

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Neide Aparecida Arruda de Oliveira

Aprendizagem Baseada em Projetos na Formação de Alunos de um Curso de
Licenciatura em Letras: estudo de caso em uma Instituição de Ensino Salesiana

Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital

São Paulo
2019

Neide Aparecida Arruda de Oliveira

Aprendizagem Baseada em Projetos na Formação de Alunos de um Curso de
Licenciatura em Letras: estudo de caso em uma Instituição de Ensino Salesiana

Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência
parcial para obtenção do título de Doutor em Tecnologias
da Inteligência e Design Digital sob a orientação do
professor Doutor João Augusto Mattar Neto.

São Paulo

2019

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me acompanha em todos os momentos de minha vida.

À minha família: Marco Antonio, companheiro há 26 anos, e Thiago e Gabriel, meus filhos amados.

Aos meus pais: Nelson e Nicéia que, desde sempre, incentivaram-me a estudar.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Augusto Mattar Neto, pela orientação desta tese, pelo verdadeiro acompanhamento. Entendi o que é verdadeiramente ser um orientador tendo-o ao meu lado; dando-me liberdade e autonomia para discutirmos.

Às professoras Ana Maria Di Grado Hessel e Wanderlucy Czeszak, por aceitarem o convite para participar da banca de qualificação e contribuir com o desenvolvimento desta tese.

Ao Centro Universitário Teresa D'Ávila, que contribuiu com a minha formação por meio de incentivos financeiros e acadêmicos.

Às amigas que muito me incentivaram na realização do doutorado, Maria Cristina Marcelino Bento e Luciani Vieira Gomes Alvareli.

Ao meu amigo, colaborador e revisor Diego Magalhães Barreto, pelo companheirismo de sempre.

RESUMO

Esta tese de doutorado estuda a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Seu foco é a formação dos estudantes de Licenciatura que cursam Letras, verificando no processo de ensino e aprendizagem a sua preparação para a era digital, a denominada era do conhecimento. A questão em estudo refere-se a: como se dá a formação do aluno de Licenciatura em Letras em uma IES Salesiana por meio do método de ensino ativo Aprendizagem Baseada em Projetos? A partir dessa problematização, os objetivos da pesquisa são: fazer uma revisão de literatura sobre Aprendizagem Baseada em Projetos; fazer uma revisão de literatura sobre Aprendizagem Baseada em Projetos no ensino superior no curso de Letras; analisar o método ativo de ensino Aprendizagem Baseada em Projetos do curso de Letras de uma IES Salesiana por meio do projeto Folhetim Lorenianas sob os olhares discentes e da comunidade e propor melhorias nas práticas pedagógicas por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos. A metodologia fundamenta-se em pesquisa qualitativa (YIN, 2015) para o estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário composto por 10 perguntas abertas e apresentado aos alunos que estão no segundo, terceiro e quarto anos da graduação em Letras Português/Inglês que participaram do projeto Folhetim Lorenianas, totalizando cinquenta e nove estudantes, e a cinco membros da comunidade local, representando a Academia de Letras de Lorena (escopo do Folhetim Lorenianas). A categorização e a análise dos dados deram-se por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados apontaram que a ABP desenvolve as habilidades do século XXI, porém é um grande desafio, tendo em vista a formação do professor. Há necessidade de se investir nesta formação para que os profissionais que estão trabalhando na formação de novos professores estejam atualizados tanto pedagógica como tecnologicamente. Esta tese preenche uma lacuna no que tange à formação de professores no curso de Letras utilizando a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos.

Palavras-chave: Método ativo. Aprendizagem Baseada em Projetos. Estudantes de Letras. Ensino Superior

ABSTRACT

This PhD thesis studies the active methodology Project-Based Learning (PBL). Its focus is the training of undergraduate students who study Letters verifying in the process of teaching and learning their preparation for the digital age, the so-called Era of Knowledge. The question in question refers to: how does the undergraduate student's training in a Salesian HEI take place through the active teaching method "Project-Based Learning"? From this problematization, the objectives of the research are: to make a review of literature on Project-Based Learning; to do a literature review on Project-Based Learning in higher education in the Literature course; to analyze the active method of teaching "Project Based Learning" of the course of Letters of a Salesian HEI through the Folhetim Lorenianas project under the eyes of students and those of the community. The methodology is based on qualitative research (Yin, 2015) for case study. The data collection was carried out through a questionnaire composed of 10 open questions and was presented to the students who are in the second, third and fourth years of the Portuguese / English Literature that participated in the Folhetim Lorenianas project, totaling fifty-nine students and to five members of the local community representing the Academy of Letters of Lorena (scope of the Folhetim Lorenianas). The categorization and analysis of the data was done through the content analysis of Bardin (2011). The results showed that ABP develops the skills of the 21st century, but it is a great challenge in view of teacher training. There is a need to invest in this training so that the professionals who are working on the training of new teachers are updated both pedagogically and technologically. This thesis fills a gap regarding the training of teachers in the course of Letters using the active methodology Project-Based Learning.

Keywords: Active Method. Project-Based Learning. Letter Students. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Estrutura de um projeto de ABP	35
Figura 2 — Aplicação de Projetos para LE	38
Figura 3 — ABP no contexto de ensino e aprendizagem de LE.....	39
Figura 4 — Etapas de um projeto.....	39
Figura 5 — Folhetim Lorenianas	72
Figura 6 — Comentário sobre a realização do Folhetim	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Pontos positivos do projeto elencados pelos alunos do 2º ano.....	77
Gráfico 2 — Pontos positivos do projeto elencados pelos alunos do 3º ano.....	78
Gráfico 3 — Pontos positivos do projeto elencados pelos alunos do 4º ano.....	78
Gráfico 4 — Pontos negativos do projeto elencados pelos alunos do 2º ano	80
Gráfico 5 — Pontos negativos do projeto elencados pelos alunos do 3º ano	80
Gráfico 6 — Pontos negativos do projeto elencados pelos alunos do 4º ano	81
Gráfico 7 — Situações de aprendizagem que utilizassem cooperação 2º ano	83
Gráfico 8 — Tipo de cooperação 2º ano	83
Gráfico 9 — Situações de aprendizagem que utilizassem cooperação 3º ano	84
Gráfico 10 — Tipo de cooperação 3º ano	84
Gráfico 11 — Situações de aprendizagem que utilizassem cooperação 4º ano	85
Gráfico 12 — Tipo de cooperação 4º ano.....	85
Gráfico 13 — Situações de aprendizagem utilizando Resolução de Problemas 2º ano	86
Gráfico 14 — Tipos de Problemas encontrados pelos alunos.....	87
Gráfico 15 — Situações de aprendizagem utilizando Resolução de Problemas	87
Gráfico 16 — Tipos de Problemas encontrados pelos alunos.....	88
Gráfico 17 — Situações de aprendizagem utilizando Resolução de Problemas 4º ano	88
Gráfico 18 — Tipos de Problemas encontrados pelos alunos 4º ano	89
Gráfico 19 — Tipos de habilidades exigidas pela elaboração do Folhetim 2º ano	90
Gráfico 20 — Tipos de habilidades exigidas pela elaboração do Folhetim 3º ano	91
Gráfico 21 — Tipos de habilidades exigidas pela elaboração do Folhetim 4º ano	91
Gráfico 22 — Ampliação do trabalho em grupo 2º ano	92
Gráfico 23 — Razões da ampliação do trabalho em grupo 2º ano.....	93
Gráfico 24 — Ampliação do trabalho em grupo 3º ano	93
Gráfico 25 — Razões da ampliação do trabalho em grupo.....	94
Gráfico 26 — Ampliação do trabalho em grupo 4º ano	94
Gráfico 27 — Razões da ampliação do trabalho em grupo.....	95
Gráfico 28 — Diferencial na formação docente 2º ano	96
Gráfico 29 — Tipos de diferencial na formação docente 2º ano	97
Gráfico 30 — Diferencial na formação docente 3º ano	97

