral os professores também observaram que esta metodologia instigou o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, inclusive, com a busca do estudo prévio de alguns conteúdos. E, neste quesito, apontou-se a necessidade de se fomentar o hábito do estudo prévio junto aos estudantes, como uma nova cultura educacional a ser construída. Esta prática, inclusive, é muito coerente com os movimentos da educação híbrida, uma vez que esta propõe a inversão da tradicional sala de aula que, tradicionalmente, este mais



centrada na exposição de conteúdos e agora, passa a adotar práticas mais interativas e colaborativas.

Já no contexto da educação digital, pode-se observar vários depoimentos dos professores que destacaram esta sintonia da metodologia com este novo cenário educacional:

- “Trouxe mais dinamismo e interação nas aulas virtuais.”
- “Possibilitou a inovação e o uso dos recursos tecnológicos nas aulas.”
- “O *feedback* instantâneo permitiu perceber a aprendizagem dos alunos.”

Ou seja, especialmente, no contexto das aulas virtuais neste período pandêmico (ano de 2020), foi possível verificar que a distância física entre docentes e estudantes não foi um impedimento para que o professor pudesse visualizar o desempenho individual de cada estudante.

Interessante destacar ainda que alguns professores da segunda turma também evidenciaram estarem numa “expectativa muito boa para poder experimentar a metodologia nas aulas presenciais” e outros ainda destacaram a sua percepção de que esta metodologia pode ser “muito adequada para trabalhar as competências e conteúdo do Enade,” sendo que esta última constatação evidenciou a utilidade desta metodologia no âmbito da gestão institucional e no desenvolvimento das compe-



tências pessoais e profissionais (também denominadas de “soft skills”) no contexto do Ensino Superior.

Por fim, pode-se destacar a evidência dada para o processo de autoavaliação da prática docente e da percepção dos próprios estudantes sobre a sua evolução no percurso formativo. Além disso, foi possível observar que a formação e aplicação prática desta metodologia possibilitou que alguns docentes tivessem a percepção de que os estudantes adotaram diferentes caminhos para construírem o seu aprendizado “e que será considerado nos próximos planejamentos” como uma estratégia de valorização das diversidades e das singularidades presentes no contexto da sala de aula, seja esta presencial ou virtual (com interações síncronas e assíncronas).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Metodologia *Peer Instruction* apresenta uma abordagem relativamente simples de ser aplicada. Mas entender a identidade da relação docente-discente é um passo fundamental para garantir o êxito no desenvolvimento desta proposta formativa, especialmente, em relação aos resultados efetivos do processo de aprendizagem.

Ao professor(a) cabe, a função de mediar, orientar, apoiar e desafiar os estudantes a interagir, aprender, desaprender e reaprender continuamente as diferentes abordagens e vivências apresentadas na sala de aula (ou fora dela). E, ao estudante cabe o desafio de assumir o seu papel como protagonista e autor(a) da sua aprendizagem.



Durante a sua atuação profissional o próprio Professor Eric Mazur deparou-se com este conflito interno e procurou continuamente repensar o seu papel como docente para garantir a efetiva aprendizagem dos seus alunos. E, as soluções geradas por ele, junto aos seus estudantes, resultaram na criação desta proposta metodológica.

Assim também os docentes do Centro Universitário Assis Gurgacz e das Faculdades Assis Gugacz e Dom Bosco aproveitaram esta oportunidade formativa para aperfeiçoar os seus conhecimentos e habilidades, ao atuarem com o *Peer Instruction*, transformando suas práticas docentes numa perspectiva mais engajadora, motivadora e inclusiva, tanto para si mesmos como para os seus estudantes.

Se considerarmos, portanto, todos os pressupostos teórico-práticos, apresentados no decorrer deste artigo, iremos constatar que as experiências realizadas com a Metodologia *Peer Instruction*, evidenciaram que já temos tecnologias digitais, que nos permitem realizar as interações presenciais e/ou virtuais, valorizando e engajando a aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rita Cristina; e ANDRADE, Vivian Galdino de. **Guia Educação e Novas Tecnologias**. Universidade Federal da Paraíba, Paraíba: GEPETIC, 2020. Metodologias inovadoras para reinventar a sala de aula.

FILATRO, Andrea. CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018 e promover a aprendizagens docentes | discente tanto nas interações



MAZUR, Eric. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015a. Síncronas quanto nas assíncronas.

MAZUR, Eric. **Instrução pelos pares na aprendizagem ativa**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iCDXylrYNS8>. [Recurso em vídeo]. 06 de junho de 2015. Acesso em: 02 de junho de 2020. Grande Ideia Estúdio: 2015b



4.2.3 Redes sociais acadêmicas para pesquisadores e professores

Leandro de Araújo Crestani¹

RESUMO

O texto discute a importância da inserção de pesquisadores e professores em redes sociais acadêmicas como *Academia.edu* e *ResearchGate* na promoção da divulgação científica das atividades de pesquisas e de docência. Partindo do pressuposto acima, como os pesquisadores e professores podem inserirem-se nessas redes sociais acadêmicas? Como construir uma reputação científica na Web? O objetivo aqui proposto é apresentar a importância das redes sociais acadêmicas na divulgação científica para pesquisadores e professores na comunidade científica através das redes sociais acadêmicas.

