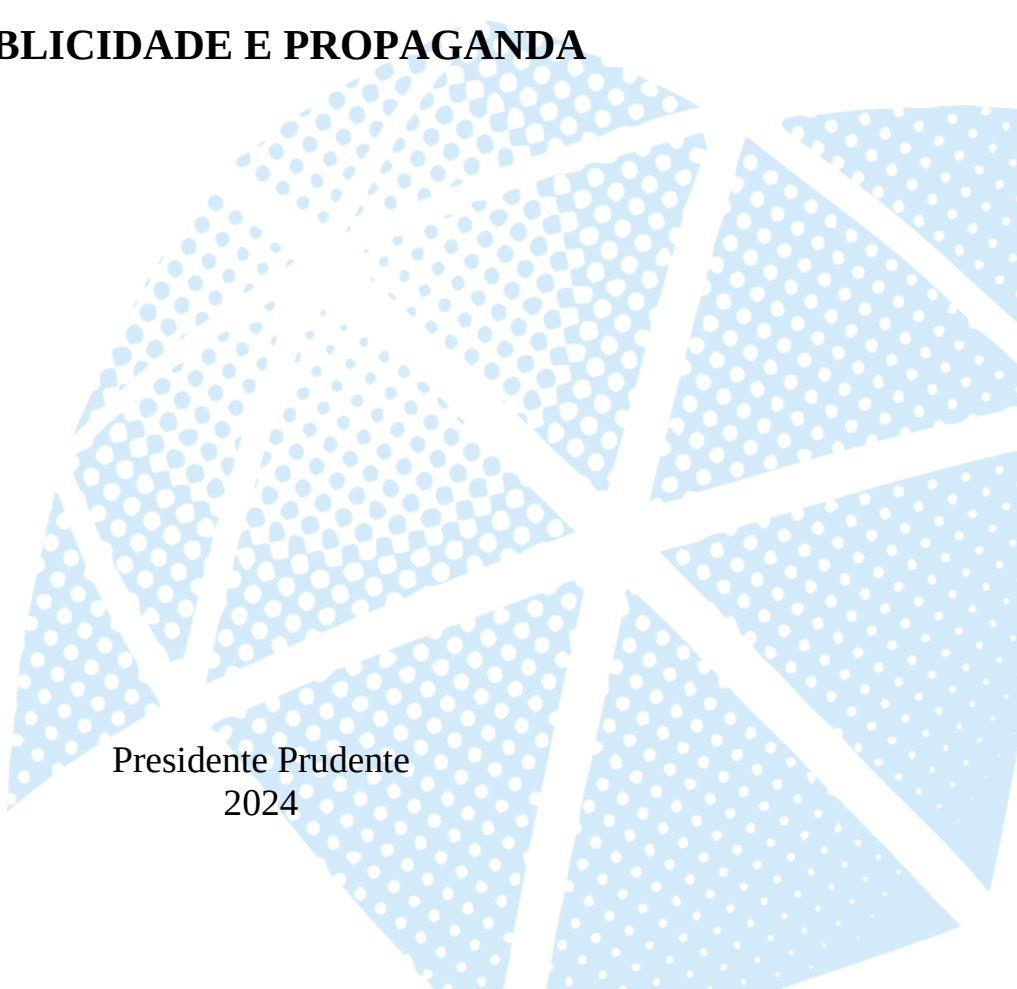


**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – CAMPUS DE
PRESIDENTE PRUDENTE**

MARIANGELA BARBOSA FAZANO

**PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO CURSO DE
PUBLICIDADE E PROPAGANDA**

Presidente Prudente
2024



MARIANGELA BARBOSA FAZANO

**PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO CURSO DE
PUBLICIDADE E PROPAGANDA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente – SP (FCT/UNESP), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Presidente Prudente
2024

B238p

Barbosa Fazano, Mariangela

Proposta interdisciplinar para práticas pedagógicas inovadoras no curso de publicidade

E Propaganda / Mariangela Barbosa Fazano. -- Presidente Prudente, 2024

144 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

1. Educação. 2. Metodologias Ativas. 3. Aprendizagem Baseada e Projetos. 4. Publicidade e Propaganda. I. Título.

MARIANGELA BARBOSA FAZANO

**PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO CURSO DE
PUBLICIDADE E PROPAGANDA**

Trabalho de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) – Campus Presidente Prudente, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Data da Defesa: 22/04/2024

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
UNESP – Câmpus de Presidente Prudente
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
UNOESTE – Câmpus de Presidente Prudente

Prof^a. Dr^a. Raquel Rosan Christino Gitahy
UNOESTE – Câmpus de Presidente Prudente

Prof^a. Dr^a. Cícera Aparecida Lima Malheiro
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Adriana Aparecida de Lima Terçario
UNINOVE - Universidade Nove de Julho

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais (a meu pai, *in memoriam*) pelo dom da vida e por toda a educação direcionada a mim, desde os meus primeiros passos.

Ao meu amado filho, Fabricio Fazano Amendola, pois nenhum sucesso acadêmico seria possível sem o seu constante apoio e dedicação ao longo de todas as etapas desse processo desafiador. Ele esteve ao meu lado, compartilhando seu amor, paciência e compreensão durante as horas infindáveis de pesquisa, análise e redação. Seu suporte emocional, encorajamento e contribuições intelectuais foram inestimáveis para o desenvolvimento deste trabalho. Sua presença constante e seu inabalável apoio foram a força motriz por trás da minha jornada acadêmica. A você, meu querido filho, expresso minha profunda gratidão e dedico esta tese como uma homenagem ao nosso laço indelével de amor e cumplicidade.

Ao meu querido padrinho, Monsenhor José Carlos D'Angelo (*In memoriam*), dedico minha mais profunda gratidão. Seu incentivo constante, apoio incondicional e sabedoria generosa acompanharam-me em quase todas as etapas da minha formação, sua presença, mesmo na ausência física, continua sendo uma fonte de força e inspiração. Cada conquista alcançada carrega consigo o reflexo de sua fé em meu potencial e o legado de seus ensinamentos.

Gostaria de expressar meu sincero agradecimento à minha orientadora, Professora Elisa, por sua confiança e apoio durante todo o processo de confecção desta tese. Sua *expertise*, dedicação e comprometimento foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho acadêmico. Sua orientação precisa e seus *insights* valiosos contribuíram significativamente para a qualidade e o aprofundamento das minhas pesquisas. Além disso, sua disponibilidade constante para discussões e esclarecimentos demonstrou seu compromisso genuíno em meu crescimento acadêmico. Sou imensamente grata por ter tido a oportunidade de contar com sua orientação notável e por toda a inspiração que ela trouxe para minha jornada de pesquisa. Obrigada, querida orientadora Elisa, por sua confiança e apoio incondicional.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, agradeço-as imensamente pelas contribuições valiosas. Estou verdadeiramente honrada por ter a oportunidade de contar com suas experiências e conhecimentos para enriquecer ainda mais o meu trabalho. Agradeço o tempo e dedicação que disponibilizaram à avaliação da minha pesquisa, bem como pelas discussões construtivas e sugestões que contribuíram significativamente para o desenvolvimento e aprimoramento do meu trabalho acadêmico. Suas contribuições foram de grande importância para o sucesso desta defesa e para o avanço do conhecimento na área.

Quero também expressar minha sincera gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESP de Presidente Prudente. Quando mais precisei de apoio, o programa acreditou em mim e me concedeu a oportunidade de concluir esta tese com êxito. Sou imensamente grata por fazer parte desta instituição de renome e por todo o apoio e confiança que recebi ao longo dessa jornada. Obrigado, PPGE FCT/UNESP Presidente Prudente, por tornar possível a realização deste trabalho de grande importância para minha carreira acadêmica.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Paulo Freire)

RESUMO

A presente pesquisa investiga a necessidade de reformulação dos métodos de ensino no Ensino Superior, considerando que somente abordagens pedagógicas tradicionais já não atendem às demandas de formação exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo. Identifica-se como desafio recorrente a fragmentação dos conteúdos, que compromete a integração do conhecimento e a construção de uma aprendizagem significativa. Diante desse cenário, o objetivo central deste estudo é analisar como a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), fundamentada na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), pode contribuir para a promoção de práticas interdisciplinares e inovadoras no Ensino Superior. A pesquisa concentra-se na aplicação dessa abordagem no sétimo termo do curso de Publicidade e Propaganda, tendo como objeto de análise o Projeto Vira Galo. Busca-se, assim, estabelecer critérios para o desenvolvimento de projetos na área, delinear estratégias pedagógicas orientadas pela ABP em uma perspectiva CCS e acompanhar as práticas dos estudantes, analisando sua articulação com a interdisciplinaridade e seus impactos no processo formativo. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza exploratória, que combina pesquisa de campo e pesquisa documental. O método inclui a realização de um Grupo Focal, que possibilita a coleta de dados qualitativos e a participação ativa dos sujeitos envolvidos, favorecendo uma análise aprofundada das práticas pedagógicas no contexto investigado. Os resultados preliminares indicam que a adoção da metodologia ABP, quando estruturada de forma interdisciplinar e contextualizada, favorece o desenvolvimento de competências essenciais à formação acadêmico-profissional dos estudantes. Observa-se maior autonomia no aprendizado, engajamento no processo de ensino e a capacidade de desenvolver soluções inovadoras para desafios reais da área de Publicidade e Propaganda. Conclui-se que a integração entre teoria e prática, mediada por metodologias ativas, constitui um fator determinante para a qualificação dos processos formativos no Ensino Superior.

Palavras-chave: Ensino Superior; Aprendizagem Baseada em Projetos; Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa; Interdisciplinaridade; Publicidade e Propaganda.

ABSTRACT

This research investigates the need to reform higher education teaching methods, considering that traditional pedagogical approaches no longer meet the training demands required by the contemporary job market. A recurring challenge is the fragmentation of content, which compromises knowledge integration and the construction of meaningful learning. Given this scenario, the central objective of this study is to analyze how the active methodology Project-Based Learning (ABP), based on the Constructionist, Contextualized, and Meaningful (CCS) approach, can contribute to promoting interdisciplinary and innovative practices in higher education. The research focuses on the application of this approach in the seventh semester of the Advertising and Publicity program, analyzing the Vira Galo Project as a case study. Thus, the study seeks to establish criteria for project development in the field, outline pedagogical strategies guided by PBL within a CCS perspective, and monitor student practices, analyzing their connection with interdisciplinarity and its impacts on the learning process. Methodologically, this is an exploratory study that combines field research and documentary research. The methodology includes the conduction of a Focus Group, enabling the collection of qualitative data and the active participation of the subjects involved, allowing for an in-depth analysis of pedagogical practices in the investigated context. Preliminary results indicate that adopting the PBL methodology, when structured in an interdisciplinary and contextualized manner, enhances the development of essential competencies for students' academic and professional training. Increased autonomy in learning, engagement in the teaching process, and the ability to develop innovative solutions for real challenges in the field of Advertising and Publicity have been observed. It is concluded that the integration of theory and practice, mediated by active methodologies, is a determining factor in improving higher education training processes.

Keywords: Higher Education; Project-Based Learning; Constructionist, Contextualized, and Meaningful Approach; Interdisciplinarity; Advertising and Publicity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
CCS	Construcionista, Contextualizada e significativa
CCM	<i>Construcionist, Contextualized and Meaningful</i>
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
GF	Grupo Focal
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MIT	<i>Massachussets Institute of Technology</i>
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PBL	<i>Problem-Based Learning</i>
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	12
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	18
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	25
1.2.1 Objetivo geral	25
1.2.2 Objetivos específicos	25
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	27
2.1 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	28
2.1.1 Participantes da pesquisa	28
2.2 NATUREZA DA PESQUISA.....	29
2.3 TIPO DE PESQUISA.....	29
2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E SELEÇÃO DE DADOS.....	30
2.4.1 Aspectos éticos da pesquisa.....	33
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	34
3 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	37
3.1 METODOLOGIA DE PROJETOS	45
3.2 A ABORDAGEM CCS	50
3.3 A ESPIRAL DA APRENDIZAGEM.....	59
3.4 A AUTORIA DISCENTE	70
3.5 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	76
3.6 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO (ABP)	78
3.5.1 Histórico e conceito da Aprendizagem Baseada em Projetos	80
4 UM PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA	90
4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA.....	94
4.1.1 Organização do curso	95
4.1.2 Perfil do formando e egresso	97
4.1.3 Conhecimentos, habilidades, atitudes e valores	99
4.1.4 Conteúdos curriculares	99
5 O PROJETO VIRA GALO	102
6 RESULTADOS E ANÁLISES	106
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE A – Roteiro do grupo focal.....	139

APÊNDICE B - TCLE.....	140
APÊNDICE C - Declaração de autorização.....	143
APÊNDICE D - Folha de rosto.....	144
APÊNDICE E – Resumo Executivo (Âncora).....	145
APÊNDICE F - Briefing De Atendimento Ao Cliente (Âncora).....	152
APÊNDICE G - Alguns Artefatos (As Entregas Para O Cliente)	155

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Os processos educacionais passam por um momento em que nos diferentes cursos de graduação do Ensino Superior, percebe-se que os métodos convencionais não atendem mais às necessidades de formação dos profissionais que hoje a sociedade necessita. Partindo desta premissa, a intenção deste projeto é corroborar com observações e abordagens mais sistematizadas no que diz respeito às aplicações das metodologias ativas em classe, no ensino superior. O curso em foco é o Bacharelado em Publicidade e Propaganda de uma universidade particular do interior de São Paulo.

Peço uma licença ‘poética’ para neste momento contar minha trajetória, utilizando o pronome pessoal do caso reto, no singular, ‘eu’, para que o tom do discurso verbal escrito, chegue o mais próximo da realidade e represente uma trajetória.

Minha trajetória no curso de Publicidade e Propaganda foi marcada por uma constante busca por inovação e integração do conhecimento. Motivada pela percepção da fragmentação do conhecimento básico nas áreas da Publicidade e Propaganda, minha iniciativa foi impulsionada pela tentativa de desfragmentar esse conhecimento.

Ao analisar a grade curricular e orientar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) com foco em projetos experimentais, percebi a necessidade de integrar as diversas áreas da Publicidade, que muitas vezes eram abordadas de forma extremamente fragmentada.

A fragmentação do ensino das disciplinas do curso de Publicidade e Propaganda ocorria de várias maneiras, e descrevo detalhadamente como isso acontecia em cada uma das disciplinas mencionadas:

Atendimento: Os alunos aprendem sobre o papel do atendimento publicitário de forma isolada, sem entender como ele se relaciona com outras áreas, como o planejamento e a criação. Isso pode levar a uma visão limitada do processo publicitário, onde o atendimento é visto apenas como um intermediário entre o cliente e a agência, sem compreender seu papel estratégico na elaboração das campanhas.

Pesquisa de Mercado: A pesquisa de mercado é ensinada de forma separada das outras disciplinas, o que dificulta a compreensão de como os dados obtidos podem ser aplicados na elaboração das estratégias de comunicação. Os estudantes podem não entender a importância da pesquisa de mercado para o planejamento e execução de campanhas publicitárias eficazes.

Marketing: O ensino da disciplina de marketing de forma isolada, sem relacioná-la diretamente à prática da publicidade e propaganda, pode levar os estudantes a não entenderem

como os conceitos de marketing se aplicam especificamente ao contexto da comunicação publicitária.

Planejamento de Comunicação: A fragmentação do ensino do planejamento de comunicação pode resultar em uma visão limitada das estratégias de comunicação, onde os alunos não compreendem como integrar efetivamente os diferentes canais e mídias para alcançar os objetivos de uma campanha publicitária.

Planejamento de Mídia: Os alunos podem aprender sobre planejamento de mídia de forma isolada, mas sem entender como ele se relaciona com o restante do processo publicitário. Isso pode

levar a uma falta de compreensão sobre como escolher os melhores veículos e canais para atingir o público-alvo de uma campanha.

Direção de Arte: A disciplina de direção de arte pode ser ensinada separadamente da redação publicitária e do planejamento de comunicação, o que pode resultar em campanhas publicitárias visualmente atraentes, mas que não transmite efetivamente a mensagem da marca ou produto.

Redação Publicitária: A fragmentação do ensino da redação publicitária pode resultar em textos criativos, mas que não estão alinhados com a estratégia de comunicação da campanha. Os alunos podem não compreender como a redação publicitária se integra ao restante do processo criativo e estratégico da publicidade.

Produção Audiovisual: Os alunos podem aprender sobre produção audiovisual de forma isolada, sem entender como ela se relaciona com outras disciplinas, como a direção de arte e o planejamento de mídia. Isso pode resultar em vídeos publicitários visualmente atraentes, mas que não atingem efetivamente o público-alvo ou não transmite a mensagem da marca de forma clara e persuasiva.

O projeto interdisciplinar surgiu então, como uma resposta a essa fragmentação, com o objetivo de proporcionar uma visão mais integrada e prática das estratégias publicitárias.

A partir de 2016, comecei a explorar metodologias de aprendizagem baseada em projetos, visando contribuir com diretrizes e práticas mais eficientes em sala de aula. Minha pesquisa busca aplicar essas metodologias para tornar as aulas mais motivadoras e eficazes, preparando os estudantes para o mercado de trabalho.

Em 2017, com o apoio e aval da coordenação do curso e do corpo docente do curso, foi escolhido o sétimo termo da grade curricular para a implantação do projeto interdisciplinar. Assim, as disciplinas; ‘Atendimento’, ‘Inteligência de Mercado’, ‘Planejamento de Marketing’, ‘Planejamento de Comunicação’, ‘Planejamento de Mídia’, ‘Direção de Arte’, ‘Redação

Publicitária' e 'Produção Audiovisual', passam a integrar a grade do referido termo. O contexto do sétimo termo, agregando as disciplinas que estavam espaciais no decorrer dos termos anteriores.

A premissa do projeto que aqui será objeto de estudo, aconteceu aproveitando a proposta de mudança de grade estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), onde os cursos de Comunicação Social deveriam extinguir o tronco comum de disciplinas e estabelecer em grade a escolha por um curso (Jornalismo ou Publicidade e Propaganda), logo no ingresso em primeiro termo, o Núcleo Docente Estruturante (NDE), decidiu empreender um projeto piloto, respaldado pelas diretrizes metodológicas ativas de aprendizagem.

Em reunião entre NDE e a reitoria da instituição foi estabelecido, ao final de 2016, uma nova estruturação do sétimo termo do citado curso, e ela foi inserida no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para implantação em 2017. As disciplinas contempladas neste termo são: Marketing Estratégico, Pesquisa de Mercado Aplicada, Planejamento de Comunicação, Plano de Negócios, Mídia e Projeto Experimental.

Houve o empenho em que os estudantes se reconhecessem como sujeitos do processo de aprendizagem porque a referida aprendizagem depende de sua mobilização para os estudos. A finalidade do projeto, nessa primeira versão, foi fomentar uma gestão colaborativa entre os discentes e docentes envolvidos, demonstrando que é possível o trabalho integrado.

Porém foi percebido que a metodologia utilizada não atendia a maioria dos estudantes do termo, e partindo deste princípio surgiu a necessidade de relacionar a ABP com a abordagem CCS, com o desejo de tornar o estudante construtor ativo de sua aprendizagem, uma vez que o tema do projeto parte da vivência do estudante e se desenvolve a partir de suas habilidades e competências sempre relacionadas com a sua realidade

O foco do Projeto Vira Galo é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), pois o contexto é interdisciplinar por essência, utilizando uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) pois o estudante estará dentro de um contexto que o fará construir algo que lhe seja significativo.

Ao integrar os conceitos teóricos com a prática, os estudantes estarão mais bem preparados para enfrentar os desafios do mundo profissional. Através da identificação e aplicação dos conceitos aprendidos em sala de aula, os alunos desenvolverão habilidades essenciais para o mercado de trabalho, tornando-se profissionais mais completos e preparados.

O Projeto Vira Galo, é então implantado como disciplina, também no contexto do sétimo termo, para impulsionar, empoderar e supervisionar as demandas. O nome 'Vira Galo' intitula o projeto pois o galo tornou-se um símbolo associado à Publicidade e Propaganda devido a uma

série de razões históricas e culturais. Uma explicação de senso comum explica que os galos eram usados como símbolos de vigilância e alerta, pois, seu canto matinal marcava o início do dia. Esse aspecto de despertar e chamar a atenção foi associado à função da publicidade de chamar a atenção do público e despertar seu interesse em produtos e serviços. Além disso, a figura do galo está associada à coragem, à audácia e à assertividade, características desejáveis em profissionais de Publicidade e Propaganda, que precisam ser criativos, persuasivos e proativos em suas estratégias de comunicação.

Outra razão pode ser atribuída à utilização de galos em logotipos e marcas de empresas de publicidade ao longo do tempo, o que acaba reforçando a associação entre o animal e a indústria da publicidade. Embora não haja uma explicação definitiva, esses são alguns dos motivos pelos quais o galo tornou-se um símbolo associado à publicidade e propaganda e assim escolhido para nomear o projeto.

1 INTRODUÇÃO

A proposta interdisciplinar fundamentada em metodologia ativa representa um tema de pertinência no contexto do Ensino Superior contemporâneo. Em um cenário de constante evolução das demandas educacionais e das expectativas dos estudantes, a busca por práticas pedagógicas inovadoras se torna fundamental para promover uma formação acadêmica mais eficaz e alinhada com as necessidades da sociedade e do mundo do trabalho, intencionando a desfragmentação dos conhecimentos.

Nesse contexto, este estudo se dedica a delimitar e explorar as possibilidades de aplicação da ABP como metodologia ativa em um ambiente interdisciplinar, visando enriquecer a experiência de aprendizagem dos discentes, estimular o desenvolvimento de habilidades críticas e promover a integração do conhecimento em diferentes áreas de estudo.

Esta pesquisa se concentra em identificar os desafios e oportunidades dessa abordagem no Ensino Superior, contribuindo para o avanço das práticas pedagógicas e para a formação de profissionais mais preparados para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo. Como resultado da pesquisa de Silva, Cruz e Sahb (2018) acerca de uma proposta de oficina de Metodologias Ativas, puderam observar que esta abordagem representa um caminho possível de inovar em se tratando de práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico e aprendizagem significativa.

O foco principal desta pesquisa é a aplicação e avaliação da ABP no processo de ensino e de aprendizagem, juntamente a abordagem CCS que valoriza a criação de contextos significativos e experiências de aprendizagem ancoradas em problemas do mundo real. Nesse contexto, buscaremos responder a uma série de questões norteadoras fundamentais para a pesquisa, sendo que em primeiro lugar, investigaremos até que ponto a imersão em universos "alternativos" e interdisciplinares influencia o processo de ensino e aprendizagem.

É relevante salientar que o escopo desta pesquisa aconteceu com a turma do sétimo termo de Publicidade e Propaganda no primeiro semestre de 2020, em meio ao distanciamento social provocado pela Covid-19, então é necessário se refletir que a pandemia de Covid-19, teve um impacto sem precedentes em diversos setores da sociedade, e a área da educação não foi exceção. Com o fechamento de escolas e universidades em todo o mundo como medida de contenção do vírus, os estudantes e educadores foram desafiados a se adaptarem rapidamente a um novo cenário de ensino remoto. No contexto do ensino superior particular, essa transição foi especialmente significativa, pois muitas instituições foram obrigadas a migrar para o ensino à distância para garantir a continuidade do aprendizado de seus estudantes.

O ensino remoto trouxe consigo uma série de desafios, incluindo a necessidade de acesso a recursos tecnológicos adequados, a adaptação a novas plataformas de aprendizagem online e a gestão do tempo e do espaço de estudo em um ambiente doméstico. Além disso, muitos estudantes enfrentaram dificuldades adicionais devido a questões socioeconômicas, como a falta de acesso à internet de qualidade ou a falta de um ambiente propício para o estudo em casa.

Nesse contexto, a utilização de metodologias inovadoras e ativas se mostrou fundamental para garantir a eficácia do ensino remoto e o engajamento dos estudantes. Ao invés de simplesmente replicar as práticas tradicionais de sala de aula em um ambiente virtual, muitas instituições optaram por adotar abordagens mais dinâmicas e participativas, que incentivavam a colaboração, a criatividade e a autonomia discente.

Metodologias como a ABP, a Sala de Aula Invertida e o Ensino Híbrido ganharam destaque, oferecendo aos estudantes a oportunidade de se envolverem ativamente no processo de aprendizagem e de aplicarem os conhecimentos adquiridos em situações do mundo real. Além disso, o uso de tecnologias educacionais, como plataformas de videoconferência, ferramentas de colaboração online e recursos multimídia, permitiu uma maior interação entre alunos e professores, mesmo à distância.

O duplo desafio estava posto, pois além de estarmos utilizando um contexto metodológico inovador na grade, a pandemia também trouxe à tona a necessidade de repensar o modelo educacional tradicional e buscar novas formas de promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

À medida que o mundo se adapta a uma nova realidade pós-pandemia, espera-se que as lições aprendidas durante esse período continuem a influenciar positivamente o ensino superior e a promover uma educação mais inclusiva, acessível e inovadora para todos.

Figura 1 – Motivação, Intenção e Relevância da pesquisa.

O que motivou a pensar neste Tema? • Os processos educacionais passam por um momento em que nos diferentes cursos de graduação do Ensino Superior, percebe-se que os métodos convencionais não atendem mais às necessidades de formação dos profissionais que hoje a sociedade necessita para o mundo do trabalho. Verificava-se que os conteúdos eram sempre apresentados aos estudantes de forma fragmentada. A motivação é a desfragmentação de conteúdo.
Intenção da pesquisa • Explorar e aplicar Metodologias Ativas, no contexto do Ensino Superior em um curso da Área de Ciências Sociais Aplicadas (Publicidade e Propaganda); • Verificar e entender se é possível elevar a motivação e o envolvimento dos estudantes e mobilizá-los para uma aprendizagem mais significativa, na perspectiva de uma nova maneira interdisciplinar de abordar os processos de ensino e de aprendizagem.
Relevância • Levantar a tese para contribuir com diretrizes e práticas eficientes em sala de aula para proporcionar a interdisciplinaridade, bem como aulas mais motivadoras e eficazes e preparar o estudante para o mundo do trabalho. • A mineração de dados em plataformas acadêmicas, identificou-se que não existem pesquisas com as características aqui delineadas, isto também sob certo aspecto é relevante, pois apresenta certa originalidade.

Fonte: Autora (2023).

1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

A pesquisa representa uma oportunidade de identificar se é possível construir um ambiente com base na abordagem CCS, por meio da ABP em um contexto interdisciplinar, com foco no campo da Publicidade e Propaganda. Essa questão está diretamente relacionada à capacidade transformação pedagógica para facilitar a integração de conhecimentos de diferentes áreas, promovendo uma compreensão mais holística e contextualizada dos problemas e desafios do mundo real.

Compreende-se que isso implica entender como a adoção de abordagens interdisciplinares pode impactar a forma como os estudantes assimilam e aplicam conhecimentos em contextos diversos. Em seguida, examinaremos as contribuições das metodologias ativas no contexto educacional do Ensino Superior, com um enfoque específico em um curso de bacharelado na área de Ciências Sociais Aplicadas. Nosso objetivo é analisar como essas metodologias podem enriquecer a experiência de aprendizagem dos discentes e prepará-los de maneira mais eficaz para os desafios da sociedade e do mundo do trabalho.

Além disso, será explorada a viabilidade de elevar a motivação e o envolvimento dos estudantes que participam deste estudo, mobilizando-os para uma aprendizagem significativa. Isso envolve avaliar se a ABP adotada se mostrou capaz de estabelecer um ambiente estimulante

que motive os discentes a se envolver de maneira mais ativa e profunda no processo de aprendizagem.

Thiesen (2008, p.545) reconhece que se a realidade se mostra para nós com crescente complexidade, isto demanda um tratamento que seja “abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude”. Ou seja, requer um afastamento completo de qualquer tipo de visão fragmentada dos conteúdos.

Diante desse contexto, o objetivo central desta pesquisa é investigar e aplicar Metodologias Ativas, especificamente em um curso da Área de Ciências Sociais Aplicadas, e para este fim foi escolhida a graduação em Publicidade e Propaganda no Ensino Superior. Partindo destas considerações, o cerne dessa investigação reside em compreender se a adoção de Metodologias Ativas pode efetivamente elevar a motivação e o engajamento dos estudantes, mobilizando-os para uma aprendizagem mais significativa e, ao mesmo tempo, promovendo uma abordagem interdisciplinar nos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Dos Santos *et al* (2017), a proposta da aprendizagem por projetos atua neste sentido, ao favorecer a relação entre diversos conteúdos ao longo do processo de construção de conhecimentos por parte dos discentes, o que se dá por meio da integração entre diferentes saberes disciplinares, caracterizando uma “filosofia interdisciplinar em busca de uma aprendizagem significativa (Dos Santos et al, 2017, p. 119).

Zaduski, Lima e Schlunzen Júnior (2019) vão além ao descreverem o conceito de ecossistema de aprendizagem, que tem por característica o entendimento de que as ações educacionais não precisam ficar restritas as paredes da escola, podendo se distribuir entre diferentes cenários e agentes educacionais. Neste sentido, é papel da ecologia de aprendizagem romper com as barreiras existentes nos currículos formais, “dando a possibilidade para que pessoas de culturas e realidades socioeconômicas diversas pudessem se engajar no acesso, produção e troca de conhecimento” (Zaduski; Lima; Schlunzen Júnior, 2019. p. 276).

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), com base na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), forma fundamentais para proporcionar uma aprendizagem que atendesse as demandas da sociedade e do mundo do trabalho. Estas escolhas foram oriundas de indagações provocadas nos cursos de formação inicial oferecidos pela instituição de ensino superior a qual a pesquisadora leciona, sendo que as formações exploraram questões sobre as metodologias ativas e os resultados provocados pela aplicação delas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Quanto à Abordagem CCS sua origem se deve aos estudos desenvolvidos por Papert em meados da década de 80, e nos estudos de Valente na década de 90, cujo foco se dava em uma linha de investigação Construcionista, para a qual as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) seriam fundamentais ao serem utilizadas como “recurso para a resolução de problemas, pois o estudante exerce o papel de quem usa a tecnologia para explicitar suas ideias e produzir o que é de seu interesse” (Dos Santos, 2015, p.103).

Zaduski, Lima e Schlunzen Júnior (2019, p. 279) explicam os eixos fundantes da abordagem CCS da seguinte forma:

Construcionista: na formação em serviço oferecida a tecnologia utilizada foi escolhida a partir de um extenso planejamento pedagógico cujo objetivo foi o de auxiliar os participantes na construção do conhecimento, enfatizando o compartilhar de ideias e o protagonismo dos participantes.

Contextualizada: todo o percurso formativo e as atividades da formação foram planejadas e desenvolvidas a partir de situações do contexto dos participantes.

Significativa: porque com atividades contextualizadas e com o auxílio das tecnologias, os participantes podem transformar informação em conhecimento, atribuindo significado aos conceitos e teorias apresentadas.

De acordo com Zaduski, Lima e Schlunzen Júnior (2019), a abordagem CCS se caracteriza pelo espaço que é dado para as crenças e ideologias dos pesquisadores principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da importância de se construir espaços formativos que sejam inclusivos, tanto no que diz respeito à educação presencial quanto à distância. Além disso, a abordagem CCS se distingue ao trabalhar com as quatro etapas de uma formação, sendo elas, planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação.

A vivência do ambiente CCS revelou que: os estudantes, dentro de um projeto contextualizado, cujo tema foi escolhido por eles mesmos, puderam vivenciar, pensar, criar, expressar e aprender; os estudantes passaram a ser mais participativos, sem exceção, porque puderam aprender brincando, de maneira significativa, já que o assunto fez parte do contexto que estavam vivenciando; os conceitos das diferentes disciplinas foram formalizados ao mesmo tempo, sem ter que abordá-los separadamente e, principalmente, foram relacionados com a vivência dos estudantes; as relações se modificaram, tornaram-se mais harmoniosas e menos baseadas em estereótipos ou pré-conceitos criados em função das características físicas ou intelectuais de cada um; ao desenvolver projetos, criaram-se possibilidades do professor intervir e auxiliar os estudantes a compreender o que estavam fazendo e, com isso, assimilar os conceitos (Dos Santos; Schlunzen, 2015, p. 935).

Dos Santos e Schlunzen (2015) argumentam que sem esta intervenção do docente, um projeto ficaria restrito apenas ao fazer, com a etapa de compreender ficando em segundo plano. Segundo Dos Santos (2015) a abordagem CCS favorece a construção de um ambiente favorável capaz de despertar o interesse do discente e o motiva a explorar, pesquisar, descrever, refletir e depurar suas ideias, e como resultado os problemas são levantados por meio de um diálogo

entre discente e docente, que a partir do seu reconhecimento, desenvolvem com o auxílio do computador um projeto que tenha relação com a vivência e o contexto em que estão inseridos.

Dentro do contexto atual no ensino superior, entende-se inovação como algo que inclua atitudes, tecnologias e posturas diferentes das até então praticadas, e que ultrapasse os limites até então vivenciados, como aponta Masetto (2012, p. 15):

Assim, denominam-se inovação as novidades da era tecnológica da informação e da comunicação, as novas condições para o conhecimento, o interesse em superar a fragmentação nos diversos campos do conhecimento, a busca de um saber interdisciplinar, as recentes revisões das carreiras e dos perfis profissionais, até as demandas que o século XXI dirige à educação em seus diferentes ângulos

Neste caso, os temas abordados, vão compor uma ousada proposta para que se caminhe passos a mais, rumo à falada e desejável inovação no ensino superior, por meio de aberturas e novas práticas de metodologias de ensino, rumo à interdisciplinaridade. De acordo com Perez (2018), a interdisciplinaridade é discutida no Brasil como uma alternativa ao saber fragmentado que caracteriza a ciência moderna. Essa discussão foi impulsionada tanto pela academia como pelo mundo do trabalho, especialmente durante a crise do capitalismo na década de 1970, quando a interdisciplinaridade surgiu como uma forma de resolver os problemas da formação excessivamente especializada dos trabalhadores.

A interdisciplinaridade é definida por Perez (2018) como a integração entre as disciplinas e a superação da fragmentação do conhecimento, buscando a totalidade do conhecimento em oposição ao saber fragmentado. No entanto, o conceito de interdisciplinaridade ainda é confuso e utilizado para se referir a realidades diversas, sendo que a falta de um consenso sobre o tema é evidenciada pela diversidade de definições encontradas nos artigos científicos brasileiros.

Apesar de ainda haver algum ceticismo em relação ao conceito, ele tem assumido conotações morais, com explicações de porque é desejável e inevitável. O conceito de interdisciplinaridade também tem sido considerado como uma atitude profissional que inclui colaboração, respeito à diversidade, abertura para os outros, desejo de engajamento, conversação, humildade e ousadia (Costa *et al*, 2021).

Portanto, Perez (2018) julga ser importante problematizar as práticas interdisciplinares e considerar as disputas e os campos de forças envolvidos no saber científico para promover um diálogo efetivo e uma prática interdisciplinar mais consistente. Em seu entendimento, no Brasil, as referências mais citadas sobre interdisciplinaridade são Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, que influenciaram a reflexão e as publicações sobre o assunto.

Considerando que administrar o saber de forma a construir diálogos e pontes entre outros saberes, deve ser uma prática cotidiana na rotina didático-pedagógica, de qualquer profissional que se propõe a ser um docente universitário. Ampliando o olhar educacional, ao adotar a interdisciplinaridade como opção metodológica, parte-se da lógica de uma prática que busca profundo e ao mesmo tempo objetivo, nível de conhecimento para se abordar os conteúdos na gestão da sala de aula. Japiassu (1976, p. 65-66) argumenta que:

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador.

Costa *et al* (2021) entendem que a interdisciplinaridade como um pré-requisito necessário para o ensino e a pesquisa por várias razões. Primeiramente, um empreendimento é reconhecido como interdisciplinar quando conseguimos incorporar os resultados de várias especialidades, utilizando ferramentas metodológicas de diferentes disciplinas e integrando esquemas conceituais de diversos ramos do conhecimento.

Além disso, a interdisciplinaridade permite um esforço conjunto na busca pelo conhecimento, que pode ser empírico, interpretativo e crítico ao mesmo tempo. E possibilita a criação de um ambiente de aprendizagem inovador, que promove a colaboração, a tolerância, a conversação e a construção conjunta do conhecimento (Costa et al, 2021).

Neste ponto de vista, fica claro que a interdisciplinaridade propõe mais do que diálogo entre áreas, mas, indo além, oportuniza melhores condições didáticas para o desenvolvimento dos conteúdos em aula. Foram utilizadas Metodologias ativas com foco em ABP. Essas estratégias de ensino e aprendizagem requerem dos estudantes a seleção, organização, e a capacidade de relacionar e interpretar dados e informações cujos resultados fundamentem decisões frente à situação-problema proposta. E pressupõe o enfrentamento e, se possível, a resolução de um obstáculo previamente identificado pelos estudantes.

As metodologias de ensino ativas são comprometidas em ampliar as condições que favorecem a aprendizagem do estudante. Elas mobilizaram estratégias orientadas pela e para a aprendizagem significativa (processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se de maneira substantiva a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do estudante). De acordo com Silva, Cruz e Sahb (2018, p. 2) a aplicação das metodologias ativas no contexto do planejamento didático estimulam “entre docentes e discentes a criação cultural, o desenvolvimento do pensamento científico, de forma equilibrada, propicia a aprendizagem significativa”.

A relevância das Metodologias Ativas se manifesta na busca por hipóteses que possam contribuir com diretrizes e práticas eficazes em sala de aula, as quais, por sua vez, promovam a interdisciplinaridade, a motivação dos discentes e uma preparação mais sólida para o mercado de trabalho.

Importante ressaltar que a pesquisa também se distingue pela ausência de estudos similares com as características aqui delineadas, o que confere um aspecto de originalidade e inovação ao projeto.

A mineração de dados em plataformas acadêmicas revelou a carência de investigações que explorem a intersecção entre Metodologias Ativas, Ensino Superior na área de Ciências Sociais Aplicadas, especificamente no curso de Bacharelado em Publicidade e Propaganda e a busca por uma abordagem interdisciplinar e motivadora. Portanto, este estudo não apenas responde a uma demanda urgente no campo educacional, mas também oferece uma oportunidade única de contribuir com novos conhecimentos e práticas para o aprimoramento da educação superior. O Quadro 1 aponta o Estado do Conhecimento da Pesquisa temática com descritores, em diferentes bases de dados, no período de 2010 a 2023.

Quadro 1 – Dados Quantitativos sobre o Estado do Conhecimento do tema da pesquisa

DESCRIPTORES	BASE DE DADOS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
1. “Metodologias Ativas” e “Humanas”	SCIELO BRASIL	1. 23
2. “Metodologias Ativas” e “Sociais Aplicadas”		2. 36
3. “Metodologias Ativas” e “Comunicação”		3. 27
4. “Metodologias Ativas” e “Publicidade e Propaganda”		4. 20
5. “Aprendizagem Baseada em Projetos” e “Publicidade e Propaganda”		5. 19
6. “Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa” e “Publicidade e Propaganda”		6. 00
7. “Interdisciplinaridade” e “Publicidade e Propaganda”		7. 28
1. “Metodologias Ativas” e “Humanas”	BDBTD	1. 20
2. “Metodologias Ativas” e “Sociais Aplicadas”		2. 09
3. “Metodologias Ativas” e “Comunicação”		3. 11
4. “Metodologias Ativas” e “Publicidade e Propaganda”		4. 05
5. “Aprendizagem Baseada em Projetos” e “Publicidade e Propaganda”		5. 03
		6. 00

6. “Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa” e Publicidade e Propaganda” 7. “Interdisciplinaridade” e “Publicidade e Propaganda”		7. 10
1. “Metodologias Ativas” e “Humanas” 2. “Metodologias Ativas” e “Sociais Aplicadas” 3. “Metodologias Ativas” e “Comunicação” 4. “Metodologias Ativas” e “Publicidade e Propaganda” 5. “Aprendizagem Baseada em Projetos” e “Publicidade e Propaganda” 6. “Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa” e Publicidade e Propaganda” 7. “Interdisciplinaridade” e “Publicidade e Propaganda”	PERIÓDICOS CAPES	1. 20 2. 09 3. 11 4. 05 5. 03 6. 00 7. 10

Fonte: Autora, 2024.