Gráfico 31 — Tipos de diferencial na formação docente.....	98
Gráfico 32 — Diferencial na formação docente 4º ano	98
Gráfico 33 — Tipos de diferencial na formação docente.....	99
Gráfico 34 — Formas de comunicação para a organização do Folhetim 2º ano.....	100
Gráfico 35 — Formas de comunicação para a organização do Folhetim 3º ano.....	100
Gráfico 36 — Formas de comunicação para a organização do Folhetim 4º ano.....	101
Gráfico 37 — Talentos da comunidade local 2º ano	102
Gráfico 38 — Talentos da comunidade local 3º ano	102
Gráfico 39 — Talentos da comunidade local 4º ano	103
Gráfico 40 — Conhecimento dos alunos sobre os talentos da comunidade local — 2º ano	103
Gráfico 41 — Conhecimento dos alunos sobre os talentos da comunidade local — 3º ano	104
Gráfico 42 — Conhecimento dos alunos sobre os talentos da comunidade local — 4º ano	104
Gráfico 43 — Pontos Positivos sob o olhar dos escritores.....	105
Gráfico 44 — Pontos Negativos sob o olhar dos escritores	106
Gráfico 45 — Interatividade entre os alunos e os escritores	107
Gráfico 46 — Exemplos de interatividade de acordo com os escritores	107
Gráfico 47 — Já foi entrevistado pelo Folhetim.....	108
Gráfico 48 — Formas de comunicação entre escritores e alunos.....	109
Gráfico 49 — Surgimento de problemas durante o projeto	109
Gráfico 50 — ABP pode ser um diferencial na formação do aluno	110
Gráfico 51 — Deficiências percebidas na formação dos alunos	111
Gráfico 52 — Sugestões para aprimoramento do projeto	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Educação bancária	23
Quadro 2 — Habilidades e competências na sociedade do conhecimento.....	25
Quadro 3 — Desafios encontrados pelos alunos	47
Quadro 4 — Desafios encontrados pelos professores	47
Quadro 5 — Desafios encontrados pelas instituições de ensino.....	48
Quadro 6 — Matriz Curricular alterada em 2016 de Letras: Licenciatura em Língua Inglesa e Língua Portuguesa.....	65
Quadro 7 — Resumo total da carga horária.....	68
Quadro 8 — Projetos culturais do curso de Letras.....	69
Quadro 9 — Categorização Projeto Folhetim sob olhar discente.....	75
Quadro 10 — Categorização Projeto Folhetim sob olhar dos escritores da Academia de Letras	76

LISTA DE SIGLAS

ABP — Aprendizagem Baseada em Projetos

CEP — Comitê de Ética de Pesquisa

CPA — Comissão Própria de Avaliação

CTEM — Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática

FATEA — Faculdades Integradas Teresa D'Avila

IES — Instituição do Ensino Superior

ISPIC — Instituto Superior de Pesquisa e Iniciação Científica

LE — Língua Estrangeira

NDE — Núcleo de Desenvolvimento Estruturante

PIBID — Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PBL — Project Based Learning

PDI — Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC — Projeto Pedagógico do Curso

UNIFATEA — Centro Universitário Teresa D'Avila

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Tema	14
1.2 Problema, Hipóteses e Objetivos da Pesquisa	14
1.3 Justificativa da Escolha do Tema	15
1.4 Metodologia	17
1.4.1 Tipo de estudo	17
1.4.2 Local	18
1.4.3 População	18
1.4.4 Aspectos éticos	18
1.4.5 Procedimento de coleta de dados	19
1.4.6 Instrumento de coleta de dados	19
1.4.7 Análise dos dados coletados	19
1.5 Organização da Pesquisa	21
2 A EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	23
2.1 Mudanças na Educação: a “Concepção Bancária” versus a “Concepção Problematicadora”	23
2.2 A Educação na Era Digital: habilidades e competências necessárias	25
3 METODOLOGIAS ATIVAS	27
3.1 Revisão de Literatura sobre Aprendizagem Baseada em Projetos	28
3.2 Aprendizagem Baseada em Projetos	29
3.2.1 Definições e características de Aprendizagem Baseada em Projetos	30
3.2.2 Metodologia de aplicação da ABP	33
3.2.3 Uso das Tecnologias na ABP	36
3.2.4 Avaliação dos Projetos que utilizam a ABP	37
3.2.5 Habilidades, Competências e Atitudes desenvolvidas com a ABP	40
3.2.6 Tempo estimado	44
3.2.7 Observações Diversas	44
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA: INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SALESIANA	50
4.1 Breve Histórico da Instituição Salesiana	50
4.2 Licenciatura: Curso de Letras	56
4.3 Projeto Pedagógico do Curso e Matriz Curricular	63
4.4 O Folhetim Lorenianas	70
5 COLETA DE DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES	74
5.1 Coleta de Dados	74

5.2 Resultados e Discussão.....	76
5.2.1 Resultados e discussão sob o olhar discente.....	77
5.2.2 Resultados e discussão sob o olhar dos escritores da Academia de Letras	105
5.2.3 Resultados e discussão: o entrecruzamento dos olhares discentes e da comunidade.....	113
6 CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE 1.....	123
APÊNDICE 2.....	124
ANEXO 1 — CARTA À INSTITUIÇÃO	125
ANEXO 2 — TERMO DE AUTORIZAÇÃO	126
ANEXO 3 — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o tema, o problema, as hipóteses e os objetivos da pesquisa, além da justificativa para a escolha do tema. Discute também a metodologia da pesquisa e, por fim, delinea a organização das seções seguintes da tese.

1.1 Tema

A temática de estudo baseia-se no método de ensino ativo Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) utilizado na formação de estudantes de Licenciatura que cursam Letras, verificando no processo de ensino e aprendizagem a sua preparação para a era digital, a denominada era do conhecimento.

1.2 Problema, Hipóteses e Objetivos da Pesquisa

A questão problematizadora deste estudo refere-se a: como a Aprendizagem Baseada em Projetos pode auxiliar na formação do aluno de Licenciatura em Letras em uma IES Salesiana, já que o curso de Letras costuma ser mais conservador em relação às mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo.

Por meio de uma observação inicial dos problemas, do contexto social analisado e da associação das variáveis do estudo, é possível propor algumas hipóteses, podendo ser confirmadas ou não.

As hipóteses são:

- a) existem boas práticas pedagógicas sendo realizadas no curso de Letras;
- b) por meio do projeto Folhetim Lorenianas, é colocado em prática o método ativo de ensino, contribuindo para a aprendizagem significativa dos alunos.

Como forma de diagnosticar, refletir e propor boas práticas pedagógicas que auxiliem na formação do aluno de licenciatura em Letras, este estudo tem como objetivos:

- a) fazer uma revisão de literatura sobre Aprendizagem Baseada em Projetos;
- b) fazer uma revisão de literatura sobre Aprendizagem Baseada em Projetos no ensino superior no curso de Letras;

- c) analisar o método ativo de ensino Aprendizagem Baseada em Projetos no curso de Letras de uma IES Salesiana por meio do projeto Folhetim Lorenianas;
- d) propor melhorias nas práticas pedagógicas por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos.

