

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

# INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-EMPRESA PARA O ENSINO BASEADO EM CASOS REAIS EM ENGENHARIA

Miguel Ángel Aires Borrás, Guilherme Jorge Martins Lourenção, Ricardo Coser Mergulhão

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2905>

Submetido em: 2021-09-04

Postado em: 2021-09-08 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-EMPRESA PARA O ENSINO BASEADO EM CASOS REAIS EM ENGENHARIA

**MIGUEL ÁNGEL AIRES BORRÁS<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9883-0509>

**GUILHERME JORGE MARTINS LOURENÇÃO<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0410-753X>

**RICARDO COSER MERGULHÃO<sup>3</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3797-295X>

**RESUMO:** O conteúdo de uma disciplina de Gestão da Qualidade nos cursos de Engenharia de Produção tende a ser desenvolvido majoritariamente ou exclusivamente com teoria, podendo gerar eventual enfado por parte dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: discente, docente e equipe de apoio. Para incrementar a eficácia do ensino dessa unidade curricular e demonstrar que o uso de casos reais da subárea de estudo, especialmente com parcerias entre universidade e empresa, pode potencializar o ensino desses conteúdos curriculares, desenvolveu-se e experiência relatada neste trabalho caracterizada como pesquisa-ação. Trata-se de um projeto de parceria entre uma empresa da indústria automotiva e uma universidade pública com o propósito de trazer casos de problemas reais relacionados direta ou indiretamente à ementa da disciplina de gestão da qualidade de um bacharelado em Engenharia de Produção. Elaboraram-se casos e treinamentos para serem aplicados em sala de aula, um projeto final que exigiu o trabalho em grupo e constante contato com a empresa para avaliação do avanço do projeto conforme relatórios e cronograma, aulas expositivas como base teórica a literatura da subárea de Gestão da Qualidade. Com base nesta experiência, cabe-se afirmar que é possível estabelecer com sucesso parcerias universidade-empresa para o desenvolvimento de ações conjuntas no âmbito do ensino de graduação de Engenharia. A empresa, considerando um processo adequado de aproximação e compartilhamento de expectativas antes do início das atividades em sala, mostrou-se disposta à referida parceria com foco na formação de egressos em Engenharia de Produção, sendo que aspectos relacionados a possíveis barreiras quanto ao tempo de execução e resultados esperados foram aspectos de incentivo ao processo, e não uma barreira. Também os alunos se interessaram mais pelo conteúdo da disciplina mostrando autonomia e responsabilidade crescente enquanto corresponsáveis pela criação e construção de conhecimento ao longo da disciplina.

**Palavras-chave:** Ensino Baseado em Casos Reais, Engenharia, Interação Universidade-Empresa, Gestão da Qualidade.

### UNIVERSITY-COMPANY INTERACTION FOR REAL CASE-BASED TEACHING IN ENGINEERING

**ABSTRACT:** The content of a Quality Management subject in Production Engineering courses tends to be developed mostly or exclusively with theory, which may generate a possible lack of focus by the actors involved in the teaching-learning process: students, teachers and support staff. To increase the

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil. <maborras@ufscar.br>

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, SP, Brasil. <guilherme.lourencao@estudante.ufscar.br>

<sup>3</sup> Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil. <mergulhao@ufscar.br>

effectiveness of the teaching of this curricular unit and to demonstrate that the use of real cases of the subfield of study, especially with partnerships between university and company, can enhance the teaching of these curricular contents, we developed and experience reported here characterized as action research. This is a partnership project between a company in the automotive industry and a public university with the purpose of bringing cases of real problems related directly or indirectly to the subject of quality management in a Production Engineering undergraduate course. Cases and training were elaborated to be applied in the classroom, a final project that required group work and constant contact with the company to evaluate the progress of the project according to reports and schedule, expository classes as a theoretical basis the literature of the subarea of Quality Management. Based on this experience, it is possible to state that it is possible to successfully establish university-company partnerships for the development of joint actions in the scope of undergraduate engineering education. The company, considering an adequate process of approach and sharing of expectations before the beginning of the activities in the classroom, showed willingness to this partnership with a focus on the training of graduates in Production Engineering, and aspects related to possible barriers regarding execution time and expected results were aspects of encouragement to the process, and not a barrier. Also, the students became more interested in the subject content showing autonomy and growing responsibility as co-responsible for the creation and construction of knowledge throughout the course.

**Keywords:** Real Case-Based Teaching, Engineering, University-Company Interaction, Quality Management.

## **INTERACCIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA PARA LA ENSEÑANZA BASADA EN CASOS REALES EN INGENIERÍA**

**RESUMEN:** El contenido de una disciplina de Gestión de la Calidad en los cursos de Ingeniería de Producción tiende a desarrollarse mayoritaria o exclusivamente con teoría, lo que puede generar una posible falta de enfoque por parte de los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: alumno, profesor y personal de apoyo. Para aumentar la eficacia de la enseñanza de esta unidad curricular y demostrar que el uso de casos reales de la subárea de estudio, especialmente con asociaciones entre la universidad y la empresa, puede potenciar la enseñanza de estos contenidos curriculares, se desarrolló y la experiencia reportada en este trabajo se caracterizó como investigación-acción. Se trata de un proyecto de colaboración entre una empresa del sector de la automoción y una universidad pública con el fin de aportar casos de problemas reales relacionados directa o indirectamente con la asignatura de gestión de la calidad de una licenciatura en Ingeniería de Producción. Se elaboraron casos y entrenamientos para ser aplicados en el aula, un proyecto final que exigió trabajo en grupo y contacto constante con la empresa para evaluar el avance del proyecto según informes y cronograma, clases expositivas como base teórica la literatura de la subárea de Gestión de la Calidad. A partir de esta experiencia, se puede afirmar que es posible establecer con éxito colaboraciones universidad-empresa para el desarrollo de acciones conjuntas en el ámbito de la enseñanza de grado de Ingeniería. La empresa, considerando un adecuado proceso de acercamiento y puesta en común de las expectativas antes del inicio de las actividades en el aula, se mostró dispuesta a esta colaboración con enfoque en la formación de licenciados en Ingeniería de Producción, y los aspectos relacionados con las posibles barreras en cuanto al tiempo de ejecución y los resultados esperados fueron aspectos de estímulo al proceso, y no una barrera. También los alumnos se interesaron más por el contenido de la asignatura mostrando autonomía y creciente responsabilidad como corresponsables de la creación y construcción del conocimiento a lo largo de la asignatura.

**Palabras clave:** Enseñanza Basada en Casos Reales, Ingeniería, Interacción Universidad-Empresa, Gestión de la Calidad.

## INTRODUÇÃO

Os alunos das universidades ainda enfrentam o grande desafio de estar preparado para o mercado de trabalho atual. A exigência das organizações, em relação ao currículo profissional de um recém graduando, junto com o peso que a engenharia em si possui como papel econômico de produtividade e inovação na sociedade (BLACKIE *et al.*, 2016), convergem para uma atenção maior sobre a responsabilidade das Universidades nesse cenário.

Consequentemente, os métodos de ensino exercidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), possuem um impacto direto no processo preparatório do aluno para o mercado de trabalho. E Björck (2021) aponta como o método de aprendizagem integrada ao trabalho, com o próprio objetivo de aumentar a empregabilidade do egresso, possui muitas lacunas a serem preenchidas em relação as suas abordagens. Destacando que os métodos de aprendizagem da teoria que é lecionada na universidade, e também da teoria que faz parte daquela que é aplicada no local de trabalho, não se conectam devidamente com o “como aplicá-las” em experiências reais no cotidiano de sua vida profissional.

Nota-se também que, a pauta de discussão a respeito dos métodos de aprendizagem e ensino, que tem sido um dos principais tópicos na agenda global das IES desde a década de 90 (LETTS, 2019), traz consigo perspectivas de mudanças e transformação nos métodos de ensino para se tornarem cada vez mais baseados em abordagens práticas. Atreladas a uma preocupação constante de que o graduando não está sendo completamente preparado para o mercado de trabalho, uma vez que a sua capacidade de assimilar novos conhecimentos e aplicá-los não está sendo considerada efetiva (BLACKIE *et al.*, 2020).

Em unidades curriculares essencialmente teóricas, a apreensão de conhecimento por parte de alunos tende a ser mais baixa do que aquelas que mesclam aulas expositivas com atividades de aplicação teórica. Uma composição entre o modelo puramente expositivo com o uso de estudos baseados em dados reais, tende a aumentar a o interesse e capacidade de apreensão de conhecimento por parte dos alunos. Afirmções que se relacionam diretamente com teorias da psicologia sobre como funciona a aprendizagem, conforme apontam os estudos de Glasser (1999) e Graham (2010).

Zarpelon e Resende (2017), abordam iniciativa de pesquisa muito interessante em relação às aplicações de teorias da aprendizagem no ensino de Engenharia, onde executaram um levantamento de todas as publicações que possuíam esse tema em sua proposta de trabalho, no período de 2010-2017, divulgadas no Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, mas com o foco na disciplina de Cálculo 1. O estudo demonstrou um acervo de artigos muito limitado e pouco explorado pela comunidade acadêmica em relação à outros temas abordados no congresso. Dado que houve uma dificuldade muito relevante em realizar esse mesmo tipo de levantamento, porém com o foco nas disciplinas de Gestão da Qualidade, evidenciou-se através do trabalho realizado por Alzahrani *et al.* (2021), que o número de artigos publicados que relacionam os temas atuais sobre qualidade (Qualidade 4.0 – envolvendo todos os conceitos de Gestão da Qualidade para a Indústria 4.0) e suas abordagens nas Instituições de Ensino Superior é inferior ao acervo levantado por Zarpelon e Resende, considerando que a pesquisa de Alzahrani envolveu cinco bases de artigos globais (Google Scholar, Web of Science, Scopus, Ebsco e ProQuest). E ainda há de se apontar que o número de trabalhos que trazem abordagens práticas para os métodos de ensino, é ainda menor, resultando em muitas vezes a replicabilidade de abordagens que envolvem jogos para execução do ensino prático.

A partir da problemática identificada este trabalho buscou proporcionar a aplicação de um método de ensino experimental e ativo na disciplina de Gestão de Qualidade do curso de Engenharia de Produção na Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, através de uma parceria entre uma Sistemista de Autopeças, também alocada em Sorocaba, e a própria universidade. Onde o resultado dessa parceria, seria a concepção de um projeto de extensão objetivando a elaboração de um material didático sobre as Ferramentas de Gestão da Qualidade para aplicações em programas de qualidade com os fornecedores da empresa.