1.2 TESE E PROBLEMATIZAÇÃO

A tese deste estudo visa investigar as contribuições da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), em conjunto com a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), em uma proposta interdisciplinar no contexto educacional do ensino superior, mais especificamente em um curso pertencente à área de Ciências Sociais Aplicadas.

A problematização desta pesquisa consiste em implantar e avaliar metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase em contextos significativos que abordam experiências de aprendizagem formuladas com base em situações do mundo real.

Com a realização deste estudo, almeja-se responder às seguintes questões norteadoras:

- a) Em que medida a imersão em ambientes interdisciplinares, promovendo a desfragmentação do conhecimento, influencia o processo de ensino e aprendizagem?
- b) Quais são as contribuições das metodologias ativas no contexto educacional do Ensino Superior em um curso de bacharelado da área de Ciências Sociais Aplicadas?

- c) É possível aumentar a motivação e o envolvimento dos estudantes (que serão os participantes da pesquisa) e mobilizá-los para a aprendizagem significativa por meio dessas abordagens?
- d) É viável construir um ambiente CCS através da implementação da aprendizagem baseada em projetos em um contexto interdisciplinar?

Partindo destas considerações, a seguir serão declarados os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.3.1 Objetivo geral

Analisar de que maneira a metodologia ativa ABP em uma abordagem CCS, aplicada no contexto do sétimo termo de um curso de Publicidade e Propaganda, pode promover perspectivas interdisciplinares e inovadoras para a Educação Superior e proporcionar aos estudantes progressos educacionais significativos e contextualizados.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Definir critérios para o desenvolvimento de projetos no contexto da área de Publicidade e Propaganda;
- b) Analisar as potencialidades da abordagem CCS atreladas à Aprendizagem Baseada em Projetos para identificar a interlocução com a perspectiva interdisciplinar;
- c) Desenvolver colaborativamente estratégias de ensino e aprendizagem orientadas pela metodologia ativa ABP em uma perspectiva CCS;
- d) Verificar como os discentes evoluíram em seus aprendizados, por meio de estratégias de observação dos desempenhos.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa se baseia nos objetivos estabelecidos para conduzir e orientar o estudo de forma eficaz. Esta metodologia é essencial para planejar, aplicar e analisar as informações obtidas ao longo do processo de pesquisa. Nesse sentido, nossa abordagem se divide em três passos essenciais que servirão como diretrizes fundamentais para a geração das reflexões e análises necessárias:

- a) No estágio de planejamento, nosso foco principal é estabelecer critérios claros para o desenvolvimento do projeto na área de Publicidade e Propaganda, bem como aprimorar as estratégias de ensino e de aprendizagem com base na ABP em perspectiva CCS. Para alcançar esses objetivos, optamos pela utilização da Pesquisa de Campo do tipo Exploratória. Além disso, pretendemos conduzir um Grupo Focal junto aos estudantes para enriquecer as estratégias e obter valiosos *insights* a partir de suas experiências.
- b) O estágio de desenvolvimento será direcionado para a observação das práticas pedagógicas dos estudantes, com o intuito de identificar a interlocução interdisciplinar. Nesse contexto, adotaremos a abordagem da Pesquisa-Ação como mecanismo principal para aprofundar nossa compreensão das dinâmicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.
- c) Finalmente, no estágio de avaliação, nossa pesquisa se concentrará em analisar as potencialidades da abordagem CCS em conjunto com a ABP. Para isso, utilizaremos a Investigação Qualitativa como principal ferramenta metodológica. Além disso, buscaremos avaliar o progresso dos estudantes em seus aprendizados, e para isso, recorreremos ao Grupo Focal e à Observação Participante como meios eficazes de coletar dados qualitativos que nos ajudarão a compreender o impacto dessas abordagens em seus desenvolvimentos acadêmicos.

Em suma, a metodologia será planejada, com cada passo contribuindo para atingir nossos objetivos de pesquisa na área de Publicidade e Propaganda, proporcionando uma compreensão mais profunda das estratégias de ensino e de aprendizagem orientadas pela ABP em perspectiva CCS e seu impacto no aprendizado dos estudantes.

A fundamentação teórica desta pesquisa será guiada por um conjunto de abordagens e conceitos objetivam enriquecer a compreensão das metodologias ativas no contexto do Ensino Superior e da área de Publicidade e Propaganda (Ciências Sociais Aplicadas). Os temas-chave que orientarão nosso referencial teórico incluem, no que diz respeito à Abordagem

Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), os autores Schlünzen (2000, 2015), Papert (1986), Valente (1997), Vygotsky (1989), Freire (1981) e Pacheco (2019).

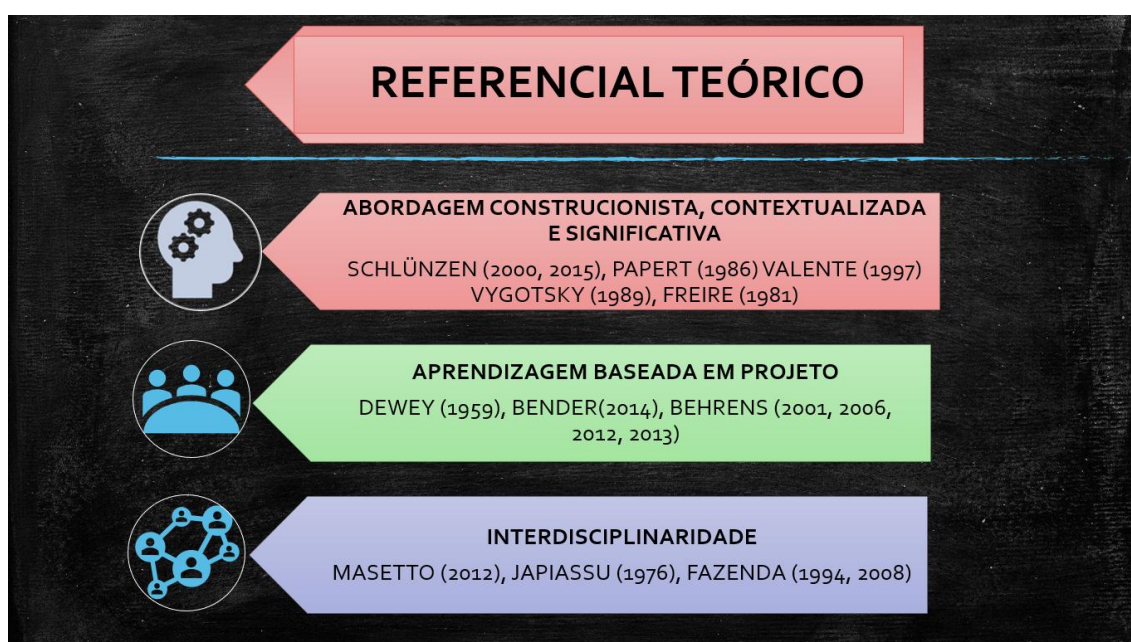
Permitindo assim, desenvolver uma base sólida de conhecimento sobre a importância da abordagem CCS na promoção da aprendizagem. Esses autores contribuirão para a compreensão de como a construção do conhecimento em um contexto autêntico e significativo pode influenciar positivamente os processos de ensino e de aprendizagem.

Em relação ao tema da ABP, os autores que serão empregados são Dewey (1959) e Bender (2014). Dewey traz *insights* valiosos sobre a aprendizagem por meio da experiência prática e da resolução de problemas reais, enquanto Bender aborda a importância dos projetos como ferramenta educacional. Essa base teórica nos auxiliará na compreensão de como a aplicação de projetos pode ser uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem ativa e contextualizada. Behrens

Sobre a questão da Interdisciplinaridade, ponto de grande importância para a pesquisa, a fundamentação teórica se dará com base nos autores Masetto (2012), Japiassu (1976) e Fazenda (1994, 2008). Esses renomados teóricos oferecem uma visão aprofundada sobre a integração de conhecimentos de diferentes disciplinas, explorando os benefícios da abordagem interdisciplinar na formação de estudantes e na compreensão de problemas complexos.

Essa base teórica será de grande importância para avaliar como as metodologias ativas podem promover a interdisciplinaridade no Ensino Superior.

Figura 2 – Referencial Teórico da pesquisa



Fonte: Autora (2023).

2.1 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Para conduzir uma pesquisa abrangente e aprofundada sobre as metodologias ativas no contexto do Ensino Superior em Ciências Sociais Aplicadas no curso de Publicidade e Propaganda, serão adotadas uma variedade de instrumentos de coleta e análise de dados. Recorreremos a uma ampla gama de fontes, como livros, teses, dissertações, monografias, artigos acadêmicos e documentos institucionais. Esses recursos fornecerão uma base sólida de informações para compreender o cenário educacional e as práticas existentes.

Realizaremos uma imersão completa no ecossistema dos fenômenos que pretendemos estudar, permitindo uma observação direta dos contextos educacionais. Esta abordagem será utilizada para acompanhar de perto as práticas pedagógicas dos estudantes, identificando a interlocução interdisciplinar e os processos em ação. Isto será feito de acordo com o seguinte roteiro:

- a) Percepção em relação ao grupo de trabalho em sala de aula.
- b) Observação da interlocução do trabalho em grupo.
- c) Observar para identificar problemas no decorrer do processo.
- d) Observar para verificar a troca de experiências entre os integrantes do grupo e entre os grupos nos momentos de apresentações.
- e) Observar como os processos interdisciplinares desenvolveram as novas práticas metodológicas em um contexto diferenciado.

Serão utilizados artefatos como portfólios e registros das demandas do projeto dos estudantes para registrar suas atitudes e interações no ambiente de sala de aula. Isso permitirá documentar de forma abrangente todos os aspectos relacionados à produção do projeto e ao comportamento dos estudantes.

A pesquisa-ação será adotada como variante da observação etnográfica, cuja proposta tem como característica o fato de o pesquisador não apenas imergir no ambiente de estudo, mas também existe espaço para provocar e participar das ações que deseja analisar.

A análise dos dados será conduzida por meio de uma triangulação de dados, envolvendo mineração de informações e investigação qualitativa. Este processo integrará os resultados obtidos a partir do Grupo Focal, Observação Etnográfica/participante e análise de conteúdo, permitindo uma análise abrangente e aprofundada dos dados coletados.

2.1.1 Participantes da pesquisa

Será realizada uma pesquisa junto a um grupo focal formado por 22 estudantes (os sujeitos participantes), com base em entrevista semiestruturada, filmada, objetivando compreender as contribuições metodológicas no processo de ensino e de aprendizagem por meio da proposta de ABP, abordagem CCS e atitudes Interdisciplinares. Além disso, buscaremos detectar as habilidades e competências adquiridas ao longo do percurso e avaliar o impacto do trabalho colaborativo em suas experiências educacionais. Em se tratando de pesquisa que envolve seres humanos, antes de iniciar a fase de intervenção com os participantes, o projeto passou por apreciação do Comitê de Ética da UNESP de Presidente Prudente, sendo apresentado ao comitê e posteriormente aos participantes os documentos necessários para o desenvolvimento do trabalho (autorização da instituição e termos de consentimento etc.). Somente após a aprovação do comitê de ética é que a pesquisa teve seu início.

2.2 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa também é qualitativa ao buscar explorar características de sujeitos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente, ao contar com diferentes opiniões por parte dos participantes da pesquisa (Herivelto; Caleffe, 2006). Segundo Bicudo (2011), dados qualitativos são marcados pela subjetividade e não são numeráveis, embora possam ser comparados pelas suas diferenças e semelhanças.

Dados qualitativos buscam descrições detalhadas de situações para compreender os indivíduos em seus próprios termos, o que demanda flexibilidade e criatividade ao coletar e analisar estes dados, abrindo espaço para a sensibilidade e experiência do pesquisador (Goldenberg, 2007).

Para Gonçalves e Meirelles (2004) a pesquisa qualitativa é adequada para a investigação de valores e atitudes, objetivando compreender de forma aprofundada as percepções do público pesquisado, com foco na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

2.3 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é exploratória ao gerar maior familiaridade com o objeto de estudo, com a intenção de explicitá-lo ou favorecer o desenvolvimento de novas hipóteses. Gil (2007) esclarece que a pesquisa exploratória tem a característica de ser mais flexível comparativamente a outras abordagens metodológicas ao abrir espaço no planejamento da pesquisa para que diversos aspectos de um determinado fato possam ser observados por diferentes prismas.

A pesquisa exploratória pode ser descrita como uma abordagem que visa maior familiaridade com o fenômeno a ser investigado, objetivando fornecer dados que permitam a tomada de decisão mais assertiva em relação as próximas etapas da pesquisa como um todo (Fonseca; Moraes, 2002).

De acordo com Gil (2007), pesquisas exploratórias geralmente implicam em levantamento bibliográfico, análise de exemplos que estimulem a compreensão ou então entrevistas com pessoas que possuam alguma vivência com o assunto.

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E SELEÇÃO DE DADOS

Objetivando analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o plano de ensino das disciplinas contempladas no contexto do 7º termo, foi realizada uma pesquisa documental, prática que é comum no âmbito das ciências sociais e que representa um dos elementos fundamentais no campo da Publicidade e Propaganda. De acordo com Gil (2007), a pesquisa documental se assemelha com a pesquisa bibliográfica em seu delineamento, ao se apoiar em dados já existentes, entretanto, diferem no que diz respeito à natureza das fontes, ao ser constituída por diversos tipos de documentos, sendo que as origens dos registros podem ser provenientes de acervos públicos e privados.

Os acervos públicos têm por característica documentos oficiais, jurídicos e publicações governamentais, entre outras possibilidades. E os acervos privados podem envolver cartas, fotografias e documentos pessoais (Pereira et al, 2018).

O presente estudo também se apoia na prática de pesquisa-ação, abordagem metodológica que combina pesquisa e ação prática para resolver problemas específicos em contextos do mundo real, e que foi desenvolvida pelo pesquisador e educador Kurt Lewin na década de 1940 e posteriormente aprimorada por outros pesquisadores, incluindo Thiollent (Corrêa; De Campos; Almagro, 2018).

A pesquisa-ação é amplamente utilizada em várias disciplinas, incluindo educação, ciências sociais, saúde e administração. A pesquisa-ação é uma abordagem diversa, adaptável às necessidades específicas de pesquisa e comunicação de resultados para diferentes públicos. Uma característica marcante da pesquisa-ação de Thiollent é a utilização de técnicas de pesquisa tradicionais, como coleta de grupos, questionários e entrevistas, não apenas para coletar dados, mas também para aprofundar a compreensão da realidade estudada (Corrêa; De Campos; Almagro, 2018).

A pesquisa-ação se diferencia pela ênfase na participação ativa de todos os envolvidos, incluindo pesquisadores e os sujeitos da pesquisa. Isso contrasta com a pesquisa convencional, na qual os participantes muitas vezes são tratados como informantes passivos. Na pesquisa-ação, todos colaboram no processo de pesquisa e ação, promovendo uma dinâmica de interação e engajamento. A metodologia também enfoca o estudo dinâmico dos processos de transformação que ocorrem durante a implementação das ações planejadas, indo além da mera documentação de resultados (Thiollent, 2023).

A pesquisa-ação é descrita por Thiollent (2023) como um procedimento reflexivo, sistemático e crítico, orientado para a resolução de problemas específicos em contextos do mundo real. Ela busca ativamente a mudança, a transformação e a melhoria da realidade investigada, seja ela educacional, social ou de outro tipo.

A abordagem de Thiollent (2023) para a pesquisa-ação se baseia em três principais fases ou etapas:

1. Planejamento: Nesta fase inicial, os pesquisadores e os participantes da ação colaboram na identificação de um problema específico que precisa ser resolvido ou melhorado. É importante definir claramente os objetivos da pesquisa-ação e desenvolver um plano detalhado para coletar dados e implementar as ações necessárias.

2. Ação: Na segunda fase, as ações planejadas são executadas no contexto real em que o problema ocorre. Os participantes, que geralmente são pessoas envolvidas diretamente na situação problemática, implementam as mudanças e medidas identificadas durante a fase de planejamento.

3. Avaliação e Reflexão: Após a implementação das ações, os pesquisadores coletam dados para avaliar o impacto das mudanças realizadas. A reflexão é uma parte crucial desta fase, pois os participantes e os pesquisadores analisam os resultados e as lições aprendidas durante todo o processo. Essa reflexão é fundamental para o desenvolvimento de novas estratégias e para a melhoria contínua.

A pesquisa-ação enfatiza a colaboração entre os pesquisadores e os participantes da ação, promovendo a resolução de problemas práticos no contexto em que eles ocorrem. Além disso, a pesquisa-ação muitas vezes é caracterizada por ciclos repetidos de planejamento, ação e reflexão, permitindo a adaptação contínua das estratégias para alcançar os objetivos estabelecidos (Thiollent, 2023).

Com base na literatura consultada e nos objetivos estabelecidos, foi elaborado um questionário estruturado com indagações uniformes destinadas a todos os participantes, incluindo questões fechadas que determinam antecipadamente o conjunto de respostas

possíveis e o seu formato (Malhotra; Birks, 2007). O Questionário (Apêndice A) representa uma abordagem viável para a coleta de informações, por meio de uma série organizada de perguntas direcionadas ao público-alvo (Prodanov; Freitas, 2013).

Nessa perspectiva, Prodanov e Freitas (2013) oferecem algumas orientações para o pesquisador que pretende utilizar um questionário: realizar um pré-teste; explicar aos participantes a finalidade da pesquisa e fornecer instruções para responder; iniciar o questionário com perguntas de caráter geral antes de apresentar questões específicas; adotar uma linguagem de fácil compreensão; manter a relevância das perguntas; definir claramente a estrutura do questionário, incluindo a possibilidade ou não de perguntas abertas ou de múltipla escolha.

No que diz respeito à técnica do Grupo Focal (GF), Arantes e Deusdará (2017) afirmam que se encontra localizada entre observação de campo e entrevistas individuais, “no continuum entre estrutura e espontaneidade” (Arantes; Deusdará, 2017, p. 798), possuindo como característica a possibilidade de se gerar diversos insights em decorrência da interação entre os participantes conforme os dados vão sendo gerados.

Corrêa, De Oliveira e De Oliveira (2021) afirmam que a técnica do Grupo Focal foi criada como técnica de Marketing na década de 20, sendo posteriormente adaptada para uso em pesquisas sociais, objetivando descrever o potencial persuasivo de propagandas durante a Segunda Guerra Mundial. Nesta perspectiva, reconhecem que se trata de uma importante técnica de pesquisa pelo seu baixo custo e facilidade de aplicação. Arantes e Deusdará (2017) descrevem a técnica na forma de qualquer discussão de grupo, com o detalhe de que o pesquisador precisa se manter ativamente atento e encorajando a interação entre os presentes.

As técnicas de grupo focal surgiram em meados dos anos 1940 e tinham como objetivo principal testar as reações às propagandas e transmissões de rádio durante a Segunda Guerra Mundial. Paul Lazarsfeld, Robert Merton e demais colegas da Agência de Pesquisa Social Aplicada da Universidade de Colúmbia foram os principais precursores dessa técnica. Após a Segunda Guerra Mundial, métodos de grupos focais foram adotados pela pesquisa com emissão de mensagens, marketing e opinião pública. Na área de marketing, esse método é atualmente bastante difundido, mas diferencia-se de sua aplicação nas Ciências Sociais, pois é comumente utilizado para a geração de dados em relação à percepção do público sobre produtos específicos ou campanhas neste segmento (Arantes; Deusdará, 2017, p. 799).

Corrêa, De Oliveira e De Oliveira (2021) também esclarecem que a partir da década de 70 se tornou comum a constituição de grupos de discussão como fonte de informação na pesquisa em comunicação, e que na década seguinte os grupos focais foram redescobertos e uma nova onda de pesquisas no âmbito das ciências humanas e sociais com o recurso dos grupos focais começou a ser desenvolvida.

Morgan (1997) e Fern (2001) descrevem o Grupo Focal como uma técnica de pesquisa que envolve a interação de um grupo de pessoas para discutir um tema específico ou problema, caracterizando-se como uma técnica dedicada a investigar crenças, valores, atitudes, opiniões e processos de influência grupal, possibilitando uma compreensão mais profunda das percepções e experiências dos participantes.

Arantes e Deusdará (2017) acreditam que a articulação entre a modalidade adotada, os objetivos da pesquisa, o arcabouço teórico mobilizado e os contextos institucionais investigados precisam ser explicitados na pesquisa, de forma a valorizar o caráter de antecipação ao diálogo que deve estar presente nas escolhas do pesquisador.

Observam-se orientações ao pesquisador, para que assuma papel ativo, o qual é compreendido como aquele que estimula a interação, evitando posicionar-se como simples moderador. Esse papel não se resume somente ao momento de aplicação dos grupos focais, como também à elaboração do roteiro de discussão (ou guia de tópicos) e às decisões tomadas com relação à composição do grupo, garantindo que os participantes tenham algo em comum para que a discussão pareça apropriada, mas que também apresentem experiências variadas o bastante para que ocorram debates e diferenças de opinião (Arantes; Deusdará, 2017, p. 798).

Morgan (1997) defende a versatilidade dos grupos focais, afirmando que eles podem ser aplicados em uma variedade de áreas, incluindo educação, organizações formais, saúde, política e marketing, entre outras. Essa ampla aplicação sugere que os grupos focais são uma ferramenta flexível e relevante em diversas disciplinas e contextos de pesquisa.

Fern (2001), por sua vez, classifica os grupos focais em três modalidades: clínica, cognitiva e vivencial, dependendo dos objetivos da pesquisa, sugerindo que os grupos focais podem ser adaptados e estruturados de maneiras diferentes, dependendo dos resultados desejados e das questões específicas de pesquisa. Essa classificação destaca a importância de adaptar a metodologia do Grupo Focal às necessidades e objetivos específicos de cada estudo.

Além disso, Morgan (1997) propõe uma classificação dos grupos focais de acordo com seu uso isolado ou concomitante com outras técnicas e métodos de pesquisa. Isso implica que os grupos focais podem ser incorporados em projetos de pesquisa maiores ou utilizados de forma independente, dependendo da estratégia de pesquisa escolhida.

De acordo com Arantes e Deusdará (2017) estes grupos podem ser autorreferentes, ser utilizados como técnica complementar, quando a intenção for utilizar o grupo para um estudo preliminar que objetiva avaliar programas de intervenção e elaboração de questionários e escalas, e pode ser usado como proposta no contexto de multimétodos qualitativos, com a integração de seus resultados aos de uma observação participantes e entrevista aprofundada.

2.4.1 Aspectos éticos da pesquisa

Os participantes da pesquisa concordaram com os termos da pesquisa, e da parte do pesquisador, este entra com a garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo, o que implica que o participante da pesquisa seja esclarecido acerca dos objetivos da pesquisa e qualquer outra dúvida que os interessados tenham sobre ela.

A participação dos interessados deve ser voluntária, e da mesma forma, a recusa em participar não deve acarretar qualquer penalidade, sendo que os participantes têm o direito de retirar seu consentimento interrompendo a sua contribuição a qualquer momento. E da parte do pesquisador, este deve garantir o sigilo dos participantes e das informações prestadas, a fim de preservar sua privacidade e individualidade.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

O próximo passo se dá na forma de análise e tratamento dos dados, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos envolvidos. No que diz respeito aos participantes, espera-se a máxima sinceridade nas respostas.

Os discursos dos participantes da pesquisa serão examinados de acordo com a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin proposta em 1995. Trata-se de um conjunto de procedimentos que devem ser aplicados para analisar os conhecimentos relativos às condições de produção e recepção de mensagens por intermédio de métodos sistemáticos e objetivos para se descrever o conteúdo destas mensagens (De Sousa; Dos Santos, 2020).

Leite (2017) esclarece que a Análise de Conteúdo permite ao pesquisador analisar comunicações ou textos e identificar os múltiplos sentidos presentes no objeto de estudo. Para este fim, são empregados instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, objetivando analisar diferentes aspectos do conteúdo, que podem ser tanto verbais quanto não verbais (De Sousa; Dos Santos, 2020).

De acordo com De Sousa e Dos Santos (2020) esta proposta envolve três etapas principais, sendo eles a pré-análise, a exploração do material, envolvendo categorização e codificação, e o tratamento dos resultados, permitindo assim a realização de inferências e interpretações. O pesquisador deve buscar compreender o significado da comunicação, especialmente mensagens e significados que possam passar despercebidos em uma análise superficial, revelando assim, sentidos subjacentes (Leite, 2017).

Leite (2017) esclarece que o objetivo da análise de conteúdo é expressar a compreensão de um fenômeno, e não fazer uma crítica, pois a ideia é obter uma compreensão mais aprofundada do assunto em questão a partir de um esforço descritivo e interpretativo. O que

justifica a importância de acompanhar as etapas de realização da análise do discurso tal como estabelecidas por Laurence Bardin (De Sousa; Dos Santos, 2020).

A abordagem da triangulação, que tem suas raízes nos anos 1950, quando Campbell e Fiske conceberam a noção de operacionalidade múltipla, é uma estratégia empregada por pesquisadores para aprimorar a solidez de suas investigações qualitativas. Isso é feito com o objetivo de fortalecer os princípios de confiabilidade, validade e aplicabilidade. A triangulação é uma técnica adotada em diversas áreas do conhecimento, incluindo Ciências Sociais, Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Administração. No entanto, não existe um consenso unânime sobre essa abordagem metodológica, e há uma diversidade de perspectivas e pontos de vista a respeito de seus fundamentos (Holanda; De Farias, 2020).

A origem da palavra triangulação tem suas raízes nas Ciências Militares, especialmente na navegação e topografia, onde é empregada para determinar com maior precisão as posições. Isso é alcançado ao usar três pontos de referência, formando um triângulo com os ângulos entre esses pontos. Ao adaptar a triangulação para os métodos de pesquisa, o desafio do pesquisador não está relacionado à localização física, mas sim em atribuir significado ao seu estudo empírico (Holanda; De Farias, 2020).

Conforme Flick (2013), a técnica de triangulação é definida de forma simples como a abordagem de um problema de pesquisa a partir de perspectivas distintas. Isso implica em incorporar diferentes pontos de vista sobre o problema de pesquisa em questão, com o propósito de gerar conhecimento adicional em comparação com uma análise restrita a uma única perspectiva.

Flick (2013) enfatiza que simplesmente combinar um método de coleta de dados com um método de análise não constitui triangulação, da mesma forma que realizar um estudo qualitativo exploratório anterior à pesquisa não se qualifica como triangulação. Além disso, é importante compreender que, por mais cuidadosa que seja a aplicação da triangulação, ela possui vulnerabilidades que demandam atenção (Holanda; De Farias, 2020).

Primeiramente, é importante ressaltar que a triangulação não deve ser usada para validar as preferências do pesquisador, e para evitar qualquer questionamento sobre a credibilidade dos resultados da pesquisa, é imperativo que as escolhas feitas pelo pesquisador sejam minuciosamente explicadas. Os pesquisadores também devem ser diligentes ao obter dados que permitam uma análise sólida dos problemas em estudo. Além disso, é possível inferir que a abordagem da triangulação requer um envolvimento criativo por parte do pesquisador, bem como habilidade na coleta de dados e perspicácia na interpretação desses dados (Holanda; De Farias, 2020).

Flick (2013), ao abordar essa questão, sugere uma aplicação da triangulação que transcende o debate paradigmático, enfocando-a sob a ótica dos resultados. Ele apresenta três abordagens de triangulação: convergência, complementação e divergência. A convergência de resultados ocorre quando as descobertas advindas das pesquisas qualitativa e quantitativa se confirmam mutuamente, seja de forma parcial ou integral.

Por outro lado, a complementação acontece quando os resultados de diferentes facetas da questão de pesquisa se complementam, proporcionando uma visão mais abrangente do contexto investigado. Por fim, a divergência surge quando os dados obtidos por meio de um método são distintos dos dados coletados por outro método, exigindo, assim, uma nova investigação para esclarecer essa divergência, seja ela de natureza teórica ou empírica (Flick, 2013).

Portanto, é possível concluir que a triangulação abrange um campo significativamente vasto de atuação, e que a despeito das controvérsias, tem se mostrado eficiente ao permitir a coleta de informações em fontes, espaços e tempos diferentes, bem como contribui para viabilizar o envolvimento de pesquisadores oriundos de diferentes áreas de conhecimentos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Os processos de aprendizagem são extremamente diversificados, ocorrendo de maneira contínua, híbrida, tanto de forma formal como informal, e podem ser organizados ou mais abertos, intencionais ou não intencionais. Moran (2017) afirma que o ensino tradicional desempenha um papel significativo devido à sua importância institucional, pelos anos de certificação e aos investimentos realizados, porém, coexiste com uma ampla variedade de outros espaços e abordagens de aprendizagem que são mais flexíveis, atrativos e adaptáveis às necessidades individuais.

Além disso, Moran (2017) acredita que a aprendizagem pode ocorrer de diversas formas, empregando uma variedade de técnicas e estratégias, com diferentes graus de eficácia para atingir os objetivos desejados. Portanto, defende que a abordagem da aprendizagem ativa amplia nossa flexibilidade cognitiva, enquanto habilidade de alternar entre diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos, e de nos adaptarmos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e comportamentos automatizados que podem ser ineficazes.

Aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (Moran, 2017, p. 39).

A capacidade de elaborar projetos é uma característica humana, “somente o Homem é capaz não só de projetar como também de viver a sua própria vida como um projeto” (Machado, 1997, p.66). As Metodologias Ativas de Aprendizagem atuam em suas formas mais simples, os docentes conhecem meios de ensinar e aprender que podem ser considerados como um tipo de metodologia ativa, ainda que não sejam rotuladas ou conhecidas por essa expressão (Machado, 1997).

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de *design* aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos (Moran, 2017, p. 37).

Desde o momento do nosso nascimento, aprendemos por meio de experiências tangíveis, as quais gradualmente conseguimos expandir e aplicar em situações mais abrangentes, um processo conhecido como indução. Além disso, também aprendemos a partir de conceitos e teorias, utilizando-os como base para posteriormente testá-los na prática,

caracterizando um processo denominado dedução (Moran, 2017), que se presta “[...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 1996, p. 28).

De acordo com Moran (2017), a aprendizagem se manifesta de duas maneiras distintas, por meio da instrução por parte de alguém com mais experiência e por meio de uma exploração mais direta, envolvendo questionamento e experimentação, como resultado de perguntas, pesquisas, atividades e projetos. Embora a abordagem dedutiva, na qual o docente inicialmente apresenta a teoria seguida pela aplicação do discente a situações específicas tenha sido predominante no ensino, está se tornando cada vez mais evidente que a aprendizagem por meio de questionamento e experimentação é mais significativa para alcançar uma compreensão profunda e ampla.

Segundo Moran (2017), nos últimos anos, tem havido um esforço crescente em combinar abordagens ativas em contextos híbridos, aproveitando os benefícios tanto das metodologias indutivas quanto das metodologias dedutivas. Masetto (2003) afirma que os processos e as práticas pedagógicas de ensino têm um papel relevante nas questões que envolvem o Ensino Superior.

A prática pedagógica desenvolvida no ensino superior apresenta muitos desafios ao docente que atua nesse patamar. Masetto (2003, p. 19) aponta que, a mudança mais significativa está na ruptura de práticas que contemplam meramente a “transmissão de informações”, uma vez que se deve buscar o “desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes”. Delors (2000) fala que o relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI apresenta a preocupação com as mudanças sociais e a necessidade de reconsiderar a importância do papel das universidades nessas transformações sociais.

Delors (2000, p. 140) complementa dizendo que “num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior”. O processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido no ensino superior deve ser um processo de formação do ser humano, do profissional e do cidadão, isto é, formação de um indivíduo que desempenha vários papéis na sociedade.

O estudante dos dias atuais precisa ter seu espaço dentro da sala de aula, ou seja, ele precisa ser ouvido, e o envolvimento com a aprendizagem se fará realmente efetivo se de fato acontecer a troca de conhecimento entre docente e estudante. Nesse contexto, não se pode conceber um modelo único de ensino sem levar em consideração as especificidades de cada região, sua cultura, costumes etc. (Delors, 2000).

Diante dessas exigências que mobilizam ações voltadas para a reconstrução de práticas pedagógicas, de forma contextualizada, em busca de novas metodologias articuladas aos diversos recursos tecnológicos existentes na sociedade atual e no âmbito educacional, autores defendem a pedagogia de projetos como um meio para instaurar as mudanças necessárias e exigidas atualmente nas salas de aula, especialmente, no ensino superior (Delors, 2000).

A aprendizagem por projetos ocorre a partir de uma questão, cuja resolução exige a interação e articulação entre conhecimentos de distintas áreas, conexões estas que se estabelecem a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos, suas expectativas, desejos e interesses mobilizados na construção de conhecimentos científicos. Os conhecimentos cotidianos emergem como um todo unitário da própria situação em estudo, portanto sem fragmentação disciplinar, e são direcionados por uma motivação intrínseca. (Almeida, 2003, p.59).

O emprego de abordagens ativas no intuito de aprimorar a aprendizagem dos discentes tem se mostrado como uma alternativa ao ensino convencional, que foi caracterizado por Freire (2006) como um método de ensino “bancário”, no qual os estudantes desempenham um papel passivo no processo e meramente absorvem informações. Em seu artigo, Lacerda e Dos Santos (2018) apresentam as características da escola tradicional (Quadro 2).

Quadro 2 – Características da escola tradicional

Aspectos Filosóficos	A Educação tradicional tem suas raízes na Filosofia da essência, inspirada por pensadores como Rousseau. Esta filosofia enfatiza a igualdade essencial entre os seres humanos e sustenta a importância dos Sistemas Nacionais de Ensino para proporcionar educação a todos e consolidar a ordem democrática. A burguesia reconheceu a necessidade de fornecer educação básica para a classe trabalhadora.
Aspectos Epistemológicos	A abordagem tradicional de ensino utiliza tanto o Inatismo (crença de que as ideias humanas são inatas, genéticas) quanto o Ambientalismo (crença de que o comportamento humano é moldado por estímulos ambientais) como suportes epistêmicos. A inteligência é vista como a capacidade de armazenar informações, e a instituição escolar simplifica a realidade e transmite apenas os resultados do processo educativo, atribuindo um papel secundário ao aluno na elaboração e aquisição do conhecimento.
Aspectos Teóricos	A Educação tradicional se baseia no método expositivo de Herbart ou no método científico indutivo de Bacon. O professor é visto como o detentor do conhecimento logicamente organizado, e a ênfase está na transmissão dos conhecimentos do professor para os alunos.
Aspectos Metodológicos	A matriz teórica dos métodos pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart (preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e aplicação) ou nos métodos simplificados por Bacon (observação, generalização e confirmação). O processo de ensino é estruturado de forma sequencial, com a correção dos exercícios sendo um passo crucial. Se os alunos realizam corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior e podem avançar para novos

	tópicos. Caso contrário, é necessário revisar e prolongar a aprendizagem até que o conhecimento anterior seja de fato assimilado.
--	---

Fonte: Lacerda e Dos Santos (2018)

Por intermédio de metodologias ativas, o discente se transforma em um indivíduo que participa ativamente e constrói conhecimento de maneira tanto individual quanto coletiva. Nesse contexto, o papel do docente é singular ao estimular e despertar a curiosidade dos estudantes, capacitando-os a se tornarem os principais agentes de seu próprio aprendizado (Blaszko; Claro; Ujiie, 2021). Portanto, compreende-se a necessidade de superar abordagens nas quais os estudantes sejam meros receptores passivos no processo educacional e cujos conteúdos não estejam integrados ao contexto dos discentes ou não contribuam para o desenvolvimento de suas competências.

Isso implica em encorajá-los a se tornarem pesquisadores, a descobrirem seus próprios potenciais, por meio de um processo de aprendizado que não se limita apenas ao âmbito individual, mas também ocorre em colaboração com colegas e docentes. De acordo com Blaszko, Claro e Ujiie (2021), as metodologias ativas representam abordagens pedagógicas que colocam o aprendiz no centro do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo-o em atividades de descoberta, investigação e resolução de problemas.

Isso requer que os docentes adotem uma nova abordagem pedagógica que esteja alinhada com as necessidades dos discentes e com a realidade que os cerca, considerando que as metodologias ativas:

[...] procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais. (Valente, 2018, p. 28).

De acordo com Debalde (2020), o rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais representa um grande desafio para os docentes, pois, em sua formação inicial e durante os vários anos de sua atuação profissional, foram orientados por uma prática tradicional de ensino, o que justifica o fato de romper com esse paradigma rumo a um ensino que seja inovador se caracterize como algo desafiador de ser alcançado. “Ao serem desafiados a pensar diferente, enfrentam dificuldades, por isso as práticas inovadoras têm, em geral, resultados apenas após algum tempo” (Debalde, 2020, p. 18).

Ainda segundo Debalde (2020), a mudança de eixo em relação a quem passa a ser o centro das atenções na metodologia ativa, é algo que irrevogavelmente altera o perfil docente requerido em espaços inovadores de ensino superior, o que faz com que a formação de uma

equipe qualificada represente um dos maiores desafios para promover mudanças nos processos educativos em nível superior, principalmente quando se busca inovar ou alterar as práticas pedagógicas. Assim, investir na formação de docentes e funcionários, além dos gestores, deve ser o primeiro passo para quem deseja promover mudanças no ensino superior.

As aulas eram muito chatas. Ficar a noite inteira ouvindo o professor falar, sem poder interagir, conversar com os colegas... Daí pensava nos amigos, nas festas e outras coisas que tinha fora da sala de aula e largava os estudos. Nem tinha vontade para fazer os trabalhos e estudar em casa. Agora não. A sala é mais alegre. Os colegas ajudam. Posso conversar, trocar ideias, discutir sobre o que aprendi. Além de ser prazeroso estudar. Quero terminar o curso e me formar em julho (Debald, 2020, p. 19).

Para que uma metodologia seja considerada ativa, ela deve incorporar práticas pedagógicas que envolvam e engajem os estudantes na resolução de problemas do mundo real, permitindo-lhes desempenhar um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem (Valente, 2017). Masetto (2018), enumera algumas características que contribuem para a compreensão do conceito, sendo elas:

- a) Promovem a autonomia e o protagonismo dos estudantes;
- b) Estimulam processos de aprendizagem individuais e colaborativos;
- c) São aplicáveis para diferentes objetivos e em diversos contextos;
- d) Exigem a mediação do docente para serem eficazes;
- e) Permitem ação e trabalho em diversos espaços de aprendizagem, sejam eles presenciais, virtuais, formais ou informais;
- f) Resultam em produções concretas de aprendizagem, como textos, projetos, resolução de problemas, debates, envolvimento social, entre outros.

Na interpretação de Moran (2017), toda aprendizagem é ativa em algum grau, ao demandar do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação. De acordo com Debald (2020), embora as metodologias ativas sejam frequentemente elogiadas, sua adoção ainda é limitada na educação básica e no ensino profissionalizante.

Além disso, Debald (2020) afirma que atualmente não se pode falar em um consenso absoluto sobre como introduzi-las e reconhece que embora as metodologias ativas sejam baseadas em fundamentos teóricos-críticos sólidos, não infalíveis. O que há de consenso é o fato de o trabalho em equipe ser um ponto fundamental, pela oportunidade de os discentes

entrarem em contato com diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno, levando em consideração que esta abordagem está frequentemente relacionada com a interdisciplinaridade.