1.3 Justificativa da Escolha do Tema

Enquanto professora (desde 2003) e coordenadora (desde 2015) do curso de Letras do Centro Universitário Teresa D'Ávila, UNIFATEA, frequentes foram meus questionamentos, bem como de outros professores, quanto à formação técnica, comportamental e científica dos futuros docentes, graduandos em Letras na instituição, frente às mudanças no cenário mundial. Essas preocupações devem-se às transformações pelas quais estamos passando hoje: a era da informação e da comunicação, o que tem transformado profundamente a sociedade em todas as suas dimensões, inclusive a educação oferecida pelas instituições de ensino, sejam elas públicas ou particulares. Vivenciamos um período da história da humanidade em que o principal veículo de informação é a tecnologia. A forma como as pessoas obtêm informações e se comunicam sofreu profundas modificações com o avanço tecnológico. Por isso, faz-se necessário que o educador do século XXI esteja preparado para elaborar aulas, projetos e oficinas que contemplem a utilização das novas tecnologias por meio da elaboração de métodos ativos de ensino. A prática pedagógica e o currículo necessitam ser (re)pensados com o objetivo de propor um movimento de agir-refletir-agir mediante a inserção das tecnologias no cotidiano das pessoas.

A era da informação deu lugar à era do conhecimento. O grau de complexidade aumentou, e isso requer um aperfeiçoamento maior das pessoas que atuam no contexto educacional.

A professora e pesquisadora Bernadete Gatti (1997) tem apontado a necessidade de oferecer aos estudantes de licenciatura uma formação integrada ao mundo contemporâneo. Nesse sentido, a análise dos impactos dessas tecnologias na educação e a oferta de um ambiente em que os alunos da graduação sejam capazes de obter conhecimento e, principalmente, desenvolver as competências e habilidades necessárias para atuar nesse contexto contemporâneo, são essenciais para que

possamos acompanhar as necessidades educacionais emergentes, de forma a evoluir para um modelo de educação adequado ao mundo moderno.

No entanto, o mundo digital está mudando muito e rapidamente, ao passo que a educação e as escolas, sejam de nível Básico ou Superior, mudam lentamente, de acordo com Bates (2016). Acredita-se que esse seja o maior desafio dos educadores e das instituições, ou seja, promover uma mudança significativa no modo de ensinar. Neste contexto, o professor exerce um papel primordial e precisa estar preparado, pois no novo mundo contemporâneo, o professor não atua mais como um “transmissor de conteúdos”, mas como um “mediador de reflexões e conexões” (BATES, 2016). A era do conhecimento requer novas habilidades dos educadores, e cabe às instituições de ensino, e neste caso, especificamente neste estudo, ao curso de Letras, capacitá-los, promovendo a aprendizagem centrada no aluno (aprendizagem ativa), fomentando o trabalho em equipe (colaboração), desenvolvendo o espírito de iniciativa e criatividade (empreendedorismo), aperfeiçoando a capacidade de comunicação e de pensamento crítico e proporcionando a aplicação dos conteúdos multidisciplinares de forma integrada.

Diante das considerações do conhecimento como um valor precioso, com utilidade na vida econômica, um novo paradigma está surgindo na educação e, com isso, o papel do professor vem tornando-se diferente perante as novas exigências. Portanto, as instituições de ensino têm que se preocupar com a estruturação do curso de licenciatura, principalmente no tocante às habilidades que os alunos terão que adquirir para desempenhar seu papel no século XXI. Pensamos que para ter sucesso e se adaptar às novas mudanças cada vez mais aceleradas, uma estratégia fundamental é tornar-se versado na Aprendizagem Baseada em Projetos.

Desta forma, a escola se apresenta como um ambiente capaz de fazer com que a educação nas escolas trabalhe a favor da interação dos alunos nesta sociedade do conhecimento, desfazendo, assim, as diferenças sociais que afastam os jovens desse processo de revolução tecnológica. Baseado nestes princípios, o presente estudo refere-se ao tema dos métodos de ensino ativos no ambiente escolar envolvendo o professor e sua capacitação para o uso dos recursos tecnológicos, e o aluno como elemento no espaço de interação e comunicação de novas formas de colaboração, interatividade, conhecimento e cidadania.

Enquanto justificativa acadêmica, a pesquisa leva em conta o que foi levantado no estado da arte. Acredita-se que o estudo proposto poderá preencher uma lacuna

relevante, que se apresenta quanto à temática formação tecnológica do aluno de Licenciatura de Letras.

Enquanto justificativa profissional, diante do crescimento da informatização inserida em todos os contextos da sociedade, é urgente a necessidade de inclusão digital dos cidadãos. Com este propósito, fundamentou-se este trabalho em obras bibliográficas, propondo contribuições teóricas sobre os temas: o surgimento das gerações digitais, a inserção da cultura digital na escola, as transformações da educação na era tecnológica e a formação do professor no século XXI. Procede-se, ainda, ao relato de algumas práticas pedagógicas vivenciadas no curso de Letras com o emprego de novas tecnologias e da interdisciplinaridade. O estudo mostra-se relevante e valioso à medida que traz uma reflexão sobre a importância da inclusão tecnológica em sala de aula, de forma que venha a promover uma transformação no modo de ensinar, de aprender e de enxergar as crianças e jovens dessa geração.

De acordo com a afirmativa de Bernadete Gatti (1997, p. 1):

A questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação consequente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada.

A partir desta afirmação, a pesquisadora deste estudo sentiu a necessidade de verificar como os estudantes do curso de Letras têm sido preparados para o panorama tecnológico contemporâneo. Esta pesquisa incluiu-se nas pesquisas sobre uso de Aprendizagem Baseada em Projetos, bem como sobre as práticas pedagógicas no ensino superior.

1.4 Metodologia

Esta seção discute diversos aspectos da metodologia da pesquisa.

1.4.1 Tipo de estudo

Visando alcançar os objetivos propostos no desenho da tese, buscamos alinhar o percurso metodológico que nos ajudasse a solucionar a problemática. A presente pesquisa tem como método de pesquisa o estudo de caso.

De acordo com Yin (2015, p. 2),

A pesquisa de estudo de caso seria o método preferencial em comparação a outras situações nas quais (1) as principais questões da pesquisa são 'como'

e 'por quê'; (2) o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais; e (3) o foco de estudo é um fenômeno contemporâneo (em vez de um fenômeno completamente histórico).

Ou seja, o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em seu contexto no mundo real, e para ser feito de forma apropriada, segundo Yin (2015, p. 2), requer cinco preocupações tradicionais. São elas: conduzir a pesquisa de forma rigorosa, evitar confusões com caso de ensino, saber como chegar a conclusões generalizadas quando desejado, gerir cuidadosamente o nível de esforço e compreender a vantagem comparativa da pesquisa de estudo de caso.

O estudo de caso requer inicialmente que a pesquisa comece por uma revisão minuciosa de literatura e com a proposição cuidadosa e atenta das questões ou dos objetivos da pesquisa (YIN, 2015, p. 3).

1.4.2 Local

A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição do Ensino Superior particular Salesiana, situada no Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo.

1.4.3 População

Os estudantes do segundo, terceiro e quarto anos da graduação em licenciatura do curso de Letras são os sujeitos da pesquisa.

1.4.4 Aspectos éticos

Foi apresentada uma carta à Instituição contendo os objetivos e procedimentos de estudo (Anexo 1). O responsável aceitou e assinou o termo de autorização (Anexo 2). Os participantes do estudo, alunos do curso de Letras, foram convidados pessoalmente durante as aulas e receberam todas as informações sobre o projeto; somente participaram aqueles que aceitaram participar do estudo, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3). Foi garantido o anonimato dos participantes; a garantia de não haver quaisquer sanções ou prejuízos pela não participação ou pela desistência, a qualquer momento; o direito de resposta às dúvidas; e a inexistência de qualquer ônus financeiro aos participantes.

O projeto foi aprovado conforme CAAE 87313118.4.0000.5482, número do parecer 2.833.163.