PALAVRAS-CHAVE: Redes sociais Acadêmicas; *Academia.edu*; *ResearchGate*.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto visa apresentar a importância da inserção de pesquisadores e professores redes sociais acadêmicas como *Academia.edu* e *ResearchGate* na promoção da divulgação científica das atividades de pesquisas e de docência

É notório que as redes sociais estão presente no nosso cotidiano, assim como a velocidade que elas evoluem, tanto no acesso para o grande público quanto na busca de informação e do conhecimento. Atualmente não é viável a ausência desses investigadores nesse ciberspaço, principalmente inseridos nessas plataformas de redes sociais acadêmicas. Dado que houve uma grande inserção da comunidade científica na Web

¹ Doutor em História Contemporânea pela Universidade de Évora – UÉ (Portugal) e Pós-doutor em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Docente da Faculdade Assis Gurgacz – FAG Toledo/PR. E-mail: leandro.crestani@fag.edu.br.



2.0 entre os anos de 2020, principalmente por causa do contexto da pandemia do Coronavírus (Covid 19), ou seja, sua presença no ciberespaço contribui muito para a visibilidade de suas pesquisas e também profissional.

Nessa perspectiva, é necessário que pesquisadores e professores se preocupem, além do mundo real, em marcar presença também nesse mundo virtual. Dado que as redes sociais acadêmicas ajudam a construir a sua imagem enquanto membro de uma comunidade científica, e ser percebido como agente de mudança e inovação nos meios acadêmicos.

Para Ana Sanchez, António Granado e Joana Lobo Antunes (2014), em um mundo cada vez mais dependente das tecnologias da informação é necessário que os pesquisadores possam ser facilmente encontrados “on-line” e promovam atividades que contribuam para a sua maior visibilidade dentro do campo acadêmico na área que eles escolheram prosseguir.

Partindo do pressuposto acima, como os pesquisadores e professores podem se inserirem nessas redes sociais acadêmicas? Como construir uma reputação científica na Web?

Esses questionamentos são os principais pontos desse ensaio, visando demonstrar como *Academia.edu* e *ResearchGate* podem conduzir professores/investigadores na criação de uma reputação na Web 2.0 através da divulgação dos resultados de suas pesquisas ou na apresentação de suas atividades de docência.



Contudo, os objetivos específicos de texto é apresentar a importância das redes sociais acadêmicas na divulgação científica e apresentar duas redes que permitem criar e manter um perfil acadêmico, dando visibilidade dos trabalhos de investigação, além de aumentar a visibilidade da publicação de artigos, capítulos, pesquisadores e professores na comunidade científica através das redes sociais acadêmicas.

2. REDES SOCIAIS E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

As redes sociais acadêmicas são plataformas digitais que promovem redes de comunicação entre indivíduos direta ou indiretamente envolvidos com o universo acadêmico. Através dessas redes, é possível:

- Divulgar trabalhos científicos;
- Acessar trabalhos de outros pesquisadores;
- Contribuir para o movimento de acesso aberto na ciência;
- Promover divulgação e popularização científica;
- Aumentar a visibilidade de pesquisas acadêmicas;
- Aumentar a probabilidade de ser citado(a);
- Produzir e acessar publicações relevantes;
- Receber *feedbacks* de membros da rede;
- Criar redes de relacionamento entre pares;
- Se manter atualizado acerca de sua área de atuação.¹

¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. Rede sociais acadêmicas. 2020. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/gua/plataformas-e-identificadores-academicos/redes-sociais-academicas> Acessado em: 05 set. 2021.



As redes sociais estão presente em nosso cotidiano, temos como exemplo o *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *TikTok*, entre outras. É comum, o estranhamento quando uma pessoa aponta não ter uma rede social mencionada anteriormente. Parece que todos devem estar logados em alguma específica ou em todas as redes famosas pelas próprias características impostas nessa sociedade em redes, assim denominada por Manuel Castells. Não basta somente a nossa existência no mundo real, a conectividade do tempo presente exige dos sujeitos a existência também no mundo virtual, ou melhor, conectados em alguma rede social.

Nessa ótica, as redes sociais se tornaram ferramentas indispensável de contato dentro da “*World Wide Web*” o famoso “*WWW*” das páginas, junto milhões de sujeitos voltados em diversos interesses ou ligando objetivos comuns. No campo da comunicação científica, estas redes são importantíssimas na difusão da informação proveniente de investigadores e de instituições, facilitando a sua disseminação a um público mais amplo (Sanchez, Granado e Antunes, 2014).

Segundo Robert Kozinets (2014), os nossos mundos sociais estão se digitalizando, ou seja, milhões de pessoas a cada dia estão interagindo por meio das muitas comunidades *online*. Consequentemente, para compreender essas novas relações em um mundo digital, é necessário seguir as atividades sociais e inte-



rações das pessoas na internet e por meio de outros meios de comunicação mediados pela tecnologia.

Dante desse cenário, é necessário também os professores/pesquisadores estarem presentes no ciberespaço, principalmente pela importância do uso das Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação – TDICs em nosso cotidiano. Dado que vários usuários dessas redes estão produzindo, compartilhando e consumindo muitas informações, gerando um grande ativismo de usuários em redes sociais *online*. Enfatizo, esses usuários no ciberespaço não estão consumindo os conteúdos *online* de forma passiva, e sim uma comunicação ativa uns com os outros.

Existem ao menos 100 milhões, e talvez até um bilhão de pessoas ao redor do mundo que participam de comunidades *online* como parte de sua experiência social regular e contínua (Kozinets, 2014).