As metodologias ativas englobam uma ampla variedade de abordagens para conduzir uma sala de aula, envolvendo abordagens à exemplo de Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem por Pares e estratégias híbridas, podendo ser mencionado como exemplos a Aula Invertida e Laboratório Rotacional, bem como a rotação por estação, a proposta da gamificação e simulações (Debald, 2020).

Buscando definir o conceito de metodologias ativas de aprendizagem, Bacich e Moran (2018) argumentam que essas metodologias envolvem uma abordagem educacional que envolve a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Isso não se limita à mera repetição de conteúdos, mas engloba a construção de conhecimento, dando ênfase a diversas maneiras de expressão e à autoria dos estudantes.

Além disso, proporciona experiências nas quais os estudantes podem aprender de acordo com seu próprio ritmo (Bacich; Moran, 2018). “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (Moran, 2017, p. 41). Valente (2017) argumenta que as metodologias ativas representam estratégias pedagógicas que criam oportunidades de aprendizagem nas quais os estudantes se tornam agentes ativos, participando de atividades que os ajudam a estabelecer conexões com o contexto, desenvolver estratégias cognitivas e construir conhecimento.

Masetto (2018) ressalta que os jovens valorizam muito sua autonomia e proatividade, no entanto, o sistema escolar atual muitas vezes os coloca em uma posição passiva, sem lhes dar voz na definição dos caminhos a serem percorridos. Neste sentido, reconhece que os jovens não estão satisfeitos em simplesmente estudar um conteúdo porque ele faz parte do currículo, ao desejarem compreender a relevância desse conteúdo em suas vidas, em seu dia a dia e em sua futura atuação profissional.

Camargo (2018) reconhece que as metodologias ativas de aprendizagem têm como base a autonomia e o protagonismo dos estudantes, colocando-os no centro do processo de ensino e aprendizagem, e sustenta a sua argumentação em estudos no campo da neurociência que identificaram ganhos significativos de aprendizagem por parte dos estudantes que participam de aulas com metodologias ativas em comparação com aqueles que apenas assistem de maneira passiva às aulas como reflexo do paradigma da educação bancária.

Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimento sobre conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como

desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018, p. 28).

Conforme destacado por Moran (2018), esse modelo de educação, que visa à aprendizagem significativa, requer a aprendizagem por meio da ação, bem como ambientes que ofereçam diversas oportunidades de aprendizado, o que passa pela realização de práticas frequentes. As metodologias ativas desempenham um papel fundamental na contemporaneidade, uma vez que essa abordagem coloca o discente no centro do processo de aprendizagem (BLASZKO, CLARO; UIJIE, 2021).

Dessa forma, o estudante se torna o principal agente de seu próprio desenvolvimento educacional. Isso implica em adotar uma atitude mais envolvente e investigativa, que promove a construção do conhecimento, tanto no contexto universitário como no desenvolvimento profissional do indivíduo (Blaszko, Claro; Uijie, 2021). Nesse contexto, o docente atua como “[...] mediador, consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do docente e dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação” (Valente, 2018, p. 42).

Moran (2017) argumenta que em todos os níveis educacionais, existe ou pode existir orientação ou supervisão, desempenhando um papel crucial para o aprofundamento da aprendizagem por parte dos discentes. Contudo, na construção individual do conhecimento, a responsabilidade principal recai sobre cada indivíduo, sua própria iniciativa, o que é fornecido pela escola e o que o discente constrói em outros espaços e momentos de sua vida.

E Moran (2017) afirma que o mesmo princípio se aplica à aprendizagem colaborativa ou em grupo, ao considerar que mesmo com supervisão, a qualidade, a riqueza e as iniciativas concretas dos grupos, bem como os projetos que eles desenvolvem, podem ter um impacto significativo na aprendizagem. Além disso, defende que a capacidade de reflexão e a sistematização das atividades desempenham um papel importante. Pois no contexto das metodologias ativas, o papel principal do especialista ou docente é o de orientador, atuando como tutor tanto no acompanhamento individual dos discentes quanto nas atividades em grupo, onde os próprios discentes desempenham o papel central.

De acordo com Daros (2018), as metodologias ativas se distinguem pela oportunidade de conferir maior autonomia e estimular a reflexão nos estudantes, na linha de educação libertadora defendida por Freire (2006), ao ter como característica o desenvolvimento de competências cognitivas que os auxiliam os discentes na resolução de problemas e conflitos em

suas futuras carreiras, além de trabalhar com competências socioafetivas que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Conforme Valente (2018), as metodologias ativas têm por característica a aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas, em contraste com o modelo tradicional, no qual o foco recai principalmente sobre o docente, que é o transmissor das informações aos estudantes. Masetto (2018) destaca a importância de garantir que o uso de metodologias ativas esteja perfeitamente alinhado com os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo docente, ao acreditar que se isto não for respeitado, existe o risco de que a abordagem das metodologias ativas se torne uma moda passageira.

Em seu estudo, Mota e Da Rosa (2018) apresentam dez estratégias para a promoção de metodologias ativas:

- a) Limitar o tempo de fala do docente para no máximo dez minutos consecutivos, aproveitando o tempo de aula para discussões e interações, uma vez que os discentes tendem a reter melhor informações nos primeiros dez minutos de aula;
- b) Basear as aulas no conhecimento prévio dos discentes e conectar informações novas a conhecimentos já existentes, seguindo a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel;
- c) Incorporar estratégias metacognitivas em todas as aulas, incentivando os discentes a refletirem sobre seu próprio conhecimento;
- d) Promover o ensino colaborativo, enfatizando a importância das interações sociais e cognitivas entre os discentes na construção do conhecimento;
- e) Variar constantemente as estratégias de ensino e contextos de aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem significativa ocorre quando os discentes são expostos a diferentes ambientes de aprendizagem e contextos;
- f) Realizar avaliação constante e fornecer *feedback* rápido aos discentes, com foco na avaliação formativa para ajudá-los a ajustar seus pensamentos e entender o conteúdo;
- g) Estimular a motivação dos discentes, reconhecendo que a motivação intrínseca e extrínseca desempenha um papel importante na aprendizagem;
- h) Organizar a resolução de exercícios de maneira gradual, com exercícios de crescente complexidade e abertura, evitando a memorização;
- i) Não subestimar tarefas ou exercícios, pois até mesmo tarefas simples podem revelar dúvidas e erros de pensamento dos discentes, e é importante que eles as realizem;
- j) Implementar a avaliação de pares, permitindo que os discentes avaliem o trabalho uns dos outros, o que pode incluir a correção de exercícios realizados individualmente.

Com base nas dez estratégias apresentadas, podemos concluir que as metodologias ativas representam uma abordagem educacional que favorece a aquisição de conhecimento de maneira significativa, reflexiva e participativa, considerando que estas metodologias desempenham um papel transformador na prática pedagógica, ao direcionar o docente a deixar de ser um mero transmissor de informações e a assumir o papel de mediador e orientador da aprendizagem dos discentes (Blaszko; Claro; Ujiie, 2021).

As metodologias ativas atuam como impulsionadoras de uma aprendizagem com significado, fortalecendo a formação cidadã e a autonomia dos indivíduos, contribuindo assim para a formação de docentes e discentes, que se tornam cientes de seus direitos e de seu papel social e transformador na sociedade (Blaszko; Claro; Ujiie, 2021).

3.1 METODOLOGIA DE PROJETOS

O acesso ao conhecimento, sobretudo à internet, coloca o docente diante do desafio de encontrar novas abordagens para atender às demandas da sociedade. Nesse sentido, é essencial que esse profissional assuma uma postura criativa, crítica e transformadora em relação aos processos de ensino. O desafio que os docentes enfrentam consiste em mudar o foco de simplesmente ensinar para adotar abordagens que promovam a aprendizagem (Nascimento; Behrens; Torres, 2016).

Os processos de ensino e aprendizagem incidem em seu caráter singular e pessoal, ‘de maneira que o problema de ensinar não se situa basicamente nos conteúdos, mas em como se aprende e, conseqüentemente, em como se deve ensinar para que essas aprendizagens sejam produzidas’ (Souza, 2018, P. 97 apud Zabala, 2002, p. 22).

O paradigma da complexidade concentra sua atenção no indivíduo, considerando-o como um ser completo e intrincado. Essa abordagem inovadora surge como resultado do questionamento do paradigma tradicional no início do século XX, e ganha força nas décadas subsequentes, à medida que a visão do modelo convencional de causa e efeito se revela insuficiente para abordar as questões emergentes. Dessa forma, o paradigma emergente da complexidade avança, recusando o antigo processo fragmentado de conhecimento e buscando a reintegração do todo (Stochero; Dias; Boer, 2019).

Nesse contexto, a ABP oferece uma oportunidade para abraçar o paradigma da complexidade no processo de ensino e aprendizado. Ela adota essa designação porque reflete uma metodologia comprometida com objetivos pedagógicos inovadores (Nascimento; Behrens; Torres, 2016). A proposta do ensino por meio da pesquisa, que permite a busca, criação e

produção de conhecimento, já está em desenvolvimento para promover a aprendizagem ativa, incentivando uma maior participação do estudante como um pesquisador ativo (Souza, 2018).

Trata-se de uma abordagem que envolve diretamente o estudante no processo de raciocínio e resolução de problemas por meio da aprendizagem ativa ou experimental. Nesse contexto, o ensino não se concentra no docente, e o conhecimento vai além da simples acumulação ou armazenamento, indo muito além da mera memorização. Consequentemente, a educação não se limita ao ambiente escolar. As demandas atuais exigem que o docente desempenhe o papel de facilitador da aprendizagem, atuando como um mediador e respeitando a individualidade do estudante (Souza, 2018).

Por outro lado, o paradigma tradicional, conforme ressaltado por Freire (1987), caracteriza o educador como um mero depositário de conhecimento. Nesse modelo, o educador é responsável por transmitir saberes, e o discente é visto como mero receptor, sem a troca de conhecimentos. Neste cenário, o educador toma todas as decisões relativas ao conteúdo, o conhecimento, a palavra e o pensamento, enquanto os discentes são relegados a um papel passivo no processo de aprendizagem, limitando-se a acumular a informação transmitida e se adaptar ao que é ensinado.

Uma prática docente inovadora e compatível com as mudanças da sociedade inclui em seu projeto pedagógico a formação inicial e continuada do professor, as relações entre a educação e sociedade e os novos paradigmas. Estas relações podem ser percebidas por meio da metodologia desenvolvida em sala de aula, que poderá contribuir para a manutenção ou superação da realidade, variando de acordo com o paradigma em que esteja alicerçada a sua prática pedagógica, sua história de vida, seu contexto histórico, suas crenças e valores, ou seja, sua ação definirá e demarcará a história dos alunos que serão formados por ele (Nascimento; Behrens; Torres, 2016, p. 524).

O paradigma tradicional apresenta uma característica notável, que é a fragmentação do conhecimento, dividindo-o em disciplinas compartimentadas e isoladas de seu contexto natural e cultural. Isso resulta em áreas de conhecimento praticamente incomunicáveis entre si e inacessíveis para muitos. Nesse modelo, os currículos escolares são estruturados como grade, onde o conhecimento científico é reduzido a fragmentos desconexos que não se relacionam com a realidade do discente, ignorando a complexidade do mundo e da vida (Stochero; Dias; Boer, 2019).

Dessa forma, é inevitável estabelecer uma conexão entre os paradigmas e a educação, especialmente quando os processos educacionais continuam a promover abordagens conservadoras e tradicionais, nas quais o conhecimento científico é sobrevalorizado em detrimento da formação baseada em uma visão sistêmica e holística do ser humano e da vida

(Nascimento; Behrens; Torres, 2016). O Quadro 3 apresenta um comparativo entre as metodologias tradicionais e a metodologia de projetos.

Quadro 3 – Comparativo entre as metodologias tradicionais e a metodologia de processos

METODOLOGIAS TRADICIONAIS	METODOLOGIA DE PROJETOS
Fragmentação do conhecimento Especialidades	Integração do conhecimento
Não há troca de saberes Transmissão do conhecimento	Há troca de saberes Produção de conhecimento
Aluno como ser passivo no processo	Aluno ativo, autônomo, questionador e crítico
Acúmulo de saberes	Associação de saberes
Alheio à realidade Não contextualizado com a realidade	Interação com a realidade Contextualizado com a realidade
Nega a complexidade do mundo	Aceita a complexidade
Educador e impositor do conhecimento	Educador é mediador do conhecimento
Educação bancária	Educação problematizadora

Fonte: Stochero, Dias e Boer (2019)

Isto justifica a importância de o desenvolvimento de projetos fazer parte da vida dos educandos nos mais diversos níveis de ensino e nas mais diversas disciplinas, com “a mobilização de práticas da cultura digital, por meio de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para ampliar as formas de produzir sentidos” (Souza, 2023, p. 24). Cury (2015), descreve projeto como todo empreendimento temporário, que se caracteriza por um conjunto de ações com início e término bem definidos.

[...] a atividade de um projeto é sempre realizada por pessoas, apresenta restrições de recursos (de tempo, estrutura, tecnologia, orçamento, pessoas), demanda planejamento, execução e controle e é mensurada através da utilização de critérios específicos (Cury, 2015, p. 14).

Conforme Behrens (2008) o termo “projeto” pode ser definido de diferentes formas e dentro de contextos variados, sendo que no contexto pedagógico, representa o desenvolvimento de uma prática pedagógica que seja crítica, reflexiva e problematizadora, convergindo do significado de proposição, representando, propósito, intenção ou plano. Conforme Stochero, Dias e Boer (2019), os projetos de aprendizagem representam instrumentos complementares para as novas abordagens pedagógicas, comprometendo-se com diversos agentes sociais da comunidade e com o objetivo genuíno de criar um ambiente educacional que esteja aberto à vida.

Esses projetos podem ser considerados como uma metodologia abrangente, capaz de conectar três elementos essenciais para facilitar uma aprendizagem com significado e relevância para a vida: o interesse dos estudantes, o currículo estabelecido e a realidade do contexto em que as atividades educacionais ocorrem, cabendo ao docente atuar como mediador e os discentes desempenharem seu papel central para a própria aprendizagem (Stochero; Dias; Boer, 2019).

Como a metodologia de projetos busca a interação das atividades propostas para o aluno, embasadas pelas situações do cotidiano, o comprometimento e envolvimento são situações necessárias para o sucesso da aprendizagem. Sabe-se também que a pesquisa, em sala de aula, é cada vez mais reconhecida como uma prática indissociável do ensino, devendo, por consequência, fazer parte tanto da formação do professor como da sua prática docente (Stochero; Dias; Boer, 2019, p. 29).

Portanto, é um desafio premente superar o histórico de fragmentação, improvisação e falta de formação pedagógica que caracteriza a prática de docentes, visto que, do contrário, os discentes nunca serão capazes de desenvolver plenamente suas competências. Contudo, isso requer o reconhecimento de que a docência vai além da simples transmissão de conhecimentos empíricos ou da entrega de conteúdos fragmentados e desprovidos de fundamentação teórica (Nascimento; Behrens; Torres, 2016).

De acordo com Souza (2023), essas competências se referem à capacidade que um indivíduo pode desenvolver para adquirir, mobilizar, integrar e aplicar de forma intencional conhecimentos, sejam eles sensoriais ou conceituais, bem como habilidades, atitudes e valores, a fim de resolver de maneira apropriada, viável e eficaz as situações que se apresentam como desafios para ele, enquanto que a habilidade se relaciona com a maneira de fazer envolvendo o uso de conhecimentos operacionais, procedimentais, sequenciais, operações mentais, analogias, intuições, induções, deduções, aplicações e transposições.

Nascimento, Behrens e Torres (2016) argumentam que para superar a fragmentação e o reducionismo determinado pela visão newtoniana e cartesiana é necessária a busca por um novo paradigma da complexidade, que deve objetivar o desenvolvimento de aptidões no sentido da contextualização, pensar a relação todo-partes, reconhecer a multidimensionalidade, e principalmente julgam ser necessário “ensinar e desenvolver métodos que permitam estabelecer relações entre as partes e o todo em um mundo complexo” (Nascimento; Behrens; Torres, 2016, p. 525).

O mundo requer uma abordagem complexa, já que é composto em sua totalidade por uma diversidade de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios. Neste sentido, é

crucial abandonar uma visão simplista e rígida de interação na sociedade para que se torne viável a aceitação e compreensão dos contínuos questionamentos relacionados aos problemas sociais e dos potenciais soluções para eles (Stochero; Dias; Boer, 2019).

A complexidade não se estabelece em um simples conceito teórico, mas evidencia uma constatação real da constituição da vida, pois, apesar de o mundo ser visto como algo simples em sua generalidade, ele comporta uma rede complexa entre a ordem e a desordem, acaso e necessidade, riscos e incertezas, singularidade e pluralidade, desafiando a compreensão dos indivíduos (Stochero; Dias; Boer, 2019, p. 27).

Nesse contexto, a metodologia de projetos fundamentada no ensino por meio da pesquisa possibilita uma abordagem de aprendizado diversificada, que viabiliza diferentes formas de envolvimento de cada estudante no processo. Desse modo, cria-se um ambiente propício para experiências de aprendizagem com significado, nas quais o estudante assume o papel central como protagonista (Souza, 2018). De acordo com Souza (2023, p.23), “não se pode negar que o desenvolvimento de projetos pode auxiliar na apropriação desse protagonismo juvenil, contribuindo para o aprofundamento intelectual”.

Essa abordagem representa a superação de um modelo anterior em que o conteúdo era apresentado com o objetivo de ser memorizado e repetido, sem dar espaço para a reflexão crítica e o desenvolvimento do pensamento autônomo por parte do estudante (Souza, 2018). Dentro desse enfoque, os projetos podem ser conduzidos com base nos interesses dos discentes, dos docentes ou nas necessidades de intervenção na escola ou na comunidade, promovendo assim uma aprendizagem que reconhece a importância da relação com o conhecimento, construindo um saber que se insere na trajetória pessoal de cada indivíduo (Souza, 2023).

No que se refere às implicações curriculares em uma sociedade multicultural, o autor mencionado anteriormente destaca que um currículo inspirado nessas concepções não se limita a ensinar apenas a tolerância e o respeito entre indivíduos de diferentes culturas, mas analisa os processos que geram as diferenças culturais por meio de relações assimétricas e desiguais, sempre questionadas, com o objetivo de aprofundar a compreensão das bases sociais e epistemológicas (Stochero; Dias; Boer, 2019).

Portanto, a metodologia de projetos é sugerida como um caminho em direção a uma visão mais complexa, baseada em um paradigma emergente ou de complexidade, que promove uma aprendizagem significativa (Nascimento; Behrens; Torres, 2016). Souza (2018) acredita que a adoção da metodologia de projetos no processo de ensino e de aprendizagem deve estar enraizada no contexto global e complexo do planeta, pois somente assim “pode-se articular e organizar os conhecimentos para a reforma do pensamento, que é paradigmática e não

programática, na qual as realidades ou os problemas são cada vez mais multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (Souza, 2018, p. 98).

De acordo com Nascimento, Behrens e Torres (2016), é importante esclarecer que cada docente precisa estabelecer sua própria abordagem no sentido de teorizar e praticar a pesquisa, buscando mantê-la sempre como seu foco principal, e sem deixar de buscar novos rumos metodológicos. Em sua pesquisa, Souza (2018) apresenta as etapas da metodologia de projetos de Behrens adaptadas para uma aplicação educomunicativa, o que pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 – Etapas da metodologia de projetos de Behrens adaptadas para uma aplicação educomunicativa

Etapas da metodologia de projetos	Descrição	Atividades educomunicativas propostas
Tema	Apresentação e discussão do projeto com questões norteadoras para o desenvolvimento do tema.	Apresentação e discussão do projeto. Projeto: “Atuação educomunicativa comunitária”.
Problematização	Definição da situação-problema e do objetivo geral (aonde se quer chegar?). Explicação de como o projeto será desenvolvido.	Contextualização de temas que envolvem a disciplina; realização de aulas teóricas e exploratórias por meio de metodologias ativas.
Desenvolvimento	Busca de respostas por meio de atividades propostas pelo professor – individuais e coletivas.	Pesquisa individual e produção coletiva. Planejamento das ações.
Aplicação	Execução do projeto em sua realidade.	Inserção na prática social. Aplicação de atividades na comunidade. Desenvolvimento das ações planejadas.
Avaliação	Verificação da aprendizagem adquirida – avaliação processual por meio de acompanhamento e desenvolvimento de portfólio.	Apresentação do portfólio. Produção de reportagens individuais. Apresentação para o grupo.

Fonte: Souza (2018)

3.2 A ABORDAGEM CCS

A Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), proposta pela Prof^a. Dr^a. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, é um modelo educacional que busca fornecer uma experiência de aprendizado mais significativa aos estudantes, envolvendo-os ativamente na construção do conhecimento. Ao apresentar um conceito de ambiente CCS em sua tese de doutorado, objetivando encontrar uma alternativa para as práticas de ensino caracterizadas pelo instrucionismo, Schlünzen (2020) tomou como ponto de partida a teoria Construcionista

proposta por Papert (1986), caracterizada por uma mudança na concepção do processo de ensino e aprendizagem com o auxílio das tecnologias da informação e comunicação.

O ambiente CCS surgiu a partir da tese “Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas” (Schlünzen, 2000). E, se consolidou enquanto abordagem a partir da tese de Livre Docência “Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva” (Garcia, 2018, p. 27).

Valente (2002) expande a ideia de construcionismo proposta por Papert, ao defender a necessidade de que a construção do conhecimento se dê por intermédio do desenvolvimento de um produto que seja tangível, mediado pela tecnologia de acordo com o interesse do criador. Entretanto, reconhece que a mera inserção das TDIC's no âmbito educacional pode ter o efeito contrário, ao atuar como reforçador do paradigma instrucionista e bancário (Freire, 2006), uma vez que as tecnologias sejam consideradas um instrumento para facilitar o ensino por parte do docente.

A abordagem CCS postula que a aprendizagem ocorre quando o conteúdo ensinado é adaptado à realidade e aos interesses do aprendiz, dando significado às informações que se transformam em conhecimento. Nesse método, a tecnologia é usada como uma ferramenta para que o estudante construa seu próprio conhecimento a partir de suas criações, integrando suas experiências, desejos, conceitos e currículo de maneira contextualizada e significativa com a orientação do docente (Kanashiro, 2020).

Portanto, conforme Kanashiro (2020) explica, o foco construtivista da abordagem CCS se refere à utilização de recursos tecnológicos na resolução de problemas propostos pelos estudantes, permitindo que eles empreguem a tecnologia para organizar suas ideias e criar algo que lhes interesse.

[...] essa construção dá-se de maneira que o uso de tecnologias altera as estruturas do pensamento (mentais), por meio da interação do estudante com os mais diversos recursos, proporcionando uma reflexão constante com o papel de depurar os processos de constituição de tal interação (Schlünzen, 2015, p.73-74).

Neste sentido, Valente (2005) argumenta que a postura correta seria adotar a tecnologia de forma a criar condições que contribuam para que o discente possa construir seu próprio conhecimento, processo que descreve como construcionismo contextualizado, por meio do qual o resultado se apresenta na forma de um produto significativo que seja relacionado com o universo que circunda o discente. Em seu entendimento, o conhecimento só poder ser internalizado de fato quando o discente está apto a interpretar e compreender, abrindo caminho

para a superação da educação bancária, pois o discente é capaz de atribuir significados ao se estabelecer uma ponte entre a sua realidade e o conteúdo ministrado pelo docente.

De acordo com Rocha (2016), o construcionismo de Papert (1986) já assumia que as ferramentas tecnológicas poderiam ser adotadas para a resolução de problemas, ao contribuir para o desenvolvimento de ideias próprias entre os discentes, contribuindo assim para a popularização dos primeiros softwares educacionais como forma de gerar maior autonomia para os discentes. Portanto, o ponto fundamental é que o discente tenha a oportunidade de aprender interagindo com o objeto de estudo de uma forma que seja contextualizada, e que confira maior significância ao aprendizado, o que explica o porquê do termo “Construcionista, Contextualizado e Significativo”. Schlünzen (2000, p. 82) justifica a importância destes conceitos da seguinte forma:

Um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar suas ideias. É aquele cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, juntos com o professor, decidem desenvolver, com o auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. No desenvolvimento desse projeto os alunos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará sua formalização para que o aluno consiga dar significado ao que está aprendendo (Schlünzen, 2000, p. 82).

De acordo com Schlünzen, Schlünzen Júnior e Santos (2011) isto deve se dar com a colaboração de colegas, buscando não apenas a realização de tarefas, mas o estabelecimento de uma prática que seja verdadeiramente transformadora e dotada de criticidade, contribuindo assim para uma educação que seja autônoma e que coloque o discente no centro do processo de aprendizagem. Nessa abordagem, o papel do docente é facilitar e guiar o processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa dos discentes e promovendo a reflexão crítica (Schlünzen, 2010). "é impraticável pensar que tudo o que alguém precisa saber pode ser construído de forma puramente individual, sem assistência" (Valente, 2002, p.26).

Segundo Schlünzen (2010), a CCS baseia-se na concepção construcionista do conhecimento, proposta por Jean Piaget, que enfatiza a importância da interação do indivíduo com o ambiente para a construção do conhecimento. Nesse sentido, o discente é estimulado a explorar, experimentar e questionar, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. As principais características da escola construtivista podem ser observadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Características da escola construtivista

Aspectos Filosóficos	A educação construcionista fundamenta-se no Iluminismo e parte do pressuposto de que o ser humano é dotado de razão, e essa razão é uma potencialidade que pode se desenvolver ao longo da vida. Há um postulado de "universalismo cognitivo" implícito, que sugere que os seres humanos têm o potencial de pensar sobre o mundo, reconstruir o mundo da natureza e ordenar o mundo social com critérios racionais.
Aspectos Epistemológicos	A abordagem construcionista é baseada na episteme historicista, que entende o conhecimento como resultado da interação do indivíduo com o ambiente. As estruturas de pensamento, julgamento e argumentação não são impostas de fora nem consideradas inatas, mas são o resultado de construções realizadas pelo indivíduo por meio de reflexões e rearranjos.
Aspectos Teóricos	A educação construcionista baseia-se no interacionismo e no construtivismo sequencial de Jean Piaget. A visão de Piaget e de seus seguidores é que o conhecimento não é simplesmente resultado do registro passivo de observações, nem é inato. Em vez disso, as estruturas cognitivas são desenvolvidas por meio de ações sucessivas realizadas pelo indivíduo sobre objetos e situações.
Aspectos Metodológicos	Não existe um método único e padronizado na educação construcionista. Em vez disso, a abordagem reconhece vários métodos que seguem os princípios construtivistas. Embora não haja um método único, a abordagem construcionista promove uma metodologia de trabalho que enfatiza a organização curricular. A forma como os conteúdos são trabalhados pedagogicamente é flexível e adaptada às necessidades dos alunos, promovendo uma abordagem mais centrada no aprendiz e em seu processo de construção do conhecimento.

Fonte: Lacerda e Dos Santos (2018)

A abordagem Construtivista se destaca da abordagem tradicional de ensino na maneira como os conteúdos são abordados de forma pedagógica, preenchendo uma lacuna no processo de formação escolar (Lacerda; Dos Santos, 2018), “a abordagem construcionista consiste em criar situações-problema que permitam ao estudante resolver questões reais e aprender com o uso e com a experiência dos conceitos envolvidos em suas resoluções” (Dos Santos; Schlünzen, 2015, p. 937).

Na escola construtivista, o objetivo não é que os discentes simplesmente decifrem e memorizem os conteúdos, mas sim que eles os construam de forma gradual, com base no que já sabem, em um ciclo denominado por Piaget como assimilação e acomodação, ou seja, desconstrução e reconstrução (Lacerda; Dos Santos, 2018). É importante notar que esse processo é necessariamente sequencial e não é isento de complexidade. Ele depende de conhecimentos prévios bem estruturados, e qualquer deficiência nas bases conceituais pode afetar o progresso contínuo da aprendizagem.

De acordo com a teoria de Piaget, a assimilação e a compreensão de novos conhecimentos ocorrem na medida da compreensão prévia que o indivíduo possui (Lacerda; Dos Santos, 2018), por isso:

[...]uma grande parcela do insucesso do ensino superior (evasão, repetência e deformação profissional) advém de ensinamentos básico, fundamental e médio insuficientes, contudo, a resposta para essas questões não se esgota nesse fundamento. Os aspectos cognitivos e afetivos têm igual importância e peso no processo de aprendizagem e são inseparáveis, além de outras variáveis relevantes e influentes (Lacerda; Dos Santos, 2018, p. 617).

Na abordagem construtivista, a tecnologia é empregada como uma ferramenta que capacita o aprendiz a resolver problemas, promovendo a formalização, explicitação e construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o estudante desempenha um papel ativo, utilizando um software para tornar suas ideias mais claras e concretas, em vez de ser simplesmente um receptor passivo de instruções de um computador, como ocorre na abordagem construcionista. Portanto, na abordagem construtivista, a tecnologia motiva o estudante a criar algo tangível (Dos Santos; Schlünzen, 2015).

A abordagem CCS visa promover uma aprendizagem mais colaborativa e interativa, buscando dar maior significado ao conteúdo estudado em sala de aula. Essa abordagem se fundamenta nas teorias de três mestres, sendo eles Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire (Santos; Schlünzen, 2015). “Dessa maneira, a ação comunicativa e a manipulação de objetos, em um ambiente que valorize a cooperação para a construção de algo que expresse as diferentes habilidades, permite avanços nos níveis de desenvolvimento dos indivíduos” (Dos Santos; Schlünzen, 2015, p. 937).

No primeiro caso, a influência se identifica pelo fato de Jean Piaget acreditar que o conhecimento se desenvolve por meio da evolução das estruturas de pensamento do indivíduo, e ao entender que a aprendizagem ocorre por meio de ações e interações com objetos externos, resultando na construção do conhecimento (Santos; Schlünzen, 2015). Por sua vez, a contribuição de Vygotsky à abordagem CCS reside na ideia de que um ambiente de aprendizado deve promover a ação comunicativa, a manipulação de objetos e as oportunidades para os indivíduos expressarem suas habilidades, considerando que Lev Vygotsky enfatizava a importância do ambiente social e das interações para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem.

Neste sentido, é possível identificar na abordagem CCS a presença do conceito de ambiente facilitador da aprendizagem (Santos; Schlünzen, 2015). Por fim, também é necessário falar sobre a influência de Paulo Freire para o desenvolvimento da abordagem CCS por Elisa

Tomoe Moriya Schlünzen, partindo da consideração de que Freire defendia a importância de ouvir os estudantes, empoderá-los e valorizar suas experiências no processo de ensino e aprendizagem, o que está perfeitamente alinhado com o foco da abordagem CCS no contexto dos estudantes e na criação de um ambiente onde suas vivências sejam valorizadas, promovendo um aprendizado mais significativo (Santos; Schlünzen, 2015).

De acordo com a autora, o ambiente CCS, consolidado como uma abordagem é Construcionista, porque o conhecimento é construído por meio da realização de uma ação, que gera a construção de objetos palpáveis que partem do interesse de quem o constrói. É contextualizado porque o conhecimento construído emerge de situações reais ligadas ao contexto dos estudantes. Logo, torna-se significativo porque os conhecimentos construídos partem do contexto em que os estudantes estão inseridos, o que torna possível a consolidação de uma aprendizagem que tenha significação pessoal e de aprendizagem para os alunos (Garcia, 2018, p. 28).

Dos Santos e Schlünzen (2015) afirmam ter encontrado na teoria freireana uma prática pedagógica caracterizada pela “educação libertária de seus educandos, demonstrando que são capazes de agir diante de uma situação concreta” (Dos Santos; Schlünzen, 2015, p. 938). Desta forma, no âmbito da abordagem CCS a prática pedagógica precisa superar a mera instrução, a fim de que deixe de ser bancária, circunstância que o docente atua no sentido de despejar dados nos discentes.

Portanto, compreende-se que a abordagem é contextualizada, ou seja, leva em consideração o contexto em que o aprendizado ocorre. Neste sentido, Schlünzen (2015) destaca a importância de conectar os conteúdos escolares com a realidade dos estudantes, utilizando exemplos e situações do cotidiano para tornar a aprendizagem mais relevante e significativa. Ao contextualizar o conteúdo, os discentes conseguem compreender melhor sua aplicação prática e o impacto que ele pode ter em suas vidas. Santos, Schlünzen e Schlünzen Júnior (2019) apresentam os seguintes pressupostos que precisam estar presentes em uma abordagem CCS:

- a) Aprender fazendo, agindo, experimentando, de forma intuitiva;
- b) Escolher um tema para estimular inquietações individuais e coletivas, de forma que cada um mergulhe no ‘problema’, buscando soluções para vencer, proporcionando diversas formas de interagir e se expressar;
- c) Elaborar atividades usando diversos recursos tecnológicos ou pedagógicos, para possibilitar acesso às informações e à comunicação, bem como ao desenvolvimento;
- d) Lidar com conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de forma não linear. A partir das atividades empíricas e da resolução das etapas do projeto, o docente auxilia os estudantes a sistematizarem os conteúdos a partir de procedimentos e atitudes

palpáveis, selecionando informações e sanando dúvidas, o que implica em fornecer subsídios para o encontro das respostas;

- e) Garantir a facilidade de acesso a informações nos diferentes meios como TV, rádio, Internet e redes sociais, usando os recursos tecnológicos e pedagógicos para o desenvolvimento analítico e crítico.

Um ponto fundamental da CCS é a busca por significado. Para Schlünzen (2012), o aprendizado é significativo quando o estudante é capaz de relacionar os novos conhecimentos com seus prévios, identificando conexões e ampliando sua compreensão. Nesse sentido, o docente é responsável por criar situações de aprendizagem desafiadoras e provocativas, que estimulem os discentes a refletir, questionar e construir novos conhecimentos.

A dimensão ‘Significativa’ da abordagem diz respeito à importância dada aos anseios e desejos dos estudantes em seu processo de aprendizagem e em como ele busca dar sentido ao que está aprendendo. Nessa dimensão, a abordagem CCS possibilita que o interesse e autonomia do estudante sejam estimulados, gerando motivação, participação ativa, colaboração e a aprendizagem significativa do que está sendo proposto na mediação pedagógica (Kanashiro, 2020, p. 57).

Kanashiro (2020) destaca que a abordagem de Aprendizagem Significativa se alinha com a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, desenvolvida em 1968. Segundo essa teoria, a ligação entre os novos conteúdos e o conhecimento prévio do discente, denominado de subsunçores, desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. A aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento interage de forma não literal e não arbitrária com o conhecimento prévio, resultando em uma compreensão mais profunda por parte do aprendiz e enriquecendo conhecimentos anteriores.

Nessa perspectiva, o processo de aprendizado se transforma em uma atividade agradável e repleta de significado. Os discentes passam a desempenhar um papel ativo em sua própria educação, com seus conhecimentos prévios, experiências e vivências sendo valorizados. O planejamento das atividades educacionais passa a ser orientado pelos interesses e curiosidades dos discentes, e as questões de pesquisa são formuladas considerando as dúvidas, curiosidades e perguntas dos discentes sobre questões do mundo real. Tudo isso é realizado levando em consideração os conhecimentos anteriores, valores, crenças e experiências dos estudantes (Garcia, 2018).

A CCS também valoriza a colaboração e a interação entre os discentes. Schlünzen (2013) destaca a importância da construção coletiva do conhecimento, por meio de atividades em grupo e discussões em sala de aula. Essa abordagem fortalece o papel social da

aprendizagem, permitindo que os discentes compartilhem suas perspectivas, experiências e conhecimentos, enriquecendo o processo de aprendizagem.

Para a aplicação da CCS, é necessário um ambiente de aprendizagem flexível, que estimule a participação ativa dos estudantes. A tecnologia pode desempenhar um papel importante nesse sentido, facilitando o acesso a recursos e possibilitando a colaboração e a co-criação. Schlünzen (2018) ressalta a importância do uso adequado das tecnologias digitais, que devem ser integradas de forma significativa e não como um fim em si mesma.

A CCS tem como objetivo desenvolver nos estudantes habilidades como autonomia, pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Schlünzen (2016) destaca que essas habilidades são essenciais para a formação de cidadãos ativos e responsáveis, capazes de lidar com os desafios do mundo contemporâneo. De acordo com Garcia (2018), embora cada projeto de trabalho possua suas particularidades e demande adaptações, não existindo um único modelo definitivo, existem algumas preocupações básicas que devem ser consideradas na elaboração de qualquer projeto, sendo elas:

- a) Seleção de um tema ou problema em negociação com a turma;
- b) Início de um processo de pesquisa;
- c) Busca e seleção de fontes de informação;
- d) Estabelecimento de critérios para ordenar e interpretar as fontes;
- e) Surgimento de novas dúvidas e perguntas;
- f) Estabelecimento de conexões com outros problemas;
- g) Representação do processo de construção do conhecimento seguido;
- h) Recapitulação e avaliação do que foi aprendido;
- i) Conexão com um novo tema ou problema.

Conforme Garcia (2018), com base nesses princípios, os projetos de trabalho podem se desenvolver por meio de atividades organizadas, em que cada etapa precede e prepara a necessidade da seguinte, de forma cumulativa, sendo importante ressaltar que não há uma única maneira de executar projetos, e eles podem variar em sua abordagem e execução. Para Ceccato (2022), a abordagem CCS se revela como um método que desperta o interesse do estudante pela aprendizagem, uma vez que o envolve na exploração de problemas, pesquisa, descrição, reflexão e aprimoramento de suas ideias relacionadas a um tópico que surge a partir de uma ação educacional.

A abordagem CCS estimula a reflexão e a análise crítica do desempenho por meio de projetos autênticos e inspiradores, que se originam dos interesses individuais dos envolvidos.

Nessa perspectiva, a abordagem propõe que as tecnologias sejam empregadas na execução de tarefas, na solução de desafios e na concepção de projetos que tenham relevância e significado para os discentes, como apontado por Santana (2021).

Um processo que é realizado por intermédio de TDIC's como ferramentas para construir conhecimento, abrindo caminho para transformações significativas nos processos de formação, uma vez que as TDIC's são empregadas no desenvolvimento de projetos e na resolução de problemas, resultando em uma aprendizagem mais significativa e contextualizada em relação aos conteúdos das disciplinas curriculares (Ceccato, 2022).

Dos Santos e Schlünzen (2015) observam que a abordagem CCS exige que os docentes estejam dispostos a adaptar suas práticas por meio de um contínuo processo de formação e reflexão durante a ação, se apoiando em projetos e nas TDIC's "para que o docente desenvolva tal abordagem em sua prática e alcance resultados de sucesso, é preciso que, em sua própria formação, ele vivencie essa construção" (Kanashiro, 2020, p. 58).

Nesse contexto, ao considerar a aplicação da tecnologia na formação de docentes com o propósito de construir conhecimento, os educadores passam a estabelecer as bases para que os discentes descrevam a resolução de um problema específico. Isso os leva a refletir sobre os resultados alcançados, aprimorar suas concepções e desenvolver novos conhecimentos e estratégias (Santos, 2015). "Como exemplo, podemos citar que em um sistema de linguagem aberta, como editor de texto, blog ou rede social, é possível realizar tarefas e incrementar os níveis de conhecimento" (Santos, 2015, p. 100).

Dessa forma, a abordagem transcende a simples transmissão de informações, transformando-se em um processo no qual o discente se envolve em atividades que fazem uso da tecnologia, aprendendo a partir dessa vivência (Santos, 2015). De acordo com Santana (2021, p. 94) "os estudantes que participam de atividades contextualizadas passam a ser mais participativos, pensam, criam, se expressam e aprendem brincando, de maneira significativa".