1.4.5 Procedimento de coleta de dados

Os dados foram coletados com os alunos do curso de Letras e, em seguida, com os membros da Academia de Letras de Lorena.

1.4.6 Instrumento de coleta de dados

Foi aplicado um questionário com dez perguntas fechadas e abertas aos alunos do segundo, terceiro e quarto anos do curso de Letras para que eles relatassem a experiência vivenciada durante a elaboração do projeto Folhetim Lorenianas (Apêndice 1).

Representando a comunidade, foram solicitados a cinco escritores, membros da Academia de Letras de Lorena, que respondessem o questionário com nove perguntas fechadas e abertas também (Apêndice 2).

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários visando o levantamento de dados. Esse tipo de pesquisa, segundo Vieira (2009, p. 15), “[...] não são mais fáceis de se fazer do que aquelas que exigem a condução de experimentos”.

Questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. (VIEIRA, 2009, p. 15).

Como os próprios alunos responderam os questionários, estes são denominados de “questionários de autoaplicação” (VIEIRA, 2009, p. 18). Há, segundo este autor, duas vantagens para o pesquisador em se trabalhar com questionários de autoaplicação: as respostas são coletadas em formato padrão, o que facilita a análise, e existe a certeza de que o entrevistador não influenciou na resposta.

1.4.7 Análise dos dados coletados

Os resultados foram categorizados e analisados por meio da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), promovendo uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem no curso de Licenciatura, nesse caso, em específico, o curso de Letras,

que poderão atestar ou não as boas práticas pedagógicas empregadas na formação dos professores.

A área da pesquisa permite abertura para diferentes interpretações do objeto recortado para análise, em vista de estar-se lidando com fenômenos sociais contemporâneos complexos. O objetivo metodológico, finalmente, é chegar a conclusões que promovam uma generalização analítica e não estatística (YIN, 2015).

Esta pesquisa é um estudo de caso, já que é focada no curso de Letras de uma instituição Salesiana.

Visando alcançar os objetivos propostos no projeto, o estudo tem também o perfil de uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico. De acordo com a definição de Gil (2010, p. 41), pesquisas exploratórias:

Têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. [...] Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente em consulta de livros e artigos científicos. Inicialmente foi realizada uma pesquisa no Google Acadêmico sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos em geral e, em seguida, foi realizada outra busca por Aprendizagem Baseada em Projetos focada nos cursos de Letras. Verificou-se uma lacuna no que se refere a estudos científicos na área de Letras cujo tema seja a Aprendizagem Baseada em Projetos.

Aplicou-se um questionário com dez perguntas abertas aos alunos do segundo, terceiro e quarto anos do curso de Letras para saber se eles se sentiam preparados para trabalhar com a Aprendizagem Baseada em Projetos que utilize a tecnologia em sala de aula. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa.

Os resultados provocaram a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem no curso de Licenciatura, nesse caso, em específico, o curso de Letras, que poderiam atestar (ou não) boas práticas pedagógicas sendo aplicadas na formação tecnológica dos professores.

A área da pesquisa permite abertura para diferentes interpretações do objeto recortado para análise, em vista de estar-se lidando com fenômenos sociais contemporâneos complexos. O objetivo metodológico, no final, é chegar a conclusões que promovam uma generalização analítica e não estatística (YIN, 2015).

1.5 Organização da Pesquisa

Esta pesquisa está dividida em duas partes. Uma parte teórica, que procura conhecer e refletir sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos, doravante ABP, e a outra, a parte de aplicação de questionários para conhecer o que efetivamente está sendo realizado sobre a ABP no curso de Graduação em Letras de uma IES Salesiana.

Esta tese fundamenta-se nos aportes teóricos de Bates (2016), sobre a atuação do docente que utiliza ambientes virtuais; Paulo Freire (1996), sobre a importância da reflexão da prática pedagógica; e autores que pesquisam sobre as Metodologias Ativas na Educação voltadas ao estudo da ABP, como o Buck Institute for Technology (2017).

O levantamento bibliográfico formulado para embasar teoricamente esta proposta de pesquisa buscou reunir conceitos de diferentes fontes e origens disciplinares, como educação, comunicação e tecnologia.

Na tentativa de encadear de alguma forma inicial os conceitos da abordagem pretendida para o percurso da tese, considerou-se que as dinâmicas sociais foram alteradas na medida em que as definições de tempo e espaço se relativizaram. A globalização, a aceleração dos processos da indústria, do comércio e das comunicações, os avanços tecnológicos entre outros fatores reunidos, dão base para a definição de educar na era digital, proposto por Bates (2016).

Em seguida, para que a educação na era digital seja analisada e compreendida, apresenta-se a obra de A. W. (TONY) Bates, traduzida por um grupo de pesquisadores que têm formação e/ou experiência tanto em tradução de língua inglesa quanto nas áreas de educação a distância em EaD e a tecnologia educacional, que propõe ricas reflexões sobre as mudanças fundamentais na educação como: o crescimento de uma sociedade do conhecimento, as habilidades necessárias na era digital, o impacto da expansão dos métodos de ensino superior e como a tecnologia está modificando a maneira como ensinamos (aprendizagem totalmente online; aprendizagem híbrida, aprendizagem aberta; MOOCs).

Ao considerarmos o posicionamento dos atores sociais nas interações digitais, é possível inferir sobre aspectos comportamentais característicos nos espaços intersticiais de comunicação, ou seja, nas camadas de hibridações que criamos ao experimentar a vivência do espaço físico aliado ao espaço virtual, de acordo com José

Manuel Moran (2014), por meio das mediações tecnológicas e dos novos aparelhos que aprimorem nossas capacidades corpóreas com o objetivo de estender a existência humana para além das limitações biológicas pré-estabelecidas pela natureza.

Certamente, na continuação do desenvolvimento dos estudos, uma série de outros conceitos será considerada, de acordo com o amadurecimento e a oportunidade, enriquecendo o percurso teórico que subsidiará o trabalho.

O enfoque da presente fundamentação teórica está em avaliar as novas formas metodológicas e tecnológicas e o reflexo deixado, tanto na organização social quanto nas práticas de educação, e de que forma o planejamento e a execução de práticas educativas voltadas à Aprendizagem Baseada em Projetos estão colaborando ou colaboraram para a formação do licenciado em Letras.

Na segunda parte desta tese são levantadas informações por meio de questionários com os alunos do curso de Letras a fim de verificar o desenvolvimento do projeto Folhetim Lorenianas. Concomitantemente, outro questionário é aplicado aos escritores da Academia de Letras para conhecer as contribuições que o Folhetim tem prestado no trabalho da Academia. A partir deste levantamento, pretende-se diagnosticar os apontamentos feitos por ambos (alunos e comunidade) e repensar o projeto.

Os textos em língua estrangeira apresentados em português foram todos traduzidos pela autora.

2 A EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1996, p. 63).

2.1 Mudanças na Educação: a “Concepção Bancária” versus a “Concepção Problematicadora”

Iniciamos este capítulo refletindo sobre as mudanças fundamentais ocorridas na educação a partir do que Paulo Freire (1921-1997) que chamou de “educação bancária”: a memorização mecânica dos conteúdos, criticando-a e ressaltando a educação humanista e problematizadora, que pressupõe o diálogo.