Partindo dessa perspectiva, Sanchez, Granado e Antunes (2014) apontam a importância de manter a reputação na *Web*, ou seja, principalmente em controlar a informação pessoal produzida e espalhada na Internet, criando dessa forma uma coerência na sua apresentação nas redes sociais, no caso específico nosso das redes sociais de pesquisadores. É muito importante que os professores/pesquisadores possam ser facilmente encontrados *on-line*, dando assim, maior visibilidade dentro do campo de atividade acadêmica:

Cuidar da reputação na Internet é muito mais do que um exercício de vaidade ou ostentação dos professores/pesquisadores, é um



trabalho que pode contribuir para a sobrevivência da investigação científica (ou profissional), ajudando a sociedade como um todo a perceber melhor o papel dos cientistas enquanto agentes de mudança e inovação (Sanchez, Granado e Antunes, 2014).

Ainda segundo os autores, alguns cuidados os professores/pesquisadores devem ter com a sua reputação na Web nessas redes sociais, tais como:

1. Mantenha a informação atualizada;
2. Dedique algum tempo às redes sociais;
3. Promova a importância da reputação na Web no seu local de trabalho;
4. Organize atividades de contato com a sociedade;
5. Crie uma rede social de pesquisador/professor.

Além desses cinco pontos, os autores apresentam doze razões para os professores/pesquisadores usarem as redes sociais, que são:

1. Ferramenta de aprendizagem
2. Ferramenta de ensino
3. Ferramenta para conferências
4. Ferramenta de partilha de perfis
5. Ferramenta de disseminação da investigação
6. Ferramenta de colaboração
7. Lugar para se manter atualizado sobre a sua área de conhecimento
8. Lugar para colocar questões
9. Lugar para discussões e partilha
10. Lugar para controlar a concorrência
11. Lugar para seguir eventos onde não se pode estar



12. Lugar para conhecer novas oportunidades (Sanchez, Granado e Antunes, 2014, p. 9).

As redes sociais acadêmicas podem constituir-se também como valioso auxiliar no desenvolvimento de uma estratégia de comunicação profissional e institucional. Afinal, as redes são não lugares-comuns, presentes no cotidiano das pessoas. Podemos concluir, que as redes estão em todos os lugares, demarcando não somente os nossos “rastros”, tanto para um rastro positivo ou negativo para a sua vida profissional.

3. REDES SOCIAIS ACADÊMICAS: *ACADEMIA.EDU E RESEARCHGATE*

Existem redes sociais acadêmicas ou, como muitos denominam, redes sociais profissionais, que tem a função de troca de informações acadêmicas ou profissionais no ciberespaço. Temos o *LinkedIn*¹, uma rede social profissional para criar currículo, buscar empregos e fazer contato com pessoas do mundo inteiro. Nessa plataforma, várias empresas utilizam para buscar candidatos com o perfil das vagas oferecidas, além de acessar perfis de clientes em potencial.

Já as redes sociais acadêmicas selecionadas aqui são duas: *Academia.edu*² e a *ResearchGate*³, que per-

¹ Acesso disponível no link: <https://www.linkedin.com/>

² Acesso disponível no link: <https://www.academia.edu/>

³ Acesso disponível no link: <https://www.researchgate.net/>



mitem apresentar informações das pesquisas científicas no seu percurso profissional, fazendo com que se seja identificado pelas funções atuais, numa perspectiva de ligação com outros investigadores. As redes sociais acadêmicas são também uma forma de se contribuir para a visibilidade do trabalho de investigação e publicações que se pretendem compartilhar, já que a presença nelas aumenta a visibilidade dos artigos o que pode influenciar positivamente o impacto que temos na comunidade científica, principalmente no acesso a artigos e citações (Sanchez, Granado e Antunes, 2014).

As redes sociais acadêmicas são mínimas indispensáveis para qualquer investigador:

Manter o perfil actualizado nas redes sociais profissionais permite-nos modelar a informação que os outros recebem sobre nós. Podemos garantir que nos conhecem pelas áreas científicas em que nos interessa investir no momento e não por outros temas em que já possamos ter trabalhado. Podemos também sublinhar as instituições com as quais temos mais afinidade. Podemos ainda manter actualizada a lista de materiais que se produzem, desde artigos científicos até documentos de rascunho ou apresentações. Tudo isto aumenta as probabilidades de a nossa produção científica ser identificada, lida e citada. Aumenta também a quantidade de pessoas com interesses semelhantes que podemos localizar, bem como com grupos de trabalho de interesse noutras locais do mundo (Sanchez, Granado e Antunes, 2014, p. 20).

Nessa perspectiva a *Academia.edu*, é uma página para a acadêmicos em formato de rede social para divulgação da produção científica. A plataforma pode ser usada para compartilhar artigos, monitorar seu impacto de acessos, além de acompanhar pesquisas em campos particulares de diversas áreas do conhecimento.



A Academia.edu assume-se como defensora do livre acesso ao conhecimento, sendo partidária do acesso livre e da Open Science. Foi por isso concebida para a partilha *on-line* gratuita de artigos científicos dos próprios utilizadores. Desta forma aumenta o número potencial de leitores dos artigos científicos, o que tem um efeito directo no número de citações. Para medir este impacto, a rede social monitoriza o impacto que os artigos que foram carregados têm, nomeadamente número de vezes que foram descarregados e lidos (Sanchez, Granado e Antunes, 2014, p. 9).