A utilização desses recursos se torna um elemento crucial na manifestação do pensamento, por meio de práticas sociais que se desenvolvem por meio do uso de diversas linguagens (Santos, 2015). Portanto, os docentes devem reconhecer a importância de desempenhar um novo papel na educação, para além da simples transmissão de informações, ao entenderem que ele deve ser capaz de atingir o âmago do ser de um estudante, proporcionando o desenvolvimento de seu caráter, competências e habilidades (Santos; Schlünzen, 2015) (Figura 3).

Figura 3 - O ciclo de ações que se estabelece na interação estudante-docente, no estar junto virtual via TDIC



Fonte: Santos (2015)

Kanashiro (2020) defende que uma abordagem de formação de docentes construtiva, contextual e significativa implica que os educadores não devem apenas ser capacitados a utilizar a tecnologia, mas também a aprender com ela e a habilmente incorporar as lições e percepções adquiridas no seu trabalho.

A formação do professor deve resgatar meios para dar-lhe autonomia, [...] auxiliá-lo a descobrir outro modo de agir e ficar convencido de que ele poderá mudar para beneficiar o estudante. O grau de liberdade e autonomia é fundamental, uma vez que não se trata de mudar o método de dar aulas, e sim a postura do professor para que a sua prática seja alterada. (Santos; Schlünzen, 2015, p. 134)

De acordo com Kanashiro (2020), isto envolve a capacidade de refletir de forma sistemática sobre as ferramentas tecnológicas, analisar suas necessidades tanto profissionais quanto pessoais, levar em consideração o interesse e o potencial de seus discentes, bem como reações dos estudantes diante das práticas pedagógicas, compartilhar experiências e aplicar a tecnologia em seu ambiente educativo, com o objetivo de produzir um impacto positivo e estabelecer uma conexão relevante entre a vida real dos discentes e os conceitos pedagógicos que estão sendo ensinados.

3.3 A ESPIRAL DA APRENDIZAGEM

A criatividade é uma característica intrínseca ao ser humano, pois por meio dela, as pessoas têm a capacidade de fazer descobertas e se reinventar nos diferentes contextos que enfrentam. Ela se manifesta em nossa sociedade por meio de inovações e pelos diversos avanços nas áreas científicas, culturais, políticas, econômicas e educacionais conquistados ao longo do tempo (Tussi; Das Neves; Fávero, 2022).

De acordo com Tussi, Das Neves e Fávero (2022), no contexto da docência universitária, a criatividade desempenha um papel fundamental, uma vez que os processos criativos são essenciais para estruturar e repensar a prática docente nas instituições de ensino superior, bem como a forma como cada docente aborda o ensino em sala de aula. Eles observam que, embora o mundo tenha passado por rápidas transformações, os métodos de ensino utilizados nas salas de aula universitárias permanecem inalterados.

Docentes universitários, devido à falta de formação pedagógica, recorrem à improvisação, e os autores enfatizam que a superação desse problema está relacionada ao desenvolvimento da criatividade e do conhecimento pedagógico por meio de programas de formação que visam promover uma prática educativa inovadora. Portanto, Tussi, Das Neves e Fávero (2022) consideram fundamental incentivar e estimular abordagens autônomas de pensamento por parte dos estudantes.

No contexto da educação, é essencial compreender a distinção entre informação e conhecimento, bem como entre ensinar e aprender, pois o computador oferece recursos poderosos para a busca e acesso à informação, embora a simples obtenção da informação não significa que o aprendiz compreendeu seu significado. De acordo com Valente (2005b) é fundamental que o docente promova uma reflexão crítica sobre a informação encontrada e sua aplicação em situações que favoreçam a construção de novos conhecimentos.

Ou seja, não se pretende negar que a utilização das diferentes aplicações do computador na educação, à exemplo de pesquisa, comunicação e aprendizagem colaborativa, possam contribuir para a construção de conhecimento, o fato é que docente precisa compreender com profundidade as possibilidades pedagógicas oferecidas por cada aplicação (Valente, 2005b).

O estímulo a um pensar criativo e inovador tem um papel indispensável na vida dos docentes, que necessitam buscar estratégias para o desenvolvimento desses aspectos na vida dos seus educandos. Por isso, acredita-se que tais práticas podem ser encontradas no desenvolvimento de abordagens da aprendizagem criativa de Resnick (2020). O processo de ensino-aprendizagem é o resultado de uma troca, que requer doação de ambos os lados, e se ambos os lados pensarem criativamente, tudo flui, a forma como se concebe o pensar da aula terá relação com a forma como se concebe a construção do conhecimento. E tudo parte do pensamento criativo (Tussi; Das Neves; Fávero, 2022, p. 741).

A espiral de aprendizagem é um conceito amplamente discutido no campo da educação, especialmente no que diz respeito ao processo de construção de conhecimento. Segundo Davis e Simmt (2006), a espiral de aprendizagem baseia-se na ideia de que os estudantes constroem ativamente seu conhecimento, avançando constantemente por meio de uma série de estágios de aprendizagem.

Conforme destaca Dewey (1933), os estudantes aprendem melhor quando são capazes de conectar o conhecimento teórico com situações reais. Ao aplicar os conceitos aprendidos em suas experiências concretas, os estudantes têm a oportunidade de testar e refinar suas hipóteses, o que contribui para sua construção de conhecimento.

Tussi, Das Neves e Fávero (2022) também descrevem o conceito de espiral de aprendizagem de acordo com a interpretação de Resnick, para o qual:

A espiral de aprendizagem criativa é o motor do pensamento criativo. À medida que as crianças do jardim de infância percorrem a espiral, elas desenvolvem e refinam suas habilidades como pensadoras criativas, aprendem a desenvolver as próprias ideias, testá-las, experimentar alternativas, obter as opiniões de outras pessoas e criar ideias baseadas em suas experiências (Tussi; Das Neves; Fávero, 2022, P. 741 Apud Resnick, 2020, p. 12).

Mitchel Resnick também se destaca ao propor os 4 P's da espiral de aprendizagem criativa, apresentados em seu livro "Lifelong Kindergarten" de 2017, posteriormente adotado como parte integrante da filosofia do Media Lab do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Estes 4 P's são descritos da seguinte forma (Tussi; Das Neves; Fávero, 2022):

- a) *Projeto (Project)*: A primeira etapa é o projeto, o que envolve a criação de um projeto pessoal ou coletivo que seja significativo para o aprendiz, sendo que os projetos podem ser de natureza criativa e exploratória, envolvendo diferentes mídias, tecnologias e temas. A ideia é que os projetos sejam desafiadores e motivadores, permitindo que os discentes se envolvam ativamente em suas próprias aprendizagens;
- b) *Exploração (Peers)*: A exploração envolve a colaboração e a interação com os colegas (*peers*). Dentro deste contexto, os discentes são incentivados a compartilhar seus projetos e ideias com os outros, receber *feedback* e colaborar para aprimorar seus trabalhos, o que ajuda a construir uma comunidade de aprendizado em que os discentes podem se inspirar e aprender uns com os outros;
- c) *Play (Play)*: A brincadeira é um componente fundamental da aprendizagem criativa, sendo que os discentes são incentivados a experimentar, brincar com ideias e conceitos, e a não ter medo de cometer erros. Por meio de do jogo, os discentes podem descobrir soluções criativas para os desafios que encontram em seus projetos e aprender com a experiência;
- d) *Paixão (Passion)*: Por fim, a paixão refere-se à motivação intrínseca que surge quando os discentes estão envolvidos em projetos que lhes interessam genuinamente,

considerando que quando os discentes estão apaixonados pelo que estão fazendo, estão mais dispostos a investir tempo e esforço em suas aprendizagens. Portanto, é fundamental nutrir essa paixão e permitir que os discentes escolham projetos que realmente os intrigam.

A espiral de aprendizagem tem sido amplamente adotada em abordagens pedagógicas construtivistas e centradas no estudante. De acordo com Jonassen *et al.* (2008), essa abordagem reconhece que os estudantes são agentes ativos na construção de seu próprio conhecimento e promove a autonomia e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Ao envolver os estudantes em experiências concretas, reflexão, conceitualização e aplicação prática, essa abordagem favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de solucionar problemas.

A Espiral de aprendizagem proposta por Dewey é um conceito fundamental na teoria da educação e pedagogia. Segundo Dewey (1933), a aprendizagem é um processo contínuo e interativo, no qual os indivíduos constroem ativamente seu conhecimento por meio da experiência e da reflexão. Dewey (1938) descreve a espiral de aprendizagem como um processo no qual os estudantes se envolvem em uma sequência de ações práticas, reflexão sobre essas ações, análise e síntese de informações, e, finalmente, aplicação prática dessas informações em novos contextos.

A espiral de aprendizagem proposta por Dewey (1938) também ressalta a importância da interação entre teoria e prática. Essa abordagem cíclica permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda dos conceitos e ideias, uma vez que eles reconhecem a relevância do conhecimento teórico em suas experiências práticas. Conforme Dewey (1933, p. 45) afirma, "a experiência é a matéria-prima da aprendizagem".

Dewey (1938) argumenta que é a conexão entre a experiência prática e a reflexão teórica que leva a uma aprendizagem significativa. Ele enfatiza que o conhecimento, quando aplicado em contextos reais, é aprimorado e aprofundado. Conforme Dewey (1938, p. 78) escreve, "A teoria informa a prática, enquanto a prática desafia a teoria. Ambas são essenciais para um aprendizado significativo".

Ao incorporar a espiral de aprendizagem proposta por Dewey em ambientes educacionais, os educadores são encorajados a criar situações práticas significativas e desafiadoras para os estudantes. Essas situações permitem que os estudantes explorem, experimentem e reflitam sobre suas experiências, fomentando assim o pensamento crítico, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades práticas.

A espiral de aprendizagem proposta por Dewey é uma abordagem dinâmica e cíclica que enfatiza a importância da experiência prática, reflexão, análise teórica e aplicação prática do conhecimento. Essa abordagem promove uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. Ao adotar a espiral de aprendizagem, os educadores podem auxiliar os estudantes em sua jornada de construção ativa do conhecimento e desenvolvimento pessoal.

Objetivando compreender qual poderia ser o papel docente em ambientes educacionais que contam com a participação das tecnologias da informação e comunicação, Valente (2002) é um dos autores que seguiram por esta linha de investigação da Espiral da Aprendizagem, por meio da qual, o discente vai executando ações com o emprego de TDIC's, como oportunidade de estimular a reflexão.

Considerando que como resultado destas reflexões podem ser encontrados caminhos para os desafios que os discentes estejam enfrentando. “A TDIC é usada como recurso para a resolução de problemas, pois o estudante exerce o papel de quem usa a tecnologia para explicitar suas ideias e produzir o que é de seu interesse” (Santos; Schlünzen; Schlünzen Júnior, 2019, p. 193).

Valente (2005b) argumenta que as facilidades técnicas oferecidas pelos computadores podem contribuir significativamente para uma ampla diversidade de atividades pedagógicas que podem contribuir para o processo de construção de conhecimento, envolvendo programação, elaboração de multimídia, busca de informações na internet e comunicação, recursos importantes para a construção de conhecimento, “[...] o uso da TDIC nessa abordagem permite ao estudante o fácil e rápido acesso a informações que colaboram para explicitar seu pensamento, desenvolver projetos, testar hipóteses e refletir sobre os resultados” (Santos; Schlünzen; Schlünzen Júnior, 2019, p. 193).

Valente (2005b) descreve o processo de interação entre discente e o computador, adotando o conceito de ciclo de ações, caracterizado como o processo de interação entre o aprendiz e o computador, no qual ocorre a realização de uma sequência de etapas: descrição, execução, reflexão e depuração. O conceito de ciclo de ações foi desenvolvido por Valente em 1993 para explicar como o computador pode auxiliar na construção do conhecimento, uma proposta que foi passando por várias revisões ao longo do tempo, por meio de sugestões e adequações, levando a mudanças conceituais (Valente, 2005).

Uma dessas sugestões levou a uma mudança no visual do diagrama e outra provocou uma diferenciação entre o ciclo de ações e a espiral de aprendizagem que acontece no crescente processo de construção do conhecimento. A questão apresentada era: “Como algo cíclico, repetitivo, como o ciclo pode explicar algo crescente como a construção de conhecimento?” (Valente, 2005, p. 64).

A noção de ciclo, que envolve uma sequência contínua de ações que levam a novas compreensões, desempenha um papel central nas teorias interacionistas que concebem a aprendizagem como um processo de construção do conhecimento por meio da interação do indivíduo com o ambiente circundante. De acordo com Valente (2005) a ideia de ciclo é um elemento presente em teorias formuladas por renomados autores, como Piaget (1976), Vygotsky (1991), Wallon (1989), D'Ambrosio (1986) e Kolb (2005).

Conforme Valente (2005) o principal desafio era explicar o crescimento contínuo da construção do conhecimento aplicando a alegoria do ciclo, e para resolver esse problema, foi introduzida a ideia da espiral de aprendizagem. “A imagem do ciclo sugere repetição, periodicidade, uma certa ordem de fechamento, com pontos de início e fim coincidentes. Com isso, o conhecimento não poderia crescer e estaria sendo repetido, em círculo, fechado” (Valente, 2005, p. 66).

Partindo destas considerações explora o papel da reflexão e da depuração no processo de construção do conhecimento, se apoiando nas teorias de Piaget e Mantoan, sendo que a reflexão e a depuração ocorrem durante a execução das ações no ciclo, permitindo que o aprendiz alcance diferentes níveis de abstração e desenvolva novos conhecimentos. Ao apresentar o conceito de espiral de conhecimento, Valente (2005) também destaca a importância da interdisciplinaridade e da inter-relação afetivo-cognitivo educacional.

Neste contexto, o ciclo se inicia com a descrição de uma solução para um problema ou a realização de uma ação, em seguida, o computador executa as ações descritas e fornece um resultado, sendo que a partir desse resultado, o aprendiz realiza uma reflexão sobre as ações realizadas e o resultado obtido (Figura 4).

Figura 4 - Interação entre discente e computador



Fonte: Valente (2005)

Se necessário, o aprendiz faz ajustes no seu raciocínio e procede com uma nova descrição, reentrando assim no ciclo de ações. Esse processo contínuo de descrição, execução, reflexão e depuração permite a construção de conhecimento e a evolução do pensamento do aprendiz. De acordo com Valente (2005b), o conceito de ciclo de ações é útil para identificar as ações realizadas pelo aprendiz e como cada uma delas contribui para a construção de novos conhecimentos.

No entanto, reconhece que a ideia de ciclo é limitada ao explicar o que acontece com a mente do aprendiz na interação com o computador. “Assim, a utilização da ideia de espiral para explicar o processo de construção de conhecimento, que cresce continuamente, é mais adequada enquanto modelo” (Valente, 2005, p. 70). Portanto, Valente (2005b) sugere que a ideia mais adequada para explicar o processo mental de aprendizagem é a de uma espiral.

Ao acreditar que a realização de um ciclo, as construções mentais do aprendiz se tornam cada vez mais elaboradas, mesmo na circunstância em que o resultado não seja bem-sucedido. Portanto, a noção de uma espiral da aprendizagem ganha pertinência ao indicar que o pensamento do aprendiz nunca é exatamente o mesmo após a conclusão de um ciclo.

As ações podem ser cíclicas e repetitivas, mas a cada realização de um ciclo, as construções são sempre crescentes. Mesmo errando e não atingindo um resultado de sucesso, o aprendiz está obtendo informações que são úteis na construção de conhecimento. Na verdade, terminado um ciclo, o pensamento nunca é exatamente igual ao que se encontrava no início da realização desse ciclo. Assim, a ideia mais adequada para explicar o processo mental dessa aprendizagem é a de uma espiral (Valente, 2005b, p. 8).

Conforme Valente (2005), o ciclo de ações contribui para o desenvolvimento de abstrações e reflexões no aprendiz por meio da execução das ações, reflexão e depuração, auxiliando o aprendiz a alcançar os três níveis de abstração, ideia que traz de Piaget e Mantoan, ao entender que estes níveis de abstração são fundamentais no processo de construção do conhecimento, permitindo que o aprendiz alcance novos patamares conceituais. Neste sentido, acredita que a reflexão ocorre a partir da execução da descrição da resolução do problema, fornecida em termos de comandos de um software.

Por meio dessa reflexão, o aprendiz pode projetar informações extraídas de níveis inferiores de pensamento para um patamar superior, promovendo a construção de novos conhecimentos (Valente, 2005). Em seu artigo, Tussi, Das Neves e Fávero (2022, p. 745) reforçam “a importância do desenvolvimento da independência intelectual do discente, proporcionando por meio dela o exercício do espírito crítico e criativo na busca por novas resoluções de problemas e desenvolvimento de pontos de vista diferentes”.

A depuração, por sua vez, permite a reorganização do pensamento no patamar superior. Assim, o ciclo de ações possibilita o desenvolvimento da abstração reflexionante, que é responsável por mudanças conceituais e construção de novos conhecimentos (Valente, 2005). “[...] a espiral não cresce se o ciclo não acontece. E o ciclo acontece quando o aprendiz está realizando um produto concreto usando as facilidades da informática, segundo a proposta do construcionismo” (Valente, 2005, p.71). O Quadro 6 apresenta detalhes acerca destas etapas.

Quadro 6 – Etapas do ciclo de ações

Descrição	Representa a base de informações cognitivas e procedimentais necessárias para que os cursistas executem ações e resolvam problemas. Eles estruturam os conteúdos e as atividades do curso, associando suas ideias aos comandos do computador.
Execução	Os cursistas resolvem problemas por meio de ações de manuseio das máquinas e dos programas planejadas previamente. Ao final do prazo necessário para a execução do passo a passo, os cursistas recebem retorno por meio das interpretações do software ou dos comandos dados.
Reflexão	Corresponde ao resultado apresentado no decorrer do uso e da interação com os computadores e seus programas. Assiste-se às duas possibilidades de conclusão das atividades: as ações ocorrem de acordo com o planejamento inicial, sendo o resultado satisfatório e nenhuma outra ação é requerida do cursista; ou há falhas em suas ações que precisam ser solucionadas para alcançar o resultado pretendido. Nesse caso, é preciso revisar o processo e refazer o exercício.
Depuração	Os cursistas recorrem a novas informações, interagem com outros colegas ou tomam outras atitudes para realizar as tarefas e os exercícios propostos. Esse é um momento bem particular, uma vez que o processo é peculiar a cada cursista, caracterizando o momento de revisão das atividades pedidas, a fim de identificar pontos falhos de execução. Os cursistas buscam soluções interagindo com outros, buscando respostas na literatura ou levando o problema para solucionar em casa, considerando que o importante é que ao realizar novamente o passo a passo têm a oportunidade de analisar seus erros e avançar na construção do conhecimento.

Fonte: Rocha e Salvi (2018)

Santos, Schlünzen e Schlünzen Júnior (2019) reconhecem a importância da abordagem metodológica baseada no CCS, envolvendo Descrição, Execução, Reflexão e Depuração, e mencionam também a Descrição como etapa. E destacam a necessidade de articular essa abordagem com as fases de pesquisa, incorporando os conceitos presentes no ciclo/espiral da aprendizagem para manipular variáveis em cada etapa. Além disso, acreditam que o processo de conhecer envolve percepção, emoção e ação, e que diferentes meios, pessoas e estratégias influenciam essas dimensões.

A sequenciação das etapas no processo de construção das pesquisas é considerada fundamental para estabelecer uma abordagem sistemática. Na linha do que foi defendido por Bogdan e Biklen na década de 90, Santos, Schlünzen e Schlünzen Júnior (2019) concordam que as estratégias mais representativas da investigação qualitativa incluem a observação participante e entrevistas em profundidade, sendo que estas estratégias envolvem os

pesquisadores se introduzindo nos universos de pesquisa, buscando conhecimento e confiança sobre os participantes em múltiplas dimensões.

De acordo com Kolb (1984), a espiral de aprendizagem envolve quatro fases fundamentais: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre de maneira cíclica, à medida que os estudantes se envolvem em experiências práticas, refletem sobre essas experiências, procuram entender conceitos e teorias relacionadas e, finalmente, aplicam seus conhecimentos em novas situações.

Esse processo cíclico de aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de solucionar problemas. Conforme afirmam Davis e Simmt (2006), a espiral de aprendizagem permite que os estudantes se envolvam em um ciclo contínuo de ação e reflexão, levando a uma compreensão aprofundada e significativa dos conteúdos abordados. Além disso, a espiral de aprendizagem também enfatiza a importância da interação entre teoria e prática.

De Freitas, Kieckow e Zilli (2019) descrevem a espiral de aprendizagem como um método dedicado ao planejamento do ensino que objetiva alcançar como resultado uma aprendizagem significativa. Esse procedimento coloca um foco significativo no processo de ensino e de aprendizagem, concentrando-se na identificação das lacunas de conhecimento relacionadas ao conteúdo da disciplina e implementando correções para que o estudante adquira todo o conhecimento necessário.

Para alcançar esse objetivo, o conteúdo é dividido em ciclos, que são representados de forma semelhante aos raios de uma Espiral de Arquimedes modificada. Cada ciclo de ensino é adaptado ao nível de conhecimento do discente e as deficiências na aprendizagem são identificadas por meio de mapas conceituais, diminuindo a cada ciclo subsequente (De Freitas; Kieckow; Zilli, 2019).

A espiral de aprendizagem, que ocorre quando o ciclo de ações é colocado em ação, representa melhor o processo de construção do conhecimento, que é sempre crescente, do que o ciclo em si, que é cíclico e repetitivo. Além disso, é importante ressaltar que o ciclo de ações e a espiral de aprendizagem ocorrem na interação entre o aprendiz e o computador, destacando a importância da tecnologia no processo educacional (Valente, 2005).

Embora apresentadas de modo independente e sequencial, na prática as ações podem ocorrer simultaneamente. Essa distinção é didática. Na realidade, durante uma ação, o aprendiz pode estar pensando ou mesmo já executando uma outra. Por exemplo, durante a execução, à medida que o resultado vai sendo produzido, ele pode estar refletindo e pensando nas alterações a serem feitas (Valente, 2005, p.71).

Valente (2005b) argumenta que as facilidades técnicas dos computadores oferecem uma ampla diversidade de atividades pedagógicas que podem contribuir para o processo de construção de conhecimento, considerando que os computadores permitem a realização de diversas atividades, como programação, elaboração de multimídia, busca de informações na internet e comunicação, que são recursos importantes para a construção de conhecimento.

É preciso ressaltar que o tipo de conhecimento utilizado nessas atividades pode ter um impacto na construção do conhecimento dos discentes, entretanto, o simples uso das facilidades técnicas do computador não garante a construção de novos conhecimentos se o conhecimento utilizado for o mesmo exigido em atividades menos espetaculares, pois é fundamental que os educadores compreendam as especificidades de cada tecnologia e suas aplicações pedagógicas para garantir que o uso do computador contribua efetivamente para a construção de conhecimento (Valente, 2005b).

É errôneo pensar ser, primeiramente, um especialista em informática ou em mídia digital para depois tirar proveito desse conhecimento nas atividades pedagógicas. O melhor é quando os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, um demandando novas ideias do outro. O domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica (Valente, 2005b, p. 1).

Além disso, Valente (2005b) afirma que a experiência pedagógica do docente desempenha um papel fundamental na avaliação do impacto do uso do computador no processo de construção de conhecimento, e neste sentido, o docente deve se questionar se o uso do computador está ou não contribuindo para a construção de novos conhecimentos. Portanto, compreende-se que a aplicação das TDIC's em classe representa uma oportunidade de o docente explorar atividades pedagógicas mais sofisticadas, à exemplo da integração de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de projetos utilizando recursos das tecnologias digitais, desafiando os discentes a atingir os objetivos pedagógicos estabelecidos.

Valente (2002) argumenta que o papel do docente é o de auxiliar os discentes a lidar com estes desafios que, naturalmente, fazem parte do dia a dia em uma instituição de ensino, sendo que a partir da orientação do docente, o discente vai promovendo uma correção de rumo até encontrar uma solução para o desafio que ora estejam enfrentando. “Ele não é mais apenas mediador do conhecimento, mas também auxiliar na busca e construção de materiais que subsidiem seus projetos” (Tussi; Das Neves; Fávero, 2022, p. 742).

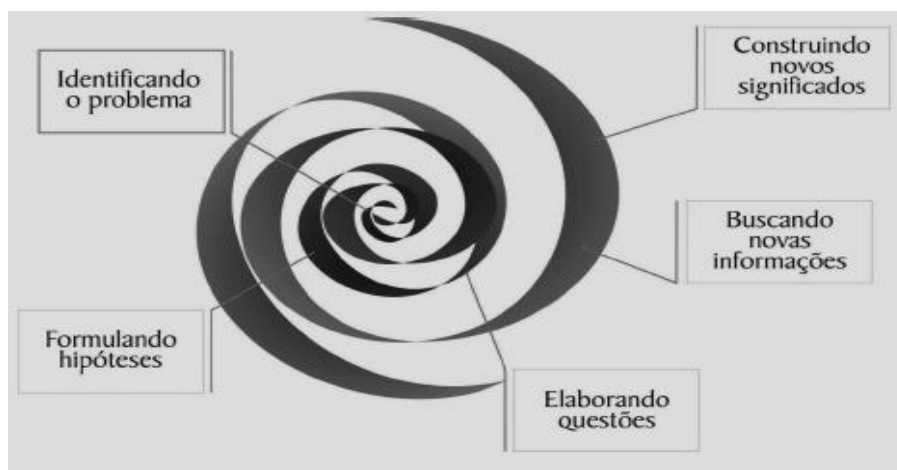
A avaliação dos conceitos assimilados é conduzida em grupos formados de maneira aleatória, usando mapas conceituais como uma oportunidade para promover discussões que

contribuam para a construção de um entendimento significativo do conteúdo. A formação de grupos para a avaliação de conceitos tem como objetivo facilitar a partilha de conhecimento, permitindo a aquisição de novos saberes de maneira mais eficaz, uma vez que a comunicação entre colegas promove uma compreensão mais aprofundada (De Freitas; Kieckow; Zilli, 2019).

De acordo com De Freitas, Kieckow e Zilli (2019), a avaliação também inclui a identificação de possíveis lacunas no aprendizado, nos conceitos e no processo de ensino planejado. Esta fase envolve a participação ativa dos discentes por meio de questionários, que têm como objetivo identificar as causas das deficiências no aprendizado, que podem resultar da sequência de apresentação dos conteúdos, do próprio conteúdo, do método de ensino, do ambiente de aprendizagem e de inadequações na formação dos discentes, entre outros fatores.

Dessa maneira, o estudante desenvolve algo por meio da tecnologia, por intermédio de um processo de reflexão e aprimoramento, caracterizado por níveis cada vez mais avançados de conhecimento, o que justifica a forma de uma espiral (Valente, 2002) (Figura 5). De acordo com Rocha e Salvi (2018, p. 10) “Embora a representação da espiral possa dar a impressão de que as interações ocorreram de maneira alinhada, sequencial e autônoma, na prática, essas interações deram-se de diversas maneiras, inclusive simultaneamente”.

Figura 5 – Aprendizagem em Espiral



Fonte: Traduzido e adaptado de Lima (2002)

Segundo Tussi, Das Neves e Fávero (2022), essa transformação necessita transcender o ambiente físico da sala de aula, alcançando não apenas a configuração do espaço, mas também a condução das aulas e a própria abordagem do ensino. A sociedade opera em rede, é diversificada e complexa, e a educação enfrenta o desafio de acompanhar essa dinâmica, incorporando em suas práticas o trabalho colaborativo e o aprendizado em grupo.

Valente (2005) também reconhece a importância da interdisciplinaridade no processo educacional, e enfatiza que a construção de conhecimento não envolve apenas aspectos cognitivos, mas também percepção, emoção e ação, caracterizando uma abordagem holística que evidencia como a construção de conhecimento vai além do simples pensar e raciocinar, envolvendo todo o processo de vida do indivíduo.

Portanto, compreende-se que a diferenciação entre o ciclo de ações e a espiral de aprendizagem no processo de construção de conhecimento se dá pela compreensão de que o conhecimento cresce de forma contínua, representado pela espiral, enquanto o ciclo de ações representa as ações repetitivas executadas durante esse processo. E dentro deste contexto, a reflexão e a depuração são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento do aprendiz (Valente, 2005).

3.3 A AUTORIA DISCENTE

A falta de uma aprendizagem apropriada resulta na crescente distorção da oportunidade de alcançar a emancipação, que se torna cada vez mais evidente. Esta aprendizagem deve ser, naturalmente, autorreferencial, pois poucas experiências são tão pessoais quanto a busca pela emancipação. Neste sentido Demo (2018) argumenta que embora seja fundamental contar com auxílio e orientação, nada pode substituir a iniciativa e a determinação próprias. “Tais condutas por parte dos estudantes acabam criando uma maturidade nas tomadas de decisões e as escolhas que fazem em seus processos de aprendizagem permitem o desenvolvimento da autoria na aprendizagem” (Mendes Filho, 2019, p. 89).

Na interpretação de Demo (2018) é impossível para outrem interpretar a realidade em nome do oprimido, portanto, acredita que a escola seja o ambiente mais adequado a fim de se aprender a decifrar a realidade enquanto agente autônomo. De acordo com Mendes Filho (2019), uma importante característica da autorregulação é o fato de o estudante participar de todas as etapas do processo de sua autonomia e autoria na aprendizagem, somado a questão de características envolvendo etapas de planejamento, controle e avaliação.

Mendes Filho (2019) argumenta que é atribuição da escola não somente a transmissão de conteúdos e informações para a aprendizagem, mas também favorecer a independência, a autonomia e a criatividade entre os discentes, objetivando permitir que os estudantes sejam construtores ativos de sua própria aprendizagem, ao participarem objetivamente e autoralmente da aquisição de novos conhecimentos.

Para Pedro Demo (2018), o protagonismo dos estudantes desempenha um papel fundamental, não apenas no que diz respeito à ocupação de espaços na escola, mas principalmente na capacidade de utilizar ferramentas científicas apropriadas para desafiar a opressão. “autonomia e autoria são categorias interligadas, que se constroem e se reforçam mutuamente. A autonomia, como liberdade na ação que se funda na consciência de independência como seres humanos, torna-se evidente quando os educadores (...) passam a alterar os ambientes” (Mendes Filho, 2019, p. 89).

De acordo com Demo (2018) a experiência tem demonstrado que, inicialmente, os estudantes escrevem apenas algumas linhas, sendo necessário reconhecer que raramente foram incentivados a redigir, portanto, desde que possam contar com uma orientação correta os discentes podem se tornar capazes de revisar essas linhas, recomeçar, tentam novamente, e, gradualmente, podem se tornar plenamente capazes de criar um texto de qualidade, com o devido rigor científico. Ao final do processo, certamente serão capazes de produzir textos mais autorais de até cinco páginas.

Demo e Da Silva (2020) descrevem o protagonismo estudantil como um conceito pedagógico que busca incentivar a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e na definição das políticas e práticas da escola. “Não é possível colocar conteúdo dentro da cachola do estudante. É ele quem faz isso, ainda que motivado/premido por fatores externos, quando põe em movimento atividades próprias da aprendizagem autoral” (Demo, 2018, p. 16).

Isto envolve dar voz aos estudantes, permitindo que eles influenciem nas decisões e tenham autonomia para conduzir sua própria aprendizagem, sendo que isto implica em um papel mais ativo dos docentes como orientadores e avaliadores, ao invés de apenas transmitirem conhecimento (Demo; Da Silva, 2020). “Entre os fatores externos destaca-se o docente, considerado condição crucial da aprendizagem estudantil, não como “causador”, mas como “mediador”, tal qual acontece com os pais” (Demo, 2018, p. 16).

Rehfeldt e Silva (2019) destacam uma diferença entre as abordagens de Ausubel e Pedro Demo quanto ao papel central no processo de ensino. Ausubel coloca o docente no centro desse processo, encarregado de organizar os materiais de estudo e atividades de ensino com potencial significativo, enquanto enfatiza que o estudante deve ser ativo no processo educativo para que sua aprendizagem tenha significado.

Por outro lado, Pedro Demo coloca o estudante no centro do processo educativo e defende que, para aprender de forma significativa, o estudante precisa se envolver ativamente,

estudar, ler, pesquisar e criar conhecimento, indo além de simplesmente ouvir aulas, fazer provas e absorver informações passivamente (Figura 6) (Rehfeldt; Silva, 2019).

Figura 6 - Visões de Ausubel e Demo convergem para um mesmo local



Fonte: Rehfeldt e Silva (2019)

É evidente que as abordagens teóricas dos dois autores, apesar de suas perspectivas diferentes, não são mutuamente exclusivas, pois Ausubel oferece uma perspectiva teórica sobre como os indivíduos aprendem e fornece *insights* acerca de como os docentes podem estruturar as aulas de forma a potencializar a aprendizagem dos estudantes enquanto estes estão envolvidos em leitura, estudo, pesquisa ou na criação de trabalhos autorais. Por sua vez, Pedro Demo, também enfatiza a importância da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem (Rehfeldt; Silva, 2019).

Portanto, é possível concluir que estas perspectivas teóricas não se excluem, pois podem perfeitamente convergir, oferecendo uma visão abrangente do processo educativo. “Consideramos que ambos, docentes e estudantes, possuem papéis a serem desempenhados e ambos precisam coexistir no modelo educacional vigente. A discussão que realmente importa é o fato de o docente estar em contexto para facilitar o processo de aprendizagem” (Rehfeldt; Silva, 2019, p.1179).

A emancipação é, em si, uma condição ambígua, assim como tudo o que é característico da natureza humana, sendo que quando enfatizamos a capacidade emancipatória, é importante não ignorar essa ambiguidade, o que nos leva a valorizar não apenas o conhecimento crítico, mas, acima de tudo, o conhecimento autocrítico, considerando que aqueles que alcançaram a emancipação e mantêm a autocrítica são capazes de valorizar e promover a emancipação de outros também (Demo, 2018).

Para repor alguma chance emancipatória, sobretudo para alunos mais necessitados, cumpre retomar o compromisso com a aprendizagem (autoral). Na atual equação, temos ensino abundante, insistente, gritante, mas não aprendizagem. A escola gira em torno do repasse de conteúdo, como apregoa a escola privada (“cursinhos”), embora os dados do Ideb apontem queda contínua no ensino médio (Demo, 2017). Ao invés de girar em torno do repasse de conteúdo, a escola precisa girar em torno da autoria do estudante, de sua produção própria, como estratégia de ler a realidade cada vez mais cientificamente (Demo, 2018, p. 19).

Portanto, compreende-se que o protagonismo estudantil representa uma possibilidade de se valorizar a autoria da aprendizagem e promover a formação integral dos estudantes. De acordo com Demo e Da Silva (2020), na prática, o protagonismo estudantil pode ser aplicado de várias formas, e apresentam como exemplo a realização de experimentos localizados, onde os estudantes têm a oportunidade de conduzir sua própria aprendizagem em projetos personalizados, com orientação dos docentes. Além disso, o envolvimento dos estudantes nas políticas, programas e princípios da escola contribui para o fortalecimento de sua cidadania. Na interpretação de Demo (2018, p. 17):

O eixo da escola está completamente deslocado: gira em torno do repasse de conteúdos enquanto deveria girar em torno da produção do estudante. É fácil dizer isso, mas implica virar a escola atual pelo avesso. Se a escola vale pela produção estudantil, não pela aula e suas decorrências, será outra escola totalmente diversa. Estudantes chegam à escola não para ouvir aulas e fazer provas, mas para pesquisar e elaborar, individual e sobretudo coletivamente, aprimorando sua autoria.

Portanto, é possível afirmar que projetos envolvendo o protagonismo estudantil podem ter um foco prático e útil para a comunidade, promovendo a cidadania estudantil e a participação ativa dos jovens no entorno de seu aprendizado. Além disso, Demo e Da Silva (2020) também argumentam que a introdução de medidas voltadas para o protagonismo estudantil também representa uma possibilidade de valorizar a formação socioemocional dos discentes, pois permite desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas também competências emocionais e sociais.

Conforme Demo (2018), o conhecimento científico se destaca por ser o mais desafiador e questionador, ao buscar entender as estruturas por trás dos fenômenos, indo além das aparências e das concepções estabelecidas e desafiando os conhecimentos que são aceitos sem questionamento, especialmente as estratégias dos que oprimem. Neste sentido, defende a necessidade de se superar e combater qualquer tipo de opressão, ao se tratar de uma estratégia que foi historicamente construída, mantida e imposta, e que ainda se encontra incrustada na sociedade contemporânea.

[...] a ciência passou a desprezar os outros conhecimentos, tidos, pelo menos em parte, como outros modos válidos de conhecer a realidade e de lidar com ela, mas particularmente equivocados, do que seguiu que só a ciência vale. Ao destronar a

religião, erigiu-se em religião, em movimento colonizador, eurocêntrico, machista, insustentável, destruidor dos outros saberes, prepotente, manchando a potencialidade emancipatória (Demo, 2018, p. 18).

Para Demo e Da Silva (2020) a superação do problema passa pela atuação dos docentes em seu papel fundamental de orientar, avaliar e acompanhar os estudantes em suas atividades, estabelecendo um ambiente que estimule a autoria e a participação dos jovens. Da Silva (2019) argumenta que os docentes devem atuar como mediadores do processo de aprendizagem dos estudantes, promovendo espaços de aprendizagem que enfatizem a autoria dos discentes. Isso implica em possibilitar que os estudantes se tornem autônomos em seu processo de aprendizado, aprendendo a aprender por si mesmos.

Portanto, é importante ressaltar que o protagonismo estudantil não busca dispensar os docentes, mas valorizá-los como mediadores do processo de aprendizagem (Demo; Da Silva, 2020). De acordo com Da Silva (2019), o docente deve criar condições para que os discentes estudem de forma autônoma e se tornem autores de seu próprio conhecimento. Para isso, é fundamental que os discentes aprendam a aprender, com a oportunidade de os estudantes escolherem os temas de estudo, sem abandonar completamente o currículo preestabelecido.

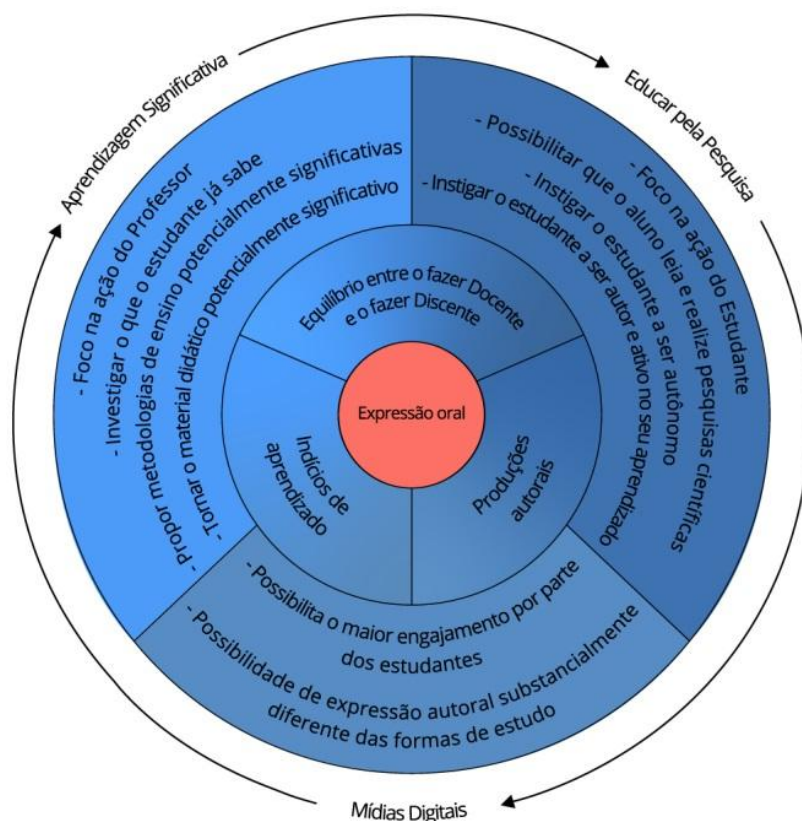
O protagonismo dos estudantes desempenha um papel crucial, não apenas na ocupação de espaços na escola, mas principalmente na capacidade de utilizar ferramentas científicas apropriadas para desafiar a opressão. A experiência tem demonstrado que, inicialmente, os estudantes escrevem apenas algumas linhas, uma vez que raramente foram incentivados a redigir. Com a orientação dos professores, eles revisam essas linhas, recomeçam, tentam novamente, e, gradualmente, aprendem a criar um texto de qualidade, com o devido rigor científico. Ao final do ano, eles conseguem produzir textos mais autorais, digamos, com cerca de cinco páginas bem elaboradas (Demo, 2018, p. 20).