Na concepção “bancária” que Freire criticou, o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se a superação da sociedade. Freire (1996) afirma que nela a visão de professor e a visão de aluno são opostas: o professor é o opressor e o aluno, o oprimido, conforme quadro 1, a seguir:

Quadro 1 — Educação bancária

Professor	Alunos
É o que educa	Os que são educados
É o que sabe	Os que não sabem
É o que pensa	Os que não pensam
É o que diz a palavra	Os que a escutam docilmente
É o que disciplina	Os que são disciplinados
É o que opta e prescreve sua opção	Os que seguem a prescrição
É o que atua	Os que têm a ilusão de que atuam
Escolhe o conteúdo programático	Jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele
Identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional	Devem adaptar-se às determinações daquele
É o sujeito do processo	Meros objetos

Fonte: elaborado a partir de Freire (1996, p. 58)

Se o educador é o que sabe e se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitarem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos. Esta visão “bancária” anula o poder criador dos

educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade. “A questão está em que pensar autenticamente é perigosa. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa — de fazer dos homens o seu contrário — o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais.” (FREIRE, 1996, p. 59).

Enfim, estaríamos formando cidadãos passivos e não críticos, não atuantes na sociedade.

Por outro lado, se o educador “bancário” vivesse a superação da contradição, já não seria “bancário”, pois já não faria depósitos e não tentaria domesticar os alunos. O professor saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa verdadeiramente em sala de aula. Segundo Freire, este educador já não estaria a serviço da desumanização, a serviço da opressão, mas a serviço da libertação.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutiná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e a existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1996, p. 63).

O antagonismo entre as duas concepções: uma, a “bancária”, que serve à dominação, outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente neste ponto; enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica;

para realizar a superação, a educação problematizadora — situação gnosiológica — afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (FREIRE, 1996, p. 63).

2.2 A Educação na Era Digital: habilidades e competências necessárias

A tecnologia está levando a grandes mudanças na economia, na nossa forma de nos comunicarmos e relacionarmos com os outros, e cada vez mais no modo como aprendemos. No entanto, de acordo com Bates (2016, p. 55), “nossas instituições educacionais foram construídas em grande parte em outra era, baseadas em uma era industrial, em vez de digital”, assim professores e instrutores são confrontados com o enorme desafio da mudança.

Bates (2016, p. 55) ainda questiona: “Como podemos garantir que estamos desenvolvendo, em nossas disciplinas e cursos, graduados aptos para um futuro cada vez mais volátil, incerto, complexo e ambíguo? O que devemos continuar a proteger nos nossos métodos de ensino (e instituições) e o que precisa mudar?”.

Tendo em vista o mundo globalizado e digital, é certo que as competências e as habilidades necessárias aos alunos não são as mesmas de anteriormente. Com o crescimento do trabalho baseado no conhecimento, há necessidade de mais pessoas com níveis mais elevados de educação do que antes, resultando em uma demanda por trabalhadores mais qualificados a nível universitário; por isso, mesmo no nível universitário, o tipo de conhecimento e as habilidades necessários de formandos estão também se transformando.

As competências e habilidades necessárias na sociedade do conhecimento incluem, de acordo com Conference Board of Canada (2014), habilidades apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 — Habilidades e competências na sociedade do conhecimento

Habilidades/ Competências	Explicação	Exemplo
1 – Comunicação	Em mídias sociais, assim como as habilidades de comunicação tradicionais de ler, falar e escrever de forma coerente e clara.	Elaboração de um vídeo no YouTube para fazer um discurso de vendas.
2 – Capacidade de aprender de forma independente	Capacidade de planejar o que se precisa saber e onde encontrar esse conhecimento. Aprender sobre novos equipamentos, novas maneiras de fazer as coisas ou aprender quem são as pessoas que se precisa conhecer para fazer o trabalho.	Elaboração de roteiro de entrevistas, utilizando aplicativos de gravação e edição de vídeos.

3 – Ética e responsabilidade	Construção de confiança nos outros para realizar os próprios objetivos.	Principalmente nas redes sociais informais: Facebook, Instagram etc.
4 – Trabalho em equipe e flexibilidade	Colaboração e partilha de conhecimentos com outras pessoas em organizações relacionadas, mas independentes. Nas pequenas empresas, é essencial que todos trabalhem em conjunto.	O trabalho em equipe pode contar com outros membros que não estejam diretamente envolvidos com o projeto.
5 – De pensamento	Pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, originalidade e elaboração de estratégias.	Criação de novos produtos, serviços e processos para manter os custos e aumentar a competitividade. Qualquer pessoa que se relaciona com o público precisa ser capaz de identificar necessidades e encontrar soluções adequadas.
6 – Digitais	Uso das tecnologias. O uso da tecnologia digital tem de ser integrado e avaliado por meio da base de conhecimento da área.	Agentes imobiliários sabendo como usar sistemas de informação geográfica para identificar as tendências de vendas e preços em diferentes localizações.
7 – Gestão do conhecimento	Encontrar, avaliar, analisar, aplicar e divulgar informações em um contexto particular.	Após a graduação, os alunos têm que continuar aplicando, estudando, aliando a teoria à prática.

Fonte: Elaborado a partir de Conference Board of Canada (2014)

Bates (2016) afirma que Fisher (1980) e Pousio e Steven (2000) pesquisaram e apontaram sobre o desenvolvimento das competências e habilidades. Segundo estes autores, algumas observações são fundamentais como: a) os alunos precisam de prática; b) as habilidades são muitas vezes aprendidas em etapas pequenas; c) os alunos precisam de feedbacks regulares; e d) adoção de intervenções apropriadas, o que significa adotar métodos de ensino e tecnologias adequados para o desenvolvimento de competências.

3 METODOLOGIAS ATIVAS

“As tecnologias evoluem em quatro direções fundamentais:
Do analógico para o digital (digitalização)
Do físico para o virtual (virtualização)
Do fixo para o móvel (mobilidade)
Do massivo para o individual (personalização)”
Carly Fiorina, ex-presidente da HPackard

Com o advento da internet e das metodologias de rede criou-se um novo espaço de comunicação e de interatividade onde o ensino e a aprendizagem acontecem a todo instante devido à criação de redes de interesse em comum, ao compartilhamento e à contribuição coletiva eficaz de informação e de conteúdo. Ou seja, há informações disponíveis e acessíveis às pessoas e aos aprendizes. A grande questão é motivar, criar condições interessantes, desafios para que os aprendizes busquem esse arcabouço de informações de forma pró-ativa e transformem em conhecimento, aplicando em sua vida. Este cenário tem transformado o ambiente escolar. Os resultados desta interação entre tecnologia, aprendizes digitais e educadores dentro do ambiente escolar têm sido alvo de pesquisas intensas. Os desafios são imensos e conjugam a aplicação de métodos ativos de ensino e de aprendizagem. Alguns métodos são consagrados em instituições de ensino tradicionais, deverão ser adaptados às novas tecnologias de comunicação e integrados pedagogicamente com as aplicações inovadoras que vêm surgindo ao longo dos anos, rompendo os paradigmas da realidade que tem modificado o mundo a cada instante: a virtualidade.

Os métodos ativos ou as chamadas metodologias ativas colocam os estudantes como protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem. Estes métodos não são novidade, de acordo com Mattar (2017, p. 19), porém nos últimos anos a expressão metodologias ativas passou a ser intensamente utilizada. Neste sentido, a proposta do *learning by doing* (aprender fazendo) seria um exemplo de metodologia ativa.

São exemplos de metodologias ativas: sala de aula invertida, *peer instruction*, método do caso, aprendizagem baseada em problemas ou problematização, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em *games* ou gamificação, *design thinking* e avaliação por pares e autoavaliação (MATTAR, 2017, p. 23-24). Nesta tese, tratar-se-á da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos, a ABP, especificamente.

3.1 Revisão de Literatura sobre Aprendizagem Baseada em Projetos

Inicialmente, a revisão de literatura teórica sobre Aprendizagem Baseada em Projetos teve início por meio de consulta e busca no Google Acadêmico, cujo título era “project based learning”. Apareceram muitos artigos, e então o critério de seleção foi o número de citações. Foram selecionados os mais citados em ordem decrescente.