A partir da criação de um perfil no Academia.edu, é possível inserir: livros, apresentações, documentos de aulas, rascunhos, revisões de livros, capítulos de teses. No ano de 2021, foi liberado a possibilidade da inserção de vídeo de palestras, conferências, aulas expositivas, resumos de pesquisa, tendo o tamanho máximo do arquivo de até 10 GB.

Na Academia.edu é possível definir os seus interesses temáticos, dessa forma todas as publicações lançadas na área temática selecionada, o usuário receberá uma notificação e o *link* de acesso do texto:

São postos na Academia.edu cerca de 150 mil documentos por mês. Um dos objectivos desta rede social, para além do livre acesso à informação, é o de que os cientistas percebam que a sua investigação pode ser tratada como uma “marca” para que a sua ciência seja bem-sucedida. Os parâmetros para avaliar a investigação já não são apenas as de número de artigos, as citações são fundamentais (Sanchez, Granado e Antunes, 2014, p. 9).

Outra possibilidade disponível é a divulgação dos textos e ideias produzidos, além da possibilidade de entrar em contato com pesquisadores de temáticas na qual você tenha interesse e também ser encontrado por aqueles que tenham interesses de contato contigo.



Nas figuras 1, 2, 3 e 4 é possível visualizar as interfaces da rede social acadêmica da *Academia.edu*:

FIGURA 1 – Rede Social Acadêmica – *Academia.edu*

The screenshot shows the homepage of Academia.edu. At the top left is the word "ACADEMIA". On the right is a "LOG IN" button. Below the title, there's a large call-to-action button with the text "Join 157,918,705 Academics and Researchers". Underneath this, a text block states: "Academia is the easiest way to share papers with millions of people across the world for free. A [study](#) published in *PLOS ONE* found that papers uploaded to Academia receive a 69% boost in citations over 5 years." Below this are two sign-up buttons: "GOOGLE SIGN UP" and "FACEBOOK SIGN UP". A link "Don't have Google or Facebook? [Sign Up with Email](#)" is also present. To the right of the sign-up buttons is a central graphic featuring a document with the letter "A" on it, surrounded by various academic icons like graphs, charts, and pens. At the bottom of the page are several navigation links: "About", "Press", "Blog", "People", "Papers", "Job Board", "Advertise", "We're Hiring!", "Help Center", and "Find new research papers in: Physics, Chemistry, Biology, Health Sciences, Ecology, Earth Sciences, Cognitive Science, Mathematics, Computer Science". There are also links for "Terms", "Privacy", "Copyright", and "Academia ©2021".

Fonte: *Academia.edu* (2021).

FIGURA 2 – Exemplo de perfil na *Academia.edu*

The screenshot shows a profile page for "Leandro Crestani". At the top, there's a search bar with "Pesquisar", "Autor", "Impacto", and a dropdown menu "Procurar". Next to it are buttons for "PRÊMIO" and a plus sign, followed by icons for email and notifications, and a small profile picture of Leandro. Below the search bar is a large photo of Leandro, a man with a beard, wearing a dark shirt. To his right is his name "Leandro Crestani" and a blue button "Visualize seu site pessoal". Below his name are his metrics: "1.3 | Faculdade Assis Gurgacz, Educação, Adjunct | História +15". His bio states: "Doutor em História Contemporânea pela Universidade de Évora - UEVORA - (Portugal) e Pós-doutor em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR. Tem experiência na área de História Regional, Ensino de História, História Comparada e Transnacional. Atua como Professor no Centro Universitário da Fundação Assis... [more](#)". Below this are his follower statistics: "307 Seguidores | 301 Seguindo | 8 Coautores | 14.672 visualizações totais | 4% principais". At the bottom of the profile are two buttons: "ENVIO" and "EDITAR". At the very bottom of the page, there are links for "TUDO", "27 ARTIGOS", "10 LIVROS", "4 RASCUNHOS", and "1 CAPÍTULOS DA TESE".

Fonte: <https://fag.academia.edu/LeandroCrestani> (2021).



FIGURA 3 – Publicações de livros no *Academia.edu*

The screenshot displays three entries from the user's profile on Academia.edu:

- HISTÓRIA, FRONTEIRAS E TERRITÓRIOS: A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO AGRÁRIO**
by Leandro Crestani e Francisco Voll
[Download](#) [Editar](#) 179 visualizações
A 31 Leitores 48 Artigos Relacionados 1 Menção [Ver Impacto](#)
- HISTÓRIA DO PARANÁ: MIGRAÇÕES, POLÍTICAS E RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA REOCUPAÇÃO DAS REGIÕES NORTE, NOROESTE E OESTE DO ESTADO**
by Leandro Crestani
[Download](#) [Editar](#) 1,544 Views Top 4%
A 152 Leitores 104 Artigos Relacionados [Ver o impacto](#)
- NAS FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO**
by Leandro Crestani
[Download](#) [Editar](#) 93 visualizações
A 32 Leitores 34 Artigos Relacionados [Ver o impacto](#)

Fonte: <https://fag.academia.edu/LeandroCrestani> (2021).