Assim, conclui-se que a aplicação do protagonismo estudantil na escola implica em criar ambientes de aprendizagem que permitam aos estudantes conduzirem sua própria aprendizagem, com a participação ativa dos docentes como orientadores e avaliadores, promovendo a autoria da aprendizagem, o desenvolvimento integral dos estudantes e a construção de uma cidadania ativa (Demo; Da Silva, 2020).

Conforme Rehfeldt e Silva (2019), a manifestação da expressão autoral dos estudantes não precisa necessariamente ocorrer por meio das mídias digitais. No entanto, eles sustentam a ideia de que se pode estabelecer uma conexão mais eficaz entre o conteúdo a ser estudado e os interesses dos discentes ao adotar uma abordagem que se aproxime da linguagem e das preferências dos estudantes. “Nosso entendimento é que o uso das mídias digitais como forma de expressão autoral discente completa a lacuna existente no elo entre a teoria de aprendizagem significativa, o educar pela pesquisa e as mídias digitais” (Rehfeldt; Silva, 2019, p.1182).

Nesse sentido, a utilização de diversos tipos de mídias digitais como ferramentas de aprendizagem pode contribuir de forma significativa para o processo pedagógico, promovendo maior envolvimento e engajamento dos discentes (Rehfeldt; Silva, 2019). E partindo destas considerações, propõem um elo com base em um modelo reflexivo direcionado para a construção de metodologias que contam com a participação das mídias digitais, como oportunidade de se promover uma aprendizagem verdadeiramente significativa, cuja esquematização pode ser observada na Figura 7.

Figura 7 - Modelo reflexivo para a elaboração de propostas de uso das mídias digitais utilizando os pressupostos teóricos da aprendizagem significativa e do educar pela pesquisa



Fonte: Rehfeldt e Silva (2019)

Durante a realização da prática pedagógica, Da Silva (2019) defende que os estudantes sejam encorajados a serem autônomos na escolha do tema de estudo, uma característica fundamental da abordagem Pedro Demo (2018), e isso passa pela oportunidade de os estudantes poderem escolher os tópicos sobre os quais desejam trabalhar, desde que respeitado o currículo, organizando o tempo e os materiais coletados.

Conforme Da Silva (2019), essa liberdade de escolha e organização é um ponto fundamental para se alcançar a categoria estudante autor e autônomo, circunstância em que os

estudantes passaram a se ver como autores de seu próprio aprendizado e a agir de maneira mais autônoma em relação à sua educação.

3.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos, sejam eles ideias, conceitos, proposições ou fórmulas, adquirem significado para o aprendiz, o que fica evidente quando o aprendiz é capaz de explicar situações usando suas próprias palavras e utilizar esse conhecimento para resolver problemas, sendo que um dos principais elementos que contribui para a ocorrência da aprendizagem significativa é quando o novo conhecimento se relaciona e interage com o que o aprendiz já possui de conhecimento prévio (Moreira, 2003).

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé da letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (Moreira, 2012, p. 30).

Partindo destas considerações, é possível concluir que o contexto dos estudantes tem participação fundamental na manifestação de uma aprendizagem que seja verdadeiramente significativa, tendo em mente que para isto ocorrer é necessário o estabelecimento de uma ponte entre os novos conhecimentos com aquilo que os discentes já sabem. Por outro lado, Moreira (2012) reconhece que a aprendizagem significativa não garante que o conhecimento acessado seja retido, principalmente quando se trata de conhecimentos que não serão frequentemente utilizados.

Apesar disso, Moreira (2012) acredita que estes conhecimentos podem ser facilmente recuperados por se tratar de uma aprendizagem que é significativa, ou seja, defende que se o esquecimento do que foi aprendido tiver sido completo, isto sugere que a aprendizagem se deu de forma mecânica e não significativa. Ou seja, compreende-se que o argumento gira em torno da ideia de que a atribuição de significado é fundamental para a aprendizagem significativa.

Em outra obra, Moreira (2008) argumenta que aprender de maneira significativa envolve necessariamente a capacidade de atribuir significados pessoais ao que está sendo aprendido, e isto significa que os discentes devem relacionar o novo conhecimento com o conhecimento preexistente, tornando a aprendizagem mais profunda e duradoura. Portanto, compreende-se que a aprendizagem que ocorre sem essa atribuição de significado pessoal é considerada mecânica e não significativa.

Neste sentido, o docente deve atuar como um mediador cujo papel é o de favorecer a internalização de conhecimentos e signos que integram um determinado corpo de conhecimento. E isto requer que o docente leve em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, tornando possível a construção de uma ponte entre o que os discentes já sabem e o que eles precisam saber para aprender o conteúdo de forma significativa. E com este propósito, o docente deve atuar no sentido de criar situações de aprendizagem que permitam aos discentes relacionar o novo conhecimento com o que já possuem em termos de bagagem cognitiva (MOREIRA, 2008).

De acordo com Lacerda e Dos Santos (2018), a aprendizagem significativa é um processo complexo e contínuo que se desenvolve por meio da interligação dos conhecimentos prévios, que constituem a base intelectual do indivíduo, com os novos conteúdos. Isso resulta na formação de novos conceitos e atitudes, uma vez que o aprendiz se depara com desafios, realiza análises críticas, participa de debates e, desse modo, expande seus conhecimentos.

Outro aspecto relevante das metodologias ativas de ensino é a abordagem do processo de avaliação, que se caracteriza por ser contínuo e formativo, oferecendo uma representação fiel do entendimento dos discentes em relação aos conteúdos (Lacerda; Dos Santos, 2018). Moreira (2006), em seu artigo intitulado "Aprendizagem significativa subversiva", não se limita a discutir a aprendizagem significativa de forma isolada, mas também a relaciona com questões mais abrangentes no contexto educacional, e argumenta que a educação deve ir além de simplesmente transmitir respostas certas e conhecimento acabado.

Moreira (2006) defende que a educação deve visar à preparação de cidadãos inquisitivos, flexíveis, inovadores e tolerantes, e que sejam plenamente capazes de lidar com a incerteza e a ambiguidade, e de construir novos significados para enfrentar as mudanças ambientais desafiadoras. E enfatiza a importância de fomentar a autoria do estudante e a produção de conhecimento pelo próprio discente.

Ao argumentar que na aprendizagem significativa, o estudante desempenha um papel ativo, ao contrário de outras abordagens tradicionais em que se caracteriza apenas como receptor passivo de informações (Moreira, 2006). Em seu estudo, apresenta oito princípios que podem facilitar a aprendizagem significativa, o que pode ser observado no Quadro 7.

Quadro 7 – Oito princípios para uma aprendizagem verdadeiramente significativa

Princípio	Descrição
Interatividade Social e Questionamento	A aprendizagem significativa envolve a interação social, onde professores e alunos compartilham significados por meio de

	perguntas e respostas, em uma relação horizontal, até que um entendimento mútuo seja alcançado.
Não Adoção do Livro-Texto	Em vez de depender exclusivamente de livros didáticos, os alunos devem ser incentivados a utilizar várias fontes de pesquisa, reconhecendo que o conhecimento está em constante evolução e que existem múltiplos métodos de busca de informações.
Aprendiz como Perceptor/Representador	Os alunos devem assumir um papel ativo na aprendizagem, expressando seus próprios significados e entendimentos sobre os assuntos abordados em sala de aula.
Conhecimento como Linguagem	Aprender de maneira significativa implica em compreender a linguagem associada a um determinado conteúdo como uma nova forma de ver o mundo.
Consciência Semântica	O significado reside nas pessoas e não nas palavras. A aprendizagem só é significativa quando o aprendiz atribui significado às palavras com base em sua experiência.
Aprendizagem Pelo Erro	Em vez de punir os erros, a cultura educacional deve encorajar a aprendizagem colaborativa por meio da superação de erros, considerando o erro como uma parte natural do processo de construção do conhecimento.
Desaprendizagem	Em algumas situações, é necessário desaprender conhecimentos prévios que possam impedir a compreensão de novos conceitos. Isso não implica esquecer, mas sim não se apegar a conhecimentos prévios que não são relevantes para a situação.
Incerteza do Conhecimento	O conhecimento está em constante evolução, e nenhum conhecimento é imutável. A aprendizagem significativa requer uma abordagem que reconheça a incerteza e a possibilidade de questionar e contestar o conhecimento estabelecido.

Fonte: Moreira (2006)

Schlünzen (2000) aborda também sobre o termo “aprendizagem significativa” nesse contexto, argumentando que é significativa pelo fato de no desenvolvimento de projeto, os discentes irão se deparar com os conceitos das disciplinas curriculares e o docente atuará como mediador da formalização de conceitos, a fim de que o discente se torne capaz de conferir significado ao que está sendo aprendido, considerando também que cada discente atuará conforme as suas habilidades e o seu interesse, resolvendo o problema de acordo com aquilo que mais se identifica

3.5 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO (ABP)

No contexto da sala de aula, a maior parte do tempo, ensinamos por meio das aulas expositivas, utilizando equipamento audiovisual, conteúdos previamente selecionados e elaborados. Esse tipo de estratégia é muito importante, mas, segundo Moran (2015), a melhor maneira de aprender é combinando atividades, desafios e informação contextualizada. O autor complementa dizendo que as metodologias ativas são pontos de partida para avançar nos processos de reflexão, de integração cognitiva, e reelaboração de novas práticas pedagógicas.

Estabelecer desafios e oferecer recompensas estimulantes são elementos fundamentais para o sucesso da aprendizagem que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos. Nesse cenário, em que se visa à satisfação da demanda por novas formas de trabalhar com o conhecimento, surge a ABP como um método de aprendizagem inovador (Figura 9), contrapondo-se aos modelos didáticos de ensino apoiados em perspectivas tradicionais, em que o docente é o centro do processo de transmissão de saberes para discentes que apenas recebem e memorizam o conhecimento.

Figura 8 – Aprendizagem Baseada em Projeto



Fonte: <http://ftelab.ie.ulisboa.pt/tel/gbook/implementacao/>
(Elementos estruturantes da metodologia de aprendizagem baseada em projetos (adaptado do Buck Institute of Education, 2023).

A ABP, proposta por William Bender (2014) é uma abordagem educacional que busca promover a construção do conhecimento por meio de projetos multifacetados e contextualizados. A essência dessa metodologia é a criação de situações autênticas, nas quais os estudantes se envolvem ativamente no processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades cognitivas, socioemocionais e profissionais.

De acordo com Bender (2014), a ABP visa ir além da simples memorização de informações, incentivando os discentes a se tornarem aprendizes ativos, engajados e capazes de aplicar o conhecimento adquirido em situações reais na sociedade. Nessa abordagem, o docente assume um papel de facilitador/mediador, proporcionando orientação e suporte aos estudantes enquanto eles trabalham em projetos desafiadores e significativos.

Ao adotar a ABP, os docentes têm a oportunidade de engajar os discentes em um processo de aprendizagem que estimula a colaboração e a resolução de problemas complexos. Conforme afirmado por Bender (2014), o trabalho em projetos se propõe a estabelecer uma conexão entre teoria e prática, e incentivar a autoria e a responsabilidade pela própria

aprendizagem, contribuindo assim para tornar o conteúdo curricular mais relevante e significativo para os discentes.

Uma das principais vantagens da ABP é o desenvolvimento de habilidades transferíveis, como a capacidade de pesquisa, comunicação, trabalho em equipe e pensamento crítico. Segundo Bender (2014), a ABP proporciona aos estudantes a oportunidade de vivenciar situações reais e complexas, enfrentando desafios do mundo real e encontrando soluções inovadoras para problemas reais.

Embora a aplicação da ABP possa apresentar desafios envolvendo a organização do tempo e o equilíbrio entre o conteúdo curricular e o desenvolvimento de habilidades, seus benefícios são amplamente reconhecidos na literatura educacional. Bender (2014) destaca que a ABP pode resultar em um maior engajamento dos discentes, uma vez que eles se tornam protagonistas ativos de sua própria aprendizagem.

3.5.1 Histórico e conceito da Aprendizagem Baseada em Projetos

Embora conceitos relacionados à adoção da ABP na educação estejam atualmente em destaque, essa abordagem tem sido debatida por um longo período. A ABP surgiu como uma alternativa ao tradicional modelo de ensino no final do século XIX na Europa e a partir da década de 1920 no Brasil, com o surgimento da Escola Nova, conforme Gonçalves (2020). Ela foi introduzida na Escola Nova no final do século XIX na Europa e se disseminou no Brasil a partir de 1920, ganhando relevância por volta de 1930, graças ao trabalho de Anísio Teixeira e Lourenço Filho (Carvalho, 2018).

Esse movimento representou uma oposição ao modelo tradicional de ensino, que se baseava na mera transmissão de conteúdo sem contexto, desprovidos de significado para a vida dos discentes (Gonçalves, 2020). O seu propósito, de acordo com Carvalho (2018) foi contrapor-se à educação tradicional, que se fundamenta na simples transmissão de conhecimento, onde os conteúdos são repassados de forma desconectada, resultando em conhecimento vazio para os estudantes.

Muitos teóricos contribuíram para chegarmos ao conceito de Metodologia de Projetos que temos hoje, Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1825) no século XVIII, são apontados como precursores da Escola Nova, entretanto, alguns teóricos colocam Rousseau como ideário do movimento. Mesmo com essa divisão de pontos de vista, existe um consenso sobre aqueles que fortaleceram o movimento contrário ao ensino por transmissão. Alguns deles são, OvideDecroly, na França; Maria Montessori, na Itália; John Dewey, nos Estados Unidos; William Kilpatrick, discípulo de John Dewey e CelestinFreinet, na França (Carvalho, 2018, p.60).

A abordagem conhecida como Pedagogia de Projetos, embora não seja uma novidade no campo educacional, tem suas raízes históricas datando da segunda metade do século XVIII, com os educadores John Dewey e William Kilpatrick, conforme Keller-Franco e Masetto (2018). No final da década de 70, Dewey levantava preocupações sobre a fragmentação do ensino, decorrente da inclusão de diversas disciplinas na escola, muitas vezes de forma isolada e desconectada da realidade.

Além de Dewey e Kilpatrick, educadores e pesquisadores europeus, como Montessori, Decroly, Claparede e Ferrière, também contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do que hoje chamamos de "Pedagogia de Projetos," (Silva; Santos, 2020). No contexto brasileiro, a Pedagogia de Projetos foi introduzida pelo movimento Escola Nova, que foi mencionado anteriormente, e contou com a influência de educadores como Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, que estavam fortemente inspirados pelas ideias de John Dewey (Keller-Franco; Masetto, 2018).

Esse movimento se opunha à pedagogia tradicional, enfatizando a participação dos estudantes no processo de aprendizagem, o papel mediador do docente, o trabalho colaborativo e outros valores (Keller-Franco; Masetto, 2018). De acordo com Hernández (1998), a abordagem inicial da Pedagogia de Projetos se caracterizava pela resolução de situações problemáticas, buscando conectar a aprendizagem com o mundo exterior e oferecendo uma alternativa à fragmentação dos conteúdos e atualmente se caracteriza como uma abordagem educacional crítica, reflexiva e problematizadora (Hernández; Ventura, 2017).

No entanto, essa abordagem menos compartimentalizada e mais holística perdeu influência nas décadas de 1950, devido à predominância da racionalidade tecnológica após o final da Segunda Guerra (Hernández, 1998). Conforme Behrens (2006) foi apenas na década de 1990 que a metodologia de projetos recuperou seu valor, pois coincidiu com propostas que incentivavam os discentes a pensar criticamente e atribuir significado às informações recebidas, de modo que pudessem aplicá-las na resolução de problemas.

Segundo Behrens, um projeto tem como objetivo (2006, p. 35):

[...] circunscrever a visão do todo envolvendo o processo de investigação decorrente da problematização. Esta metodologia precisa enfatizar a necessidade da proposição da atitude transdisciplinar. Afinal, o projeto tem a função de canalizar energias para investigar possíveis respostas para um determinado problema e esse problema não está isolado em uma única visão e nem em uma única disciplina.

Diante do vasto volume de informações prontamente acessíveis aos estudantes e da impossibilidade de dominar todo o conhecimento acumulado ao longo da história, é crucial

aprender a relacionar o que já se conhece e estabelecer conexões com o que os discentes têm o potencial de aprender (Hernández; Ventura, 2017).

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para a sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (Hernández; Ventura, 2017, p. 59).

O Quadro 8 apresenta as contribuições da ABP ao longo da história.

Quadro 8 – Contribuições da ABP ao longo da história

Teóricos/ Período	Princípios
Pestalozzi e Fröebel – século XVIII	Educação voltada para os interesses e necessidades infantis; Aprendizado é conduzido pelo aluno, baseado na experimentação prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento. Ideia do “aprender fazendo”
Ovide Decroly – século XX	Aprendizagem globalizadora, por meio de seis “centros de interesses”; Assim como Montessori, defende os temas lúdicos e o ensino ativo.
Maria Montessori - século XX	Necessidade da atividade livre e da estimulação sensório motora; O educador orienta e observa as atividades, cria condições para que o educando alcance metas.
John Dewey – século XX	Tornar o espaço escolar em um espaço vivo e aberto ao real; Educação tem sua função social; Preconizou a sala de aula como “comunidade em miniatura”; Método de ensino centrado nos problemas. Particularidade do método de projetos está na exigência da solução de um problema como fonte de desafio e desenvolvimento de habilidades construtivas
William Kilpatrick – século XX	Educação baseada na autoatividade orientada, realizada por meio de projetos; Objetivos dos projetos: incorporar ideias ou habilidades a serem expressas ou executadas; experimentar algo novo; ordenar atividade intelectual ou atingir um novo grau de habilidade ou conhecimento; Defende o conceito de projeto na teoria de Dewey, onde as crianças adquirem conhecimento e experiência a partir da resolução de problemas práticos, reais.
Celestin Freinet – século XX	Valorização do trabalho em grupo; Trabalho cooperativo; Ênfase ao Trabalho: atividades manuais. Trabalhava com a ideia de projetos concomitantes em sala de aula.

Fonte: Carvalho (2018)

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A utilização do termo "projeto" no contexto educacional, com o propósito de fomentar oportunidades e decisões diante de situações problema, ressalta a importância do comprometimento e da participação ativa do discente no processo de aprendizagem. Isso

direciona o esforço do estudante para a exploração de soluções possíveis para questões do mundo real, que muitas vezes estão inerentemente relacionadas a diversas disciplinas (Behrens, 2006), e como resultado “a aprendizagem é de fato almejada, pois esse estímulo faz com que eles se sintam úteis, tenham um interesse maior pelo tema em questão e participem intensamente da busca de informações” (Gonçalves, 2020, p. 24).

Segundo Gonçalves (2020), a ABP apresenta uma série de benefícios, incluindo o aumento da autonomia e motivação dos discentes, a promoção da interação por meio do trabalho em grupo, a possibilidade de utilizar diversos recursos, inclusive tecnológicos, a integração entre diferentes áreas do conhecimento, o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico, bem como uma melhoria substancial no desempenho escolar.

Além disso, existem várias abordagens para a aplicação da metodologia de projetos, abrangendo desde projetos de curta duração, focalizados em um tema específico e limitados à sala de aula, até projetos de longo prazo que abrangem temas diversos e incentivam a interdisciplinaridade (Gonçalves, 2020). Entretanto, para um projeto ser considerado efetivo, precisa apresentar as seguintes características:

1. Reconhecer o impulso para aprender, intrínseco dos discentes;
2. Envolver os discentes nos conceitos e princípios centrais de uma disciplina;
3. Destacar questões provocativas;
4. Requer a utilização de ferramentas e habilidades essenciais, incluindo tecnologia para aprendizagem, autogestão e gestão de projeto;
5. Especificar produtos que resolvem problemas;
6. Incluir múltiplos produtos que permitem feedback;
7. Utilizar avaliações baseadas em desempenho;
8. Estimular alguma forma de cooperação.

Carvalho (2018 apud Behrens, 2006, p.36) acrescenta que a intenção da Metodologia de Projetos é a educação para a vida, sendo necessário considerar:

Processos pedagógicos que envolvam responsabilidade, o respeito, a igualdade, a autodireção, a autonomia, a proposição de soluções múltiplas, o pensamento independente, enfim, a vivência da democracia em ações, atos e atitudes que levem à aprendizagem.

Behrens (2006) propõe 11 fases que precisam ser atendidas no contexto da aprendizagem baseada em projetos, sendo elas:

1. Escolha do Tema: Nesta fase, é feita a seleção do tema que servirá como ponto de partida para o desenvolvimento do projeto. O objetivo é definir uma proposta que seja relevante e estimulante para os discentes.

2. Problematização: A problematização é introduzida pelo docente, apresentando aos discentes um desafio ou questão essencial ao projeto de aprendizagem. Isso tem o propósito de envolver os discentes na temática do projeto e despertar seu interesse.

3. Contextualização: A contextualização envolve a situação do problema dentro do contexto vivencial dos discentes, levando em consideração suas experiências, conhecimentos prévios e hipóteses. Isso ajuda a criar um ambiente propício para a aprendizagem.

4. Exposição Teórica: Nesta fase, o docente fornece uma base teórica para os discentes, estimulando a pesquisa e o compartilhamento de informações a partir de diversas fontes.

5. Pesquisa Individual: Os discentes participam ativamente na busca de informações, tanto na bibliografia disponível quanto na internet. Eles são incentivados a buscar, selecionar e avaliar as informações de acordo com as diretrizes do projeto.

6. Produção Individual: Com base nas informações obtidas na pesquisa, os discentes desenvolvem uma produção individual ou atividade prática que aprofunda seu conhecimento sobre o tema do projeto.

7. Discussão Coletiva: Nesta fase, os discentes têm a oportunidade de compartilhar suas produções individuais e participar de discussões críticas e reflexivas. O objetivo é criar novos conhecimentos coletivamente e promover a tolerância às opiniões divergentes.

8. Produção Coletiva: As produções individuais, reflexões e contribuições da discussão coletiva são reunidas para criar um texto coletivo ou realizar uma atividade conjunta.

9. Produção Final: A produção final tem como objetivo registrar o conhecimento construído ao longo do projeto. Isso pode envolver a criação de materiais impressos ou a publicação online das experiências e aprendizados.

10. Avaliação da Aprendizagem: A avaliação ocorre ao longo de todas as fases do projeto e inclui momentos coletivos e individuais. Os critérios de avaliação são comunicados com clareza aos discentes, permitindo que eles participem na discussão e consenso sobre os critérios.

11. Avaliação Coletiva: Na última fase, ocorre a avaliação coletiva do projeto. Os discentes compartilham suas impressões, opiniões e sugestões, que servirão como subsídios para a estruturação de novos projetos. A ênfase está na reflexão sobre as aprendizagens geradas durante o processo.

A ABP é considerada uma das práticas de ensino mais eficazes do século XXI ao representar uma oportunidade de os estudantes trabalharem com questões e problemas reais, colaborarem na criação de soluções e apresentarem resultados. Assim, tornam-se mais interessados no conteúdo de cada disciplina, aumentando seu entusiasmo pelo aprendizado e melhorando seu desempenho (Bender, 2014).

Segundo Hernández e Ventura (2017), a ABP se destaca pela sua característica de que a ênfase recai sobre o estudante, e não mais exclusivamente sobre o docente. “[...] o professor deve estabelecer que não é tão importante a informação que se estuda, mas sim o problema que o discente terá de resolver a partir dela.” (Hernández; Ventura, 2017, p. 35). Isso implica uma mudança no foco de discussão, do "ensino" para "aprendizagem", considerando que o centro do processo educacional passa do docente para o discente.

Hernández e Ventura (2017) argumentam que no contexto dos projetos, o docente e o livro-texto deixam de ser os únicos detentores do conhecimento, considerando que para a elaboração e resolução de um projeto, é necessário respeitar o conhecimento prévio de cada estudante sobre o tema e como eles relaciona esse conhecimento dentro e fora da escola, o que contribui para evitar a padronização e homogeneização das fontes de informação, promovendo, em vez disso, a troca de conhecimento entre os próprios estudantes.

Garcia (2018) argumenta que a abordagem do Aprendizado por Projetos representa uma oportunidade de se permitir que todos os discentes aprendam juntos, considerando a diversidade de suas habilidades, dificuldades e potenciais. Portanto, os projetos se destacam como oportunidades excepcionais, pois podem proporcionar uma abordagem diferenciada nas dinâmicas de aprendizagem. Neste sentido, acredita que ao se adotar a ABP com base nos princípios defendidos pela abordagem CCS, é possível propor situações de aprendizado inclusivas que valorizam as características individuais dos estudantes, levando em conta suas habilidades e potenciais.

O que representa uma oportunidade de colocar os discentes no centro do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que eles se desenvolvam e adquiram conhecimento de maneira significativa e contextualizada. Santos (2007) destaca que, no contexto do trabalho com projetos, a intenção não é negar a importância dos conteúdos, mas sim promover uma abordagem na qual esses conteúdos sejam trabalhados de maneira significativa.

Isso implica na construção colaborativa do conhecimento, com estudantes atuando em grupos e compartilhando suas experiências uns com os outros, enquanto o docente desempenha um papel de destaque ao valorizar os conhecimentos trazidos pelos estudantes e ao formalizar

os conteúdos, atuando como um mediador (Santos, 2007). Essa perspectiva é compartilhada por Hernández (1998, p. 88-89), que afirma:

Aproveitar a experiência social dos educandos para discutir aspectos da realidade é possibilitar o confronto entre as suas próprias visões de mundo, com outras visões de mundo, efetuar trocas de experiências entre o grupo, fazer análise de suas concepções sob outros pontos de vista, provocando, assim, o questionamento de suas próprias ideias e atitudes. É uma maneira de desafiá-los a atuarem como sujeitos ativos de sua aprendizagem.

A ABP consiste “em permitir que os estudantes confrontem as questões e os problemas do mundo real que considerem significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções”. (Bender, 2014, p. 9). A ideia de projeto envolve o sentido da antecipação de possibilidades factíveis e modificáveis no tempo, intrinsecamente voltadas para o novo, para aquilo que não se encontra previamente determinado, e que imprime sentido e direção à existência humana (Boutinet, 2002).

Nesse sentido, ao abordar o tema da metodologia de projetos, Behrens (2006, p. 38) afirma que:

A Metodologia de Projetos deve considerar processos pedagógicos que envolvam a responsabilidade, o respeito, a igualdade, a autodireção, a autonomia, a proposição de soluções múltiplas, o pensamento independente, enfim, a vivência da democracia em ações, atos e atitudes que levem à aprendizagem. Assim, com essa visão democrática, a Metodologia de Projetos pode incentivar a habilidade de escolher, de valorizar a si mesmo e ao grupo, de conviver em situações de consenso, de aceitar e analisar com respeito os posicionamentos de outras pessoas, de construir processos de autoconfiança que permitam atuar com competência e independência.

Conforme Hernández e Ventura (2017), é necessário ter em mente que no contexto da pedagogia de projetos os conteúdos não devem ser trabalhados como um fim em si próprio, pois devem ser trabalhados partindo da resolução de situações cotidianas reais com as quais os discentes podem se deparar, sendo necessário encontrar uma solução para o problema estudado. Keller-Franco e Masetto (2018) enfatizam que a ABP representa uma abordagem pedagógica que enfatiza a construção do conhecimento por meio da problematização e da resolução de questões sociais, profissionais e científicas.

Nas palavras de Zabala (2002, p. 205), a pedagogia de projetos “vincula as atividades escolares à vida real, tentando que se pareçam com ela o máximo possível. Dá-se importância aos impulsos das ações, das intenções e aos propósitos e à finalidade da ação”. Essa abordagem promove a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, além de valorizar o desenvolvimento de competências conceituais, procedimentais e atitudinais, contribuindo para a formação integral do indivíduo, em contraste com a abordagem compartimentalizada do ensino tradicional (Keller-Franco; Masetto, 2018).

E com base nos conhecimentos do campo da psicologia cognitiva Hernández e Ventura (2017) afirmam que o estudante tem a capacidade de aprender mais quando não memoriza uma grande quantidade de dados, mas quando sabe como relacionar estes conteúdos, ou seja, a qualidade deve prevalecer sobre a quantidade das informações. Entretanto, chamam a atenção para o fato de que a abordagem da aprendizagem por projetos não deve ser adotada de forma precipitada e desprovida de reflexão crítica, ao defenderem que qualquer tentativa de generalização na educação é arriscada, tendo em mente que cada contexto escolar é único, sendo impactado por eventos e circunstâncias que são específicos.

O que justifica a posição dos autores no sentido de que a adoção de modelos pré-concebidos deve ser desaconselhada, levando em consideração também que aquilo que acontece nas escolas em matéria de interações cotidianas não é algo que possa ser equiparado às situações em que a reprodução de cenários possa ser facilmente controlada. Portanto, é possível concluir que a decisão de adotar uma metodologia de projetos é algo que deve ser feito com base em pensamento crítico e reflexivo (Hernández; Ventura, 2017).

Apesar de Keller-Franco e Masetto (2018) defenderem que a ABP pode ser uma metodologia capaz de inovar o ensino superior, ressaltam que seu uso isolado não garante automaticamente uma pedagogia inovadora. E com o intuito de auxiliar os docentes que buscam adotar a metodologia, estabeleceram seis níveis diferentes de implementação da ABP com foco no ensino superior, defendendo que um novo paradigma educacional só é alcançado quando se atinge o último nível (Quadro 9).

Quadro 9 - Seis níveis de aplicação da ABP segundo Keller-Franco e Masetto (2018)

Primeiro Nível	A ABP é usada como uma metodologia dentro de uma disciplina, sem uma mudança organizacional significativa. Os professores podem implementá-la de forma independente. Isso envolve uma participação mais ativa dos alunos na construção do conhecimento, mas pode criar sobrecarga se vários professores a utilizarem em um único semestre.
Segundo Nível	Duas ou mais disciplinas colaboram em um projeto comum. Há uma maior colaboração entre professores, mas ainda não ocorreu uma mudança organizacional substancial. O currículo disciplinar continua predominante, mas há um movimento em direção ao trabalho colaborativo.
Terceiro Nível	O projeto ganha um espaço curricular, possivelmente com a criação de uma disciplina dedicada a projetos. Isso representa uma mudança curricular, mas o paradigma curricular ainda é disciplinar.
Quarto Nível	O projeto torna-se o foco central, e os conteúdos das disciplinas são usados para apoiar os projetos. O currículo é reformulado para favorecer a ABP, com disciplinas escolhidas para promover o desenvolvimento de projetos. Essa mudança ocorre em nível institucional ou em um curso específico, representando uma mudança curricular significativa.
Quinto Nível	As disciplinas tradicionais desaparecem, e o currículo é estruturado em torno de projetos. Os projetos são baseados em problemas do mundo real, não em conceitos abstratos. Isso implica uma alteração significativa na estrutura curricular e na forma como o conhecimento é aplicado.

Sexto Nível	O currículo é totalmente baseado em projetos, organizados em torno de um grande tema. Os projetos se tornam o foco central da formação dos alunos em todas as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. O currículo não elimina o conhecimento disciplinar, mas quebra a compartimentalização do conhecimento, permitindo que o mesmo conteúdo seja aplicado em diferentes contextos por meio de projetos.
--------------------	---

Fonte: Keller-Franco e Masetto (2018)

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Em seu estudo de 1998, Hernández estabelece alguns princípios norteadores para a Aprendizagem Baseada em Projetos (Quadro 10), e o mesmo pode ser dito de Bender (2014), evidenciando outro raciocínio e pontos distintos (Quadro 11).

Quadro 10 – Princípios norteadores da Aprendizagem Baseada em Projetos segundo Hernández (1998)

Interesse do aluno, mas com objetivos definidos:	O interesse dos alunos é fundamental, mas não é suficiente por si só. É importante que as atividades dentro do projeto tenham objetivos claros e bem definidos, para que haja um propósito educacional.
Valor intrínseco das atividades:	As atividades dentro do projeto devem ter um valor intrínseco, ou seja, devem ser significativas e relevantes. Atividades triviais que não têm consequências além do prazer imediato de sua execução devem ser evitadas.
Geração de curiosidade e demanda por aprendizado contínuo:	Durante o desenvolvimento do projeto, é essencial que surjam problemas que despertem a curiosidade dos alunos, criem uma necessidade de buscar informações adicionais e estimulem a aprendizagem contínua.
Tempo suficiente:	A execução de um projeto requer um tempo considerável. Portanto, é importante que haja uma margem de tempo adequada para que os alunos possam explorar, investigar e aprofundar seu conhecimento de maneira eficaz.

Fonte: Hernández (1998)

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Quadro 11 – Princípios norteadores da Aprendizagem Baseada em Projetos segundo Bender (2014)

Âncora	Um texto com informações básicas sobre o projeto com vistas a gerar o interesse dos estudantes;
Trabalho em equipe	O autor defende que fomentar o trabalho colaborativo é uma experiência crucial dentro da ABP;
Questão motriz	Deve ser apresentada aos estudantes uma questão norteadora, que instigue o processo de investigação;
Feedback e revisão	A ABP permite que os professores e estudantes exerçam um trabalho constante de trocas, com o professor fazendo o papel de mediador e possibilitando melhorias no trabalho por parte dos estudantes;
Investigação e Inovação	A ABP, desde que bem estruturada, instiga os estudantes a investigarem sobre determinado assunto e proporem soluções para problemas, o que pode levar a um processo de inovação;
Oportunidades e reflexão	Criar oportunidades para a reflexão dos estudantes é aspecto enfatizado por todos os proponentes da ABP;

Resultados apresentados publicamente	É essencial que os projetos elaborados pelos estudantes sejam apresentados ao público para que os estudantes possam mostrar as soluções elaboradas para problemas do mundo real;
Voz e escolha dos estudantes	Os estudantes devem ter voz em relação a alguns aspectos de como o projeto pode ser realizado, além de serem encorajados a fazer escolhas ao longo de sua execução.

Fonte: Bender (2014)

Nota: Dados trabalhados pela autora.

De acordo com Behrens (2006), o docente ou a escola que optam por adotar o trabalho com projetos devem estar cientes de que essa abordagem educativa pressupõe a promoção de atividades que visam à construção e sistematização autônoma e crítica do conhecimento. Portanto, pretende-se aqui apontar caminhos para o uso de metodologias da ABP em busca de práticas pedagógicas inovadoras que possam contribuir para a construção de um ambiente CCS, visando ao trabalho colaborativo, com o envolvimento mútuo entre todos os docentes e estudantes, do sétimo termo de um curso de Publicidade e Propaganda.

4 UM PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Partindo do princípio de que o ensino é uma atividade voltada para a construção do conhecimento, e considerando que o conhecimento é algo em constante evolução e expansão ao longo do tempo, é possível concluir que o ensino tem sua base na pesquisa. Para Lacerda e Dos Santos (2018), é por meio da pesquisa que se torna possível superar as barreiras do conhecimento, gerando novas ideias, refutando conceitos antigos e estabelecendo novas teorias e paradigmas.

O Parecer CNE/CES nº 146/2020 (Brasil, 2020) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Publicidade e propaganda, reconhece a importância fundamental da formação acadêmica em seu papel básico na preparação dos futuros profissionais, o que se justifica considerando que atualmente, os profissionais de publicidade precisam ter conhecimento em diversas áreas para se destacarem e serem capazes de desenvolver soluções estratégicas no mercado.

Durante a graduação, os estudantes aprendem a aprimorar essa técnica com base em diversos conhecimentos, o que é de suma importância para ensiná-los a arte da profissão, proporcionar orientação sobre as carreiras profissionais, além de introduzi-los ao mundo acadêmico, entre outros aspectos. Portanto, o Parecer (Brasil, 2020) acredita que neste sentido, a academia desempenha um papel essencial, pois ela torna o profissional mais reflexivo e crítico, indo além das habilidades técnicas e práticas.

Ou seja, além de fornecer formação técnica, ela também promove a formação ética e incentiva o debate sobre a prática profissional, bem como os princípios que devem nortear a criação e a produção publicitária. Assim, a academia representa o caminho seguro para se adquirir uma base científica na formação profissional em publicidade e representa a legitimidade da profissão. No entanto, o Parecer (Brasil, 2020) reconhece que atualmente, profissionais de publicidade saem das universidades sem as habilidades necessárias para enfrentar o mercado.

Nesse contexto, os educadores desempenham um papel crucial na atualização constante dos conteúdos, que é fundamental na rotina universitária. Eles devem permanecer atentos à evolução das ciências e enfatizar a importância da pesquisa no processo de aprendizagem contínua. E para se alcançar este objetivo, Lacerda e Dos Santos (2018) argumentam que a formação contínua é o único caminho na carreira docente, um processo que não apenas abre portas para a aquisição de novas metodologias de ensino mais envolventes, que proporcionam

melhores resultados, mas também implica na responsabilidade de orientar os discentes no entendimento de seu próprio processo de aprendizagem.

Além disso, os educadores devem estabelecer relacionamentos positivos em sala de aula para garantir o bom funcionamento da sistemática de seu trabalho pedagógico (Lacerda; Dos Santos, 2018). Neste sentido, “as estratégias utilizadas pelos docentes devem ser convidativas, para que o discente participe ativamente e, ao mesmo tempo, para que o sujeito se sinta confortável em expor suas ideias” (Lacerda; Dos Santos, 2018, p. 623).

O ensino superior em Publicidade e Propaganda tem se mostrado cada vez mais relevante e necessário diante das constantes transformações na sociedade e no mercado de comunicação. Neste texto, iremos abordar o panorama dessa área no contexto educacional, suas principais características e desafios, utilizando citações diretas e indiretas para sustentar os argumentos apresentados.

O Parecer CNE/CES nº 146/2020 enfatiza a natureza dinâmica da Publicidade, que está constantemente evoluindo, embora sua essência fundamental permaneça inalterada. É ressaltada a importância dos cursos de extensão como meios de atualização e formação para os discentes, uma vez que as práticas publicitárias mudam rapidamente, e é essencial que os estudantes estejam cientes dessas mudanças, considerando que muitos deles podem se sentir perdidos em relação à forma como atuarão no mercado de trabalho, assim, os cursos de extensão desempenham um papel vital em fornecer conhecimento sobre as novidades da área.

A argumentação do Parecer (Brasil, 2020), também ressalta o papel da academia em ir além da sala de aula e levar o conhecimento de maneira útil e prática para a sociedade. Neste sentido, projetos de extensão incentivam os discentes a explorar além dos limites da grade curricular, expandir seus horizontes de conhecimento e adquirir uma bagagem cultural mais ampla, caracterizando uma abordagem ampla e prática que é vista como fundamental para a formação acadêmica e social dos profissionais de Publicidade.