O primeiro artigo mais citado era *Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning*, com 2.870 citações. A segunda fonte teórica mais citada foi *Doing with understanding: lessons from research on problem- and project-based learning*, com 1.237 citações. A terceira fonte de consulta mais citada, com 1.569 citações, intitulava-se *A review of research on project-based learning*. O quarto artigo mais citado era *Project-based learning for the 21st century: skills for the future*, com 615 citações.

Um outro critério utilizado no Google Acadêmico foi pesquisar as três revisões de literatura mais citadas sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos usando a terminologia em inglês “Project Based Learning”, doravante PBL. A primeira referência foi *A literature review on the definition and process of project-based learning and other relative studies*. Já a segunda referência foi *Literature review on project-based learning*. O terceiro e último artigo publicado em periódico e que tratava de revisão de literatura PBL, intitulava-se *Project-based learning: a review of the literature*.

O último critério de seleção de material de pesquisa para compor a revisão de literatura foram os livros sobre *Project Based Learning* oferecidos pelo site da Amazon que tratavam do conceito e aplicações mais gerais de PBL, sem ser direcionados para o ensino Fundamental 1 ou 2. O foco estava no ensino superior. Foram pesquisados vinte e sete livros no site da Amazon. Foram lidas as introduções destes livros. Pelas introduções foram escolhidos dois livros: *Project Based Learning across the disciplines*, de 2016, de Acácia M. Warren e *Project Based Learning, 25 Projects for 21 st century learning*, de Ralph Maltese, de 2012.

Também foram encontrados dois livros de Aprendizagem Baseada em Projetos traduzidos para a língua portuguesa. São eles *Aprendizagem baseada em projetos, educação diferenciada para o século 21*, de William N. Bender, 2012, e *Aprendizagem baseada em projetos, guia para professores de ensino fundamental e médio*, 2ª edição, do Buck Institute for Education, de 2008.

Definidas estas fontes de pesquisa e referências, decidiu-se pelo critério de extração dos dados, que observou os seguintes itens: a) definições de PBL, b) metodologia de aplicação, c) usos de tecnologias, d) avaliação (dos alunos, dos professores, dos projetos e da metodologia), e) habilidades, competências e atitudes desenvolvidas com a PBL, f) tempo de aplicação e g) observações diversas. Após a leitura e extração desses dados, foi elaborado o capítulo sobre Aprendizagem Baseada em Projetos — ABP.

Em seguida, partiu-se para a pesquisa no Google Acadêmico para identificar se havia pesquisas publicadas sobre a utilização da ABP relacionadas à língua portuguesa e/ou ao curso de Letras. Apareceram 48 resultados de busca, que foram consultados, mas não foi encontrado nenhum relato de pesquisa sobre a ABP na área de Língua Portuguesa para o ensino superior, apenas trabalhos referentes ao ensino e a ABP na língua estrangeira. Verificou-se, assim, a existência de uma lacuna, o que reforçou o prosseguimento da realização desta tese.

Este estudo é uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico. De acordo com Gil (2010, p. 41), esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar “maior familiaridade com o problema” com a intenção de torná-lo “mais explícito” e o “aprimoramento das ideias”. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Essa pesquisa envolve, dentre outros meios, o levantamento bibliográfico, isto é, com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos (GIL, 2010, p. 44).

Conforme indicado, o critério utilizado para organizar essa revisão de literatura foi realizar, após a leitura, a extração de dados seguindo a seguinte organização: a) definições e características de ABP; b) metodologia de aplicação; c) usos de tecnologias; d) avaliação (dos alunos, dos professores, dos projetos e da metodologia); e) habilidades, competências e atitudes desenvolvidas com a PBL; f) tempo de aplicação e g) observações diversas.

A partir do estabelecimento desses critérios, realizou-se uma leitura dirigida por meio de periódicos pesquisados no Google Acadêmico e livros que se encontram nas referências.

3.2 Aprendizagem Baseada em Projetos

Durante a leitura dos textos e livros referentes ao tema Aprendizagem Baseada em Projetos, houve a extração de dados de acordo com os critérios pré-estabelecidos pela pesquisadora já indicados. A seguir, é tratado separadamente cada critério.

3.2.1 Definições e características de Aprendizagem Baseada em Projetos

Warren (2016, p. 13) afirma que tudo começou com William Heard Kilpatrick, um estimado professor do Columbia Teachers College, que inventou o conceito de Aprendizagem de Projetos no início do século XX. Kilpatrick (1918) defendeu o uso de projetos que geravam atividades planejadas e de interesse dos estudantes. Ele acreditava em ambientes de aprendizagem que cultivavam a criação de significados e sentidos e o envolvimento dos alunos, sendo estes ambientes pautados por uma abordagem construtivista do aprendizado, onde os alunos se envolviam em tarefas autênticas e criavam significados por meio do aprendizado ativo (JIMENEZ-ELIAESON, 2010).

Dando continuidade à ideia de se trabalhar com projetos, Bonwell e Eison (1991) popularizaram o aprendizado por meio de projetos nos anos 90 e criaram um novo termo — Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). A ABP é um modelo de instrução que enfoca a responsabilidade de aprender sobre o aluno. A ABP tornou-se uma abordagem inovadora para incentivar questionamentos direcionados aos alunos composto por temas ou problemas em um ambiente real (BARAK; DORI, 2005) e complementa o curso regular de instrução com projetos que promovem pesquisas, colaboração, pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas. Além disso, a ABP é projetada para melhorar a instrução existente, fornecendo mais flexibilidade e responsabilidade para os alunos à medida que se envolvem em pesquisa (WOLK, 1994). A Aprendizagem Baseada em Projetos pode ser compreendida como uma abordagem de ensino diferenciada por meio da utilização de projetos autênticos e reais baseados em uma questão, uma tarefa ou um problema altamente atraente e motivador para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto de trabalho cooperativo, de acordo com Barell (2010).

Katz e Chard (2000) afirmam que a Aprendizagem Baseada em Projetos é uma abordagem muito eficaz que permite aos alunos descartar opiniões sobre os temas que não abrangem os campos de interesse, fazer perguntas, estimar, desenvolver

teorias, usar diferentes ferramentas e usar as habilidades adquiridas no contexto de uma vida real e significativa.

Grant (2002) afirma que a maioria das tarefas de ABP exige um amplo trabalho cooperativo. As ações de cooperação entre os indivíduos podem contribuir com os processos de construção de conhecimento, segundo Piaget (1973). Os ambientes que dispõem de grupos colaborativos são considerados espaços de aprendizagem, nos quais cada componente pode, além de focar em seus interesses pessoais, crescer e desenvolver-se no âmbito emocional, cognitivo e coletivo. Para Larmer e Mergendoller (2011), os estudantes precisam planejar cooperativamente as ações de sua equipe à medida que avançam na solução do problema, desenvolvendo um plano de ação e começando a elaborar uma descrição ou diretrizes para o desenvolvimento de seus produtos e artefatos, característica esta (produção de produtos e artefatos) que distinguiria a Aprendizagem Baseada em Projetos da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Apesar da existência de novas ferramentas e abordagens pedagógicas, não é simples a tarefa de envolver os estudantes nas atividades propostas, sendo o engajamento um fator primordial no que diz respeito aos processos de aprendizagem (KILLI, 2005).

Segundo Thomas e Mergendoller (2000), há cinco critérios para definir a autenticidade da Aprendizagem Baseada em Projetos. Os projetos devem:

- a) ser centrais, não periféricos para o currículo;
- b) ser focados em questões ou problemas que conduzem alunos para encontrar (e debater) os conceitos e princípios centrais da disciplina;
- c) envolver estudantes em uma investigação construtiva;
- d) ser conduzidos por alunos de forma significativa;
- e) ser realistas, não ficcionais como na escola.