## CONCEITOS FUNDAMENTAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Contemporaneamente o saber tem se tornado mais extenso, com conhecimentos mais fragmentados e especializados, produzidos em velocidade a cada dia maior e, por conseguinte, com o

atingimento de obsolescência também em períodos menores (MARCH, 2005). O mesmo autor indica que essas características demandam algumas mudanças no processo de ensino-aprendizagem, qual sejam:

- Centralização na aprendizagem: ensinar o estudante a aprender continuamente;
- Aprendizagem autônoma do estudante: o professor assume a função de tutor;
- Aprendizagem baseada em resultados: a aprendizagem é desdobrada em competências genéricas e específicas;
- Cooperação: os processos de ensino e aprendizagem se baseiam em trabalhos cooperativos entre estudantes e professores;
- Conhecimento fluido e heterogêneo: a matriz curricular deve prever espaços para se trabalhar a multe e transdisciplinaridade;
- Avaliação estratégica: as avaliações devem estar integradas com as atividades de aprendizagem, de modo a se valorizar a avaliação formativa-contínua em detrimento da avaliação final-certificadora;
- Valorização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): utilização de plataformas multifuncionais e infraestrutura de transmissão de dados para viabilizar o aprimoramento dos processos de aprendizagem, pesquisa e avaliação, tais como proporcionar avaliações em tempo real, possibilitar a realização de projetos compartilhados, etc.

Para Farias *et al.* (2015) educadores utilizam metodologias problematizadoras para levar o educando ao contexto prático, confrontando-o com problemas reais ou simulados, minimizando a ocorrência de uma educação fragmentada. Essas metodologias, chamadas de Métodos Ativos de Educação (MAE), para que sejam consideradas adequadas, devem ser (FARIAS *et al.*, 2015, p. 146):

- Construtivista: basear-se em aprendizagem significativa;
- Colaborativo: favorecer a construção do conhecimento em grupo;
- Interdisciplinar: proporcionar atividades integradas a outras disciplinas;
- Contextualizado: permitir que o educando entenda a aplicação deste conhecimento na realidade;
- Reflexivo: fortalecer os princípios da ética e de valores morais;
- Crítico: estimular o educando a buscar aprofundamento de modo a entender as limitações das informações que chegam até ele;
- Investigativo: despertar a curiosidade e a autonomia, possibilitando ao educando a oportunidade de aprender a aprender;
- Humanista: ser preocupado e integrado ao contexto social;
- Motivador: trabalhar e valorizar a emoção;
- Desafiador: estimular o estudante a buscar soluções.

De fato, métodos de ensino-aprendizagem baseados em projetos e problemas, aliados a atividades inter e transdisciplinares, tendem a viabilizar as mudanças indicadas por March (2005).

Segundo Grant *et al.* (2010), o trabalho em projetos auxilia no desenvolvimento de habilidades importantes para a inserção do estudante no mercado de trabalho. De acordo com Postholm (2008), o trabalho em projetos, o trabalho de grupo e a aprendizagem baseada em problemas estão entre as metodologias de aprendizagem destinadas a substituir ou complementar as tradicionais aulas expositivas. Tais métodos de aprendizagem, aliados à ideia de interdisciplinaridade, têm estado presentes nas discussões que envolvem as práticas atuais de ensino e aprendizagem.

Richter e Paretto (2009) defendem que a interdisciplinaridade ocorre quando participantes identificam e integram diferentes perspectivas ao trabalharem juntos na resolução de um problema, de forma que todos aprendam e possam remodelar seus comportamentos e suas práticas.

Amaral (2006) indica que o trabalho de grupo traz resultados excelentes em qualquer nível de ensino e/ou disciplina. Kolmos (1996) observa que o trabalho em projetos e a aprendizagem baseada em problemas são conceitos que ganharam importância nas últimas décadas. Para o autor, o trabalho em projetos e a aprendizagem baseada em problemas enfatizam diferentes aspectos da aprendizagem, apesar de ser suporte uma da outra.

Behrens (2006) demonstra que na metodologia de projetos, a partir de situações problema ou de problematização, o estudante investiga para produzir conhecimento próprio. Dessa forma, reúne “[...] as ações de refletir, dialogar, argumentar e criar a possibilidade de tomar o problema para desenvolver uma visão complexa e contextualizada da realidade” (BEHRENS, 2006, p.173).

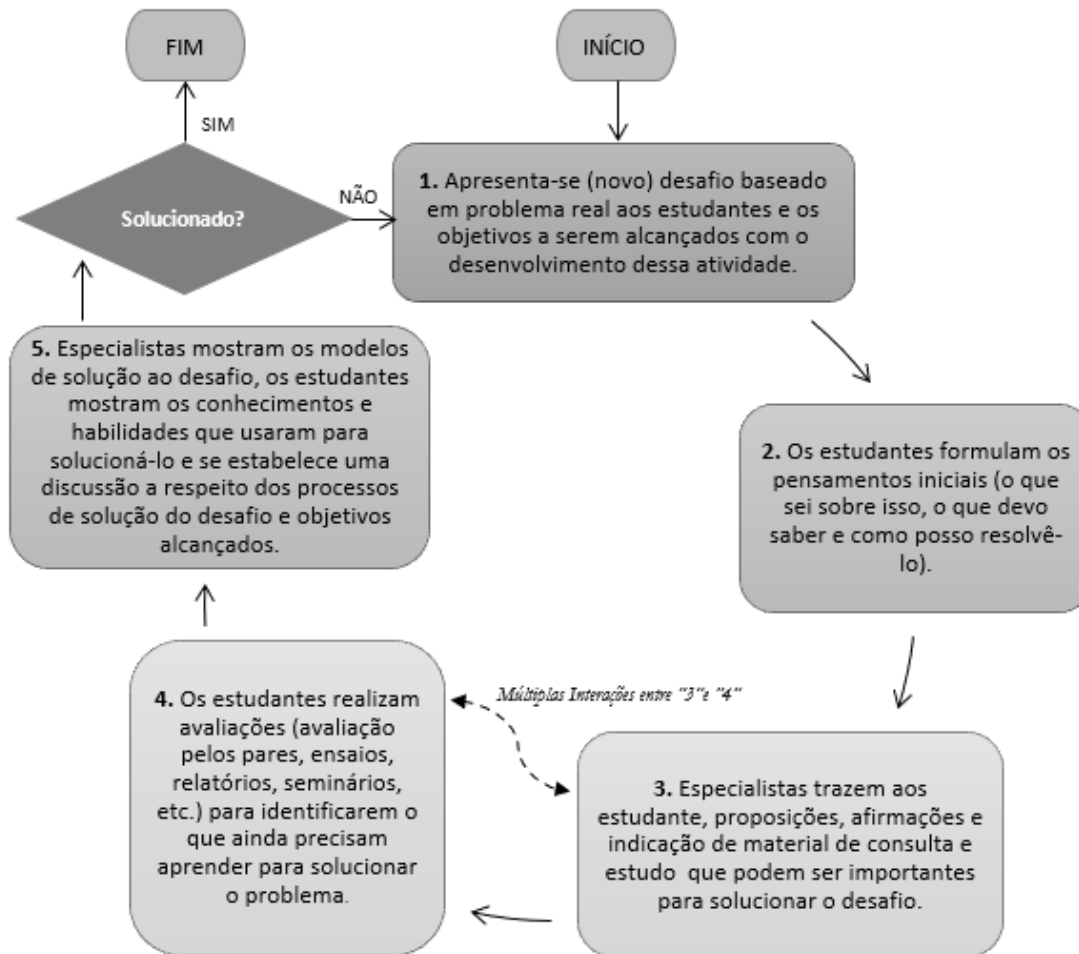
Também tendo como componente a técnica da problematização, a metodologia da aprendizagem baseada em problemas, segundo a mesma autora, possibilita o desenvolvimento de atividades envolvendo a participação do indivíduo, discussões coletivas, críticas e reflexivas. Ela compreende o ensino com uma visão complexa que faz com que os estudantes convivam com a diversidade de opiniões, convertendo as atividades metodológicas em situações ricas e significativas para a produção de conhecimentos e a aprendizagem para a própria vida (BEHRENS, 2006).

Na aprendizagem baseada em problemas, os estudantes partem de um cenário real sem uma única resposta correta. A partir da análise de um problema, eles pesquisam uma alternativa e apresentam a solução recomendada. Essa experiência reproduz a situação em que os estudantes encontrarão quando forem ao mercado de trabalho (HSIEH e KNIGHT, 2008).

Para Benjamin e Keenan (2006), trata-se de uma estratégia que promove a aprendizagem de maneira ativa, já que dá ao estudante o controle do processo. Utiliza-se um problema em aberto e não estruturado para disparar o processo de aprendizagem. Os estudantes analisam o problema, decidem o que devem saber e ganham conhecimento ao desenvolver as soluções apropriadas. O trabalho de grupo é parte importante dessa estratégia em que a partilha e a avaliação da aprendizagem formam um elemento essencial no desenvolvimento de soluções (BENJAMIN e KEENAN, 2006). De maneira geral, a aprendizagem baseada em problemas:

“[...] busca, junto com outras metodologias educacionais com base construtivista, responder a alguns dilemas colocados à educação profissional contemporânea, a saber: o aumento espetacular do volume de conhecimentos científicos e tecnológicos que devem ser ensinados aos estudantes durante a graduação e seu ritmo acelerado de obsolescência. Ela parece satisfazer alguns aspectos que a literatura recomenda para a educação superior, isto é, uma formação que integre a teoria à prática e o mundo acadêmico ao do trabalho, promovendo – além do domínio do conhecimento específico – o desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais e cidadãs” (RIBEIRO, 2008, p. 13).

Prince e Felder (2006) abordam métodos indutivos de aprendizagem que, de modo geral, podem ser analisados como métodos organizados como ciclos de aprendizagem. Em geral esses ciclos podem ter suas etapas de aplicação resumidas a partir das ações previstas para os módulos do STAR (*Software Technology for Action and Reflection*) desenvolvido pela *Vanderbilt University Learning Technology Center* (PRINCE e FELDER, 2006) e apresentadas na Figura 01.

**Figura 01** – Ciclo de aprendizagem baseado no STAR.

**Fonte:** Elaborado e adaptado a partir de Prince e Felder (2006, p. 126).

Anteriormente a Prince e Felder (2006), os autores Carvalho, Porto e Belhot (2001) já apresentavam diferentes ciclos de aprendizagem que, quando aplicados adequadamente, geram a aprendizagem significativa.

Isso ocorre quando uma nova informação se fixa a conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende (CARVALHO, PORTO e BELHOT, 2001). Os ciclos apresentados por esses autores são os ciclos de Kolb, o de Ginter & White e o ciclo de aprendizagem na visão construtivista.