De acordo com Rocha (2016), é importante que os cursos de Publicidade e Propaganda não se limitem apenas ao ensino das técnicas e ferramentas, mas também estimulem a reflexão crítica sobre a função e o impacto social da publicidade, bem como a ética profissional. O ensino superior em Publicidade e Propaganda assume um papel relevante ao permitir que os estudantes aprimorem suas habilidades e conhecimentos técnicos, além de desenvolverem competências sociais e críticas.

Conforme destaca Martins (2018), os cursos de Publicidade e Propaganda têm o potencial de formar profissionais capazes de criar e produzir conteúdo de alta qualidade, considerando a complexidade e a diversidade das demandas do mercado. Além disso, a

educação superior em Publicidade e Propaganda pode contribuir para a pesquisa e produção de conhecimento científico na área. De acordo com Barros (2019), a produção acadêmica possibilita a construção de teorias e práticas mais sólidas, bem como a ampliação do diálogo entre a academia e o mercado.

A pesquisa científica também permite uma abordagem crítica e reflexiva sobre a publicidade e seu papel na sociedade. O ensino superior em Publicidade e Propaganda desempenha um papel fundamental na formação de profissionais competentes e criativos. Os desafios enfrentados no processo de ensino e de aprendizagem demandam a busca constante por atualização e a promoção de uma formação ampla e ética. Os cursos têm o potencial de contribuir para o desenvolvimento da área, estimulando a produção de conhecimento científico e promovendo diálogos relevantes entre academia e mercado.

Nesse sentido, é necessário apostar em estratégias inovadoras que preparem os estudantes para um mercado cada vez mais competitivo e em constante mudança. Além disso, o parecer ressalta que qualquer atividade relacionada à publicidade, incluindo projetos de extensão, contribui para o enriquecimento curricular dos discentes, tornando-os mais competitivos no mercado de trabalho.

Essas práticas de extensão também permitem a aplicação mais eficaz de conhecimentos técnicos, práticos, de pesquisa e de voluntariado, adicionando um componente social à formação acadêmica que não se limita apenas ao consumo e à persuasão (Brasil, 2020). Com o advento das tecnologias digitais e das mídias sociais, as práticas publicitárias têm se diversificado e exigido profissionais cada vez mais capacitados. Nesse sentido, o ensino superior desempenha um papel fundamental ao preparar os estudantes para esse mercado em constante evolução (Souza, 2015).

O ensino superior em Publicidade e Propaganda apresenta características específicas que buscam formar profissionais competentes e criativos. Segundo Souza (2015), as grades curriculares dos cursos costumam contemplar disciplinas como redação publicitária, planejamento de campanhas, mídia e estratégias de marketing. Além disso, é comum a realização de atividades práticas e projetos integradores que simulam situações reais do mercado. Apesar do crescimento exponencial das áreas da publicidade e propaganda, existem desafios a serem enfrentados no ensino superior.

Segundo Pesce (2017), um dos desafios é manter-se atualizado em relação às tendências e transformações do mercado, que ocorrem de forma acelerada. Nesse sentido, é necessário investir em atualização de conteúdos e metodologias de ensino, bem como em parcerias com empresas e profissionais do setor. Outro desafio é promover uma formação ampla e integrada.

Ao apresentar o diagnóstico da Região Sudeste, o Parecer CNE/CES nº 146/2020 (Brasil, 2020) destaca que os representantes desta região acreditam que todas as instituições que participaram da pesquisa concordaram que a situação profissional atual dos publicitários está se tornando cada vez mais desafiadora, dinâmica e complexa.

As Instituições de Ensino Superior (IES) da Região Sudeste enfrentam o desafio de lidar com muitos estudantes que buscam atuar em um mercado de trabalho mais amplo, diversificado e justo, além disso, os representantes da região reconhecem que cada instituição possui suas características específicas e está inserida em uma determinada realidade regional, o que pode influenciar o perfil do egresso. No entanto, alguns pontos comuns emergiram dos discursos sobre o novo perfil do profissional de Publicidade (Brasil, 2020), que dizem respeito a:

- a) Um "sério e profundo questionamento sobre o papel do consumo na sociedade": Sugerindo que os profissionais de Publicidade estão cada vez mais questionando o impacto do consumo na sociedade e considerando questões éticas e sociais relacionadas a essa atividade;
- b) A "busca por possibilidades de produção e divulgação de conteúdo": O que reflete a necessidade de os profissionais de Publicidade estarem envolvidos na criação e disseminação de conteúdo, à medida que a mídia e as formas de comunicação evoluem;
- c) O "não reconhecimento de modelos tradicionais da mídia": Indicando que as abordagens tradicionais de publicidade e comunicação estão sendo desafiadas e reformuladas, e os profissionais devem se adaptar a novos modelos de mídia e publicidade.

O diagnóstico realizado pelos representantes da Região Sudeste também destaca a necessidade de preparar os futuros publicitários para abordar esses desafios, considerando as mudanças na sociedade, na mídia e na percepção do consumo, e que devem possuir as seguintes competências e habilidades (Brasil, 2020), que não precisam refletir necessariamente o perfil estabelecido pelas Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Publicidade e Propaganda, uma vez que o texto final foi sendo construído por meio de longas discussões entre representantes do país todo:

Competências e Habilidades:

- a) Saber utilizar os conteúdos de *marketing* e comunicação para a solução de problemas;
- b) Dominar múltiplas linguagens e estéticas;

- c) Compreender tecnologias da comunicação e suas aplicabilidades;
- d) Organizar e refletir sobre dados e informações;
- e) Visão estratégica para identificar e solucionar problemas;
- f) Criatividade aplicada as soluções em negócios;
- g) Interesse, atualização e aprendizado constante;
- h) Colaborativo com situações problemas e com pessoas;
- i) Crítico, ético e responsável;
- j) Valorizar a diversidade; e
- k) Conexão interdisciplinar entre as áreas de conhecimento.

Conhecimentos:

- a) Estatística, dados e pesquisa;
- b) Consumo, comportamento social e economia;
- c) Estratégia, criação e produção de conteúdos;
- d) Mercado, mídia e práticas;
- e) Atitudes e Valores;
- f) Foco;
- g) Motivação;
- h) Iniciativa;
- i) Comprometimento;
- j) Resiliência;
- k) Empatia;
- l) Solidariedade;
- m) Cordialidade;
- n) Justiça; e
- o) Honestidade.

No tópico 4.1 serão discutidos os pontos principais destas novas Diretrizes estabelecidas para os Cursos de Publicidade e Propaganda no Brasil, tal como definido pelo Parecer CNE/CES nº 146/2020 (Brasil, 2020).

4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

As Diretrizes Curriculares Nacionais são normativas obrigatórias que orientam a organização dos currículos e sistemas de ensino, abrangendo todos os níveis de educação, desde a educação básica até o ensino superior, tendo sido debatidas, elaboradas e estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e que foram criadas objetivando conferir a autonomia das instituições e propostas pedagógicas, incentivando as instituições educacionais a adaptar os conteúdos e competências definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de acordo com os contextos que considerem apropriados, as características dos estudantes que atendem, a região em que estão localizadas e outras circunstâncias relevantes (Rodeghero, 2022).

No caso específico das diretrizes do curso de Publicidade e Propaganda, a trajetória teve início em 2001, quando as DCN's da área de Comunicação Social foram publicadas, abrangendo cursos como Jornalismo, Relações Públicas, Radialismo, Publicidade e Propaganda, Editoração e Cinema. Neste período, foi reconhecida a necessidade de flexibilizar a estrutura desses cursos, permitindo que cada um se adapte às suas próprias necessidades, sejam elas acadêmicas, geográficas ou político-sociais (Rodeghero, 2022), o que não foi diferente para o caso do curso de Publicidade e Propaganda.

Segundo Rodeghero (2022), com isto em mente, a partir de 2013, foram iniciadas discussões sobre a necessidade de reformular a formação em Publicidade e Propaganda e seus aspectos curriculares. Entretanto, o documento final só foi encaminhado ao CNE em setembro de 2019, e como resultado, em 29 de abril de 2020, foi aprovado e divulgado o parecer CNE/CES nº 146/2020, que estabeleceu as novas DCNs para o curso de Publicidade e Propaganda, cujo teor será analisado a seguir.

4.1.1 Organização do curso

As novas diretrizes para o curso de Publicidade e Propaganda estabelecem um conjunto de princípios e orientações que visam aprimorar a formação dos futuros profissionais da área, considerando as demandas contemporâneas da sociedade e do mercado de comunicação. No que diz respeito à organização do curso, o PPC deve abraçar aspectos fundamentais, devendo abranger tanto as práticas tradicionais realizadas pelas agências, envolvendo atendimento, pesquisa, planejamento, criação, mídia e produção publicitária, quanto as experimentações e projetos de ações de marcas para diversos públicos, incorporando anúncios, comerciais e outras formas de mediação comunicacional mercadológica (Brasil, 2020).

Além disso, o foco deve ser nos novos agenciamentos comunicacionais da economia criativa, como startups e modelos de negócios inovadores. Nesse contexto, a interação entre

mercado, cultura e públicos deve ser considerada, com ênfase na reflexão e crítica aos processos comunicativos, de forma a produzir conhecimento e práticas que atendam às mudanças e demandas da sociedade. A ética, a formação humanística e a multidisciplinaridade são aspectos essenciais, garantindo que os profissionais estejam preparados para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo (Brasil, 2020).

No que diz respeito às Linhas de Formação Específica, as instituições de ensino têm a liberdade de definir suas próprias diretrizes, desde que respeitando quatro eixos transversais: tecnologias e lógicas produtivas do setor, questões de gênero e étnico-raciais, responsabilidade social para a sustentabilidade ambiental e a função social da publicidade na transformação da realidade (Brasil, 2020).

De acordo com as DCN's (BRASIL, 2020), a formação deve ser ancorada em três perspectivas principais: ético-humanística, formação em Comunicação e formação específica em Publicidade e Propaganda, buscando garantir que os profissionais não apenas dominem as habilidades técnicas necessárias, mas também compreendam o impacto da publicidade na sociedade e estejam preparados para agir de maneira ética e responsável.

A adaptação das linhas de formação às demandas sociais, vocação da instituição e contexto regional é fundamental, com as necessidades locais desempenhando um papel central na formulação das propostas de cursos. Portanto, as diretrizes visam a promover uma formação mais alinhada com a realidade e as necessidades de cada região, contribuindo para a pertinência das ofertas de cursos de Publicidade e Propaganda (Brasil, 2020).

As diretrizes estabelecidas para os cursos de Publicidade e Propaganda, na Seção III, destacam a importância da articulação entre teoria e prática. Isso implica que o ensino deve ser fundamentado em pesquisa, garantindo um equilíbrio entre os conceitos teóricos e a aplicação prática. Além disso, essa abordagem está alinhada com as disciplinas que abordam a operacionalidade das funções publicitárias e as atividades relacionadas à análise da prática profissional e do mercado de trabalho.

Quanto à Seção V, é enfatizado que a Publicidade e Propaganda é intrinsecamente multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, ao declarar que a atividade publicitária exige conhecimentos oriundos de diversas áreas, incluindo ciências humanas, linguagem, artes, ciências exatas, ciências da computação, engenharias, matemática e sistemas de informação. O que justifica o fato de a formação básica do profissional se relacionar com outros cursos, envolvendo Jornalismo, Relações Públicas, Cinema, Editoração e especialidades afins.

Além disso, a seção III também destaca a importância da pesquisa na formação dos estudantes, promovendo mecanismos como trabalhos de campo, formação de equipes,

atividades de extensão e exposição a situações reais. Essas ações devem permitir que os discentes apliquem seus conhecimentos técnicos e profissionais para resolver problemas e sejam proativos na busca de soluções inovadoras, sempre com foco no bem comum social (Brasil, 2020).

O Quadro 12 promove um comparativo entre o que as DCNs do Curso de Publicidade e Propaganda declaram sobre a organização do curso e o Projeto Vira Galo, evidenciando como o projeto se alinha com várias das diretrizes curriculares estabelecidas para o curso de Publicidade e Propaganda, sendo enfatizada a importância da formação teórico-prática, da integração com outras áreas do conhecimento e do desenvolvimento de atividades complementares que enriquecem a formação dos estudantes.

Quadro 12 – Comparativo DCN (Capítulo II - Organização do Curso) e o Projeto Vira Galo

Diretrizes Curriculares do Curso de Publicidade e Propaganda	Projeto Vira Galo
Seção I - Do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)	
Art. 3º - O PPC deve contemplar o caráter social/humano, estratégico, criativo, tecnológico, inovador e empreendedor da publicidade.	O Projeto Vira Galo é uma iniciativa que combina aprendizado significativo com trabalho social, onde os alunos desenvolvem um plano de comunicação completo para entidades do terceiro setor, abrangendo ações estratégicas, criatividade, tecnologia e inovação.
Art. 4º - As linhas de formação específica devem ser definidas pelas instituições de ensino, considerando aspectos como tecnologias do setor, questões de gênero e étnico-raciais, responsabilidade social e a função social da publicidade.	O Projeto Vira Galo incorpora a responsabilidade social, atendendo entidades do terceiro setor, e contribui para a formação de alunos que consideram a função social da publicidade ao desenvolver estratégias de comunicação para essas entidades.
Seção III - Da Articulação Teórico-prática	
Art. 5º - A articulação teórico-prática deve permitir o ensino com base em pesquisa e equilíbrio entre teoria e prática.	O Projeto Vira Galo enfatiza a aplicação prática do conhecimento, pois os alunos desenvolvem planos de comunicação reais para entidades do terceiro setor, permitindo a conexão entre teoria e prática.
Seção V - Da Autonomia e da Integração	
Art. 7º - A Publicidade e Propaganda integra-se a outras áreas de conhecimento para efetivar competências mercadológicas e sociais.	O Projeto Vira Galo demonstra a interdisciplinaridade ao envolver várias disciplinas do curso de Publicidade e Propaganda, refletindo a integração da publicidade com outras áreas.
Seção IX - Das Atividades Complementares	
Art. 11 - Os cursos devem considerar atividades complementares para enriquecer a formação dos estudantes.	O Projeto Vira Galo pode ser considerado uma atividade complementar ao proporcionar aos alunos a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em um contexto real, contribuindo para o enriquecimento de sua formação.

Fonte: Autora (2023).

4.1.2 Perfil do formando e egresso

As diretrizes estabelecem um perfil geral e um perfil específico para os egressos do curso de Publicidade e Propaganda (Brasil, 2020). O perfil geral destaca a importância de promover o desenvolvimento pessoal dos graduados, estimulando o amadurecimento intelectual e o pensamento crítico em relação à vida, à sociedade e à diversidade do campo da Comunicação Social, por meio da prática das atividades publicitárias, sendo que a formação não se limita apenas a conhecer a realidade do campo, mas também incentiva a reflexão crítica, alinhada com o pensamento referencial da comunicação e da publicidade.

De acordo com o texto das DCN's de Publicidade e Propaganda (Brasil, 2020), essa formação deve abranger o complexo cenário da comunicação contemporânea e da economia criativa, permitindo que os graduados se tornem agentes de transformação e inovação na área da Publicidade e Propaganda. Isso inclui a capacidade de lidar com desafios financeiros, estratégicos, digitais, criativos e de produção, além de promover a midiaticização por meio da visibilidade de ideias, pessoas e instituições, buscando o bem comum social e o equilíbrio entre os interesses de mercado e consumidores.

Quanto ao perfil específico, são destacadas as competências e habilidades específicas que os profissionais de Publicidade e Propaganda devem adquirir ao longo do curso. Isso inclui:

- a) Gestão de processos, dados e pesquisas para o planejamento de ações no mercado e na sociedade.
- b) Produção de conteúdo de marcas para as mídias.
- c) Criação de narrativas publicitárias.
- d) Planejamento estratégico de comunicação.
- e) Habilidades em plataformas digitais.
- f) Desenvolvimento, implementação e gestão de projetos publicitários.
- g) Prototipagem e execução de produtos de comunicação.
- h) Domínio de redação e expressão visual.
- i) Noções de fotografia e edição de imagens e audiovisual.
- j) Conhecimento de linguagens de ferramentas web.
- k) Habilidades analíticas para interpretar a realidade e apoiar decisões estratégicas.
- l) Pensamento criativo.
- m) Raciocínio lógico.
- n) Senso crítico, especialmente em relação à representatividade e diversidade nas campanhas publicitárias.
- o) Trabalho colaborativo.
- p) Agilidade na execução.

- q) Capacidade de resolver problemas complexos e desenvolver novas metodologias de trabalho para a prática publicitária e modelos de negócios em publicidade.

4.1.3 Conhecimentos, habilidades, atitudes e valores

O egresso do curso de Publicidade e Propaganda deve possuir uma série de competências gerais que incluem a criatividade como um elemento fundamental em todas as etapas do trabalho, habilidades de gestão e estratégia para lidar com clientes e processos comunicacionais, uma atitude empreendedora voltada para a transformação social e inovação tecnológica, a capacidade de pensar criticamente e produzir narrativas publicitárias que promovam a igualdade e a valorização do humano, além de domínio técnico e profissional nas diversas linguagens e tecnologias utilizadas na área (Brasil, 2020).

Além disso, o egresso deve ter adquirido competências específicas, como a capacidade de planejar e pesquisar para interpretar a conjuntura mercadológica, a produção de planos, programas e campanhas publicitárias alinhadas com as demandas da sociedade e das empresas, a criação de produções criativas nas mídias, a reflexão sobre repertórios profissionais, a habilidade de mediar a publicidade nas esferas social, mercadológica e cultural (Brasil, 2020).

A prestação de serviços de consultoria e assessoria de comunicação, a gestão da comunicação de marcas e a promoção de inovação e modelos de negócios na economia criativa. Além disso, deve ser capaz de produzir e gerenciar conteúdos publicitários nas mídias e trabalhar com a comunicação de dados para o marketing de dados em ambientes digitais (Brasil, 2020).

4.1.4 Conteúdos curriculares

O capítulo VI das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Publicidade e Propaganda trata dos conteúdos curriculares organizando-os em três principais eixos temáticos: Formação ético-humanística, Formação em Comunicação e Formação específica em Publicidade e Propaganda. O primeiro eixo, Formação ético-humanística, engloba conteúdos de cultura geral, ética, e aspectos sociais e humanísticos relacionados à publicidade, incluindo conhecimentos em humanidades, ciências sociais aplicadas, psicologia, filosofia, sociologia e temas como ética, direitos humanos, educação ambiental e sustentabilidade. Embora também haja espaço para incluir disciplinas de economia, direito, antropologia e ciência política, conforme o projeto pedagógico do curso (Brasil, 2020).

De acordo com as DCN's (Brasil, 2020), o segundo eixo, que trata da Formação em Comunicação, aborda conteúdos teóricos e práticos das Ciências da Comunicação que são relevantes para compreender os processos e práticas da Publicidade e Propaganda. Isso envolve a compreensão dos fundamentos teóricos da comunicação, linguagens, mídias, tecnologias, gestão e análise de dados aplicados à comunicação, design de interfaces digitais, princípios de engajamento e colaboratividade nas interações comunicacionais, e pesquisa científica em comunicação, entre outros.

Por fim, a Seção III trata da Formação Específica em Publicidade e Propaganda, objetivando preparar os estudantes para entender e atuar de forma eficaz no ramo publicitário, abrangendo aspectos teóricos, práticos, de gestão e criatividade, bem como o uso de tecnologias e análise de dados (Brasil, 2020), abrindo o caminho para a formação de profissionais capacitados a enfrentar os desafios e oportunidades neste campo.

Mais especificamente, de acordo com as diretrizes estabelecidas, a formação deve ser composta por um conjunto de conhecimentos teóricos e práticas laboratoriais que visam preparar os estudantes para compreender a atividade publicitária como um processo e uma profissão (Brasil, 2020), sendo que esta formação é dividida em quatro subeixos:

1) Fundamentos Teóricos e Técnicos da publicidade: Neste subeixo, os discentes adquirem conhecimentos relacionados à história e à evolução da atividade publicitária, suas interações com as mídias, funções e atividades da publicidade. Também são abordadas tendências em Publicidade e Propaganda, linguagem publicitária, questões de ideologia e preconceitos, legislação publicitária, propaganda política e campanhas eleitorais, bem como o papel da publicidade nas dinâmicas socioculturais e econômicas.

2) Disciplinas de Gestão publicitária: Este subeixo se concentra em conhecimentos relacionados a gestão e marketing no contexto publicitário. Os estudantes aprendem sobre marketing, marketing promocional, marketing digital, pesquisa de mercado, gestão de marcas, comportamento do consumidor, planejamento estratégico em marketing e comunicação, além de estratégias criativas e inovação em publicidade.

3) Disciplinas de Criação, produção e tecnologias em Publicidade e Propaganda: Este subeixo aborda temas relacionados à criatividade publicitária, produção de conteúdos de marcas para mídias tradicionais e digitais, design gráfico, gerenciamento de mídia, fotografia publicitária e uso de tecnologias em ações de marketing digital. Ele também inclui o planejamento de ações de mercado digital com base na análise de big data.

4) Práticas Laboratoriais em Publicidade e Propaganda: Esse subeixo é responsável por integrar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas ético-humanísticas, de formação em

comunicação e na formação específica em Publicidade e Propaganda. Ele promove a realização de produções práticas publicitárias ao longo do curso, com a possibilidade de trabalhos integradores entre as disciplinas. Essas práticas permitem aos discentes aplicar de forma concreta o conhecimento adquirido, aprimorando habilidades e experiência prática.

5 O PROJETO VIRA GALO

O Projeto Vira Galo (Figura 9) é uma iniciativa do curso de Publicidade e Propaganda da Escola de Comunicação e Estratégias Digitais da Unoeste, que é desenvolvido em parceria com entidades do terceiro setor da região de Presidente Prudente, cidade do Estado de São Paulo, com o propósito de desenvolver um plano de comunicação detalhado e completo para estas entidades, estabelecendo desta forma uma ligação entre aprendizado significativo e trabalho social, considerando que os discentes são protagonistas do processo e tem uma oportunidade de lidar com situações reais do mundo do trabalho.

Figura 9 – Logotipo do Projeto Vira Galo



Fonte: Autora (2023).

O surgimento e implantação do projeto Vira Galo na Unoeste em 2017 se deu pela necessidade de adequar a grade curricular do curso de Publicidade e Propaganda às norvas demandas do mundo do trabalho, principalmente no que diz respeito à capacidade de liderança, tomada de decisão, trabalho em equipe, colaboração, empreendedorismo, e desenvolvimento de habilidades de comunicação.

Portanto, o projeto se destaca por buscar aplicar o conhecimento dos discentes em benefício da comunidade, para além do mero assistencialismo, ao ter como proposta atender entidades do terceiro setor como se fossem empresas ou órgãos governamentais. E ao se avaliar a realidade e as necessidades destas entidades, é desenvolvido um plano de comunicação detalhado que possa auxiliar esta entidade a alcançar seus objetivos.

Para os discentes, isto representa uma oportunidade de exercitar seus conhecimentos por meio da proposta da ABP, o que faz com que assumam papel de protagonismo na busca pela

solução de problemas, e no desenvolvimento de soluções de comunicação, integrando conteúdos disciplinares para a identificação de soluções para os problemas mercadológicos observados nas entidades beneficiadas pelo projeto, cabendo aos docentes atuarem como facilitadores do processo de aprendizagem, reforçando a importância do planejamento e da organização a fim de que sejam alcançados resultados satisfatórios. Os objetivos declarados do Projeto Vira Galo são os seguintes:

- a) Formar profissionais como sujeitos sociais;
- b) Desenvolver competências éticas, políticas e técnicas;
- c) Potencializar a compreensão e o uso do conhecimento, do raciocínio crítico e analítico, associado à responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade;
- d) Capacitar o estudante para intervir em contextos de incertezas e complexidades;
- e) Investir em um processo de formação e autoformação;
- f) Estudar e experimentar estratégias de ensino e aprendizagem orientadas pela metodologia ABP;
- g) Aprender com o processo e os resultados;
- h) Planejar com detalhes todos os passos
- i) Co responsabilizar o estudante no processo de ensino e aprendizagem;
- j) Investir em relações construtivas com a turma de forma colaborativa;
- k) Fazer uso de tecnologias que auxiliem o processo de aprendizagem dos estudantes;
- l) Avaliar aprendizagem por processo;
- m) Oferecer feedback regularmente.

Além da metodologia da ABP, a Interdisciplinaridade também tem forte participação no projeto, considerando que todas as disciplinas do semestre estão envolvidas no projeto, passando por Atendimento, Pesquisa de Mercado (Inteligência de Mercado), Planejamento de Marketing, Planejamento de Marketing Digital, Planejamento de Comunicação, Planejamento de Mídia, Direção de Arte, Redação Publicitária e Produção Audiovisual.

Portanto, podemos afirmar que a interdisciplinaridade está presente no Projeto Vira Galo, pois todas as disciplinas de base são aplicadas na construção do plano de comunicação para as instituições do terceiro setor, possibilitando a integração dos conhecimentos teóricos e práticos dos discentes. Com este propósito, os discentes realizam pesquisas de mercado e imersão nas entidades do terceiro setor para identificar os problemas de comunicação, e como resultado deste processo as informações coletadas são apresentadas e avaliadas pelos docentes

com o intuito de se determinar quais entidades poderiam ser contempladas pelo Projeto Vira Galo.

Portanto, o engajamento dos discentes no projeto representa uma oportunidade de estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática e paralelamente a isso oferecer uma contribuição para a sociedade, o que envolve integrar conteúdos disciplinares e solucionar problemas mercadológicos das entidades envolvidas.

Desde a implantação do projeto em 2017, diversas entidades já foram contempladas com o atendimento do projeto.

E como resultado desta experiência os discentes apresentaram os projetos para essas instituições, buscando ajudá-las em suas necessidades de comunicação e sensibilização da população, o que reforça o papel de destaque dos discentes como protagonistas do processo, uma vez que aplicam todos os seus conhecimentos que foram adquiridos no curso de Publicidade e Propaganda em benefício das instituições contempladas, de forma qualificada e profissional.

Portanto, compreende-se que os discentes que participaram do projeto entram para o mundo do trabalho com uma sólida bagagem de conhecimentos e experiência na área, pois tiveram a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos durante a faculdade, entender como funciona o dia a dia de uma agência de publicidade e aprender valores como paciência, amor e valorização do trabalho realizado. Assim, conclui-se que o Projeto Vira Galo possui um caráter transformador, tanto para os discentes quanto para as pessoas envolvidas, proporcionando transformações significativas seja para as entidades quanto para a vida dos discentes participantes.

Partindo destas considerações, é possível afirmar que a proposta do Projeto Vira Galo se relaciona de maneira bastante significativa com os preceitos da Metodologia de projetos de Behrens, adaptados para uma aplicação educomunicativa.

Tema:

A etapa de Tema na metodologia de Behrens envolve a apresentação e discussão do projeto e a “imersão” no contexto, com questões norteadoras para o desenvolvimento do tema. No Projeto Vira Galo, essa etapa corresponde à apresentação e discussão do projeto, que tem como tema central a "Atuação educomunicativa comunitária", uma discussão fundamental para estabelecer o foco do projeto e envolver os discentes na definição do escopo.

Problematização:

A etapa de Problematização envolve a definição da situação-problema e do objetivo geral. No Projeto Vira Galo, essa etapa está relacionada à contextualização de temas que

envolvem a disciplina de Publicidade e Propaganda, bem como à definição das necessidades das entidades do terceiro setor que serão atendidas, isto se alinha com a metodologia de Behrens ao estabelecer um problema a ser resolvido e um objetivo claro.

Desenvolvimento:

A etapa de Desenvolvimento na metodologia de Behrens incentiva a busca de respostas por meio de atividades propostas, individuais e coletivas. No Projeto Vira Galo, os discentes realizam pesquisas individuais e contribuem com a produção coletiva de um plano de comunicação, isto promove a pesquisa ativa e o trabalho em equipe, elementos-chave da metodologia de Behrens.

Aplicação:

A etapa de Aplicação se relaciona com a execução do projeto na sua realidade. No caso do Projeto Vira Galo, os discentes aplicam o plano de comunicação desenvolvido nas entidades do terceiro setor, inserindo-se na prática social. Portanto, compreende-se que isto demonstra como o projeto se volta para a aplicação prática do conhecimento, outro ponto central na metodologia desenvolvida por Behrens.

Avaliação:

A etapa de Avaliação na metodologia ABP de Bender envolve a verificação da aprendizagem adquirida e a apresentação de resultados.

No caso do Projeto Vira Galo, a avaliação é realizada por meio do acompanhamento do desenvolvimento das ações, da apresentação de portfólios e da produção de produções das equipes. Essa abordagem de avaliação processual e apresentação de resultados se alinha com a metodologia de Behrens.

Além disso, é importante destacar que o Projeto Vira Galo também incorpora princípios da interdisciplinaridade, envolvendo várias disciplinas do curso de Publicidade e Propaganda, compreende-se que esta abordagem ampla e integrada contribui para a formação abrangente dos discentes, conforme preconizado pela metodologia de Behrens.

Como resultado, o Projeto Vira Galo representa um exemplo claro de integração eficaz da metodologia de projetos de Behrens adaptada para uma aplicação educacional, proporcionando aos discentes a oportunidade de vivenciar uma aprendizagem baseada em projetos e aplicar seus conhecimentos em benefício da comunidade. Isso reflete um compromisso com a formação de profissionais como sujeitos sociais.

6 RESULTADOS E ANÁLISES

Este capítulo será dedicado à apresentação dos resultados da Observação, da Pesquisa ação, do Grupo Focal (Apêndice A) e da Triangulação do Dados.

6.1 OBSERVAÇÃO E PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa de Observação trata da Imersão do pesquisador no ecossistema dos fenômenos que pretendem estudar, tendo em vista a sua observação direta, com também para acompanhar as práticas pedagógicas dos estudantes e assim identificar a interlocução interdisciplinar – a Observação ocorre por meio de Âncoras e Artefatos (registros das demandas do projeto) dos estudantes para registrar as atitudes no ambiente de sala de aula, como também todos os aspectos que tangem a produção do projeto. A pesquisa-ação é uma variante da observação etnográfica, em que o pesquisador não apenas imerge no espaço onde possam ocorrer os fenômenos que pretende estudar, como também provoca as ações que quer analisar.

Quadro ?? – Pesquisa de Observação participante

Fonte: Autora (2024)

Aspecto	Descrição
Tipo de Pesquisa	Observação
Objetivo	Imersão no ecossistema dos fenômenos para observação direta e acompanhamento das práticas pedagógicas dos estudantes.
Foco	Identificação da interlocução interdisciplinar através das práticas pedagógicas dos estudantes.
Métodos de Coleta	Utilização de Âncoras e Artefatos (registros das demandas do projeto) para documentar atitudes em sala de aula e outros aspectos relacionados à produção do projeto.
Variante	Pesquisa-Ação
Diferencial da Variante	Além da imersão no espaço de estudo, o pesquisador provoca ações específicas para analisar fenômenos de interesse.

Os conceitos de Âncoras e Artefatos, conforme discutido por William Bender, desempenham papéis fundamentais na estruturação e no sucesso da ABP. Bender (2014) enfatiza a importância das Âncoras como elementos essenciais na ABP, argumentando que as Âncoras atuam como cenários ou contextos reais, proporcionando uma base concreta sobre a qual os alunos podem construir seu conhecimento. Este enfoque não apenas aumenta o engajamento dos alunos, mas também facilita a construção de conhecimento aplicável além das fronteiras da sala de aula. Ao situar a aprendizagem em contextos significativos para os alunos, a educação torna-se mais relevante e empolgante.

Além disso, os Artefatos produzidos pelos alunos durante os projetos são destacados por Bender como um meio de - evidenciar a aprendizagem, permitindo que os alunos demonstrem sua compreensão e habilidades de maneira tangível (Bender, 2014). Os Artefatos servem não apenas como uma avaliação prática do aprendizado dos alunos, mas também como uma fonte de reflexão e crítica, tanto para os próprios alunos quanto para seus colegas e professores.

Bender também aponta que o uso de Artefatos promove a autenticidade da experiência de aprendizagem, conectando o conteúdo acadêmico com o mundo real (Bender, 2014). Esta conexão reforça a relevância da aprendizagem e motiva os alunos a se engajarem profundamente com o material de estudo. Bender (2014) também aponta, que as Âncoras e os Artefatos são complementares, cada um reforçando o outro para criar uma experiência de aprendizado rica e envolvente. A integração desses elementos dentro da ABP não só facilita a compreensão dos conceitos abordados, mas também desenvolve competências cruciais para o século XXI, como pensamento crítico, colaboração e comunicação.

A abordagem de Bender sobre Âncoras e Artefatos na ABP oferece uma perspectiva valiosa sobre como enriquecer a experiência educacional dos estudantes. Incorporando estes elementos em práticas pedagógicas, os educadores podem fomentar um ambiente de aprendizado mais engajador, significativo e conectado com a realidade dos alunos. Dessa forma, a ABP não apenas atende às demandas educacionais contemporâneas, mas também prepara os discentes para enfrentar os desafios do futuro de maneira criativa e inovadora.

A Pesquisa-Ação, conforme concebida e desenvolvida por Michel Thiollent (2011), apresenta-se como uma abordagem metodológica que enfatiza a intervenção e a participação ativa tanto dos pesquisadores quanto dos participantes no processo de pesquisa. Este método, originalmente projetado para abordar problemas sociais específicos através de um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão, oferece um contraponto interessante à pesquisa etnográfica, tradicionalmente caracterizada por sua abordagem observacional e descritiva de culturas e comunidades. Embora distintas em seus propósitos e abordagens, a pesquisa-ação pode ser considerada uma variante da pesquisa etnográfica, como sugerido indiretamente por Thiollent em suas obras, devido a várias características metodológicas compartilhadas e ao potencial de complementaridade entre ambas.

Thiollent (2011) argumenta que a Pesquisa-Ação é fundamentalmente participativa, envolvendo os sujeitos da pesquisa no processo de geração de conhecimento. A Pesquisa-Ação estende este envolvimento ao incluir os participantes como co-pesquisadores no processo de

investigação, sugerindo uma abordagem colaborativa para a resolução de problemas e a produção de conhecimento.

Além disso, Thiollent (2011) destaca a importância da reflexividade em todo o processo de Pesquisa-Ação. Esta característica, compartilhada com a pesquisa etnográfica, envolve uma constante avaliação crítica do papel dos pesquisadores, da metodologia adotada e do impacto da pesquisa sobre os participantes e o contexto estudado. A reflexividade é crucial para garantir a ética da pesquisa e para promover uma compreensão mais aprofundada dos processos sociais em questão. Thiollent (2011) salienta que a Pesquisa-Ação visa gerar mudanças práticas e melhorias nas situações estudadas. Embora a Pesquisa Etnográfica tradicionalmente priorize a descrição e análise de culturas sem necessariamente buscar intervir nelas, a pesquisa-ação propõe um modelo onde o conhecimento produzido é imediatamente aplicado para promover o desenvolvimento social. Essa orientação para a ação e para a transformação social pode ser vista como uma expansão do potencial exploratório da Pesquisa Etnográfica, aplicando seus *insights* de maneira prática e proativa para solucionar problemas reais.

A imersão no contexto do cliente, uma prática cada vez mais valorizada em projetos de inovação e desenvolvimento, ganha destaque no Projeto Vira Galo como um exemplo emblemático de como a metodologia ativa pode ser efetivamente aplicada no campo da pesquisa-ação, no Projeto Vira Galo, essa prática não apenas se alinha aos princípios da pesquisa-ação, mas também reforça a imersão como uma metodologia ativa capaz de gerar conhecimento significativo e promover mudanças concretas.

A pesquisa-ação, caracterizada por sua natureza cíclica e participativa, enfoca a colaboração entre pesquisadores e participantes na identificação de problemas e na implementação de soluções práticas. O Projeto Vira Galo, ao imergir profundamente no contexto do cliente, incorpora essencialmente esta abordagem ao envolver diretamente os *stakeholders* no processo de diagnóstico e intervenção. A imersão, neste sentido, permite uma compreensão aprofundada das necessidades, expectativas e desafios enfrentados pelos clientes, servindo como ponto de partida para ações transformadoras. Os estudantes, munidos de um briefing de atendimento (Âncora) sugerido pela professora supervisora do projeto, observam e fazem perguntas dirigidas a respeito de tudo que se relaciona ao universo que está sendo explorado.

Figura 10 - Imagens da Imersão ocorrida *in loco*, dentro da entidade atendida pelo projeto

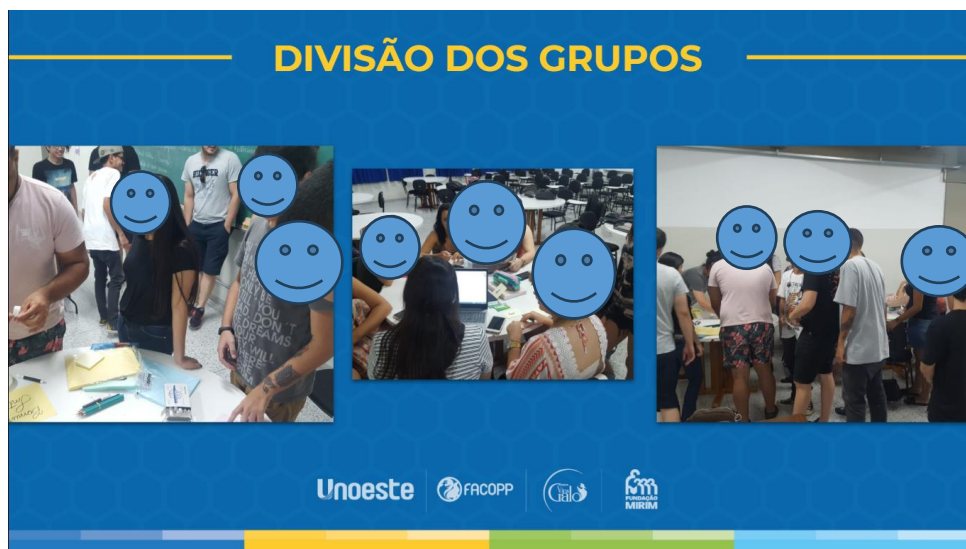


Fonte: Autora (fev/2020).

A metodologia ativa, por sua vez, fundamenta-se na premissa de que o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando os indivíduos estão engajados ativamente no processo educacional, resolvendo problemas reais e refletindo sobre suas experiências. No contexto do Projeto Vira Galo, a imersão transcende a observação passiva, estimulando uma interação dinâmica entre os membros do projeto e os clientes. Esta interação, enraizada nos princípios da metodologia ativa, facilita não apenas a coleta de dados relevantes, mas também a geração de soluções inovadoras cocriadas pelos envolvidos como também fomenta a capacidade de identificar e agir sobre problemas complexos de maneira contextualizada. Esta abordagem adaptativa, essencial para a metodologia ativa, assegura que as intervenções propostas sejam não apenas eficazes, mas também sustentáveis a longo prazo.

Somente após a imersão os discentes, acompanhados da professora supervisora, partirão para o processo de divisão de equipes embasados nos problemas comunicacionais detectados na imersão. Cada equipe, trabalhará para solucionar os problemas que foram suscitados no processo de imersão. A imersão e a divisão das equipes aconteceram antes do dia 17 de março de 2020, quando, por ocasião das restrições de aglomeração em decorrência da Covid-19, o mundo entrou em isolamento social.