FIGURA 4 – Publicações de Artigo no *Academia.edu*

The screenshot displays two entries from the user's profile on Academia.edu:

- FLUXO COMERCIAL INTERRREGIONAL DOS PAISES DO MERCOSUL**
by Nilton Marques Oliveira, Leandro Crestani, Mirian Schneider, Udo Strassburg, e Udo Strassburg
III Congresso Brasileiro em Gestão de negócios, Sep 5, 2014
Este trabalho tem por objetivo apresentar e analisar o fluxo do comércio intrerregional dos paíse... [more ▾](#)
[Download](#) [Edit](#) 2,811 Views
A 41 Readers [View Impact](#)
- Mercosul: Comércio, Crise e Indicadores sociais e econômicos**
by Nilton Marques Oliveira e Leandro Crestani
A Inserção Internacional do Agronegócio Brasileiro no pós Crise, Dec 12, 2014
[Download](#) [Edit](#) 5,439 Views
A 143 Readers 19 Related Papers [View Impact](#)

Fonte: <https://fag.academia.edu/LeandroCrestani> (2021).

Na figura 2, é possível visualizar os itens que compõem o perfil do usuário no *Academia.edu*, tais como:



um texto de apresentação (mini currículo), visualização dos números de seguidores e dos usuários que seguem seu perfil, além da identificação de coautores de textos produzidos em parceria pelo usuário, a estética de visualização do perfil, e o símbolo do troféu demonstra a porcentagem do impacto do seu perfil nos últimos 30 a 60 dias.

Nas figuras 3 e 4 são referentes as publicações de livros, artigos ou até mesmo de outros tipos de textos. Conforme as figuras demonstram, é possível fazer o download dos arquivos, além de visualizar a quantidade de leitores, artigos relacionados, menções e o impacto da publicação.

De acordo com Sanchez, Granado e Antunes (2014), são postos na *Academia.edu* cerca de 150 mil documentos por mês. Além do livre acesso as publicações, os pesquisadores e professores podem perceber como a sua investigação está impactando na comunidade científica através dos parâmetros da plataforma que avalia o impacto dos textos e das citações.

A *ResearchGate* é outra rede social acadêmica semelhante a *Academia.edu* voltada para a integração entre cientistas e pesquisadores de todo o mundo. A plataforma teve o início no ano de 2008, e atualmente contando 20 milhões de pesquisadores de diversos setores em mais de 190 países, que usam essa plataforma para conectar, colaborar e compartilhar seu trabalho.

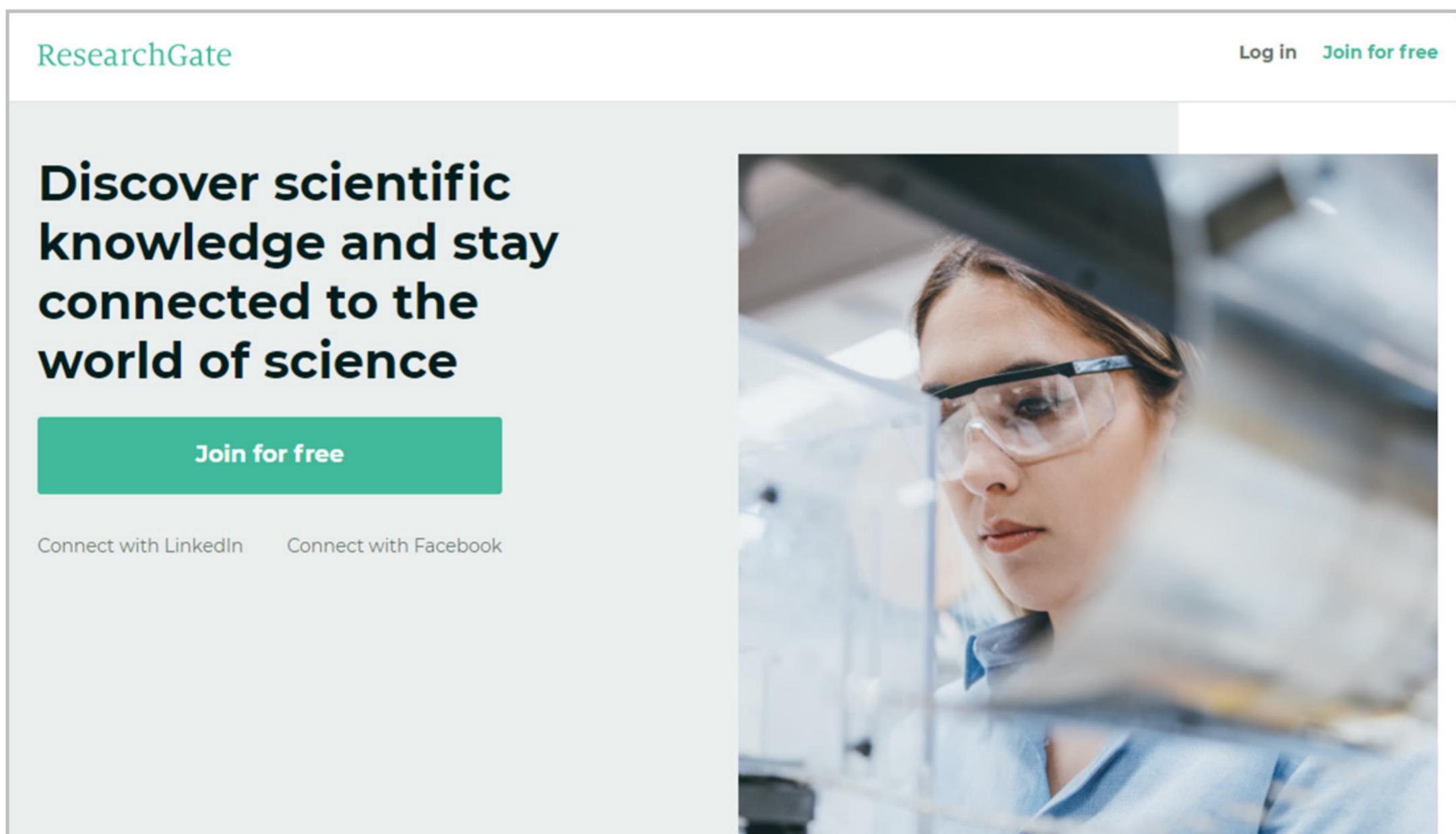
A *ResearchGate* oferece:



[...] diversos recursos interativos incluindo compartilhamento de arquivos e de publicações, fóruns, discussões metodológicas, além da busca semântica por resumos das publicações armazenadas no repositório, entre muitos outros recursos. Os membros podem ainda criar seu blog pessoal dentro da rede.¹

Segundo o Portal de Períodos da UFSCAR (2015), o maior benefício da rede social acadêmica *ResearchGate* (figura 5) é que os próprios pesquisadores introduzem suas informações curriculares, áreas de pesquisa e temáticas de interesse, assim como suas publicações, de forma compartilhada, aumentando as chances de seus trabalhos serem visualizados por colegas com os mesmos interesses na área de pesquisa.

FIGURA 5 – Rede Social Acadêmica – *ResearchGate*



Fonte: Researchgate.net (2021).

Na figura 6, é possível visualizar os itens que compõem o perfil do usuário, tais como: texto inicial para

¹ PORTAL PERIÓDICOS DA UFSCAR. ResearchGate: uma rede social para cientistas. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufscar.br/noticias/researchgate-uma-rede-social-para-cientistas> Acessado em 01 set. 2021.



colocar as principais informações curriculares e profissionais, os números de seguidores e os quem está seguindo o mesmo. Além da identificação dos coautores dos textos produzidos pelo usuário e visualizações do perfil. A figura 7, apresenta um exemplo de como fica as publicações de livros, artigos ou até mesmo de outros tipos de textos, sendo possível fazer o download dos arquivos submetidos pelo usuário. Também é possível visualizar a quantidade de leitores, artigos relacionados, menções do artigo e o impacto da publicação semelhante igual a plataforma *Academia.edu*.

FIGURA 6 – Exemplo de perfil no *ResearchGate*

The screenshot shows the ResearchGate profile of Leandro Crestani. At the top, there is a navigation bar with the ResearchGate logo, a search bar, and links for 'Discover by subject area', 'Recruit researchers', 'Join for free', and 'Login'. Below the navigation bar, the user's name 'Leandro Crestani' is displayed, along with a small profile picture. To the right of the name is a 'Contact' button. Underneath the name, it says 'Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz - FAG · Departamento de Ciências Humanas' and 'Professor'. There are four tabs: 'About', 'Publications (13)', 'Network', and 'Projects (1)'. The 'About' tab is selected. It shows statistics: 13 Publications, 5,101 Reads, and 0 Citations. Below these stats is a section titled 'Introduction' which states: 'Atualmente realiza o estágio Pós-Doutoral em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campo Mourão. Doutor em História Contemporânea pela Universidade de Évora - UEVORA -'. To the right of the 'About' section is a box titled 'Current institution' containing the same information: 'Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz - FAG', 'Departamento de Ciências Humanas', 'Current position Professor (Full)'.

Fonte: <https://www.researchgate.net/profile/Leandro-Crestani> (2021).

No *ResearchGate* é possível seguir temas, discussões ou até mesmos investigadores da área na qual você tenha interesse. A plataforma promove a ligação entre cientistas, e a meta dessa rede social acadêmicas é que os mesmos consigam colaborar mais entre



si, e dessa forma, acelerar o processo de aumento do conhecimento científico em diversas áreas.

Nessa rede social acadêmica há uma seção de *Perguntas e Respostas*, onde as pessoas são estimuladas a deixar as suas questões, que tanto podem ter a ver com problemas técnicos e instrumentais, como com delineamento de experiências ou seguimento de determinadas linhas de investigação. Qualquer utilizador pode deixar perguntas, e qualquer pessoa as pode responder (Sanchez, Granado e Antunes, 2014).

FIGURA 7 – Publicações de textos no *ResearchGate*

The screenshot shows two publications listed on ResearchGate:

- INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA: UMA REFLEXÃO SOBRE O MERCOSUL E SEUS INDICADORES SOCIAIS E ECONÔMICOS**
Article | Full-text available | Jan 2018
Nilton Marques Oliveira · Leandro Crestani · Mirian Beatriz Schneider
[View](#)
- CONHECENDO TOLEDO, O NOSSO MUNICÍPIO - 3º Ano**
Book | Full-text available | Dec 2016
Leandro Crestani
O presente livro "Conhecendo Toledo, o nosso município" do 3º ano é um estudo que diz respeito à História, Geografia, Ciências e Educação da Ambiental de Toledo. Este livro foi elaborado, especialmente, como mais um recurso pedagógico para os/as nossos/as alunos/as da rede municipal.

Fonte: <https://www.researchgate.net/profile/Leandro-Crestani> (2021).