Kolb (1984) define aprendizagem como sendo o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação de experiências. A esse tipo de processo de construção do aprendizado dá-se o nome de aprendizagem experiencial (KOLB, 1984). Para Kolb (1984), a aprendizagem deve se fundamentar no seguinte:

- Focar-se no processo de adaptação e aprendizado em oposição ao conteudismo e à simplista busca por resultados: as ideias não são elementos de pensamento fixos ou imutáveis, mas são formados e reformados através da experiência. O aprendizado é um processo emergente no qual os resultados apenas representam um registro histórico e não o conhecimento futuro.
- Ser um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado e não pode ser visto como uma entidade independente para ser adquirida e transmitida, sendo que o aprendizado é um processo holístico de adaptação ao mundo: o aprendizado é o processo central de adaptação do ser humano ao ambiente físico e social, gerando pontes conceituais através de situação da vida – como as vividas na

escola e no trabalho – assim criando um processo contínuo e permanente de adaptação ao mundo.

- Transformar experiência tanto objetiva, quanto subjetivamente: o aprendizado é o processo de criação de conhecimento que aborda não somente as mais avançadas pesquisas científicas, como também fatos mais simples como a descoberta feita por uma criança de que uma bola de borracha quica. O aprendizado é o resultado da transação entre o conhecimento pessoal e o conhecimento social.

Ainda, Kolb (1984) defende que a construção do aprendizado ocorre obedecendo à seguinte sequência de atividades, cujo conjunto é chamado de Ciclo de Kolb:

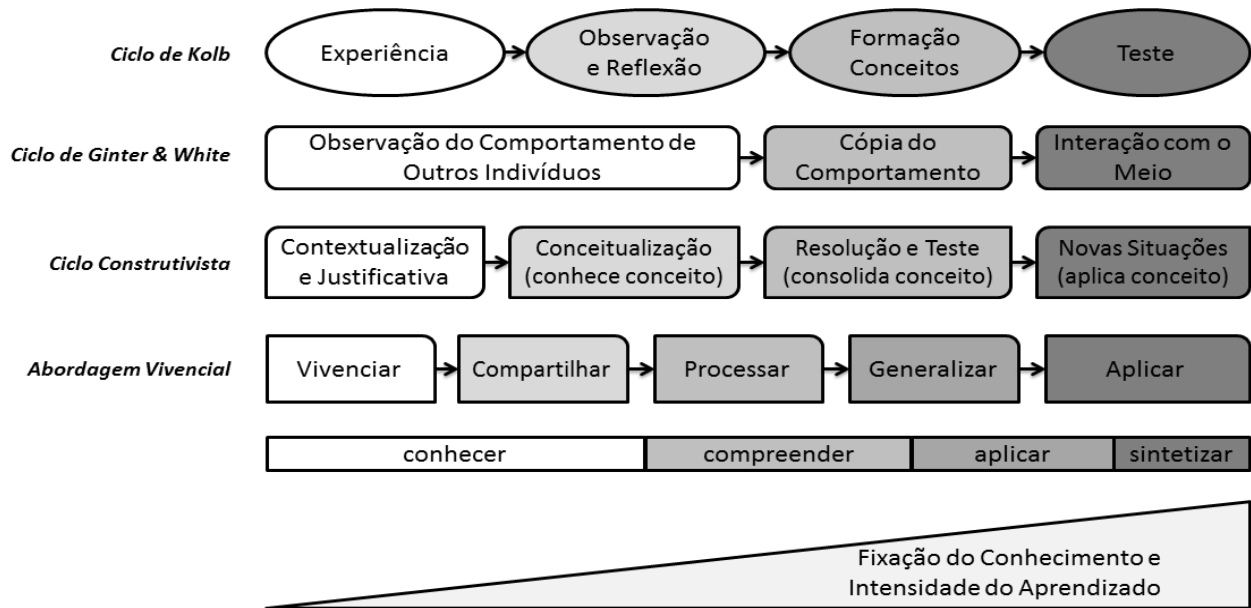
- O indivíduo é apresentado a uma experiência no mundo real, conhecida e tida como experiência concreta;
- O indivíduo analisa o fenômeno e reflexiona sobre o fato, passando à observação reflexiva;
- O indivíduo abstrai o conceito e generaliza as ideias (conceitualização abstrata);
- O indivíduo transforma essas ideias em ações a serem testadas em situações reais (experimentação ativa) e que, se o fato generalizado for para ele significativo, passará a fazer parte do seu conhecimento, concretizando a aprendizagem.

Por sua vez, Ginter e White (1982) definem o aprendizado social como sendo aquele no qual os indivíduos aprendem uns com os outros. Para os autores, o aprendizado é resultado da atividade de observação do comportamento de outros indivíduos pertencentes a um mesmo contexto social, copiando tudo o que lhe parecer mais conveniente (GINTER e WHITE, 1982).

Carvalho, Porto e Belhot (2001) tratam do ciclo de aprendizagem sob a lógica construtivista, segundo eles, a mais adequada para a educação em engenharia, constituindo-se das seguintes etapas:

- Contextualização e justificativa: são apresentados, ao indivíduo, os conceitos a serem estudados, o porquê de estudá-los, contextualizando-os no meio em que o indivíduo vive. Também são apresentados os problemas que estão associados a eles e a relevância na resolução dos mesmos;
- Conceitualização: nessa etapa são passados todos os conceitos relacionados com o assunto, sendo a fase na qual se valoriza a lógica, as deduções e as ideias. O indivíduo entra em contato com conceitos novos, mas que estão relacionados com outros conceitos adquiridos anteriormente;
- Resolução e teste: nessa etapa os conceitos apresentados anteriormente são consolidados através de exercícios práticos, aplicações de problemas relacionados. São estimulados o desenvolvimento das habilidades e a criatividade do indivíduo;
- Novas situações: nessa etapa o indivíduo aplica os conceitos consolidados em situações reais, desenvolvendo segurança na tomada de decisão, experiência, dando ao indivíduo condições de checar se a aplicação dos conceitos adquiridos na primeira etapa.

Pode-se relacionar os conceitos de ciclos e processos de aprendizagem conforme o mostrado na Figura 2.

**Figura 02** – Ciclos de aprendizagem e intensidade do aprendizado

**Fonte:** Elaborado de Ginter e White (1982), Kolb (1984) e Carvalho; Porto; Belhot (2001).

Pela Figura 02 é possível enxergar os processos de aprendizado segundo o Ciclo de Kolb (aprendizagem existencial), Ciclo de Ginter & White (aprendizagem social), o Ciclo Construtivista e a Abordagem Vivencial.

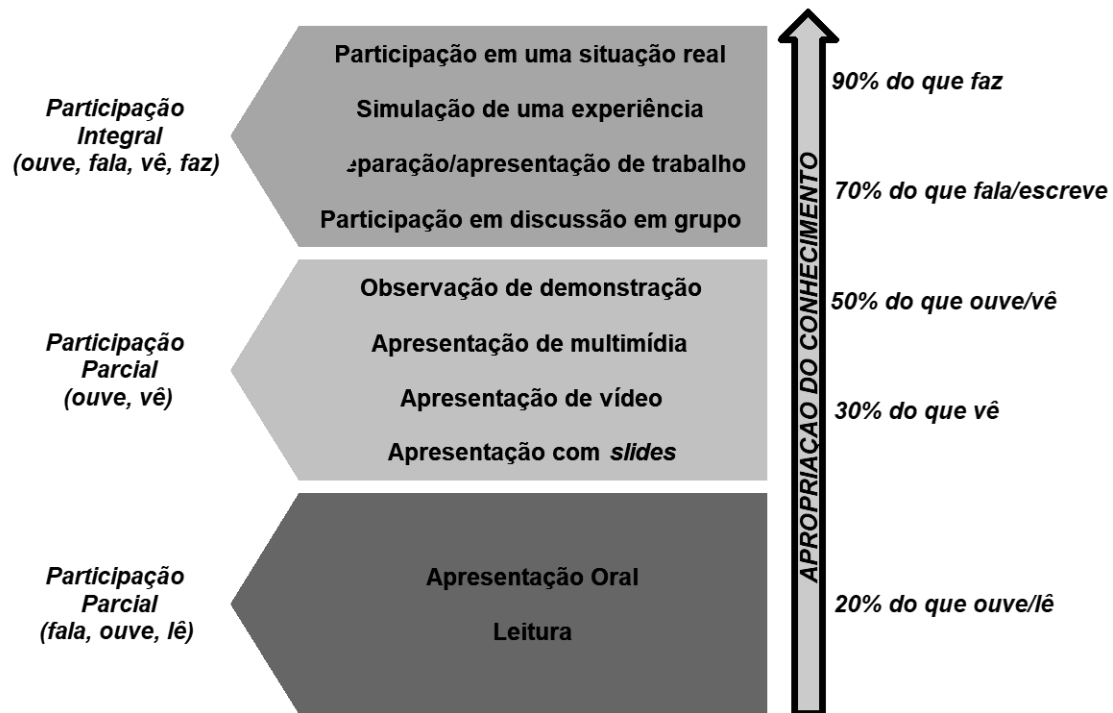
Percebe-se que para todos os modos de aprendizagem, a observação do ambiente e da experiência, seguidos da reflexão sobre o real para construção de conceitos e posterior aplicação, constitui o principal caminho para a construção do conhecimento e concretização do aprendizado.

Em outras palavras, a fixação do conhecimento e a intensidade ou a capacidade de apreensão do aprendizado, aumenta na medida em que obedecemos a sequência “conhecer – compreender – aplicar – sintetizar”: vemos o que ocorre à nossa volta e conhecemos o que se quer aprender; daí iniciamos um processo de compreensão através do entendimento do processamento de informações próprias e apropriadas de fontes externas; após de apreendido e compreendido o problema, planeja-se e aplica-se a resolução; e, finalmente, se o teste da aplicação for satisfatório adota-se como modelo que transmitido ao ambiente, quando o indivíduo interage com o meio e sintetiza o aprendido.

Ressalta-se que ao se considerar os MAE, devem ser considerados fundamentalmente dois atores: o professor e o estudante. De fato, de acordo com Farias *et al.* (2015), no uso de um MAE prepondera:

“[...] o professor que deixa de ter a função de proferir ou de ensinar, restando-lhe a tarefa de facilitar o processo de aquisição do conhecimento; e o aluno, que passa a receber denominações que remetem ao contexto dinâmico, tais como estudante ou educando. Tudo isto para deixar claro o ambiente ativo, dinâmico e construtivo que pode influenciar positivamente a percepção de educadores e educandos” (FARIAS *et al.*, 2015, p. 145).