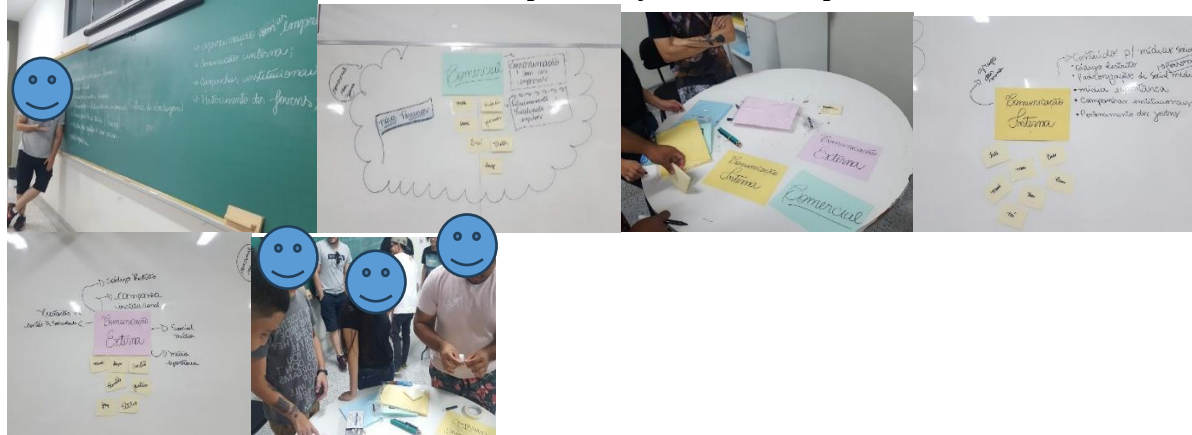
Figura 11 - Divisão das Equipes



Fonte: Autora (fev/2020)

O suporte tecnológico Mindmister (figura 13), foi utilizado para apoiar e organizar a divisão das equipes de forma mais explícita e eficaz, contudo, os estudantes primeiramente, utilizaram papel, caneta e fita colante para fazer uma representação visual (figura 12) sobre os problemas detectados e que deverão ser solucionados, pois conforme as premissas tanto do Projeto Vira Galo, quanto da área de Publicidade e Propaganda, essa técnica é muito indicada pois o processo da representação visual pretende promover o relacionamento colaborativo, experimental, otimista e visual.

Figura 12 - Processo colaborativo de representação visual dos problemas detectados



Fonte: Autora (fev/2020)

Figura 13 - Mindmeister



Fonte: Autora (fev/2020)

6.2 ARTEFATOS E ÂNCORAS

Como já exposto anteriormente, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) constitui uma abordagem pedagógica inovadora que coloca os alunos no centro do processo educativo, promovendo a aquisição de conhecimentos e habilidades por meio da exploração ativa de problemas reais e complexos. Dentro deste contexto, os dispositivos de Âncoras e Artefatos, conforme discutidos por William Bender, emergem como componentes cruciais que enriquecem e dão suporte ao processo de aprendizagem. Ao examinar a aplicação destes dispositivos no Projeto Vira Galo, torna-se evidente sua importância não apenas como ferramentas de engajamento, mas também como elementos centrais na estratégia de ensino e aprendizagem.

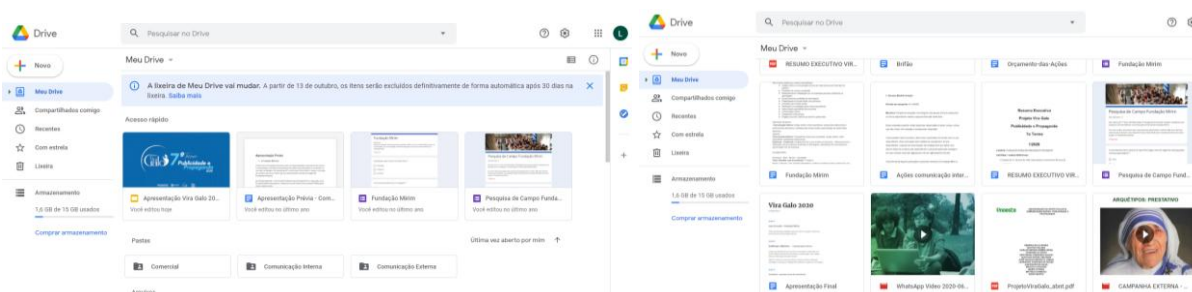
As Âncoras, segundo Bender (2014), referem-se a contextos ou cenários reais e significativos para os alunos, que servem como ponto de partida para a investigação e o aprendizado. Esses contextos proporcionam uma base para que os estudantes desenvolvam perguntas de pesquisa, hipóteses e, eventualmente, soluções para problemas complexos. No Projeto Vira Galo, a imersão dos participantes no contexto real do cliente funcionou como uma Âncora poderosa, fornecendo uma experiência de aprendizado autêntica e relevante que motivou os alunos a se engajarem profundamente com o projeto. Essa conexão direta com um

problema real aumentou a relevância do aprendizado e estimulou um maior envolvimento dos estudantes. O fornecimento de materiais de apoio como o Resumo Executivo¹, Roteiro de Briefing de Atendimento², como também toda a supervisão de cada disciplina envolvida, serviram como poderosas âncoras ao projeto.

Recursos tecnológicos como a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (intitulado Aprender) e todas as suas ferramentas, o mural interativo Padlet, o uso do Google Drive para depósito de arquivos maiores como vídeos e imagens utilizados na área de criação, foram fundamentais. Âncoras no processo educacional e promoveram as trocas colaborativas e proporcionaram pertencimento e autonomia aos estudantes, de forma clara, ágil e facilitadora.

Os encontros virtuais por meio de webconferências no GoogleMeet, também foram mecanismos utilizados como interface comunicativa entre os discentes e docentes.

Figura 14 – GoogleDrive do projeto



Fonte: Autora (2020)

¹Resumo executivo:

<https://drive.google.com/file/d/14BJmCc8qSXOCKAzgbMVKg9s6PNJY2Yyw/view?usp=sharing>

² Roteiro de briefing de Atendimento:

https://drive.google.com/file/d/1OBQDO7_eLUWwDnK0iRDXCISjijlVII16/view?usp=sharing

Figura 15 – Ambiente Virtual de Aprendizagem (Aprender)

APRENDER UNOESTE
Área do Professor Recursos Globais Mariana Fazano

- Início
- Conteúdo ▾
- Professores
- Participantes
- Calendário
- Plano de Ensino
- Quadro de Notas
- Relatórios ▾
- Visão do Aluno

PROJETO VIRA GALO

Caro estudante!

Seja bem-vindo ao 7 termo, neste semestre trabalharemos muito de forma colaborativa!!

Esta é a principal característica do **Projeto Vira Galo: A COLABORAÇÃO!!**

O Projeto Vira Galo é uma iniciativa da Faculdade de Publicidade e Propaganda da UNOESTE, que visa o aprimoramento das funções básicas de ensinar e aprender, por meio de metodologias ativas. Neste projeto, o foco será nos processos que ocorrem na sala de aula e nas relações professor-aluno e em como as metodologias ativas, no caso a **ABP (Aprendizagem Baseada em Projetos)** podem contribuir para elevar a eficácia da aprendizagem no contexto da educação profissional.

Objetivos:

- Formar profissionais como sujeitos sociais;
- Desenvolver competências éticas, políticas e técnicas;
- Potencializar a compreensão e o uso do conhecimento, do raciocínio crítico e analítico, associado à responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade;
- Capacitar o estudante para intervir em contextos de incertezas e complexidades;
- Investir em um processo de formação e auto formação;
- Estudar e experimentar estratégias de ensino e aprendizagem orientadas pela metodologia ABP;
- Aprender com o processo e os resultados;
- Planejar com detalhes todos os passos;
- Apresentar justificadamente o Projeto aos estudantes;
- Retomar esse pontos todas as vezes que julgar importante;
- Co-responsabilizar o estudante no processo de ensino e aprendizagem;
- Comprometer-se com a aprendizagem do estudante;
- Investir em relações construtivas com a turma de forma colaborativa;
- Fazer uso de tecnologias que auxiliem o processo de aprendizagem dos estudantes;
- Avaliar a aprendizagem por processo;
- Oferecer feedback regularmente.

DOCUMENTOS IMPORTANTES

Na sequência estão dispostos alguns documentos importantes!

Peço que faça a leitura atenta de todos eles, pois por meio das informações, vamos iniciar nossa caminhada!

[RESUMO EXECUTIVO](#)

[ROTEIRO BRIEFING](#)

[BRIEFING INICIAL COM CLIENTE](#)

[SEPARAÇÃO EQUIPES](#)

[MAPA EQUIPES](#)

[PADLET EQUIPES VIRA GALO](#)

Adicionar nova atividade
 Adicionar novo recurso

 Início

 Conteúdo ▾

 Professores

 Participantes

 Calendário

 Plano de Ensino

 Quadro de Notas

 Relatórios ▾

 Visão do Aluno

 Plano de Ensino

 Quadro de Notas

 Relatórios ▾

 Visão do Aluno

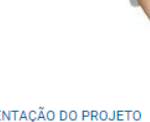
AULAS AO VIVO



AS AULAS AO VIVO SERÃO MOMENTOS MUITO IMPORTANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO! SERÃO MOMENTOS DE TROCA E DE CHECAGEM SOBRE A EVOLUÇÃO DO PROJETO.

ESTAREMOS SEMANALMENTE JUNTOS!

AS AULAS SERÃO GRAVADAS E DISPONIBILIZADAS NESTE ESPAÇO.



 AULA AO VIVO VIRA GALO APRESENTAÇÃO DO PROJETO

 AULA AO VIVO DIVISÃO EQUIPES

 AULA AO VIVO Profs PANDUR E MARI

 AULA AO VIVO - ENTREVISTA FUNDAÇÃO

 AULA AO VIVO implementação projeto

 1ª APRESENTAÇÃO PRÉVIA VIRA GALO

 2ª APRESENTAÇÃO PRÉVIA VIRA GALO

 Adicionar nova atividade

 Adicionar novo recurso

DIÁRIOS DE BORDO



Os diários de bordo serão instrumentos de avaliação individual, ele será quinzenal e deverá seguir o seguinte roteiro:

- Relatar o que foi feito por você e sua equipe durante os 15 dias;
- Relatar como as disciplinas auxiliaram nos processos evolutivos da construção do projeto;
- Relatar pontos positivos e negativos de seu desempenho e de sua equipe;
- O relato pode ser breve, mais ou menos 300 caracteres.

obs.: Você deve sempre seguir este roteiro, pois ele facilita a sua escrita.

Este diário de bordo tem caráter sigiloso e individual pois se trata de um instrumento de avaliação.

Bons estudos!!!

Beijos

Prof. Mariangela

Peso: 20%

Critério: A supervisão deverá avaliar o relato observando se os requisitos indicados durante o processo foram explanados com clareza, coerência e adequação.

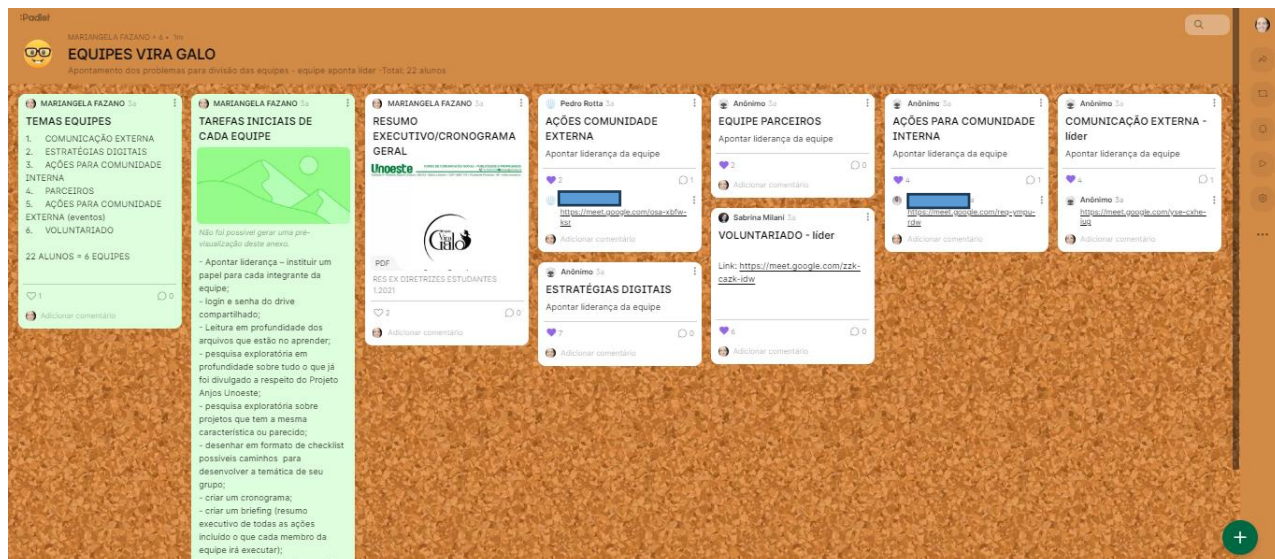
DIÁRIO DE BORDO

DIÁRIO DE BORDO

DIÁRIO DE BORDO

DIÁRIO DE BORDO

Figura 16 – Padlet



Fonte: Autora (2020)

Os Artefatos, por outro lado, são os produtos tangíveis gerados pelos discentes ao longo do projeto.

Bender (2014) destaca que esses produtos não apenas evidenciam a aprendizagem, como também permitem aos alunos demonstrarem suas habilidades e conhecimentos de forma concreta. No contexto do Projeto Vira Galo, os Artefatos produzidos — que variaram desde soluções de design até planos de negócios e protótipos — não somente refletiram o aprendizado dos alunos, mas também proporcionaram meios para a reflexão crítica e a avaliação formativa do processo educativo. Além disso, esses Artefatos serviram como meio de comunicação entre os alunos e o cliente, facilitando o feedback e a iteratividade, aspectos fundamentais da ABP.

Figura 17 – Webconferência da Apresentação prévia da Equipe Comunicação Externa



Fonte: Autora (2020)

A utilização desses dispositivos no Projeto Vira Galo ilustra a importância da estratégia de ensino e de aprendizagem na ABP. Ao integrar Âncoras e Artefatos, o projeto promoveu uma aprendizagem significativa, onde os alunos não apenas adquiriram conhecimento, mas também desenvolveram habilidades essenciais, como pensamento crítico, colaboração e capacidade de resolução de problemas. Esta abordagem educativa, centrada no aluno e focada em projetos reais, demonstrou ser extremamente eficaz para engajar os estudantes e para promover uma aprendizagem profunda e duradoura.

Além disso, a estratégia de ensino e aprendizagem adotada no Projeto Vira Galo enfatizou a importância da reflexão e da autoavaliação. Ao refletir sobre os Artefatos produzidos e ao revisitar as Âncoras do projeto, os alunos foram capazes de avaliar seu próprio progresso, identificar áreas para melhoria e aplicar o feedback recebido de maneira construtiva. Esse processo reflexivo é fundamental para a consolidação do aprendizado e para o desenvolvimento de uma postura ativa e crítica em relação ao conhecimento.

Os dispositivos de Âncoras e Artefatos, conforme delineados por William Bender, provaram ser elementos essenciais na implementação bem-sucedida da ABP no Projeto Vira Galo. Esses mecanismos não apenas facilitaram uma imersão profunda e significativa no problema em estudo, mas também proporcionaram uma estrutura através da qual os alunos puderam demonstrar e refletir sobre seu aprendizado.

Dessa forma, o Projeto Vira Galo destaca a eficácia da ABP como uma estratégia de ensino e aprendizagem, capaz de preparar os estudantes para enfrentar os desafios complexos do mundo real.

6.3 GRUPO FOCAL

O objetivo deste item é fornecer uma visão das experiências vividas pelos participantes da pesquisa, buscando revelar as nuances e reflexões que surgiram a partir das discussões e respostas obtidas durante a sessão de grupo focal, o que representa uma contribuição importante para as discussões acerca do impacto do Projeto Vira Galo para os discentes e a sociedade. Dos 22 sujeitos participantes da pesquisa, nove estiveram presentes na webconferência que aconteceu em agosto de 2020.

Cabe considerar que o contexto da pandemia e as estratégias adotadas para o enfrentamento do estado de emergência sanitária interferiram no andamento do projeto, pela necessidade de distanciamento social. Foi ressaltado que os participantes poderiam responder

de maneira informal e aberta, buscando conferir maior naturalidade à conversa, havendo espaço para os participantes agregarem comentários a partir dos discursos dos pares.

Além disso, foi solicitado que os participantes usassem o áudio em vez do chat para se comunicar, para facilitar a conversa.

Os entrevistados destacam a relevância do Projeto Vira Galo como oportunidade de imersão no mundo profissional e uma compreensão mais ampla das necessidades do cliente, reconhecendo como etapas mais marcantes aquelas em que puderam aplicar o aprendizado teórico de forma prática e colaborativa.

Portanto, compreende-se que os trabalhos desenvolvidos contribuíram para a trajetória profissional dos entrevistados ao proporcionar um aprendizado prático e multidisciplinar, que foi capaz de despertar interesse e motivação pelos estudos.

Primeiramente, buscou-se compreender o que os participantes aprenderam a partir da introdução de novos processos metodológicos em sala de aula e como isto se refletiu no andamento do projeto.

Foi identificado que a influência dos novos processos metodológicos no desenvolvimento dos discentes foi bastante significativa. Os entrevistados mencionaram que aprenderam muito a partir desses processos, que proporcionaram uma abordagem mais prática das disciplinas e representaram uma oportunidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos. Além disso, foi ressaltada a importância da imersão, que permitiu uma compreensão mais profunda das necessidades do cliente e a obtenção de informações relevantes.

Os entrevistados relataram em seus discursos que a imersão permitiu que eles se sentissem mais à vontade e acolhidos, possibilitando afastar medos infundados e estabelecer uma relação mais próxima com o cliente.

Durante a imersão, foram feitas perguntas para obter informações relevantes, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento do projeto. Neste contexto, foi destacado que a imersão é uma metodologia ativa e uma forma de contextualização, fundamental para promover o significado no projeto.

Além disso, identificou-se que a imersão proporcionou uma compreensão mais aprofundada das necessidades do cliente e permitiu que os entrevistados obtivessem informações importantes. Portanto, conclui-se que a imersão oferecida pelo Projeto Vira Galo foi essencial para o bom andamento do projeto e para a formação profissional dos participantes, ao representar um meio de facilitar a conexão e a compreensão das necessidades do cliente, ou seja, a introdução dos processos metodológicos tornou os discentes mais preparados para lidar

com clientes, trabalhar em equipe, realizar pesquisas e aplicar soluções práticas. Assim, conclui-se que o impacto foi positivo.

Considerando que a metodologia de imersão e a interação com clientes reais permitiu que eles desenvolvessem habilidades relacionadas a lidar com diferentes situações profissionais, envolvendo trabalhar em equipe, lidar com clientes e realizar pesquisas, sendo que a aplicação prática das disciplinas e o envolvimento em projetos reais contribuiu para despertar o interesse e a motivação pelos estudos, e como resultado, isto os tornou mais preparados e confiantes em relação à atuação profissional.

O Quadro 13 apresenta os pontos principais a respeito das experiências dos entrevistados em relação aos processos metodológicos aplicados no contexto de sala de aula.

Quadro 13 – Pontos principais a respeito das experiências dos entrevistados em relação aos processos metodológicos aplicados

Observações	Principais Destaques
Excesso de detalhes devido às exigências	- Sentiram a necessidade de detalhar mais do que o necessário devido às demandas das disciplinas. - Destacam a importância de seguir as diretrizes da matéria para evitar excessos na documentação.
Incorporação da humanização na metodologia	- O processo de humanização foi indiretamente incorporado na metodologia, considerando o público carente do projeto. - Perceberam a necessidade de comunicação simples e direta para atender às necessidades do público-alvo.
Adaptação durante a interação com o cliente	- Conforme o projeto avançava, identificaram as partes da metodologia mais relevantes e adaptaram-se. - Ganhou-se uma compreensão mais clara do que era realmente necessário à medida que interagiam com o cliente.
Foco no projeto durante o ensino remoto	- Com o ensino remoto, a abordagem se concentrou mais no projeto em si, o que foi considerado uma melhoria. - A metodologia tornou-se mais segmentada e específica para cada área de atuação, permitindo maior concentração nas atividades do projeto.
Adaptação e evolução da metodologia ao longo do projeto	- Observaram a adaptação da metodologia de acordo com as necessidades do cliente real, exigindo uma abordagem prática e integrada. - Integração de todas as áreas e trabalho em equipe com funções variadas tornou-se crucial no decorrer do projeto.
Importância da imersão no projeto	- Destacaram a relevância da imersão para o projeto, permitindo uma coleta profunda de informações e uma compreensão mais ampla das necessidades do cliente.

	- A imersão facilitou a obtenção de informações valiosas e economizou tempo no processo de projeto, ao possibilitar a formulação de perguntas específicas.
--	--

Fonte: Autora (2023)

Entretanto, desafios foram enfrentados pelo caminho ao longo deste processo, envolvendo dificuldades no relacionamento interpessoal com a cliente, a falta de informações precisas e necessárias para solucionar problemas específicos, e o impacto da mudança para um ambiente virtual devido à pandemia. E para contornar essas dificuldades, os entrevistados utilizaram diferentes estratégias. Quando não podiam falar diretamente com a cliente, ou o nível de conhecimento do cliente em relação ao campo da gestão estratégica de marketing, foram buscadas alternativas para obter as informações necessárias, à exemplo de repetir as perguntas ou buscar respostas por meio de pesquisas exploratórias em sites.

Também foram destacadas pelos participantes da pesquisa a importância do planejamento e do trabalho em equipe para superar os desafios encontrados, principalmente no que diz respeito à falta de informações precisas, e neste sentido, as discussões em grupo foram importantes como meio de se tomar decisões, desenvolver estratégias e se adaptar às circunstâncias.

De acordo com os discursos dos entrevistados, foi citado como exemplo de dificuldade de obtenção de informações a falta de dados sobre as dimensões de uma parede, sendo necessária a investigação sobre estimativas, ou então, a ocorrência de uma falta de apoio por parte dos gestores da organização beneficiada pelo Projeto Vira Galo, portanto, fica evidente que a falta de informação dificultou o desenvolvimento do projeto e exigiu a busca por soluções alternativas.

Em se tratando especificamente das dificuldades em relação ao contexto da pandemia e a necessidade de isolamento social, os entrevistados mencionaram que conseguiram se adaptar bem ao trabalho em casa, utilizando a comunicação online de maneira eficaz, e também destacaram a importância de manter um bom relacionamento com a equipe e de buscar apoio mútuo durante esse período. Neste contexto, é possível afirmar que o cenário pandêmico não impactou negativamente o interesse e a motivação dos participantes do Projeto Vira Galo, ao afirmarem que o projeto foi capaz de despertar o interesse e a motivação nos estudos e quanto ao seu futuro profissional.

Além disso, eles mencionam que o projeto permitiu o desenvolvimento de habilidades que eles não imaginavam possuir e que isso os ajudou a ficar mais engajados e motivados. No entanto, um dos entrevistados menciona que nem todos do grupo demonstraram o mesmo nível

de motivação e interesse no projeto, sugerindo que viu colegas fazendo “corpo mole” enquanto outros se dedicavam integralmente.

Quanto às etapas que consideraram mais significativas ao longo do processo, os discursos dos participantes revelam que a imersão no projeto, a pesquisa de campo e a apresentação final foram os pontos de maior destaque. Um entrevistado mencionou que a imersão no projeto foi a etapa mais marcante e importante para compreender o projeto e suas necessidades, enquanto outro entrevistado destacou a pesquisa de campo como o momento mais significativo, ressaltando sua importância para conduzir o trabalho e subsidiar as ações desenvolvidas no projeto, sendo que a apresentação dos resultados do projeto também foi considerada como uma etapa desafiadora e significativa.

Portanto, é possível concluir que os trabalhos desenvolvidos para o Projeto Vira Galo contribuíram de maneira bastante significativa para a trajetória pessoal e profissional dos participantes, ao concordarem que a metodologia utilizada de imersão no projeto, a aplicação prática das disciplinas e trabalho em equipe representaram um aprendizado valioso, considerando que precisaram lidar com clientes reais e tiveram a oportunidade de desenvolver um projeto concreto envolvendo a realização de pesquisas e o trabalho em equipe, à despeito dos percalços impostos pela pandemia.

O Quadro 14 ilustra os pontos principais acerca de como o aprendizado adquirido por meio do Projeto Vira Galo influenciou em sua trajetória pessoal e profissional.

Quadro 14 – Pontos principais sobre o aprendizado adquirido e os benefícios para a trajetória pessoal e profissional

Tópicos da Discussão	Principais Destaques
Aprendizado adquirido por meio da metodologia do projeto	- Ênfase na influência do aprendizado adquirido na vida profissional futura. - Importância de lidar com clientes reais para o desenvolvimento profissional. - Aprofundamento da compreensão do relacionamento com os clientes.
Projeto como ponte entre teoria e prática	- Destacam o projeto como uma conexão entre teoria acadêmica e prática profissional. - Proporcionou experiência prática no mundo real e a aplicação de conceitos e técnicas aprendidos no curso de publicidade.
Visão mais realista do mercado de trabalho	- O projeto proporcionou uma visão mais profissional.

	- A imersão na empresa real ajudou na compreensão das necessidades e desafios do cliente. - Enfrentaram desafios, como a falta de informações precisas e questões relacionadas ao relacionamento interpessoal com o cliente.
Estratégias para superar desafios	- Mencionam a necessidade de lidar com a falta de informações precisas. - Estratégias como fazer orçamentos aproximados quando informações completas não estavam disponíveis.
Melhoria de habilidades interpessoais e relacionamento	- Destacam como o projeto contribuiu para o aprimoramento de habilidades interpessoais e de relacionamento com os clientes.

Fonte: Autora (2023).

Considerando que os entrevistados mencionaram que a transição abrupta para o trabalho remoto exigiu uma adaptação e organização maiores, já que o ambiente em casa pode apresentar algumas distrações e dificuldades de concentração. Por outro lado, nos discursos dos entrevistados também está presente a alegação de que o trabalho em casa proporcionou um ambiente mais calmo e tranquilo, permitindo uma melhor organização das tarefas e uma maior autonomia para desenvolver as atividades.

Além disso, a pandemia também trouxe a necessidade de uma comunicação mais intensa e eficiente, destacando a importância dessa habilidade durante o período de isolamento social. Entretanto, isto não impediu os entrevistados de se adaptar e entregar um bom resultado, à despeito das condições impostas. Mais especificamente, alguns entrevistados consideraram que o trabalho remoto foi positivo, pois permitiu mais autonomia, flexibilidade de horários e a possibilidade de trabalhar em um ambiente mais tranquilo e sem as distrações do ambiente presencial.

De forma geral, observou-se que o ensino remoto funcionou bem para o grupo, possibilitando um bom rendimento e organização das tarefas. Entretanto, isto não se deu sem desafios, envolvendo dificuldades em manter a motivação e evitar a procrastinação em um ambiente doméstico, com mais distrações e responsabilidades familiares. Além disso, houve relatos de que a interdisciplinaridade do projeto foi menos evidente durante o ensino remoto, tornando-se indireta e menos clara para os entrevistados. Como resultado do grupo focal, é possível fazer as seguintes considerações, em relação aos questionamentos direcionados:

1) O que foi aprendido a partir do desenvolvimento dos novos processos metodológicos inseridos no contexto da sala de aula?

A partir do desenvolvimento dos novos processos metodológicos inseridos no contexto da sala de aula, os entrevistados aprenderam a importância da interdisciplinaridade, da comunicação eficaz e do trabalho em equipe, e adquiriram conhecimentos práticos sobre publicidade e comunicação, bem como habilidades em pesquisa de campo e planejamento de projetos.

2) Esse aprendizado influenciou na atuação profissional dos entrevistados?

Sim, compreendemos que o aprendizado obtido influenciou na atuação profissional dos entrevistados, permitindo-lhes compreender a relevância da comunicação e da publicidade em diversos contextos. Além disso, também desenvolveram habilidades práticas que podem ser aplicadas em suas carreiras profissionais.

3) Que dificuldades foram enfrentadas ao longo da experiência e as estratégias adotadas para contorná-las?

Durante a experiência, as principais dificuldades enfrentadas incluíram a transição para o ensino remoto, o gerenciamento de prazos apertados, a resolução de conflitos e a adaptação a um ambiente de trabalho não presencial. Para contornar essas dificuldades, os entrevistados adotaram estratégias como a comunicação eficaz entre os membros da equipe, a organização de tarefas e a busca de apoio dos docentes e coordenadores.

4) As atividades relacionadas aos projetos despertaram o interesse e a motivação pelos estudos?

Sim, as atividades relacionadas ao projeto despertaram o interesse e a motivação dos entrevistados pelos estudos, e isto se deu mesmo com os desafios impostos pelo contexto da pandemia, ao concordarem que a modalidade de ensino remoto proporcionou uma sensação de autonomia e permitiu uma abordagem mais focada nas tarefas, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais favorável.

5) Os entrevistados consideram que o projeto desenvolvido representou um aprendizado significativo de acordo com a abordagem CCS?

Os entrevistados consideram que o projeto desenvolvido representou um aprendizado significativo de acordo com a abordagem CCS. Eles mencionaram que a experiência prática, a aplicação de conceitos teóricos em um contexto real e o envolvimento com a comunidade proporcionaram um aprendizado valioso e significativo ao longo do projeto.

A Figura 19 ilustra uma nuvem de palavras gerada a partir dos principais adjetivos utilizados pelos entrevistados para descrever sua experiência com o projeto, durante o transcorrer do Grupo Focal.

Figura18 – Nuvem de palavras gerada a partir dos principais adjetivos utilizados pelos entrevistados para descrever sua experiência com o projeto Vira Galo



Fonte: Autora (2023)

6.3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Na esteira dos desdobramentos e reflexões críticas advindas da pesquisa que investigou a implementação de metodologias ativas no ensino superior, o Projeto Vira Galo se destacou como um estudo que sublinha a eficácia dessas abordagens pedagógicas.

A aplicação da triangulação dos dados, através da mineração e investigação qualitativa dos dados de grupo focal, da observação etnográfica/participante e da análise de conteúdo, proporcionou uma plataforma para uma análise crítica e contextualizada.

Por meio do grupo focal, conforme recomendado por Sousa e Santos (2020), o Projeto Vira Galo foi capaz de colher perspectivas diversas dos estudantes, enfatizando a riqueza de sua experiência interdisciplinar e a autonomia adquirida no processo de aprendizagem.

Os dados coletados refletiram não apenas a aquisição de conhecimento, mas a aplicação prática deste em situações que simulam o mundo do trabalho, remetendo à realidade de uma agência de Publicidade e Propaganda.

A observação participante, como uma ferramenta valiosa para entender as dinâmicas grupais e individuais em contextos naturais, foi essencial no Projeto Vira Galo para captar as nuances das interações em sala de aula e em atividades práticas. Este método permitiu uma análise detalhada dos comportamentos e práticas, fornecendo uma compreensão profunda sobre como os discentes negociam significados e constroem conhecimento de maneira coletiva.

A análise de conteúdo, seguindo a metodologia estruturada por Bardin (1977), permitiu uma exploração sistemática das comunicações verbais orais e escritas dos estudantes. Este processo de codificação e categorização dos dados textuais destacou temas recorrentes e

padrões que emergiram nas discussões e reflexões dos estudantes, revelando a efetividade das práticas pedagógicas adotadas e seu impacto na formação acadêmica e profissional.

A reflexão crítica, embasada nos dados triangulados, ressaltou que a introdução de metodologias ativas, em particular aquelas que incentivam a interdisciplinaridade, promove um aprendizado significativo e contextualizado.

O Projeto Vira Galo é um exemplo de como a integração de conhecimentos de várias disciplinas potencializa a relevância do aprendizado, preparando os estudantes para enfrentar as complexidades do mundo real. Os discentes reportaram uma ampliação de suas visões sobre as disciplinas, enfatizando como a interdisciplinaridade expandiu sua compreensão e promoveu uma visão holística do conhecimento que abrange a área de estudo.

Os desafios encontrados, como a transição para o ensino remoto e o gerenciamento de prazos e conflitos, foram superados por meio de estratégias de comunicação e trabalho em equipe eficientes, demonstrando a resiliência e a adaptabilidade dos discentes. Esses obstáculos, longe de diminuir o valor das metodologias ativas, reforçaram a importância da flexibilidade e da colaboração no processo educativo.

Conclui-se que o Projeto Vira Galo, ao aplicar uma abordagem interdisciplinar ancorada em metodologias ativas, proporcionou uma experiência de aprendizagem rica e transformadora. Este estudo reitera a necessidade de uma educação superior que seja dinâmica e adaptada às demandas contemporâneas, promovendo não só o conhecimento teórico, mas também competências práticas essenciais.

O compromisso com a evolução contínua das práticas pedagógicas no ensino superior se afirmar como uma prioridade indiscutível, delineando um caminho para futuras investigações e inovações educacionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese "Proposta Interdisciplinar para Práticas Pedagógicas Inovadoras para o curso de Publicidade e Propaganda" representa um marco significativo na busca por um ensino superior que atenda às exigências contemporâneas do mercado e da sociedade. No decorrer deste trabalho, foi empregado o pronome "eu" para conceder humanidade e personalidade à narrativa que descreve uma trajetória de desafios e inovações pedagógicas. A pesquisadora ao refletir sobre a experiência adquirida ao longo dos anos, observou que os métodos educacionais convencionais já não são suficientes para a formação de profissionais capazes de navegar na complexidade do cenário atual. Portanto, em consonância com essa percepção, foi iniciado um projeto que visa estabelecer práticas pedagógicas interdisciplinares e dinâmicas, no curso de Publicidade e Propaganda de uma instituição de ensino superior situada no interior paulista.

A fragmentação disciplinar, um problema crônico na estrutura curricular, foi identificada como uma barreira ao desenvolvimento de um entendimento holístico do processo publicitário. As disciplinas, desde Atendimento até Produção Audiovisual, eram tratadas de maneira isolada, dificultando a compreensão estratégica e integrada dos discentes, necessária para a elaboração de campanhas eficazes.

Em resposta a essa lacuna, e guiada pelo desejo de reformular e enriquecer a experiência educacional, a pesquisadora iniciou a implementação de um projeto interdisciplinar. Este esforço, consolidado em 2017, resultou na integração de diversas disciplinas no sétimo termo do curso, proporcionando uma plataforma onde os estudantes poderiam experimentar e aplicar conhecimentos de forma colaborativa e prática. A inserção do Projeto Vira Galo como uma disciplina no sétimo termo veio a fortalecer essa iniciativa, incentivando o engajamento ativo dos discentes e uma conexão mais profunda com as práticas do mundo do trabalho. O nome do projeto, Vira Galo, foi inspirado pela simbologia histórica e cultural associada à vigilância e assertividade, qualidades imprescindíveis para os futuros profissionais da área.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que enfatizam a importância de uma formação teórico-prática, interdisciplinaridade e abordagens educacionais voltadas à economia criativa, ressoam com os objetivos e a estrutura do Projeto Vira Galo. O alinhamento do projeto com essas diretrizes evidencia a relevância e a eficácia de práticas educacionais que vão além do ensino tradicional, abrangendo a análise crítica, a ética e a responsabilidade social. Com o Quadro 12 ilustrando comparativamente as convergências entre o Projeto Vira Galo e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ficou evidente que a proposta pedagógica adotada ofereceu um modelo educacional inovador e alinhado às demandas atuais. Destaca-se a

necessidade de atividades que promovam a pesquisa, a formação de equipes e a exposição dos alunos a situações reais, preparando-os para serem sujeitos aptos a solucionar problemas comunicacionais, proativos e conscientes do impacto social de sua profissão.

A tese em questão, que focalizou a confluência das abordagens Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) com a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) no âmbito do ensino superior, foi então verificada. O exame do Projeto Vira Galo, aplicado no curso de Publicidade e Propaganda, evidenciou que a integração dessas metodologias potencializa a interdisciplinaridade, aprofunda a experiência educacional dos discentes e alinha-se às demandas contemporâneas do mundo do trabalho.

Os resultados reafirmaram a importância da utilização e aplicação de estratégias pedagógicas inovadoras e integradas, que capacitem os estudantes para um aprendizado ativo e significativo, enfatizando a aplicação prática do conhecimento em contextos reais.

Os objetivos centrais desta pesquisa foram investigar e aplicar metodologias ativas no Ensino Superior, com enfoque na integração interdisciplinar, na autonomia discente e na articulação entre teoria e prática. Os dados analisados revelaram que a ABP, aliada à abordagem CCS, promoveu um ambiente de ensino-aprendizagem dinâmico, no qual os estudantes puderam desenvolver habilidades críticas, criativas e colaborativas.

A proposta de ensino baseada na resolução de problemas reais demonstrou ser um recurso poderoso para engajar os discentes, favorecendo a construção de conhecimentos significativos e aplicáveis ao mundo do trabalho. Essa constatação está em consonância com os estudos de Papert (1986) e Valente (1997), que enfatizam a relevância de ambientes de aprendizagem nos quais o estudante é protagonista de sua formação.

Um dos principais avanços constatados nesta pesquisa foi a promoção de uma aprendizagem mais contextualizada e interdisciplinar. A interação entre diferentes disciplinas rompeu com a fragmentação curricular tão comum no Ensino Superior, permitindo que os estudantes construíssem um conhecimento mais holístico e coerente com as demandas do mercado de trabalho.

A experiência com a ABP e a abordagem CCS possibilitou que os estudantes ampliassem suas competências em planejamento estratégico, criatividade, análise crítica e resolução de problemas complexos. Esses achados corroboram a literatura educacional que defende metodologias ativas como estratégias fundamentais para preparar os futuros profissionais para os desafios contemporâneos (Schlunzen, 2015; Fazenda, 2008; Bender, 2014).

128

Outro aspecto relevante identificado foi a evolução do papel do professor. De transmissor de conteúdo, o docente passa a atuar como mediador e facilitador da aprendizagem. Esse reposicionamento pedagógico é fundamental para garantir que o estudante desenvolva autonomia e protagonismo na sua formação acadêmica.

Apesar dos avanços observados, a pesquisa também identificou desafios significativos. O primeiro deles diz respeito à necessidade de adaptação tanto dos estudantes quanto dos docentes a um modelo de ensino mais ativo e participativo. Muitos discentes demonstraram dificuldades iniciais na gestão autônoma do aprendizado e no trabalho colaborativo, o que reforça a importância de um planejamento didático que inclua momentos de orientação e apoio.

Outro desafio foi a integração entre as disciplinas envolvidas na proposta interdisciplinar. Ainda que a ABP tenha favorecido uma interconexão maior entre os conteúdos, há a necessidade de um alinhamento mais estruturado entre os docentes para garantir uma articulação curricular eficiente.

Também se destaca a questão da avaliação da aprendizagem. A utilização de metodologias ativas exige novos modelos avaliativos, mais processuais e formativos. Durante a pesquisa, percebeu-se que a adoção de instrumentos de avaliação mais alinhados à ABP é fundamental para medir de forma mais eficaz o progresso dos estudantes.

Com base nos achados da pesquisa, algumas recomendações são apresentadas para aprimorar a adoção das metodologias ativas no Ensino Superior:

Fortalecimento da Formação Docente: É essencial que os professores recebam capacitação contínua sobre metodologias ativas, garantindo que possam atuar como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem:

Alinhamento Curricular: Recomenda-se que as instituições de ensino revisem seus currículos para possibilitar uma maior integração entre disciplinas e projetos interdisciplinares.

Aprimoramento dos Instrumentos Avaliativos: É necessário desenvolver modelos de avaliação mais alinhados às metodologias ativas, contemplando não apenas o produto final, mas também o processo de construção do conhecimento.

Ampliação da Pesquisa: Sugere-se que estudos futuros explorem os impactos da ABP e da abordagem CCS em diferentes contextos acadêmicos e profissionais, ampliando o conhecimento sobre sua efetividade.