Outro elemento importante é o que *ResearchGate* desenvolveu um metabuscador que navega por recursos internos e as principais bases de dados de pesquisa externos:

[...] incluindo PubMed, CiteSeer, arXiv, Biblioteca NASA, entre outros para encontrar trabalhos científicos. O metabuscador foi



desenvolvido para analisar uma sequência maior de termos do que é usado nas buscas por palavras-chave padrão encontradas em outras bases, com a ideia de que mais termos permitirá resultados mais específicos. Por meio da análise das informações fornecidas pelo usuário na página do perfil, a plataforma sugere grupos, outros membros e literatura com interesse de pesquisa semelhantes que o usuário pode estar interessado. No resultado da pesquisa, é apresentado o fator de impacto das revistas e é oferecida a opção de solicitar a publicação ao próprio autor (Request Full Text), de seguir o autor (Follow), como no Twitter, ou de simplesmente fazer o contato direto com o autor caso ele seja também um usuário da *ResearchGate*.¹

Também no *ResearchGate* há uma área para anúncios de emprego científico. A partir do preenchimento do seu perfil na plataforma é possível receber sugestões do site de ofertas adequadas ao que se pretende, e da mesma forma dar essa informação a potenciais empregadores. Quanto mais detalhada for a informação no perfil, mais adequado e apropriado entre o pesquisador e futuro empregador.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redes sociais acadêmicas apresentam a possibilidade de projetar uma imagem pública de pesquisadores e professores, e de colocar em destaque suas pesquisas e atividades. Lembramos que essas redes podem ser utilizadas também por estudantes (Graduação e Pós-graduação), técnicos e demais funcionários da universidade.

Ao definir o uso de uma das redes sociais acadêmicas mencionadas nesse texto, aponta-se por uma escolha consciente, dando a necessidade de avaliar as vantagens ou até mesmo desvantagens que pesquisa-

¹ Idem. PORTAL PERIÓDICOS DA UFSCAR. 2015.



dores e professores podem ter como elas. “Há quem esteja nas redes sociais apenas para se manter a par das novidades do seu campo, há quem produza conteúdos para uma única plataforma, e há quem consiga manter uma presença assídua em vários espaços em simultâneo” (Sanchez, Granado e Antunes, 2014, p. 51).

Contudo, manter e construir uma reputação na Web através das redes sociais acadêmicas é uma tarefa de grande responsabilidade de cada pesquisador ou professor. Dado que facilmente será encontrado e terá maior visibilidade dentro da sua área de pesquisa e de docência.

6. REFERÊNCIAS

ACADEMIA.EDU. [Rede Social Acadêmica]. Disponível em: <https://www.academia.edu/> Acessado em: 05 set. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. 8. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra. 1999. (Volume I)

KOZINETS, Robert. V. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

PORTAL PERIÓDICOS DA UFSCAR. **ResearchGate**: uma rede social para cientistas. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufscar.br/noticias/researchgate-uma-rede-social-para-cientistas> Acessado em 01 set. 2021.

RESEARCHGATE. [Rede Social Acadêmica]. Disponível em: <https://www.researchgate.net/> Acessado em: 05 set. 2021.

SANCHEZ, Ana; GRANADO, António; ANTUNES, Joana Lobo. Redes sociais para cientistas. Lisboa. Editora: Nova Escola Doutoral – Reitoria da Universidade NOVA de Lisboa. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. **Rede sociais acadêmicas**. 2020. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/gua/plataformas-e-identificadores-academicos/redes-sociais-academicas> Acessado em: 05 set. 2021.



4.2.4 Educação aberta e recursos educacionais abertos¹

Andreia Inamorato²

SINOPSE

Você já ouviu falar do movimento Educação Aberta? Neste vídeo a Pesquisadora Dra. Andreia Inamorato discute brevemente esta concepção e outros conceitos correlacionados. Apresenta também os espectros de abertura dos REAs (Recursos Educacionais Abertos) que os docentes podem utilizar para compartilhar e licenciar suas produções no contexto digital e ilustra brevemente as 10 dimensões da educação aberta referenciadas no Marco *OpenEdu*, definido pelos países do continente europeu. Assista e conheça.

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/oyAqLYXsfHo>

¹ Material disponibilizado com Licença Internacional: CC BY 4.0.

² Dra. Andreia Inamorato é pesquisadora, conferencista e consultora internacional em educação aberta e tecnologias educacionais. Atualmente reside na Espanha e tem projetos na Comissão Europeia, Centro Comum de Pesquisa. E-mail: ainamorato@sagoeducation.com.



4.3 Momento inspiração: “Recomece”

Suzana Ceccato Casagrande¹

SINOPSE

Neste vídeo, a Professora Suzana Cecatto recita o Poema: “Recomece”, de autoria de Bráulio Bessa. No texto, o poeta brasileiro nos apresenta algumas inspirações interessantes para as situações que docentes e discentes vivenciaram na pandemia. Vejamos alguns fragmentos:

*“[...] Quando tudo for escuro
e nada iluminar,
quando tudo for incerto
e você só duvidar...
É hora do recomeço.
Recomece a ACREDITAR.*

*Quando a estrada for longa e seu corpo fraquejar,
quando não houver caminho
nem um lugar pra chegar...
É hora do recomeço.
Recomece a CAMINHAR. [...]”*

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR

<https://youtu.be/xIWJXOcgY2w>

¹ Doutoranda e Mestra em Letras, com ênfase em Linguagem e Sociedade, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE E-mail: suzana.ceccato@gmail.com.