De acordo com Feuerwerker (2002), o aluno internaliza conhecimento muito mais com a prática do que com os processos de aprendizado tradicional que fazem uso apenas da leitura, apresentação oral e apresentação visual (Figura 03).

**Figura 03** – Participação do aluno e capacidade de apropriação de conhecimento.

**Fonte:** Elaborado a partir de Feuerwerker (2002).

Pode-se concluir que a construção do aprendizado baseado na observação e reflexão sobre experiências reais é de fundamental importância para a formação de egressos qualificados.

Um movimento educacional iniciado por volta do ano de 1990 e inicialmente conhecido como STEM, colocou os MAE em evidência, notadamente aqueles baseados em projetos. Trata-se do movimento STEM Education que, ao redor do ano de 2008 passou a ser intitulado STEAM Education. Na seção seguinte esse movimento é detalhado.

## OS MOVIMENTOS “STEM” E “STEAM”

A sigla STEM é formada pelas iniciais das palavras, em inglês, Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (Science, Technology, Engineering, Mathematics), sendo apresentada como uma proposta inovadora no ensino de ciências, pois mostra-se como um conjunto de métodos e ferramentas que substituem o ensino meramente expositivo, por outro, um ensino interdisciplinar e baseado por projetos (PUGLIESE, 2017).

Mais recentemente, buscou-se a integração do movimento STEM com as Humanidades, mais especificamente com a área da Arte, originando o termo STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics).

Pugliese (2017) indica que a Arte no STEAM não deve ser mero acessório lúdico, mas devem ser usadas suas funções sensibilizadora, educadora, criativa, crítica ou estética e cita Radziwill *et al.* (2015) que defendem a incorporação de experiências significativas e a promoção de um ambiente rico para a aprendizagem através de uma abordagem de arte participativa. Para Blackley e Howell (2015) apud Pugliese (2017), o campo “Arte” inclui Sociologia, Psicologia, História, Artes Visuais, Filosofia e Educação na busca por um aprendizado mais efetivo e substancial. Ainda de acordo com Pugliese (2017), abordando o STEM, esse movimento pode ser abordado de quatro diferentes formas no ensino de Ciências, sendo eles:

- Exclusivamente como Abordagem ou Metodologia: a aprendizagem ocorreria com a interação do objeto de estudo, mais ligado ao modo como ensinar Ciências,

baseado no PBL (*Problem Based Learning*) e prototipagem, assim possuindo uma dimensão menor e restrita a uma abordagem de ensino de Ciências;

- Como incremento de um Currículo de Ciências: neste caso, o currículo baseado no STEM incorpora Programação e conceitos da Engenharia e do Design, ainda possuindo uma dimensão menor e restrita a uma abordagem de ensino de Ciências;
- Como Política Pública: visa criar um contingente de professores e profissionais STEM e direcionar os alunos para essas áreas. Pode estar vinculada ou não à escolha de um novo modelo educacional, ou seja, tratar-se-ia de uma política pública educacional com influência em outros domínios, como o currículo escolar, ou ser restrita apenas a ações de capacitação de professores STEM. Para Pugliese (2017), enquanto política pública, acaba englobando as outras duas representações: atua-se modificando o currículo e a metodologia para atingir determinados fins; e
- Como Modelo Educacional do Ensino de Ciências: pode assumir o modelo Tradicional, de Redescoberta, Tecnicista, Construtivista, Sociocultural ou Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), sendo que Modelos Educacionais são formulações de quadros interpretativos baseados em pressupostos teóricos utilizados para explicar ou exemplificar as ideias educacionais e servem de referência para se refletir sobre o fenômeno educativo em sua totalidade (PUGLIESE, 2017).

Entretanto, para Zeidler (2014) e Pugliese (2017), falta no modelo STEM a preocupação com as questões éticas e sociais da Ciência, bem como uma preocupação com a literalidade científica e a construção do conhecimento sobre a natureza da Ciência, faltando os aspectos socioculturais e socio científicos centrais para a formação de um senso de identidade científica que necessariamente implica a promulgação da responsabilidade moral.

## O ENSINO DE GESTÃO DA QUALIDADE NA ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Os autores Silva e Cecílio (2007) indicam a necessidade de aprender continuamente para manter-se atualizado para o mercado de trabalho também exige dos professores e formadores a mesma postura de "rever conhecimentos, a pesquisar e a manter contatos com ambientes extraescolares, tendo em vista o ensino contextualizado" (SILVA e CECÍLIO, 2007, p. 76) e indicam a necessidade de aproximar a formação dos alunos de engenharia às necessidades da sociedade e estimular sua capacidade de desenvolver competências amplas que transpassam o ambiente de sala de aula.

Para Sigahí, Ferrarini e Borrás (2017), parece ser importante estreitar a relação universidade-empresa, para alimentar o processo de aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos cursos de graduação no sentido de minimizar o deslocamento do que é ensinado com o que é demandado pelo mercado de trabalho.

De fato, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Engenharia que estão regulamentadas pela Resolução CNE/CES n. 2, de 24 de abril de 2019 (BRASIL, 2019) e pela Resolução CNE/CES n. 1, de 26 de março de 2021 (BRASIL, 2021) dispõe-se no Art. 6º que nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das Engenharias se faça:

“[...] estimular as atividades que articulem simultaneamente a teoria, a prática e o contexto de aplicação, necessárias para o desenvolvimento das competências, estabelecidas no perfil do egresso, incluindo as ações de extensão e a **integração empresa-escola**.

§ 3º Devem ser incentivados os trabalhos dos discentes, tanto individuais quanto em grupo, sob a efetiva orientação docente.

§ 4º Devem ser implementadas, desde o início do curso, as atividades que promovam a integração e a interdisciplinaridade, de modo coerente com o eixo de desenvolvimento curricular, para integrar as dimensões técnicas, científicas, econômicas, sociais, ambientais e éticas.” (BRASIL, 2019, p. 3-4, grifo nosso).

Martins, Abreu e Simon (2018) descrevem uma escala de evolução do ensino superior, do atual (ESA) a um nível futuro no qual as características permitam que os alunos tenham maior autonomia

no desenvolvimento de suas competências. Nesses momentos futuros de ensino estariam as práticas de, entre outras atividades, a busca pelo aluno de conteúdo tendo por base desafios tutorados, a aproximação a empresas durante a formação do aluno com o desenvolvimento de desafios profissionais e a avaliação do aluno pela sociedade, mercado de trabalho e entidades regulatórias (MARTINS, ABREU e SIMON, 2018).

Também considerando o indicado pela Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO) que indica que uma das competências fundamentais do engenheiro de produção é a de compreender os conceitos atrelados a área da Engenharia da Qualidade, sendo ela:

“Área da engenharia de produção responsável pelo planejamento, projeto e controle de sistemas de gestão da qualidade que considere o gerenciamento por processos, a abordagem factual para a tomada de decisão e a utilização de ferramentas da qualidade.” (Comissão de Graduação e referendado no GT de Graduação do Encep 08 e Enecep 08 - 16/10/08).

Em geral, há uma orientação por parte dos cursos de engenharia de produção em abordar todos os conceitos relacionados a Engenharia da Qualidade conforme as próprias diretrizes da ABEPRO. Esses conceitos relacionados à engenharia da qualidade podem ser organizados nas seguintes subáreas:

- Gestão de Sistemas da Qualidade: “[...] conjunto de ações planejadas e executadas em todo o ciclo de produção (da concepção de um produto ao pós-venda), e que se estende à cadeia produtiva (fornecedores e clientes), com a finalidade de garantir a qualidade requerida e planejada para o produto, ao menor custo possível.” (TOLEDO *et al.*, 2017)
- b. Planejamento e Controle da Qualidade: o processo pelo qual se estabelece os objetivos de qualidade e seus respectivos meios para alcançá-los. Assim como, as definições do que deve ser controlado, quais os meios para mensurar e avaliar desempenho, com suas respectivas metas e ações contingenciais (JURAN, 1991).
- Normalização, Auditoria e Certificação para a Qualidade: a adoção de abordagens apontadas por uma norma em processos para o desenvolvimento, implementação e melhoria da eficácia de um Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ), que são recorrentemente validadas e certificadas através de um órgão regulador ou até mesmo pelo cliente, com o objetivo de garantir a qualidade do produto (ABNT, 2015).
- Organização Metrológica da Qualidade: para Toledo *et al.* (2017), este tópico consiste na compreensão do planejamento e execução de medidas metrológicas, para garantir a qualidade e replicabilidade dos processos produtivos. De forma a controlar a qualidade do produto, e assim atender requisitos e especificações do cliente, buscando sempre reduzir as variáveis nos métodos de medição e fabricação.
- Confiabilidade de Processos e Produtos: todas as características de qualidade desde o projeto, seus processos envolvidos, o produto final e as próprias perspectivas do cliente, que juntas configuram a qualidade total de um produto e compõem o parâmetro de confiabilidade do mesmo (TOLEDO, 1994 apud TOLEDO *et al.*, 2017).

Atrelado a esses conceitos, estão os princípios de aprendizagem que possibilitam o discente fixar todo esse conhecimento, habilitando-o a replicá-los futuramente no mercado de trabalho. Estes princípios, estão diretamente ligados com os conceitos fundamentais de ensino e aprendizagem, com o intuito de consolidar todo o conhecimento no aluno. O estudo de caso elaborado por Martinez (2018), onde executou uma adaptação do *Problem-Based Learning* (PBL) com a metodologia de jogos empresariais na disciplina de Ferramentas de Controle e Gestão da Qualidade, aborda o ensino da qualidade de acordo com a comunhão entre o método de aprendizagem e o acervo teórico relacionado.

Em Martinez (2018) a abordagem foi estruturada com períodos de discussão em grupo logo após a apresentação do conteúdo teórico, que ocorriam em um intervalo semanal seguindo o cronograma que o Quadro 01 apresenta. Cada grupo escolheu um produto, que seria simuladamente produzido em sala de aula, em que se exigiu a entrega de evidências do uso de ferramentas da qualidade que contemplava

um dossiê completo de todas as informações relevantes referentes à produção e utilização das ferramentas (MARTINEZ, 2018).