Incentivo ao Trabalho Colaborativo: A promoção de dinâmicas que favoreçam a colaboração entre estudantes deve ser priorizada, incentivando uma aprendizagem mais social e participativa.

A pesquisa reafirma a necessidade de uma reestruturação dos modelos de ensino no Ensino Superior, visando uma formação mais conectada com as demandas contemporâneas. A adoção da ABP e da abordagem CCS se mostrou eficaz para estimular a autonomia discente, a integração interdisciplinar e a aplicação do conhecimento na resolução de problemas reais.

Ainda que existam desafios, a pesquisa demonstra que a inovação pedagógica é um caminho necessário para tornar o Ensino Superior mais dinâmico, atrativo e relevante. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam contribuir para a reflexão e aprimoramento das práticas educacionais, impulsionando novas estratégias para a construção de um ensino mais significativo e transformador.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação à distância na Internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./ dez. 2003.
- ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARÁ, Bruno. Grupo focal e prática de pesquisa em AD: metodologia em perspectiva dialógica. **REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 791-814, mar. 2017. ISSN 2237-2083. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8846>. Acesso em: 16 out. 2023.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu**. Paris: PUF, 1995.
- BARROS, A. R. M. A Publicidade e a pesquisa científica: uma reflexão necessária. Anais do XIV Colóquio Internacional de Propaganda, Comunicação e Cultura, 2019.
- BEHRENS, M. A formação de professores em cursos de Licenciatura: os saberes (necessário, possível, pertinente) aos professores em fase de construção de sua profissionalidade. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 321, 2006.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. In: **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Coleção Agrinho, Curitiba: SENAR, 2014.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2005.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: RJ, Vozes, 2006.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLASZKO, Caroline Elizabel; CLARO, Ana Lúcia de Araújo; UJIIE, Nájela Tavares. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. Educ. Form., Fortaleza, v. 6, n. 2, e3908, maio 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832021000200051&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 out. 2023.
- BOUTINET, Jean-Pierre. **Anthropologie du projet**. France: PUF, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Publicidade e Propaganda, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 146, de 29 de Abril de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Publicidade e Propaganda. Brasília: CNE/CES, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=146061-pces146-20&category_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 out. 2023.

CAMARGO, Fausto. Por que usar metodologias ativas de aprendizagem? In: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, Elize Farias de. **Metodologia de Projetos na educação profissional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6747>. Acesso em: 17 out. 2023.

CECCATO, Diego Ariça. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa na formação superior em química no ensino remoto e emergencial**. 2022. Pós Graduação em Educação UNESP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/8c130d32-f17a-44f9-ab38-1085fa97c78b>. Acesso em: 16 out. 2023.

CORRÊA, Avani Maria de Campos; DE OLIVEIRA, Guilherme; DE OLIVEIRA, Anny Carolina. O grupo focal na pesquisa qualitativa: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 34-47, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/41>. Acesso em: 19 set. 2023.

CORRÊA, Giovana Camila Garcia; DE CAMPOS, Isabel Cristina Pires; ALMAGRO, Ricardo Campanha. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Ensaios pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 62-72, 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/60>. Acesso em: 19 set. 2023.

COSTA, D. da .; GONÇALVES, J. C. .; CANTINO, R. C. G. .; MOURA, R. da S. . SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE COMO CONCEITO. **Revista Coleta Científica** , Brasil, Brasília, v. 5, n. 9, p. 119–134, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.5196789. Disponível em: <http://portalcoleta.com.br/index.php/rcc/article/view/59>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CURY, Felipe Gubert. **Aplicação de metodologia de projetos no gerenciamento de campanhas publicitárias**. 2015. Tese de Doutorado. Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: http://repositorio.isaebrasil.com.br/wp-content/uploads/taianacan-items/13046/86752/MBAGPJ_1.13_Felipe-Gubert-Cury.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

DAROS, 2018.

DA SILVA, Maurício Severo. **O uso do Podcast como recurso de aprendizagem no ensino superior**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2019.

DEBALD, Blasius. **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Penso Editora, 2020.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

DE FREITAS, Denizard Batista; KIECKOW, Flávio; ZILLI, Adriani Reichel. MÉTODO DA ESPIRAL DE ENSINO (MEE)–UMA FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ENGENHARIA. **Revista ENCITEC**, v. 9, n. 3, p. 123-130, 2019.

DEMO, Pedro. Escolas da Autoria–Aprendizagem Autoral do Estudante como Foco. **Revista Pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul**. 1ª ed. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, p. 13-27, 2018.

DEMO, P.; DA SILVA, Renan Antônio. Protagonismo estudantil. **Org & Demo**, v. 21, n. 1, p. 71-92, 2020.

DE MORAIS, Sarah Papa et al. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. in: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017. p. 395-424, 2018.

DE SOUSA, José Raul; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.

DOS SANTOS, J. C. R. dos; ROCHA, K. M. da; BARONEZA, A. M.; FERNANDES, D. R.; SOUZA, V. V. de; BARONEZA, J. E. Metodologias ativas e interdisciplinaridade na formação do nutricionista. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 117–128, 2017. DOI: 10.5433/1679-0383.2017v38n1p117. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/28205>. Acesso em: 16 out. 2023.

DOS SANTOS, D. A. N.; SCHLUNZEN, E. T. M. . A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA. In: Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão - ENEPE 2015, 2015, Presidente Prudente/SP. Anais do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão - ENEPE. Presidente Prudente/SP: Unoeste, 2015. v. 1. p. 1354-1354. Disponível em: <http://www.unoeste.br>. Acesso em: 16 out. 2023.

FERN, E.F. **Advanced focus group research**. California: Thousand Oaks, 2001.

FERREIRA, R.; MOROSINI, M. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1–19, 2019. DOI: 10.35699/2237-5864.2019.2543. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2543>. Acesso em: 23 out. 2023.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013, 256 p.

FONSECA, J. J. S., MORAES, A.M. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44.ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Carolaine de Santana. **A abordagem construcionista, contextualizada e significativa e o trabalho com projetos**: promovendo a aprendizagem e a inclusão social de um estudante com Síndrome de Down. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/203573>. Acesso em: 23 out. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **Arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GONÇALVES, P.M.S. **Metodologia de projetos no ensino de Biologia**: Identificação e proposição de soluções para mitigar algumas questões ambientais de uma comunidade. 2020. Dissertação (Mestrado em Profbio/ICB) - Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/37930>. Acesso em: 17 out. 2023.

GONÇALVES, Carlos A.; MEIRELLES, Anthero M. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

HERIVELTO, M.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Lamparina, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do trabalho por projetos no pedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

HOLANDA, Gerda de Souza; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. **ESTRATÉGIA DA TRIANGULAÇÃO: UMA INCURSÃO CONCEITUAL. Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 1150-1166, dez. 2020. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n4p1150-1166>>. Acesso em: 19 set. 2023.

JARDIM, Juliana Gomes. O uso da etnografia na pesquisa em educação. **EDUCERE**, p. 7224-7233, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n4p1150-1166>>. Acesso em: 16out. 2023.

KANASHIRO, M.D.D.M. **Formação Continuada de Docentes para Produção de Material em Ferramenta de Autoria Baseada no Modelo TPACK e na Abordagem CCS**. 2020. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191682>. Acesso em: 23 out. 2023.

KELLER-FRANCO, Elize; MASETTO, Marcos Tarcisio. Currículo por projetos: repercussões para a inovação na Educação Superior e no Ensino de Engenharia. **Revista Espaço do Currículo**, v. 1, n. 11, p. 14–28, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.28548>. Acesso em: 23 out. 2023.

LACERDA, F. C. B.; DOS SANTOS, L. M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, n. 3, p. 611–627, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300003>. Acesso em: 23 out. 2023.

LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 539-551, 2017.

LIMA VV. Learning issues raised by students during PBL tutorial compared to curriculum objectives [Dissertação]. Chicago: Department of Health Education, University of Illinois; 2002.

MACHADO, Nilson José. **Ensaaios transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MALHOTRA, N. K.; BIRKS, D. F. **Marketing research: an applied approach**. London: Prentice Hall, 2007.

MARTINS, D. C. Publicidade e propaganda: a formação do profissional e o mercado de trabalho. *Research, Society and Development*, 7(5), 150-163, 2018.

MASETTO, Marcos (org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MASETTO, M. Construtivismo e pedagogia ativa na prática universitária. **Revista Diálogos em Extensão**, Vol. 7, No. 1, 2018.

MENDES FILHO, A. A autorregulação, a autonomia e a autoria discente e docente através do uso do Scratch. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 81–95, 2019. DOI: 10.20396/tsc.v6i2.14515.

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

MORAN, José. Metodologias ativas para um aprendizado profundo. in: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017.

MOREIRA, Marco Antônio. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? **Revista Currículum**, La Laguna – Espanha, n. 25, p. 29-56, mar. 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96956>. Acesso em: 23 out. 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa subversiva. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 21, 17 jun. 2006. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/289>. Acesso em: 23 out. 2023.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: LF Editorial, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **Linguagem e Aprendizagem Significativa**. Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Maragogi – AL, 12 set. 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. Negociação de significados e aprendizagem significativa. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 1, n. 2, 30 dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21027/12502>. Acesso em: 23 out. 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. Organizadores previos y aprendizaje significativo. **Revista chilena de educación científica**, v. 7, n. 2, p. 23–30, 2008a.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

MORIN, Edgar: **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Trad. Edgard de. Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOTA, A. R.; DA ROSA, C. T.W Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018. DOI: 10.5335/rep.v25i2.8161. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>. Acesso em: 23 out. 2023.

NASCIMENTO, Elaine Cristina; BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patricia Lupion. A metodologia de projetos e o desafio na elaboração de novas possibilidades de propostas. **Revista Contrapontos**, v. 16, n. 3, p. 518-533, 2016. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/7948>. Acesso em: 17 out. 2023.

PAPERT, Seymour. **Constructionism**: A New Opportunity for Elementary Science Education. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group, 1986.

PEREIRA, A. S. *et al.* **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Maria, UFSM, 2018.

PEREZ, Olívia Cristina. O Que é Interdisciplinaridade? Definições mais comuns em Artigos Científicos Brasileiros. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2018. DOI: 10.12957/irei.2018.39041. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intersecoes/article/view/39041>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PESCE, A. C. Desafios da educação em Publicidade e Propaganda: uma visão dos coordenadores acadêmicos. **Anais... XIII Colóquio Internacional de Propaganda, Comunicação e Cultura**, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

REHFELDT, M. J. H. .; SILVA, M. S. da . Podcast como recurso de aprendizagem: um elo entre as mídias digitais, a aprendizagem significativa e o educar pela pesquisa. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 26, n. Especial, p. 1171–1194, 2019.

ROCHA, M. L. S. O ensino da ética profissional nos cursos de Publicidade e Propaganda no Brasil. **Anais... XII Colóquio Internacional de Propaganda, Comunicação e Cultura**, 2016.

ROCHA, N. C. da. **Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2016.

ROCHA, Marcelo Augusto; SALVI, Rosana Figueiredo. Princípios da aprendizagem significativa crítica na formação continuada de professores. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 9, n. 17, 2018.

SANTANA, J.A.S. **História do Centro de Inclusão no Ensino Superior e abordagem construcionista contextualizada e significativa**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/0b23011e-cec9-4c5a-ba67-db4327e498d7>. Acesso em: 23 out. 2023.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **A abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva**. 2015. 210 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/126329>. Acesso em: 16 out. 2023.

SANTOS, Danielle Aparecida Do Nascimento *et al.* Educação Matemática: A articulação de concepções e práticas inclusivas e colaborativas. **Educação Matemática Pesquisa : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 21, n. 1, 29 abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/38783/pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

SANTOS, Danielle Aparecida Do Nascimento; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. A construção teórico-metodológica da abordagem construcionista, contextualizada e significativa. **Colloquium Humanarum**, Especial. v. 12, 2015.

SANTOS, Danielle Aparecida Do Nascimento; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Práticas Pedagógicas do Professor: Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa para uma Educação Inclusiva**. Curitiba - PR: Appris, 2016.

SANTOS, D. A. N. ; SCHLUNZEN, E. T. M. ; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. . Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: a investigação qualitativa em Educação Especial e Inclusiva mediada pela Espiral da Aprendizagem. In: Catarina Brandão; José Luis Carvalho; Rodrigo Arellano; Cristina Baixinho; Jaime Ribeiro. (Org.). (Org.). **A prática na**

Investigação Qualitativa: exemplos de estudos. 1ed.Lisboa/Portugal: Ludomedia, 2019, v. 3, p. 187-207.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor:** criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/9840>. Acesso em: 16 out. 2023.

SILBERMAN, M. **Active learning:** 101 strategies do teach any subject. Massachusetts: Ed. Allynand Bacon, 1996.

SILVA, Alexandre José de Carvalho; CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino; SAHB, Warlley Ferreira. Metodologias ativas no ensino superior: uma proposta de oficina sobre aprendizagem por pares; Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada em problema e Rotação por estações de trabalho. **Simpósio Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior**, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://fasbam.edu.br>. Acesso em: 16 out. 2023.

SOUZA, S. T. Metodologia de projetos e atividades educacionais na formação do professor. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 93-106, 2018. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v23i1p93-106. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/141024>. Acesso em: 17 out. 2023.

SOUZA, M. F. T. **A metodologia de projetos como proposta de integração entre as disciplinas da base técnica e base comum no curso de comércio.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação profissional e tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2023. Disponível em: <https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/handle/123456789/1034>. Acesso em: 17 out. 2023.

SOUZA, T. S. (2015). Educação em Publicidade: contribuições para a consolidação do campo acadêmico. **Estudos em Comunicação**, 20, 37-55.

STOCHERO, Anderson Daniel; DIAS, Carolina Nicolodi; BOER, Noemi. O paradigma da complexidade e a metodologia de projetos: um estudo de revisão teórica. **DisciplinarumScientia| Ciências Humanas**, v. 20, n. 1, p. 23-33, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/2965>. Acesso em: 17 out. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** Cortez editora, 2022.

TUSSI, G.B; DAS NEVES, E.A; FÁVERO, A.A Aprendizagem criativa e formação docente no Ensino Superior . **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 6, p. 737–747, 2022.

VALENTE, J. A. **A espiral da espiral de aprendizagem:** o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. Tese de Livre Docência - Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

VALENTE, José Armando. A Espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo (org). **A**

tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midiologia. *In:* BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, J. A. **A espiral da espiral de aprendizagem:** o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. Tese de Livre Docência - Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

VALENTE, José Armando. A Espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. *In:* JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo (org.). **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midiologia. *In:* BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI Alexandra Flogi Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455, 26 jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900/12386>. Acesso em: 23 out. 2023.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. *In:* ALMEIDA, MEB. **O papel do computador no processo ensino-aprendizagem.**, p. 22-31, 2005.

ZABALA, Antoni.; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZADUSKI, Jeong Cir Deborah; LIMA, Ana Virginia Isiano; SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus. Ecossistemas da aprendizagem na era digital: considerações sobre uma formação para professores na perspectiva da educação inclusiva. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 269-287, jan. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2019000100269&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 out. 2023. Epub 04-Fev-2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.060.ds12>.

APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Focal

- 1) Quais foram os problemas apontados pelo briefing?
- 2) Quais foram as soluções encontradas para resolver os problemas?
- 3) Qual é a sua percepção em relação ao seu grupo de trabalho em sala de aula?
- 4) Quais as principais dificuldades que você encontrou ao longo dessa experiência e quais estratégias você utilizou para saná-las?
- 5) O projeto desenvolvido foi significativo para você? Qual etapa desenvolvida no contexto desse projeto foi considerada mais marcante?
- 6) Qual foi a sua participação no seu grupo?
- 7) Quais foram as suas percepções em relação às apresentações prévias do seu grupo? Houve evolução, dedicação e empenho? Explique e aponte.
- 8) Como foi o aprendizado interdisciplinar? Como as disciplinas envolvidas contribuíram no desenvolvimento das estratégias?

Esta etapa da pesquisa acompanhará o seguinte roteiro:

- 1) O que você aprendeu a partir do desenvolvimento dos novos processos metodológicos inseridos no contexto da sala de aula?
- 2) Esse aprendizado influenciou ou poderá influenciar na sua atuação profissional?
- 3) Quais as principais dificuldades que você encontrou ao longo dessa experiência e quais estratégias você utilizou para saná-las?
- 4) Você considera que as atividades relacionadas aos projetos despertaram mais interesse/motivação pelos estudos? Solicitar explicação.
- 5) O projeto desenvolvido foi significativo para você? Qual etapa desenvolvida no contexto desse projeto foi considerada mais marcante?
- 6) Solicitar comentários e sugestões com relação à metodologia utilizada em sala de aula.

APÊNDICE B – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: “METODOLOGIA ATIVA: PROPOSTA INTERDISCIPLINAR EM BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR”

Nome do (a) Pesquisador (a): Mariangela Barbosa Fazano Amendola

Nome do (a) Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

1. Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade fomentar uma gestão colaborativa entre os discentes e docentes envolvidos, demonstrando que é possível o trabalho integrado. Porém foi percebido que a metodologia utilizada não atendeu a maioria dos estudantes do termo, partindo deste princípio surgiu a necessidade de relacionar a aprendizagem baseada em projeto com a abordagem CCS. Nesse ambiente, o estudante pode se tornar construtor ativo de sua aprendizagem, que passa a ser contextualizada, porque o tema do projeto parte da vivência do estudante e se desenvolve a partir de suas habilidades e competências sempre relacionadas com a sua realidade.

2. Participantes da pesquisa: A pesquisa será realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES), pertencente à rede particular de ensino do município de Presidente Prudente/SP. A Instituição oferece 71 cursos de graduação distribuídos nos períodos integral, matutino e noturno. Titulada como universidade desde 1987, com status mantido em 2009, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)/MEC, a IES tem credenciamento e autonomia para criar, organizar e manter cursos de graduação e pós-graduação. Nesse contexto, a investigação será desenvolvida em uma turma da Faculdade de Comunicação Social, do curso de Publicidade e Propaganda, totalizando 21 estudantes que serão os participantes desta pesquisa. O trabalho investigativo com esse grupo de estudantes ocorrerá, especificamente, no âmbito da disciplina Projeto Experimental, ofertada no sétimo termo do curso, sob a responsabilidade da docente/pesquisadora.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) Mariangela Barbosa Fazano Amendola colete informações para esta pesquisa, a partir do desenvolvimento de projetos em sala de aula. Os dados serão coletados por meio de questionário, observação participante e grupo focal. O grupo focal será previamente agendado em dia e horário com o pesquisador. Haverá um roteiro de questões para nortear esse diálogo. Para um melhor armazenamento dos dados, a pesquisadora pedirá permissão ao sujeito a ser entrevistado para gravar as informações socializadas, usando dispositivos móveis/tecnológicos (por exemplo: Google Meet). O Sr. (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. Mariangela Barbosa Fazano Amendola. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa pelo telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, pelo telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. Sobre as entrevistas: Haverá uma entrevista com roteiro semi-estruturado, aplicada aos sujeitos participantes da pesquisa (estudantes) envolvidos no contexto da investigação.
5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. Confidencialidade dos Dados: As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a aplicação de

metodologias inovadoras no contexto do ensino superior, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir nos processos de ensino aprendizagem para a inserção dos sujeitos da pesquisa, no mundo do trabalho, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não aceite esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Pesquisador: MARIANGELA BARBOSA FAZANO AMENDOLA (18) [REDACTED]

Orientador: ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN (18) [REDACTED]

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE C – Declaração de autorização



CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL • PUBLICIDADE E PROPAGANDA

18 3229-2074 ■ larissa@unoeste.br

Campus II • Rodovia Raposo Tavares, KM 572 • Bairro Limoeiro • CEP 19067.175 • Presidente Prudente - SP • www.unoeste.br

Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada “METODOLOGIA ATIVA: PROPOSTA INTERDISCIPLINAR EM BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR”, a ser conduzida pelo Sr(a) MARIANGELA BARBOSA FAZANO AMENDOLA, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientada pela Profª. Drª. ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN. A investigação será desenvolvida em uma turma da Faculdade de Comunicação Social, do curso de Publicidade e Propaganda, totalizando 34 estudantes que serão os sujeitos participantes desta pesquisa. O trabalho investigativo com esse grupo de estudantes ocorrerá, especificamente, no âmbito da disciplina Projeto Experimental, ofertada no sétimo termo do curso, sob a responsabilidade da docente/pesquisadora.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Presidente Prudente, 02 de outubro de 2019.

Profª. Drª. Larissa Crepaldi Trindade
Coordenadora do curso de Publicidade e Propaganda
da UNOESTE

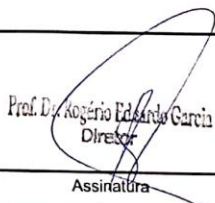
Larissa Crepaldi Trindade
Coordenadora da facop?
18.3229.2074

APÊNDICE D – Folha de rosto



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: METODOLOGIA ATIVA: PROPOSTA INTERDISCIPLINAR EM BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 34			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Mariangela Barbosa Fazano Amendola			
6. CPF: 281.249.038-16	7. Endereço (Rua, n.º): PAULO EIRO CIDADE JARDIM nº480 apto 104 bloco 10 PRESIDENTE PRUDENTE SAO PAULO 19023640		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 18997780110	10. Outro Telefone:	11. Email: mariangela fazano@unoeste.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 03 / 10 / 2019		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO	13. CNPJ: 48.031.918/0009-81	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone: (18) 3229-5315	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>PROF. DR. ROGERIO EDUARDO GARCIA</u>		CPF: _____	
Cargo/Função: <u>DIRETOR</u>		 Assinatura	
Data: 04 / 10 / 2019			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE E – Resumo Executivo (Âncora)



ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ESTRATÉGIAS DIGITAIS

18 3229 2030

inague@unoeste.br

Campus III Rodovia Raposo Tavares, KM 572 - Bairro Limoeiro - CEP 19067-175 - Presidente Prudente-SP - www.unoeste.br

ROTEIRO VIRA-GALO

PLANEJAMENTO INTEGRADO DE COMUNICAÇÃO

CLIENTE:



CONTEXTO DO PROJETO

- 7º termo curso de Publicidade e Propaganda

ESTRUTURA DO PROJETO VIRA GALO

- Imersão;
- Sensibilização sobre a nova perspectiva de ensino e aprendizagem.
Fornecer resumo executivo com cronograma
- Fornecer estrutura de briefing de atendimento voltado às características do cliente atendido.

CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS

- **Atendimento**

Aplicação do Briefing de Atendimento para coleta de dados detalhados.

- **Pesquisa de Mercado (Inteligência de Mercado)**

Pesquisa para conhecer melhor a realidade das demandas.

- **Marketing**

Elaboração de diagnóstico a partir da imersão dos alunos. Baseado na metodologia SWOT, os alunos deverão chegar a um diagnóstico de marketing. Esse diagnóstico conduzirá a elaboração de estratégias



mercadológicas. Para mensurar as estratégias serão propostos objetivos e metas de marketing.

- **Planejamento de comunicação**

Arquétipo, Campanhas (Objetivos, estratégias, ferramentas e orientação para mensagem)

- **Mídia**

Período da campanha, polices (obrigatoriedade e limitações), verba para a campanha, objetivos, estratégias e táticas de mídia e mapas de programação.

- **Produção (criação, redação publicitária, mkt digital e audiovisual)**

* A partir dos dados levantados em Pesquisa, Marketing, Planejamento e Mídia, os estudantes deverão iniciar as propostas de produções publicitárias.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO/ REGISTRO

1) 20% Registro Individual (roteirizado) no DIÁRIO DE BORDO.

Critério: A supervisão deverá avaliar (rubricas) o Documento dando ênfase à sua área, observando se os requisitos indicados durante o processo foram explanados com clareza, coerência e adequação.

2) 20% Registro Coletivo MENSAL (desenho do projeto) - os estudantes deverão organizar um Google drive com acesso aos professores com todos os documentos elaborados.

Crêterios: Lógica, escrita correta e coerência do conteúdo pertinentes aos conceitos das áreas – este drive deve ser muito bem organizado.

3) 20% Avaliação da Área (facilitadores) e Autoavaliação (estudantes)

Crêterio: A supervisão e os facilitadores (tutores) deverão avaliar o Documento completo dando ênfase à sua área, observando se os requisitos indicados foram explanados com clareza, coerência e adequação.

4) 20% Apresentação Prévia (duas prévias)

Crêterio: Organização, coerência, clareza, objetividade.

5) 20% Documento Final (Apresentação e Volume teórico)

Crêterios: Lógica e coerência do conteúdo pertinentes aos conceitos das áreas; redação correta; apresentação visual do ebook.



Roteiro para confecção da Apresentação/ volume teórico

1. Introdução
2. Projeto Vira-galo (breve conceituação)
 - 2.1. Pesquisa de Mercado
 - 2.2. Marketing
 - 2.3. Planejamento
 - 2.4. Mídia
 - 2.5. Produções Publicitárias (conceitos criativos e peças)
3. Considerações Finais

6) 30% Apresentação Final

Crêrrios: Organização geral, gestão colaborativa, execução do evento e apresentação (explicação do conteúdo/apresentação visual).

REGRAS DO JOGO

- 1- Seja assíduo em suas ações coletivas, a colaboração será observada como critério de avaliação;
- 2- Atitude ativa e autônoma na execução das ações;
- 3- Participação ativa de docentes (mediando, facilitando, empoderando) e estudantes nas atividades propostas;
- 4- Cumprimento de prazos;
- 5- Verificar sempre o ambiente virtual de aprendizagem (APRENDER), todos os resultados deverão estar no Drive organizado pelas equipes.
- 6- Disponibilizar login e senha do Drive aos professores assim que criado, otimizar o Trello com as demandas.
- 7 – Cada equipe deverá criar seu cronograma.

EVENTO FINAL

- Apresentação pública;
- Ao final do projeto, as equipes deverão organizar uma apresentação para a comunidade externa (autoridades, parceiros, sociedade em geral, etc.).

O que deverá ser providenciado para o evento final:



- Criação e organização das artes de divulgação, assim como a veiculação das mesmas (organizar uma comissão);
- Organização da apresentação final com o conteúdo de todas as equipes em arquivo único (organizar comissão).

CRONOGRAMA DA DISCIPLINA PROJETO EXPERIMENTAL (PROJETO VIRA GALO)

FEVEREIRO

SEMANA 1

Apresentação das diretrizes do projeto, explicações detalhadas sobre o resumo executivo, oferecimento de pré-briefing, debate sobre o novo contexto e os desafios que o 7º termo impõe. (Supervisão do projeto).

Diagnóstico de conteúdos anteriores (Diagnosticar o que os alunos sabem, com estratégias e técnicas recordatórias).

Tutores/facilitadores: Cada área deverá trabalhar com estratégias ativas relacionadas ao tema do Vira Galo. É necessário que deixem os estudantes resolverem os problemas em sala de aula em grupo, mediando o processo ativamente. O foco do conteúdo sempre será voltado ao tema do projeto.

SEMANA 2

Diagnóstico de conteúdos anteriores (Diagnosticar o que os alunos sabem, com estratégias e técnicas recordatórias).

Tutores/facilitadores: Cada área deverá trabalhar com estratégias ativas relacionadas ao tema do Vira Galo. É necessário que deixem os estudantes resolverem os problemas em sala de aula em grupo, mediando o processo ativamente. O foco do conteúdo sempre será voltado ao tema do projeto.

SEMANA 3

IMERSÃO – CLIENTE

Semana de imersão, coleta de dados e diagnósticos, projeção de lideranças e divisão das equipes diante dos problemas detectados na imersão com o cliente.

Tutores/facilitadores: Cada área deverá trabalhar com estratégias ativas relacionadas ao tema do Vira Galo. É necessário que deixem os estudantes resolverem os problemas em sala de aula em grupo, mediando o processo ativamente. O foco do conteúdo sempre será voltado ao tema do projeto.



SEMANA 4

Semana de imersão, coleta de dados e diagnósticos, projeção de lideranças e divisão das equipes diante dos problemas detectados na imersão com o cliente.

Tutores/facilitadores: Cada área deverá trabalhar com estratégias ativas relacionadas ao tema do Vira Galo. É necessário que deixem os estudantes resolverem os problemas em sala de aula em grupo, mediando o processo ativamente. O foco do conteúdo sempre será voltado ao tema do projeto.

MARÇO

SEMANA 1

Pesquisas exploratórias. Construção dos cronogramas e briefings de cada equipe.

Tutores/facilitadores: Acompanhar e orientar na elaboração do cronograma e do briefing de cada equipe.

SEMANA 2

Início do planejamento do problema a ser resolvido. Planejamento do problema a ser resolvido. Registros dos resultados no Drive.

Tutores/facilitadores: ênfase nos conteúdos – Pesquisa de mercado, Planejamento, Marketing.

SEMANA 3

Desenho do projeto com participação ativa do professor/tutor com implementação de conteúdos para facilitar os processos. Registros dos resultados no Drive.

Tutores/facilitadores: ênfase nos conteúdos – Pesquisa de mercado, Planejamento, Marketing.

SEMANA 4

Desenho do projeto com participação ativa do professor com implementação de conteúdos para facilitar os processos. Registros dos resultados no Drive.

Tutores/facilitadores: ênfase nos conteúdos – Pesquisa de mercado, Planejamento, Marketing.



Elaboração do projeto com as primeiras estratégias desenhadas, com participação ativa do professor com implementação de conteúdos para facilitar os processos. Registros dos resultados no Drive.

ABRIL

SEMANA 1

Elaboração do projeto com as primeiras estratégias desenhadas, com participação ativa do professor com implementação de conteúdos para facilitar os processos.

SEMANA 2

Elaboração, aprimoramento, implementação e continuidade do projeto, com participação ativa do professor com implementação de conteúdos para facilitar os processos. Registros dos resultados no Drive.

SEMANA 3

Elaboração, aprimoramento, implementação e continuidade do projeto, com participação ativa do professor com implementação de conteúdos para facilitar os processos. Registros dos resultados no Drive.

SEMANA 4

Início da produção (direção de arte, criação, redação, prod. Audiovisual, marketing digital, mídia), com participação ativa dos professores com implementação de conteúdos para facilitar os processos. Registros dos resultados no Drive.

Preparação 1ª Apresentação prévia. Registros dos resultados no Drive.

1ª Apresentação prévia 04 de abril.

MAIO

SEMANA 1

Produção (direção de arte, criação, redação, prod. Audiovisual, marketing digital, mídia) mediante ao que foi exposto na 1ª apresentação prévia, com participação ativa do professor com implementação de conteúdos para facilitar os processos. Registros dos resultados no Drive.

SEMANA 2

Produção (direção de arte, criação, redação, prod. Audiovisual, marketing digital, mídia) com participação ativa do professor com implementação de conteúdos para facilitar os processos. Iniciar escrita do Memorial descritivo. Registros dos resultados no Drive.

SEMANA 3

Produção (direção de arte, criação, redação, prod. Audiovisual, marketing digital, mídia) com participação ativa do professor com implementação de conteúdos para facilitar os processos. Preparação segunda apresentação prévia. Escrita Memorial descritivo - Registros dos resultados no Drive.

SEMANA 4

Produção (direção de arte, criação, redação, prod. Audiovisual, marketing digital, mídia) com participação ativa do professor com implementação de conteúdos para facilitar os processos. Preparação segunda apresentação prévia. - Registros dos resultados no Drive.

SEMANA 5

Segunda apresentação prévia (06 de jun)

JUNHO

SEMANA 1

Acertos de produção mediante diretrizes expostas na 2ª apresentação prévia com participação ativa dos professores mediadores. Escrita Memorial descritivo.

Entrega individual Diário de bordo (13 jun)

Autoavaliação do estudante (13 jun)

SEMANA 2

Acertos de produção mediante diretrizes expostas na 2ª apresentação prévia com participação ativa dos professores mediadores. Escrita Memorial descritivo. Preparação para Apresentação final pública.

SEMANA 3

Apresentação final pública (20 de junho no Teatro César Cava), projetada e organizada pelos estudantes e com participação ativa dos professores mediadores.



APÊNDICE F - Briefing De Atendimento Ao Cliente (Âncora)**Unoeste****ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ESTRATÉGIAS DIGITAIS**

18 3229-2030

inapes@unoeste.br

Campus II Rodovia Raposo Tavares, KM 572 • Bairro Limoeiro • CEP 19067-175 • Presidente Prudente-SP • www.unoeste.br**ROTEIRO PARA BRIEFING
DE
ATENDIMENTO****Publicidade e Propaganda****7º Termo****1/2020**

ROTEIRO BRIEFING

1. Empresa: (razão Social e nome fantasia) e Histórico:
2. Ramo de atividade:
3. Descrever a necessidade da existência:
4. Características:
5. Porte: (número de funcionários, *faturamento – se houver)
6. Setores (organograma): (apresentados em forma descritiva, de fluxograma ou diagramas, descrevendo as rotinas e controles de cada setor).
7. Pessoal: (perfil do colaborador)
8. Processo produtivo: (tudo o que envolve a produção ou prestação do serviço)
9. Infraestrutura: (que está sendo utilizada para tal)
10. Concorrência e competitividade no setor:
11. Missão:
12. Visão:
13. Valores:
14. Descrever o consumidor: (neste caso, o público atendido)
15. Características Demográficas:
16. Características Comportamentais:
17. Características Psicográficas:
18. Descrever o setor:
19. Demanda: (descrever e determinar a quantidade estimada de pessoas atendidas)
20. Concorrentes: (citar todos os principais)
21. Fornecedores/ Parceiros: (citar todos e como)
22. Análise do macro ambiente:
23. Análise do Ambiente Interno (Organização):
24. Forças e Fraquezas (variáveis controláveis):
25. Identificar a correlação entre os Pontos Fortes e Fracos com as Oportunidades e Ameaças:

26. Vantagens competitivas: (citar comentando (se há ou não))

27. Determinar Cenário- Diagnóstico da situação observada:

28. Determinar os Fatores Condicionantes de Sucesso e Fracasso:

29. Pré-Determinação dos instrumentos prescritivos e quantitativos:

30. Pré-Determinar objetivos e metas:

31. Pré-Determinar as estratégias:

a) De marketing:

b) De criação: (justificar: posicionamento, slogan; mensagens; cores, etc. Tudo o que envolver a mensagem (forma) do que se vai tratar – é uma orientação para a mensagem)

c) De mídia: (justificar: seleção dos meios e mídias alternativas)

d) Outras:

e) Determinar políticas e projetos:

Iniciar Cronograma de atividades: (etapa posterior ao briefing)

Outro Formato sugerido

1 - História e Missão:

Pode nos contar sobre a história da Fundação Mirim e sua missão?

Como você descreveria os valores fundamentais do Fundação Mirim?

2 - Desafios e Objetivos:

Quais são os principais desafios enfrentados pelo Fundação Mirim atualmente?

Existem objetivos específicos que você deseja alcançar com a ajuda de serviços publicitários?

3 - Público-Alvo:

Quem é o público-alvo do Fundação Mirim?

Existem segmentos específicos dentro desse público que você está especialmente interessado em atingir?

4 - Mensagem Chave:

Qual é a principal mensagem que o Fundação Mirim deseja transmitir ao público?

Existem submensagens ou temas adicionais que devem ser abordados?

5 - Canais de Comunicação:

Quais canais de comunicação você considera mais eficazes para alcançar seu público-alvo?

Há alguma preferência ou restrição em relação ao uso de determinados meios de comunicação?

6 - Exemplos de Sucesso:

Existem campanhas anteriores ou exemplos de outras organizações que você considera bem-sucedidos e gostaria de usar como referência? Quais são?

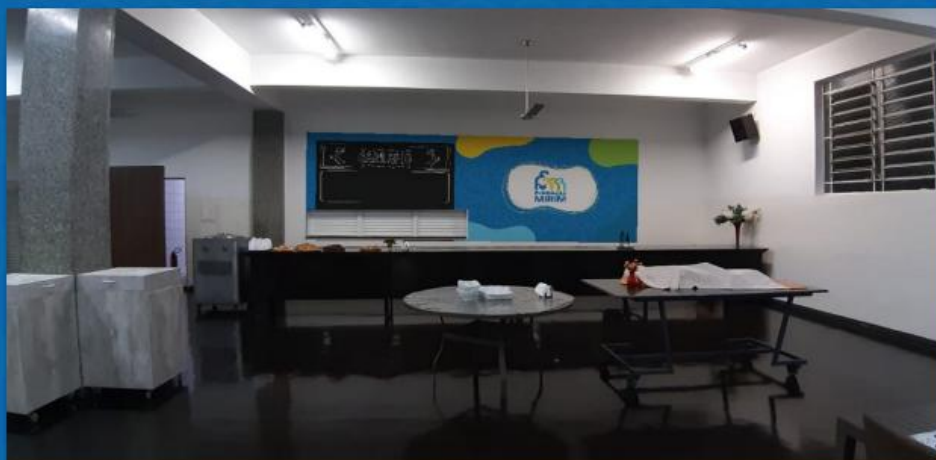
APÊNDICE G – Alguns Artefatos (As Entregas Para O Cliente)





COMUNICAÇÃO INTERNA

REFEITÓRIO FUNDAÇÃO



Unoeste

FACOPP

Calo

FUNDAÇÃO
MIRIM



COMUNICAÇÃO INTERNA



Unoeste

FACOPP

Calo

FUNDAÇÃO
MIRIM

COMUNICAÇÃO INTERNA



#euAMOA Fundação

Uma semana de muito aprendizado, diversão e prêmios pra você além da FME.

Veja como participar

Deixe a mensagem

5 pontos

Participe das nossas enquetes nas stories **PELO AMO A FUNDAÇÃO**

SIM COM CERTEZA

Poste fotos marcando @fundacaomirim e ganhe pontos em dobro

10 pontos

Confira os prêmios

Deixe a mensagem

INGRESSOS de cinema para o vencedor curtir muito

CINEMA TICKET

E aí vai perder isso? Participe!

Fundação MIRIM

Deixe a mensagem

Stories informativos sobre a campanha

Unoeste FACOPP Cielo Fundação MIRIM

COMUNICAÇÃO INTERNA



#euAMOA Fundação

Participe!

NOBIS NA DESCRIÇÃO

354 curtidas

fundacaomirim Semana eu amoo a Fundação

Participe das nossas enquetes nas stories

#EU AMO A FUNDAÇÃO

SIM COM CERTEZA

acumule pontos para concorrer ao grande prêmio

Poste fotos marcando @fundacaomirim e ganhe pontos em dobro

#euAMOA Fundação

Unoeste FACOPP Cielo Fundação MIRIM





COMUNICAÇÃO INTERNA















COMUNICAÇÃO INTERNA





FOLDER EXPLICATIVO

.....

Criação de um folder explicativo com as informações necessárias
Ímã de geladeira com datas importantes.








COMERCIAL

MKT DIRETO
















**COMUNICAÇÃO
EXTERNA**



A Fundação se mantém forte há 6 décadas na cidade. Por ela, passaram vários dos cidadãos de Presidente Prudente. Ela é "mestre" no que faz em todo esse tempo e é a cara de Prudente.



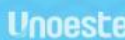







**COMUNICAÇÃO
EXTERNA**









**COMUNICAÇÃO
EXTERNA**



**#SOMOS
MAESTRIA**



#SOMOS MAESTRIA

A hashtag #somosmaestria reforça a ideia de que a Fundação é quem melhor prepara o jovem e a que faz isso a mais tempo do que qualquer outra na cidade.








#SOMOS MAESTRIA

Cuidar do **seu futuro**,
e ensinar **o caminho!**





#SOMOS MAESTRIA

Aprender a cada dia,
para **fazer a diferença!**



#SOMOS MAESTRIA

O que se **aprende hoje**
se vive amanhã!