A colaboração, de fato, também deveria ser incluída como um sexto critério da ABP.

Sintetizando esses critérios, seriam: centralidade, perguntas dirigidas, investigações construtivas, autonomia, realismo e colaboração.

Thomas (2000), a partir de dois estudos de Jones, Rasmussen e Moffit (1997) e Thomas, Mergendoller e Michaelson (1999), define a ABP como tarefas complexas, baseadas em questões ou problemas desafiadores, que envolvam estudantes em

projetos, resolução de problemas, decisões ou atividades de investigação, orientando aos alunos a culminar em produtos ou apresentações realistas.

Para Cocco (2006), a Aprendizagem Baseada em Projetos é uma forma de instrução centrada no aluno, baseada em três princípios construtivistas: o aprendizado é específico do contexto, os alunos estão envolvidos ativamente no processo de aprendizagem e alcançam seus objetivos por meio de interações sociais e compartilhamento de conhecimento e compreensão.

De acordo com Du e Han (2017), a Aprendizagem Baseada em Projetos é um modelo para estudantes que organiza a aprendizagem e o estudo de projetos. Legutke e Thomas (1991) definem os projetos como um modo de ensinar e aprender focado no aprendiz e nas tarefas, que resultam de um processo de discussão conjunto entre todos os participantes.

Na ABP, o pressuposto é de que os alunos precisam de oportunidades para construir o conhecimento, resolvendo problemas reais, fazendo perguntas e aperfeiçoando questões, projetando e conduzindo pesquisas, coletando, analisando e interpretando informações e dados, extraindo conclusões e relatando resultados, conforme afirmaram Blumenfeld et al (2000).

A ABP, como um método de ensino, tem claras conexões com outras abordagens pedagógicas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (HELLE; TYNJALÄ; OLKINUORA, 2006). O foco em ambos é que os participantes alcancem um objetivo compartilhado por meio da colaboração. No seu envolvimento com um projeto, os alunos podem encontrar problemas que precisam ser abordados para construir e apresentar o **produto final em resposta à questão de condução**. A principal diferença entre os dois é que, enquanto os estudantes em Aprendizagem Baseada em Problemas são focados principalmente no processo de aprendizagem, a Aprendizagem Baseada em Projetos precisa culminar **em um produto final** (BLUMENFELD et al, 1991). A Aprendizagem Baseada em Projetos também foi comparada com outras práticas pedagógicas, como aprendizagem experiencial ou colaborativa. Como argumentam Helle et al (2006), o trabalho de projeto é uma forma colaborativa de aprender, pois todos os participantes precisam contribuir para o resultado compartilhado e tem elementos de aprendizagem vivenciada com reflexão ativa e envolvimento consciente, em vez de experiências passivas serem essenciais.

De acordo com o Instituto Buck para a Educação ou *Buck Institute for Education* — (BIE), a Aprendizagem Baseada em Projetos seria “um método de ensino em que

os alunos ganham conhecimento e habilidades trabalhando por um longo período de tempo para investigar e responder a uma pergunta, problema ou desafio autêntico, envolvente e complexo.” Nesse instituto, os projetos são focados nos objetivos de aprendizagem dos alunos e incluem elementos essenciais ao projeto de *design*. São eles:

Habilidades de Conhecimento, Entendimento e Sucesso — O projeto está focado em objetivos de aprendizagem dos alunos, incluindo conteúdo e habilidades baseadas em padrões, como pensamento crítico / resolução de problemas, comunicação, colaboração e autogestão.

Problema desafiador ou questão — O projeto é enquadrado por um problema significativo para resolver ou uma pergunta a responder, no nível apropriado de desafio.

Inquérito Sustentável — Os alunos se envolvem em um rigoroso e extenso processo de fazer perguntas, encontrar recursos e aplicar informações.

Autenticidade — O projeto possui contexto, tarefas e ferramentas do mundo real, padrões de qualidade ou impacto — ou fala com as preocupações, interesses e questões pessoais dos alunos em suas vidas.

A voz do aluno & Escolha — Os alunos tomam algumas decisões sobre o projeto, incluindo como eles funcionam e o que eles criam.

Reflexão — Estudantes e professores refletem sobre a aprendizagem, a eficácia de suas atividades de pesquisa e projeto, a qualidade do trabalho dos alunos, os obstáculos e a forma de superá-los.

Crítica e revisão — Os alunos dão, recebem e utilizam feedback para melhorar seus processos e produtos.

Produto público — Os alunos tornam público o seu projeto, explicando, exibindo e / ou apresentando-o a pessoas além da sala de aula. (BIE, 2012).

3.2.2 Metodologia de aplicação da ABP

Na Aprendizagem Baseada em Projetos, projetos que exigem que os alunos apliquem os conhecimentos e as habilidades que aprendem são o foco do currículo, em vez de serem adicionados como um suplemento no final do ensino tradicional. Todo o processo da ABP é organizado em torno de uma pergunta de condução aberta que os professores usam para conectar conteúdo a problemas atuais e relevantes. Por meio deste processo, os alunos desenvolvem suas próprias perguntas para dirigir a aprendizagem, conceitos de estudo e informações que respondem a essas questões e **aplicam esse conhecimento aos produtos que desenvolvem**. Além disso, a ABP encoraja uma aprendizagem mais rigorosa porque exige que os alunos assumam um papel ativo na compreensão de conceitos e conteúdos, e permite que eles desenvolvam habilidades do século 21, que promovam uma curiosidade e fome de conhecimento duradouros, conforme afirmam Blumenfeld et al (1992).

A aprendizagem ativa sugere que os alunos devam ser os protagonistas do processo de aprendizagem, ou seja, devam fazer mais que apenas ouvir; eles devem ler, escrever, analisar, discutir e resolver questões ou problemas autênticos do mundo real (LARMER; MERGENDOLLER, 2010). Para a aplicação de atividades baseadas nesse conceito, existem diferentes métodos na literatura como a Aprendizagem Baseada em Problemas, em Investigação, em Projetos, dentre outros.

A ABP enfatiza as atividades realizadas por meio de projetos, cujo enfoque é a construção coletiva do conhecimento interdisciplinar na qual os alunos tornam-se protagonistas, ou seja, eles aprendem fazendo em cooperação com os outros alunos. Os alunos precisam planejar cooperativamente as ações de sua equipe à medida que avançam na solução do problema, desenvolvendo um plano de ação e começando a **elaborar uma descrição ou diretrizes para o desenvolvimento de seus produtos ou artefatos** (LARMER; MERGENDOLLER, 2010). **Entenda-se artefatos como itens criados ao longo da execução de um projeto e que representem possíveis soluções, ou aspectos da solução, para o problema.**

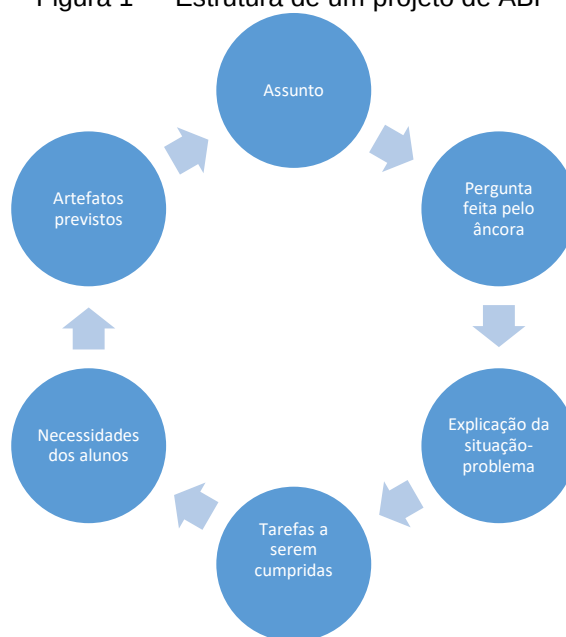
O termo artefato é usado para enfatizar que nem todos os projetos resultam em um relato escrito ou em uma apresentação. Os artefatos podem incluí-los, mas também podem abranger vídeos digitais, portfólios, podcasts, websites, poemas, músicas ou cantos que ilustrem o conteúdo, projetos de arte que resultem do projeto, interpretação de papéis ou peças de um único ato que representem soluções de problemas, artigos para o jornal da escola ou para jornais locais, relatórios apresentados oralmente para vários órgãos governamentais ou para outras organizações e recomendações ou diretrizes para ações com relação a certas questões. Em resumo, um artefato pode ser praticamente qualquer coisa de que o projeto necessite, dada a expectativa de que os artefatos representem coisas necessárias ou usadas no mundo real. (GRANT, 2002).