**Quadro 01** – Cronograma das aulas da disciplina do estudo de caso elaborado por Martinez.

<b>Aula</b>	<b>Conteúdo teórico</b>	<b>Conteúdo prático</b>
Aula 1	Apresentação da disciplina e introdução aos processos gerenciais e gestão da qualidade	-
Aula 2	Fundamentos da gestão da qualidade – Abordagem estruturada para resolução de problemas de qualidade: MASP	Formação de equipes e escolha do produto
Aula 3	<i>Lean Manufacturing</i> , Sistema 5S, Kaizen Ciclo PDCA, TPM, Muda	Definição do plano de trabalho com base em PDCA, TPM e Muda
Aula 4	As sete ferramentas básicas da qualidade: folha de verificação, carta de controle, gráfico de pareto e estratificação	Primeiro lote de produção (coleta de dados iniciais, definição de especificação e capacidade produtiva)
Aula 5	As sete ferramentas básicas da qualidade: diagrama causa-efeito, histograma e diagrama de correlação	Verificar erros no processo e suas causas com diagrama de <i>Ishikawa</i>
Aula 6	Apresentação das normas de gestão da qualidade (ISO, TS, QS, BPF)	Segundo lote de produção (coleta de dados)
Aula 7	As sete novas ferramentas da qualidade: diagrama de afinidade, diagrama de relação, diagrama de árvore	Verificar erros no processo e suas causas com os diagramas de afinidade, relação e árvore.
Aula 8	As sete novas ferramentas da qualidade: diagrama de matriz, matriz de priorização, diagrama PDPC e diagrama de setas	Construir diagrama PDPC do processo de obtenção do produto e matriz GUT com os problemas verificados na aula anterior
Aula 9	TQM e metrologia	Terceiro e último lote de produção (coleta de dados)

**Fonte:** Martinez (2018).

Os resultados obtidos por Martinez (2018) em seu estudo de caso, referentes à média geral da turma, foram relatados como satisfatórios. E quanto à perspectiva dos alunos sobre a metodologia, 100% dos alunos que responderam o questionaram, apontaram-na como positiva para o aprendizado e para uma melhor compreensão da aplicabilidade dos conceitos abordados na prática do mercado de trabalho. Mostrando assim um avanço nos estudos a respeito das metodologias de ensino e aprendizagem, sobre a abordagem de Feuerwerker (2002).

Fabricio *et al.* (2018), demonstra uma abordagem muito semelhante à de Martinez (2018), mas com o foco de aprendizagem voltado para a filosofia *Just-in-Time*. Explorando conceitos de produtividade, ainda sim considerando o tópico Qualidade, mas sem aprofundar-se no tema Gestão da Qualidade e toda a sua extensão segundo as diretrizes da ABEPRO. O professor ainda assume o papel de responsável por ministrar a exposição teórica dos assuntos da disciplina, assim como o planejador de todo o método aplicado. Sua abordagem proporciona uma participação mais ativa dos alunos, uma vez configurada a simulação de sistemas produtivos por parte dos próprios discentes, finalizada em um exercício de reflexão coletiva a respeito das filosofias envolvidas no exercício.

Santos *et al.* (2020), relata uma abordagem familiar com o uso de jogos como método de aprendizagem. No caso, o jogo aplicado seguia o espectro dos jogos de *Role Playing Game* (RPG), com o intuito de aproveitar as características de alta flexibilidade e criatividade no processo de gamificação,

utilizado para aplicar a metodologia de ensino ativa na disciplina de Gestão de Qualidade. Destacando o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado e resultando em um desempenho satisfatório como projeto.

O que leva a outro ponto importante que o trabalho apresenta, onde buscou-se especificamente uma modalidade de RPG, nomeada como FIASCO, com o objetivo de trazer a mecânica em que o jogador é o próprio narrador de sua história. Uma vez que o docente não possui capacidade para narrar individualmente as histórias de uma turma de alunos inteira, ele pode assim assumir o papel de consultor e esclarecedor de dúvidas. Essa é uma questão fundamental que torna possível o cuidado individual e personalizado que cada egresso necessita, e sintetiza os papéis do professor e estudante segundo a visão de Farias *et al.* (2015).

O método do uso de jogos também é abordado por Fuzeto *et al.* (2017), destacando a possibilidade de os próprios alunos atuarem no desenvolvimento dos jogos como parte do processo de aprendizagem. Essa abordagem demandou de uma abrangência maior do conteúdo ministrado ao longo da disciplina, que além dos tópicos de Gestão da Qualidade e suas respectivas ferramentas, contemplou também todo arcabouço teórico que está por trás da concepção e desenvolvimento de um jogo.

## METODOLOGIA

As atividades desenvolvidas na disciplina de gestão da qualidade buscaram indicar se é possível estabelecer com sucesso parcerias universidade-empresa para o desenvolvimento de ações conjuntas no âmbito do ensino de graduação de Engenharia.

Algumas hipóteses foram levantadas, como o insucesso da parceria para aplicação educacional por motivos de ou falta de interesse do mercado, ou incompreensão quanto ao tempo de execução com um resultado fundamentalmente de formação e não de geração de ativo passível de exploração mercadológica para os envolvidos. Outra hipótese foi a de que os alunos se interessariam mais pelo conteúdo da disciplina caso esse fosse aplicado em casos reais de estudo simultaneamente ao aprendizado teórico.

A pesquisa desenvolvida caracterizou-se como uma pesquisa-ação, por se tratar de uma aplicação de dinâmica para se verificar a possível relevância da interação universidade-empresa em processos de ensino-aprendizagem em curso de Engenharia.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa-ação consiste na concepção e realização de uma estreita associação de uma ação ou resolução de um problema coletivo, onde os pesquisadores e participantes representativos da situação estão envolvidos de maneira cooperativa e participativa. Tomando as etapas da pesquisa-ação e adaptando-as para o escopo da pesquisa, desenvolveu-se as seguintes etapas de trabalho:

- fase exploratória: nesta etapa definiu-se o interesse em realizar uma aproximação entre universidade e empresa, assim como definiu-se os responsáveis pela iniciativa.
- formulação do problema: buscou-se entender a forma mais simples e concreta de inserir discentes inexperientes no ambiente complexo do mercado de trabalho. Identificando-se a oportunidade de proporcionar aos alunos, experiências práticas e reais do mercado de trabalho, no caso em específico deste trabalho, com ênfase na cadeia de fornecimento de autopeças.
- construção de hipóteses: Neste ponto, os responsáveis supõem que um projeto de extensão entre universidade e empresa, onde os discentes estariam envolvidos como partes executoras de um projeto, analisariam e solucionariam cases reais, além de serem apresentados à toda base teórica de Gestão da Qualidade, seria capaz de promover o aumento percentual de fixação e apropriação do conhecimento dos alunos.
- realização do seminário: Os responsáveis definem as diretrizes do projeto.
- seleção da amostra: Definiu-se a turma de alunos envolvidas no projeto e a equipe da empresa que estaria disposta a trazer os casos para análise, além da participação em palestras que apresentassem os desafios do cotidiano enfrentados no trabalho.

- coleta de dados: Monitoramento e coleta de todos os dados conforme as diretrizes do projeto. Além do desenvolvimento de questionários para cada grupo de participantes, buscando reter a perspectiva pós projeto de cada parte envolvida.
- análise e interpretação dos dados: Avaliação dos alunos e envolvimento contínuo no desenvolvimento do projeto e estudo semanalmente. Transformando toda a gama de dados coletada em informações relevantes para essa pesquisa.
- elaboração do plano de ação: Este ponto em específico que, para este projeto, não se seguiu a ordem descritas nas etapas. Mas ainda assim ocorreu, logo após determinar as diretrizes do projeto e em conjunto com a seleção das amostras. Definindo-se os meios, os quais todo o planejamento seria executado, entre procedimentos, rotinas e formas de controle para garantir o sucesso da pesquisa.
- divulgação dos resultados.

Por fim, a partir das práticas adotadas pelo método da pesquisa-ação, identificou-se um alinhamento consistente com os pontos abordados pela metodologia STAR adaptado e baseado no modelo de Prince e Felder (2006).

## **CASO DE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-EMPRESA NO ENSINO DE GESTÃO DA QUALIDADE**

Buscando a aproximação dos alunos ao ambiente real de trabalho, bem como o maior relacionamento entre teoria e prática, buscou-se definir uma dinâmica em disciplina de gestão da qualidade de um curso de Engenharia de Produção de instituição pública de ensino e medir a contribuição dessa dinâmica no processo de aprendizado do ponto de vista dos discentes e da empresa participante.

A empresa participante foi uma transnacional de grande porte do setor metalmeccânico de grande porte, que participou ativamente da dinâmica, seja no planejamento quanto na execução com o fornecimento de casos reais e possibilitando que alunos apresentassem o resultado do trabalho para a direção da empresa ao final do semestre letivo.

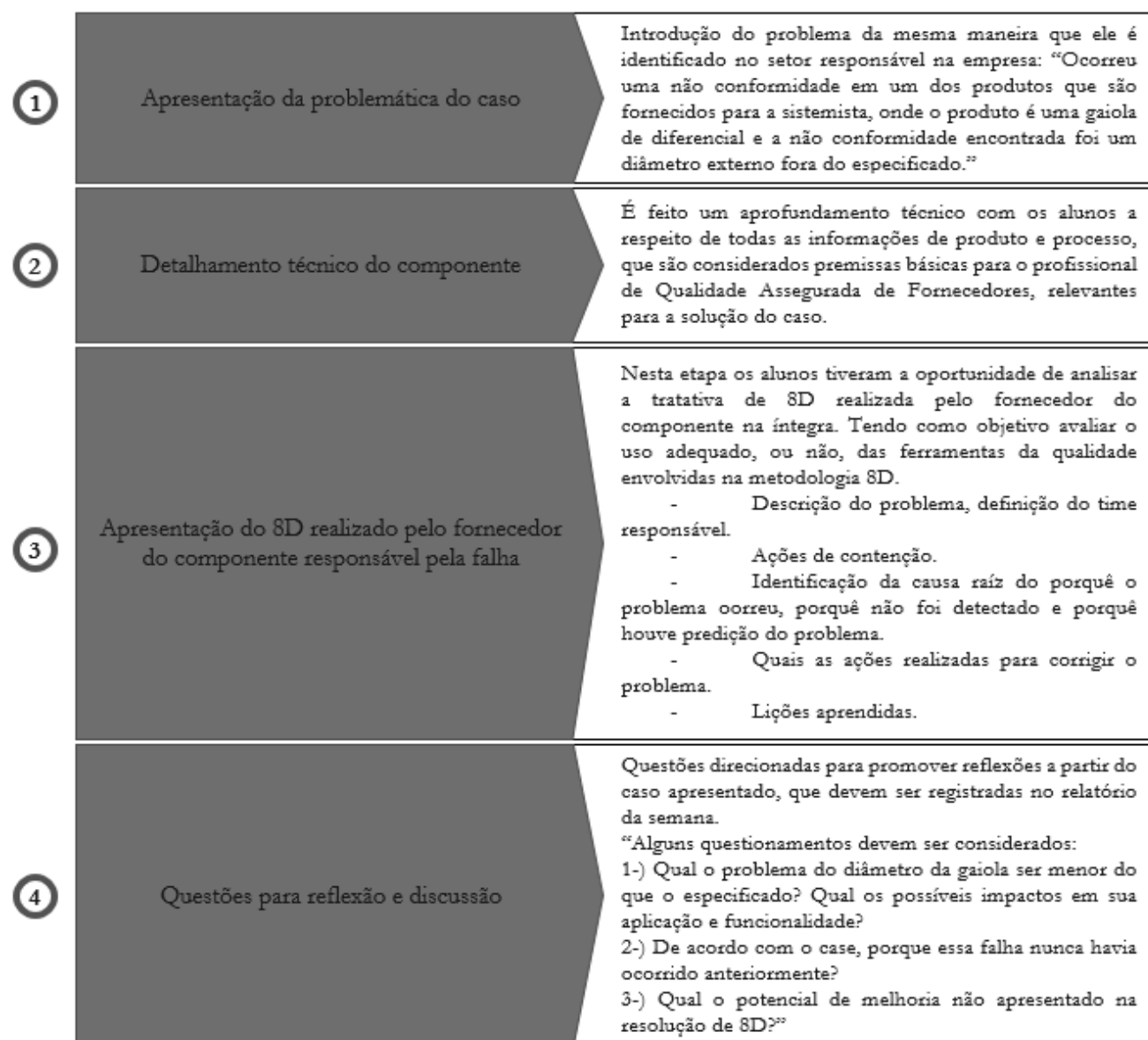
Inicialmente elaborou-se um plano de atividades que buscou, através da composição entre aulas expositivas e práticas, o acompanhamento constante do aluno e sua respectiva evolução com o aprendizado. Exigiu-se aos grupos de trabalho, a formulação de relatórios semanais cujo conteúdo deveria abordar questões específicas abordadas aos temas de cada aula, a evolução do projeto do trabalho final, o acompanhamento do cronograma, uma análise de cada membro do grupo que deveria ser realizada pelo seu respectivo líder, e por fim relatar o avanço entre as motivações de aproximação entre os integrantes de cada equipe. Sendo o monitor da disciplina responsável por realizar o acompanhamento de cada relatório e o direcionamento de cada grupo com relação ao projeto final, e o professor da disciplina responsável por monitorar todo processo.