Docência, planejamento, mediação e avaliação das aulas remotas: algumas considerações

Com muita satisfação, o Centro Universitário Assis Gurgacz e as Faculdades Assis Gurgacz e Dom Bosco realizaram o registro de algumas experiências desenvolvidas nas aulas virtuais e presenciais, no Biênio 2020–2021.

Ao analisarmos o percurso desenvolvido pelos docentes das três instituições, constatamos que obtivemos êxito na manutenção das atividades acadêmicas em razão dos instrumentos e ações práticas e de formação que foram indicadas pela instituição e observadas pelos docentes. É importante reforçar esses dois aspectos, pois, em um período em que algumas instituições demoraram para definir o modo como as aulas seriam mantidas durante a pandemia da COVID 19, o Centro Universitário Assis Gurgacz e as Faculdades Assis Gurgacz e Dom Bosco, de imediato, convocaram seus acadêmicos para as aulas remotas uma vez que o arcabouço tecnológico já estava à disposição dos docentes e discentes. A partir daí, apresentou-se a necessidade de desvelar as potencialidades das ferramentas e recursos que poderiam dinamizar as aulas e potencializar o aprendizado dos acadêmicos. Dentre as ações desenvolvidas, destacam-se:

- Disponibilidade de plataformas (*Blackboard* e *Classroom*) e ferramentas de interação (*Collaborate* e



Google Meet e aplicativos diversos) e dos canais de comunicação para serem utilizados durante e após as aulas (chat, whatsapp, sistema acadêmico), que foram disponibilizados pela instituição.

- Acessibilidade dos docentes para conhecer e interagir com as ferramentas ou plataformas virtuais, bem como para realizar as interações virtuais com as turmas.
- Cooperação e compartilhamento de experiências de forma espontânea entre os docentes ou nas atividades de formação fomentadas pelas IES.
- Planejamento e definição dos conceitos fundamentais de cada aula e/ou as competências e habilidades, consideradas essenciais para que os estudantes obtivessem êxito pessoal e/ou profissional.
- Utilização de estratégias que promoveram o engajamento dos estudantes durante a aula, tais como: estímulos com perguntas e respostas interativas, uso da gamificação, aplicativos, interação em grupos (nas salas virtuais), vivências práticas, interação com especialistas externos etc.
- Apresentação do percurso de cada aula, com a inserção de elementos engajadores que evidenciaram a importância da participação e do envolvimento de todos e de cada um(a) dos estudantes nas interações propostas.
- Utilização de propostas interativas no início e/ou final das aulas, tais como: músicas, bate-papos,



dinâmica de *check in* e *check out*, *storytellings*, vídeos e/ou mensagens motivacionais.

E, por fim, destacam-se algumas ações importantes, fomentadas pelos colegiados e nos momentos de estudo e discussão com toda a equipe, as quais promoveram o engajamento dos discentes e a articulação dos docentes. Foram marcantes neste novo contexto de aulas remotas a atitude de acolhimento dos discentes, das suas dúvidas, de busca por alternativas que melhor se ajustassem às novas condições, a simplificação dos processos, a motivação contínua dos estudantes para prosseguirem na sua jornada acadêmica e a competência com que os docentes compartilharam seus saberes e experiências. Foi necessário, ainda, atentar-se para a necessidade de se manter a coerência na carga horária das propostas e conteúdos, evitando assim, a sobrecarga de atividades para os estudantes, além da necessidade de se pensar a avaliação da aprendizagem também em bases diferentes. Observou-se que o exercício da avaliação processual, formativa tornou-se mais evidente.

Enfim, no decorrer do Biênio 2020-21, cada professor(a) comprometeu-se no desenvolvimento das suas atividades de planejamento, mediação e avaliação das aulas virtuais e presenciais. Juntos, todos procuraram apostar na sua evolução (e dos estudantes) e dedicaram-se em fazer o seu melhor, para que os estudantes pudessem dar continuidade aos seus cursos e percursos formativos.



Certamente este foi um período marcado por muitas dúvidas e incertezas, porém, a determinação e empenho de todos e de cada um(a) foram fundamentais neste processo de desenvolvimento de competências digitais no contexto educacional. Juntos, pró-reitores, gestores, coordenadores, docentes e técnico-administrativos procuraram atender as necessidades e estimular as potencialidades dos estudantes. Procuramos também focar na nossa satisfação e bem-estar profissional, que são aspectos muito demandados neste cenário pandêmico.

Nossa gratidão e reconhecimento pela dedicação e profissionalismo de todos e de cada um(a). Juntos, seguiremos em frente, na certeza, de que teremos dias melhores e de que todas as competências desenvolvidas, neste momento, serão fundamentais e trarão mais leveza aos ciclos que ainda vivenciaremos.

Janice Salvador

Coordenadora Pedagógica
Faculdade Assis Gurgacz

Lenir Luft Schmitz

Coordenadora Pedagógica
Centro Universitário Assis Gurgacz

Este e-book foi composto em KoHo, tipo projetado
pela Cadson Demak e distribuído sob a Open Font
License, pela Agência Experimental de Comunicação
Integrada – Agecin do Centro Universitário Assis
Gurgacz – FAG, em Cascavel/PR, no ano de 2021.