Para a elaboração dos casos, a empresa forneceu todo o material e conteúdo, devidamente protegido pelos acordos legais entre as partes, que possuíam relação direta com os conteúdos abordados ao longo da disciplina. A sistemática adotada para a elaboração de cada caso, é exemplificada pela Figura 04 onde se aborda o *Case I* que é o Caso da "Gaiola de Diferencial", onde buscou-se casos reais da aplicação da metodologia 8D na investigação e solução dos problemas. Baseada na de trabalho que a empresa parceira possui como tratativa dos problemas em Qualidade, nove etapas sequências para exercerem um desdobramento eficiente sobre as ferramentas de Qualidade (5W2H, Diagrama de Processo, 3x5 Porquês, Ishikawa, FMEA, entre outras).

“O 8D é um método de análise e resolução de problemas que permite integrar ferramentas da qualidade em uma perspectiva de trabalho em equipe.” (Concepção principal do treinamento oferecido por parte da empresa parceira no projeto de extensão).

Dentre as demais metodologias para aplicação das ferramentas de Qualidade, o 8D foi escolhido não somente por fazer parte da filosofia da empresa parceira, mas também por instigar as

habilidades investigativas e analíticas nos alunos de maneira mais ágil e sem necessitar de outras habilidades mais avançadas (Como por exemplo o Seis Sigma).



**Figura 04** – Sistemática na elaboração dos casos.

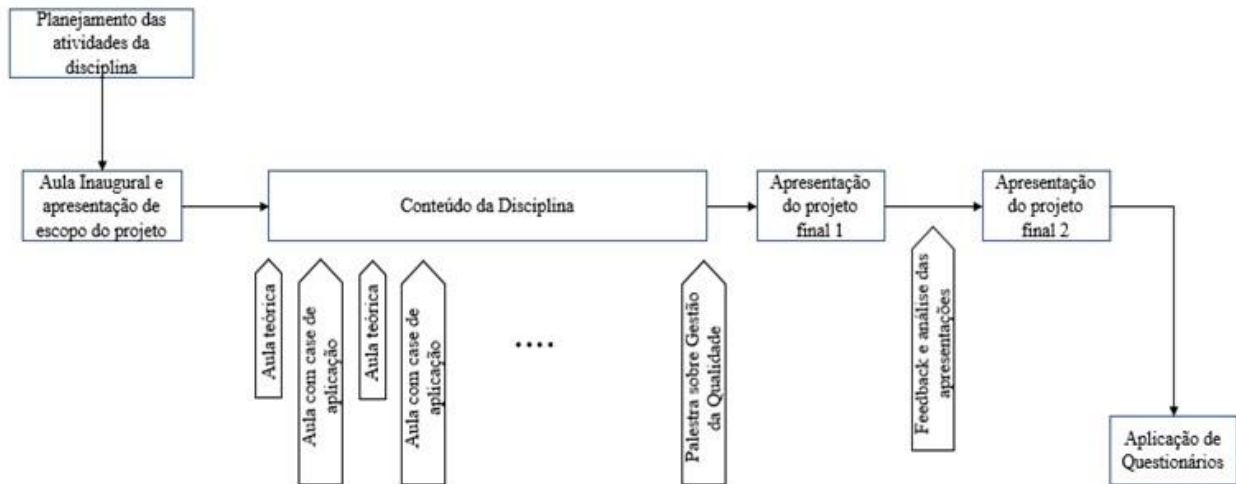
**Fonte:** Elaboração própria.

Outros dois casos foram elaborados considerando dados reais dos fornecedores da Sistemista: "Caso do 'Cachimbo'" (*Case II*) – autopeça com manchas na superfície zincada e o "Caso da Engrenagem do Portador Planetário" (*Case III*). O primeiro abordou os processos de acabamento e tratamento superficial de uma autopeça de encaixe de eixo, que seguiu a mesma sistemática da Figura 04, mas com questões de reflexão e discussão direcionadas para o caso em específico. Já o segundo, apesar de ter seguido a mesma sistemática, foi feito durante a aula junto com o monitor da disciplina com o intuito de testar o conhecimento adquirido pelos alunos nos casos estudados anteriormente.

Um ponto importante, é que os casos práticos foram ajustados para promover uma experiência muito próxima da realidade que a empresa parceira proporciona aos funcionários de Qualidade Assegurada de Fornecedores (SQA – *Supplier Quality Assurance*). Onde, dentro do grupo há um responsável pelo problema estudado, e deve-se investigar este problema através das ferramentas de gestão da qualidade. Uma vez identificada a causa raiz desse problema analisado, o grupo deve ser capaz

de tomar ações que promovam a execução correta das ferramentas para que de fato o problema seja resolvido. Para melhor compreender a estrutura deste projeto, a Figura 05 ilustra todas as atividades planejadas e executadas.

**Figura 05** – Etapas do desenvolvimento da atividade.



**Fonte:** Elaboração própria.

Ao final deste fluxo, aplicou-se um questionário para os alunos e outro para o time de qualidade Sistemista de Autopeças, com o intuito de coletar informações qualitativas a respeito do projeto de extensão sob perspectivas diferentes: daqueles que elaboraram o trabalho realizado, e daqueles que receberam o trabalho.

Cada questionário possuía abordagens distintas, pois foi necessário evidenciar as perspectivas distintas relacionadas ao objetivo de analisar o projeto como um todo em relações às expectativas sobre o estudo. Sendo assim, o questionário direcionado aos alunos abordou os seguintes temas:

- Estímulo ao aprendizado e engajamento profissional.
- Estímulo à motivação ao aprendizado do conteúdo da disciplina.
- Receptividade em relação ao método de ensino aplicado.
- Capacidade de replicação do conteúdo.

Enquanto ao questionário aplicado aos membros da equipe de Qualidade da Sistemista de Autopeças, permitiu-se um espaço descritivo em relação aos benefícios observados que o projeto proporcionou para a empresa, além de evidenciar os temas:

- Grau de preparação ao ambiente do mercado de trabalho que o projeto proporcionou aos alunos.
- Nível de satisfação das entregas dos alunos.

Logo após o planejamento da disciplina elaborado em conjunto entre: Monitor da disciplina de Gestão de Qualidade, Docente da disciplina de Gestão de Qualidade, e o gerente do setor de Qualidade Assegurada de Fornecedores da Sistemista de Autopeças; elaborou-se o seguinte cronograma para a execução do projeto de extensão ao decorrer de um total de 10 semanas (Quadro 02).

**Quadro 02 – Etapas do desenvolvimento da atividade.**

Atividades aplicadas	Atividades cobradas e Pesos na média final	Data da Atividade	Média da Turma por Atividade (Ma)	Média Total da Turma	Taxa de Variação
Aula Inaugural	-	21/03/2019	-	-	-
Aula teórica I	Relatório - 5,6%	28/03/2019	5,50	5,50	-
Case I	Relatório - 5,6%	11/04/2019	7,85	6,68	17,60%
Aula teórica II	Relatório - 6,2%	18/04/2019	8,19	7,18	7,03%
Case II	Relatório - 6,8%	25/04/2019	8,23	7,44	3,53%
Palestra Gestão da Qualidade	Relatório - 7,4%	02/05/2019	8,87	7,73	3,69%
Apresentação Prévia de Projeto	Relatório - 9,5%	09/05/2019	6,02	7,44	-3,82%
Case III	Relatório - 8%	23/05/2019	4,69	7,05	-5,58%
Aula Teórica IV	Relatório - 9,5%	30/05/2019	9,20	7,32	3,67%
Entrega parcial do projeto final	Projeto Final - 17,5%	06/06/2019	5,69	7,14	-2,54%
Apresentações na UFSCAR do projeto final	Projeto Final - 24,5%	04/07/2019	8,39	7,26	1,72%

**Fonte:** Elaboração própria.

Um ponto importante a se destacar, é que a elaboração do cronograma com alguns meses de antecedência em relação ao início das aulas, foi essencial para evitar conflitos de agenda entre as partes envolvidas empresa e universidade.

## RESULTADOS

Realizou-se um acompanhamento do desempenho dos alunos ao longo da disciplina, monitorando as notas obtidas para cada atividade realizada. Conforme o Quadro 02, pode-se observar que, a turma no geral, obteve um bom desempenho ao longo das atividades. Sendo importante ressaltar que o nível de complexidade e dificuldade das entregas também impactou diretamente o desempenho geral da turma. Como por exemplo: a primeira apresentação (09/05/2019), onde exigiu-se muitas correções e melhorias nos trabalhos apresentados como forma de preparar os alunos para o nível de exigência que os membros avaliadores da empresa iriam cobrar na apresentação final.

Existem alguns pontos que chamam atenção no Quadro 02, como o desempenho nas atividades relacionadas à Palestra sobre Gestão da Qualidade, Case III e a Entrega parcial do projeto final. A queda de desempenho dos alunos na atividade de Apresentação Prévia do Projeto, justificou-se com um resultado preliminar do projeto insatisfatório (onde exigiu-se uma demonstração de esboço da ideia do produto e grande parte dos grupos não haviam definido qual seria essa ideia), uma vez que os grupos acabaram deixando para se dedicar ao projeto com maior afinco no final do curso. A segunda queda ocorreu devido ao fato de alguns grupos não terem entregado o relatório semanal por falta de organização e acabaram por terem sua nota zerada na atividade (Referente ao Case III). E por fim na Entrega parcial do projeto final, determinou-se um nível de exigência bem alto (quanto ao conteúdo do trabalho, design, e aderência ao escopo inicial do projeto), que resultou em muitas correções e melhorias nos trabalhos apresentados como forma de preparar os alunos para o nível de exigência que os membros avaliadores da empresa iriam cobrar na apresentação final.

Ao final do projeto, foi possível analisar as respostas dos questionários em conjunto com o desempenho dos grupos de alunos, e obtivemos os dados mostrados no Quadros 03.

**Quadro 03 – Avaliação da disciplina pelos alunos.**

Questionário Aluno				
Questões	Percentual que concordou totalmente	Percentual que concordou parcialmente	Percentual que discordou parcialmente	Percentual que discordou totalmente
Comparado a uma aula expositiva tradicional, o novo método de aula e projeto contribuiu para um maior estímulo ao aprendizado do conteúdo e amadurecimento profissional.	100%	-	-	-
Sentiu-se motivado a se dedicar mais quando comparado ao método de ensino tradicional (prova e conteúdo expositivo apenas).	50%	50%	-	-
Foi possível adquirir o conhecimento ofertado ao longo da disciplina de maneiras mais didáticas do que o método tradicional (prova e conteúdo expositivo).	50%	50%	-	-
Foi capaz de compreender o conteúdo da disciplina e transmitir boa parte do conhecimento adquirido para outra pessoa.	25%	75%	-	-
O aprendizado colaborou positivamente com a preparação e amadurecimento para o mercado de trabalho e vida profissional.	100%	-	-	-
O ganho de aprendizado foi significativo para o aluno	100%	-	-	-
A experiência de aplicação da matéria na prática foi significativa para o aprendizado	100%	-	-	-

**Fonte:** Elaboração própria.

Enquanto o Quadro 04 mostra os dados obtidos referentes a percepção de qualidade dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos expressada pela equipe da empresa parceira.

**Quadro 04 – Avaliação dos resultados dos trabalhos pela equipe da empresa parceira.**

Questionário SQA				
Questões	Percentual que concordou totalmente	Percentual que concordou parcialmente	Percentual que discordou parcialmente	Percentual que discordou totalmente
O projeto contribuiu positivamente para fomentar aprendizado e amadurecimento dos alunos envolvidos, preparando-os melhor para o mercado de trabalho	100%	-	-	-
Os alunos atingiram os objetivos do projeto.	60%	40%	-	-
Os produtos obtidos pelo projeto foram satisfatórios	60%	40%	-	-

**Fonte:** Elaboração própria.

Destacam-se duas observações realizadas por funcionários da Sistemista sobre os benefícios que a disciplina desenvolvida dessa forma trouxe para a empresa parceira:

“O projeto poderá disponibilizar acesso, com maior facilidade, as informações inerentes às ferramentas para gerir problemas de não-conformidade tanto ao fornecedor quanto ao time da Sistemista de Autopeças. Ele possibilitará um melhor entendimento entre as partes para uma melhor e rápida solução.” (Estagiário do setor de SQA da empresa parceira).

“Disseminação e padronização do conhecimento das ferramentas da qualidade na cadeia de fornecedores, além da centralização e acesso rápido às ferramentas.” (Eng.º Sênior do setor de SQA da empresa parceira).

Sendo assim, este trabalho obteve resultados muito positivos sob diversas perspectivas, além de promover um bom desempenho geral da turma da disciplina de Gestão de Qualidade. Os pontos mais críticos levantados após uma análise completa dos resultados, corroboram com os desafios de motivação e auto incentivo do aluno, para que eles fossem capazes de atingir os objetivos do projeto e trazer melhores resultados na concepção do produto final. As médias dos grupos nas atividades evidenciam bem esse ponto, dada a queda de desempenho nas atividades as quais os pesos no método avaliativo eram maiores nos quesitos de proatividade a análise crítica dos participantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontam Rusnakova e Bacharova (2021), as experiências que o aluno possui ao decorrer de seus processos de aprendizagem são fundamentais para desenvolver as habilidades de análise crítica necessárias no exercício de suas profissões futuras.

Entende-se que, para o curso de engenharia, o processo criativo e o desenvolvimento da análise crítica devam ser exercitados em grande parte das disciplinas, incluindo as que são atualmente apenas teóricas. Ao menos a maior parte das disciplinas possuem espaço para a sua integração em projetos de extensão, variando talvez o nível de envolvimento e complexidade do projeto a ser concebido, fazendo uso da interação entre empresa e universidade.

O desempenho dos alunos ao longo da disciplina com base na experiência descrita neste artigo, indica aspectos importantes na valorização do aluno como integrante ativo do processo de ensino-aprendizagem, fundamental construtor de seu próprio conhecimento e do conhecimento coletivizado em sua turma de colegas de disciplina, especialmente em bacharelado de Engenharia e Engenharia de Produção, onde a interação entre teoria e prática tem ganhado destaque inclusive em função das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as Engenharias (BRASIL, 2019; BRASIL, 2021).

Ainda que no início da atividade se esperasse uma dificuldade bastante significativa no processo de análise e resolução dos casos apresentados, todos na interface entre as Engenharias de Produção e Mecânica, o desempenho dos alunos mostrou-se acima das expectativas inicialmente estimadas, tendo demonstrado elevado interesse e comprometimento para com o conteúdo apresentado e se dedicando em grau a cada semana mais elevado aos processos de estudo e apresentação de soluções aos problemas trazidos pelos casos reais.

Em continuada superação, os alunos acompanharam os *feedbacks* do monitor, docente e profissionais da empresa parceira para o resultado de cada trabalho entregue com o intuito de melhorar cada qual seu desempenho nas entregas seguintes. Isso revelou que a interação e acompanhamento constante do monitor para com cada grupo, foi fundamental e funcional através do modelo de *feedbacks*, ou seja, apontar onde cada grupo poderia melhorar em cada caso.

Esse processo de melhoria contínua dos métodos de estudo e análise dos casos, permitiam que considerações metodológicas e conceituais, bem como reflexões que não haviam sido considerados em uma dada entrega de relatório parcial, poderiam ser aplicados e consideradas em uma entrega posterior, permitindo o contínuo aperfeiçoamento do processo de aprendizado dos alunos. Além disso, a autonomia e dedicação dos alunos na disciplina mostraram-se incentivadas com a permissão a eles dadas de se levantar questionamentos constantes sobre as propostas de projeto de cada grupo e de participar ativamente na resposta a dúvidas próprias e de colegas de turma, estimulando a reflexão sobre o próprio trabalho até então desenvolvido.

Alzahrani *et al.* (2021) e Zarpelon e Resende (2017), mostram que o universo de pesquisas em relação à métodos de ensino com abordagens práticas nas instituições de ensino superior é pouco explorado por parte das iniciativas acadêmicas de pesquisa, evidenciando relevância ao fato de que tenha sido possível confrontar os ciclos de aprendizagem em diversos momentos da atividade. Situações proporcionadas aos alunos como os casos, executaram na prática o ciclo proposto por Prince e Felder (2006). Em outros momentos, como naqueles predominantemente expositivos em aulas e palestras, o ciclo de aprendizagem construtivista (CARVALHO, PORTO e BELHOT, 2001) se apresentou com um engajamento maior por parte dos alunos, com participação mais ativa dos mesmos e interessados em aprofundar as informações e conhecimentos transmitidos pelo monitor, docente e profissionais da empresa.

Esperava-se que haveria uma dificuldade a ser superada, por parte dos alunos, quanto à concepção do projeto final proposto. Verificou-se uma diferença de desempenho da primeira apresentação de resultados por parte do aluno para as entregas finais com melhora expressiva no resultado de avaliação, demonstrando um envolvimento crescente dos estudantes com as atividades em paralelo a uma potencialização do grau de independência no processo de pesquisa e apresentação de soluções para os casos reais estudados pela turma. O envolvimento dos alunos com profissional do mercado, dados, informações, contexto e problemas reais demonstrou motivar os alunos na busca por soluções aos problemas dos casos, gerando um círculo virtuoso resultando na busca por mais

conhecimento teórico sobre o tema da disciplina, incremento da responsabilidade em aprender no grau de ser capaz de aplicar e sintetizar o conhecimento apreendido e resultando numa espécie de responsabilidade moral por parte dos discentes. Essa responsabilidade moral parece ter o imbuído em cada estudante a busca e exercício da autonomia no autoaprendizado (ZEIDLER, 2014; PUGLIESE, 2017), ainda que com a orientação sempre presente do monitor e docente da disciplina, bem como dos colaboradores da empresa participante dessa atividade dentro da disciplina de gestão da qualidade.

As entregas deste trabalho providenciaram a oportunidade de aproximar os alunos da prática cotidiana no setor de qualidade de uma empresa da indústria automotiva, evidenciando-se pelas observações dos profissionais dessa área, a eficácia da experiência quanto a esse fim. Pode-se afirmar que as expectativas do mercado geradas em relação ao domínio dos alunos sobre o assunto foram satisfatórias.

Com base nesta experiência, cabe-se afirmar que é possível estabelecer com sucesso parcerias universidade-empresa para o desenvolvimento de ações conjuntas no âmbito do ensino de graduação de Engenharia. A empresa, considerando um processo adequado de aproximação e compartilhamento de expectativas antes do início das atividades em sala, mostrou-se disposta à referida parceria com foco na formação de egressos em Engenharia de Produção, sendo que aspectos relacionados a possíveis barreiras quanto ao tempo de execução e resultados esperados foram aspectos de incentivo ao processo, e não uma barreira.

Também os alunos se interessaram mais pelo conteúdo da disciplina mostrando autonomia e responsabilidade crescente enquanto corresponsáveis pela criação e construção de conhecimento ao longo da disciplina.

Considera-se, por fim, que foi possível vivenciar os desafios que envolvem a concepção de teorias de aprendizagem inovadoras no ensino superior. Mas ainda há alguns parâmetros sujeitos a melhorias para estudos futuros com o mesmo propósito tais como verificar a indicação de políticas públicas para incentivar a interação universidade-empresa no processo formativo do egresso, buscar meios diversos para estimular o relacionamento entre teoria e prática ao longo de cursos de graduação numa realidade de professores nem sempre com formação adequada para incentivar esse tipo de realidade.

## REFERÊNCIAS

ABEPRO – Associação Brasileira de Engenharia de Produção. *Referências para Projeto Pedagógico de Bacharelado em Engenharia de Produção*. Disponível em: <<http://www.abepro.org.br/interna.asp?p=385&m=548&ss=1&c=514>>. Acesso em: 02/09/2021.

ALZHRANI, Bandar; BAHATHAM, Haitham; ANDEJANY, Murad; ELSHENAWY, Ahmad. How Ready Is Higher Education for Quality 4.0: transformation according to the LNS Research Framework?. *Sustainability*, v. 13, n. 9, p. 51-69, 2021. <<https://doi.org/10.3390/su13095169>>

AMARAL, Ana L. O trabalho de grupo: como trabalhar com os "diferentes". In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.) *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus, 2006, p. 49-68.

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. *ABNT NBR ISO 9001:2015: Sistemas de gestão da qualidade - requisitos*. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BEHRENS, Marilda A. Metodologia de aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.) *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus, 2006, p. 163-187.

BENJAMIN, Christopher; KEENAN, Christine. Implication of introducing problem-based learning in a traditionally taught course. *Engineering Education*, v. 1, n. 1., p. 2-7, 2006. <<https://doi.org/10.1080/17500052.2006.11642153>>

BJÖRCK, Ville. Taking issue with how the Work-integrated Learning discourse ascribes a dualistic meaning to graduate employability. *High Education*, 2021. <<https://doi.org/10.1007/s10734-020-00650-y>>

BLACKIE, Margaret; LE ROUX, Kate; MCKENNA, Sioux. Possible futures for science and engineering education. *High Education*, v. 71, p. 755–766, 2016. <<https://doi.org/10.1007/s10734-015-9962-y>>

CARVALHO, Anna C. B. D.; PORTO, Arthur J. V.; BELHOT, Renato V. Aprendizagem significativa no ensino de engenharia. *Revista Produção*, v. 11, n. 1, p. 81-90, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prod/a/NdMydNCsSHb3FhYNzG398gF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02/09/2021.

FABRICIO, Daniel A. K; TREVISAN, Lisiane; ROCHA, Claudia L. F. Simulação de um sistema produtivo no ensino de gestão da produção. In: *46º Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e 1º Simpósio Internacional de Educação em Engenharia*, 2018, Salvador. Anais. Salvador: ABENGE, 2018. Disponível em: <[http://www.abenge.org.br/sis\\_submetidos.php?acao=abrir&evento=COBENGE18&codigo=COBENGE18\\_00047\\_00001047.pdf](http://www.abenge.org.br/sis_submetidos.php?acao=abrir&evento=COBENGE18&codigo=COBENGE18_00047_00001047.pdf)>. Acesso em: 19/08/2021.

FARIAS, Paulo A. M.; MARTIN, Ana L. A. R.; CRISTO, Cinthia S. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 39, n. 1, p. 143-158, 2015. <<https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00602014>>

FEUERWERKER, Laura C. M. *Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados*. São Paulo: Hucitec, 2002.

FUZETO, Adriana P.; LIMA, Adão C.; QUIARATO, Michele A.; CORREA, Tiago H. P. Desenvolvimento de jogos de tabuleiro (board game) para o ensino da aplicação dos conceitos de controle de qualidade em uma unidade Industrial. In: *45º Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, 2017, Joinville. Anais. Joinville: ABENGE; UDESC; UNISOCIESC, 2017. Disponível em: <[http://www.abenge.org.br/sis\\_submetidos.php?acao=abrir&evento=COBENGE17&codigo=COBENGE17\\_00001\\_00000080.pdf](http://www.abenge.org.br/sis_submetidos.php?acao=abrir&evento=COBENGE17&codigo=COBENGE17_00001_00000080.pdf)>. Acesso em: 02/09/2021.

GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GINTER, Peter M.; WHITE, Donald D. A social learning approach to strategic management: toward a theoretical foundation. *Academy of Management Review*, v. 7, n. 2, p. 253-261, 1982. <<https://doi.org/10.5465/amr.1982.4285587>>

GLASSER, William. *Choice theory: a new psychology of personal freedom*. New York: Harper Perineal/Harper Collins Publisher, 1999.

GRAHAM, Andrew. *Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público*. Brasília: ENAP, 2010.

GRANT, Peter M.; MACPHERSON, EWEN D.; HARRISON, Gareth P.; BRUNSON, Kevin M.; HYDE, R.; WILLIAMS, David A. Teaching integrated system design with interdisciplinary group design exercises. *Engineering Education*, v. 5, n. 1, p. 30-41, 2010. <<https://doi.org/10.11120/ened.2010.05010030>>

HSIEH, Cynthia; KNIHT, Lorrie. Problem-based learning for engineering students: an evidence based comparative study. *The Journal of Academic Librarianship*, v. 34, n. 1, p.25-30, 2008. <<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2007.11.007>>

JURAN, Joseph M.; GRUNA, Frank M. *Controle da qualidade: conceitos, políticas e filosofia da qualidade*. São Paulo: Makron; McGraw-Hill, 1991.

KOLB, David A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

LETTS, Will. University employability agendas, targets and strategies. In: HIGGS, Joy; LETTS, Will; CRISP, Geoffrey (Orgs.). *Education for employability: learning for future possibilities*. V. 2, Rotterdam: Brill; Sense, 2019. p. 21-36.

MARCH, Tom. The New WWW: Whatever, Whenever, Wherever. *Educational Leadership*, v. 63 n. 4, p. 14-19, 2005. Disponível em: <<https://www.ascd.org/el/articles/the-new-www-whatever-whenever-wherever>>. Acesso em: 02/09/2021.

MARTINEZ, Renata M.; TARDELLI, Edgard R. Estudo de caso sobre o uso de dinâmicas para o ensino de ferramentas da qualidade para engenharia. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, v. 4, n. 3, p. 74-90, 2018. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2387/2383>>. Acesso em: 02/09/2021.

MARTINS, Francisco J.; ABREU, Pedro H. C.; SIMON, Alexandre C. A evolução do ensino superior e suas implicações: uma visão sobre o contexto profissional diante de cenários complexos e inovativos. *Nucleus - Revista Científica da Fundação Educacional de Ituverava*, v. 15, n. 2, p. 63-76, 2018. <<https://doi.org/10.3738/1982.2278.3042>>

BRASIL. *Resolução n. 2/2019, de 24 de abril de 2019*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-24-de-abril-de-2019-85344528>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. *Resolução n. 1/2021, de 26 de março de 2021*. Altera o Art. 9º, § 1º da Resolução CNE/CES 2/2019 e o Art. 6º, § 1º da Resolução CNE/CES 2/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação de Engenharia, Arquitetura e Urbanismo. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-26-de-marco-de-2021-310886981>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

SILVA, Leandro P.; CECÍLIO, Sálua. A mudança no modelo de ensino e formação na engenharia. *Educação em Revista*, v. 45, p. 61-80, 2007. <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100004>>

PRINCE, Michael J.; FELDER, Richard M. Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, n. 95, 2006. p. 123-138. <<https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>>

PUGLIESE, Gustavo O. *Os modelos pedagógicos de ensino de ciências em dois programas educacionais baseados em STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics)*. Dissertação (mestrado em Genética e Biologia Molecular). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2017.

RIBEIRO, Luís R. C. *Aprendizagem baseada em Problemas (PBL): uma experiência no ensino superior*. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

RICHTER, David M.; PARETTI, Marie C. Identifying barriers to and outcomes of interdisciplinarity in the engineering classroom. *European Journal of Engineering Education*, v. 34, n. 1, p. 29-45, 2009. <<https://doi.org/10.1080/03043790802710185>>

RUSNAKOVA, V.; BACHAROVA, L. Contribution to systematic education of quality management in Slovak health care. *Bratisl Lek Listy*, v. 102, n. 3, p. 159-168, 2001. Disponível em: <<http://bmj.fmed.uniba.sk/2001/10203-07.PDF>>. Acesso em: 02/09/2021.

SANTOS, Daniel A.; ITO, Gustavo Y.; SCHEID, Pedro I. M.; BARBOSA, Hérica M.; SOUZA, Virley L. Educa & Ação: Uma metodologia ativa voltada ao curso de engenharia para simular a realidade por meio do jogo. In: *48º Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e 3º Simpósio Internacional de Educação em Engenharia*, 2020, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul: ABENGE; UCS, 2020. Disponível em: <[http://www.abenge.org.br/sis\\_submetidos.php?acao=abrir&evento=COBENGE20&codigo=COBENGE20\\_00141\\_00003020.pdf](http://www.abenge.org.br/sis_submetidos.php?acao=abrir&evento=COBENGE20&codigo=COBENGE20_00141_00003020.pdf)>. Acesso em: 02/09/2021.

SIGAHI, Tiago F. A. C.; FERRARINI, Cleyton F.; BORRÁS, Miguel Ángel. A. *Formação do Engenheiro de Produção: mapeamento das percepções de discentes, egressos, docentes e empresas*. Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

TOLEDO, José C. Gestão da mudança da qualidade do produto. *Gestão & Produção*, v. 1, n. 2, p. 104-124, 1994. <<https://doi.org/10.1590/S0104-530X1994000200001>>

TOLEDO, José C.; BORRÁS, Miguel Ángel.; MERGULHÃO, Ricardo C.; MENDES, Gustavo H. S. *Qualidade: gestão e métodos*. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

ZARPELON, Edinéia; RESENDE, Luis M. Teorias da aprendizagem em publicações na área de educação em engenharia: um mapeamento com foco na disciplina de Cálculo 1. *Educação em Revista*, v.36, 2020. <<https://doi.org/10.1590/0102-4698210405>>

ZEIDLER, Dana L. STEM education: a deficit framework for the twenty first century? A sociocultural socioscientific response. *Cultural Studies on Science Education*, v. 9, n. 2, 2014. <<https://doi.org/10.1007/s11422-014-9578-z>>

## CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Coordenador do projeto, conceitualização, análise de dados, desenho metodológico, validação, escrita do texto.

Autor 2 – Conceitualização, coleta de dados, validação, escrita do texto.

Autor 3 – Revisão e comentário do texto.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.