Tendo em vista que na ABP há ênfase nas habilidades do século XXI, muitos artefatos envolvem o desenvolvimento ou a criação com o uso das tecnologias digitais.

As ações da equipe devem fundamentar-se na utilização de temas transversais e interdisciplinares, possibilitando aos aprendizes uma visão geral do conhecimento (MARKHAM; LARMER; RAVITZ, 2008).

É necessário conhecer alguns elementos constitutivos do projeto de ABP para que se elabore com êxito o planejamento das ações. Esses elementos são: assunto; uma pergunta feita pelo âncora; a explicação da situação-problema com informações que necessitem ser pensadas; tarefas a serem cumpridas de forma sequencial; necessidades dos alunos para realizar as tarefas e artefatos previstos. (BENDER, 2014, p. 18-19).

Figura 1 — Estrutura de um projeto de ABP



Fonte: Elaborado a partir de Bender (2014, p. 18-19)

É importante elucidar que a âncora serve para fundamentar o ensino em um cenário do mundo real; geralmente é colocada como uma pergunta, mas pode ser um artigo de jornal, um vídeo interessante, um problema colocado por um político ou grupo de defesa, ou uma apresentação multimídia projetada para “preparar o cenário” para o projeto, de acordo com Grant (2002).

Na maioria dos projetos da ABP, pode haver uma variedade de soluções aceitáveis para o problema, e deve-se esperar que vários grupos de alunos apresentem soluções diferentes. A partir da apresentação das soluções dadas pelos alunos, o professor elabora uma rubrica, que é uma planilha abrangente onde são sugeridos os níveis de detalhamento desejados em qualquer solução de problema possível, bem como para identificar os tipos específicos de questões que os grupos devem considerar. Essas rubricas devem ser compartilhadas com os alunos e seu uso deve ser enfatizado como sendo a base para o que foi previsto (BOSS; KRAUSS, 2007). As rubricas são frequentemente usadas para proporcionar alguma estrutura para a experiência de ensino na ABP, assim como para avaliar vários artefatos em sala de aula.

As rubricas não devem ser o único tipo de orientação de ensino de avaliação que os professores podem utilizar. Na verdade, há uma ampla variedade de práticas de ensino que podem ser criadas em um projeto de ABP.

3.2.3 Uso das Tecnologias na ABP

Há também uma relação entre Aprendizagem Baseada em Projetos, o uso de tecnologias e a aprendizagem.

Eskrootchi e Oskrochi (2010) realizaram um estudo quase experimental da aplicação da ABP em estudantes que foram divididos em três grupos: o primeiro grupo de controle, que recebeu instruções tradicionais embasadas em conferências; o segundo grupo experimental, que realizou um modelo de simulação usando apenas tecnologia; e o terceiro grupo experimental, que aprendeu por meio da ABP enquanto também usava tecnologia. Os alunos foram testados tanto em seu conhecimento conceitual quanto em conteúdo. Os alunos do terceiro grupo superaram os outros dois grupos na compreensão do assunto, mas não em conhecimento de conteúdo. Além disso, o projeto teve um efeito estatisticamente significativo mais forte nas mulheres, que apresentaram pontuação média mais alta no terceiro grupo do que as mulheres no primeiro grupo, o de controle. Isso demonstra que efetivamente a implementação de tecnologia com ABP aumenta a realização em comparação com os alunos que usam a tecnologia sozinhos. Os pesquisadores acreditam que isso se deve ao atributo presente nas salas de aula instruídas pela ABP. Eles concluem que “os alunos aprendem melhor construindo ativamente o conhecimento de uma combinação de interpretação de experiência e interações estruturadas com colegas ao usar a simulação em uma configuração ABP” (ESKROOTCHI; OSKROCHI, 2010, p. 243)

Eskrootchi e Oskrochi (2010) e Krajcik et al (1998) também descobriram que as mulheres e aqueles que podem não aprender de forma eficaz em um formato tradicional, podem ter sucesso em novas inovações tecnológicas combinadas com ABP e áreas STEM (Science, Technology, Enginnering, Mathematics), ou seja, como Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática.

Já Maltese (2012, p. 19) afirma que um elemento associativo das salas de aula para o futuro programa foi a integração da tecnologia à sala de aula. Ele relata que seus estudos partem da premissa de que a metodologia e as habilidades do professor precedem o uso da tecnologia. Uma professora que tem um projetor em sua sala de aula e usa isso para exibir suas transparências de vinte anos não é necessariamente mais bem sucedida do que um professor que nem sequer tem um retroprojetor. Maltese, como mentor de futuros professores para salas de aula para o futuro, visitou escolas tentando implementar a ABP. Ele se lembra de ter visitado uma professora de

inglês (que foi apontada para ele por um colega da escola) que estava orgulhosa de que em toda a sua aula usava computadores portáteis. A pesquisa envolvia cada aluno usando o *laptop* para encontrar um poema atribuído pelo professor. A pesquisa, neste caso, significava identificar o poeta, o país de origem dele, o poema e algumas informações sobre o poema. Maltese perguntou à professora o que os alunos faziam com aquelas informações que obtinham. Ela respondeu: os alunos já estavam utilizando a tecnologia e o que mais podiam fazer? Para Maltese, um projeto mal elaborado não será aprimorado pela Web 2.0, assim como um livro didático escolar escolhido ou um programa de leitura não fará de um professor pobre um professor modelo; e um professor excepcionalmente bom fará algo positivo com um livro de texto ruim ou um programa defeituoso. A ênfase na reforma escolar deve sempre ser sobre os pontos fortes do professor. Maltese acredita que um professor não devesse se sentir frustrado por não dispor das tecnologias emergentes, até porque quando muitos projetos foram implementados, as tecnologias não estavam disponíveis.

3.2.4 Avaliação dos Projetos que utilizam a ABP

De acordo com Du e Han (2016), a ABP é muito usada atualmente como um método eficaz no ensino de inglês como segunda língua. Por esta razão, nos deteremos neste momento a verificar a ABP no ensino e na aprendizagem de uma segunda língua.

3.2.4.1 Ensino e Aprendizagem de uma segunda língua

Fried Booth (1986) argumenta que um projeto é composto realmente por três etapas: começando na sala de aula, mudando-se para o mundo e retornando à sala de aula. Este modelo mais tarde se desenvolve em oito estágios de desenvolvimento.

Papandreou (1994) em “Aplicação da abordagem de projetos para o ensino da língua inglesa” apresenta um modelo que ilustra o processo de trabalho do projeto em seis etapas:

Passo 1 — Preparação: neste período, o professor apresenta o tópico aos alunos e as tarefas para discutir e fazer perguntas.

Passo 2 — Planejamento: neste período, o professor e os alunos determinam o modo de coletar e analisar informações, e diferentes trabalhos são atribuídos.

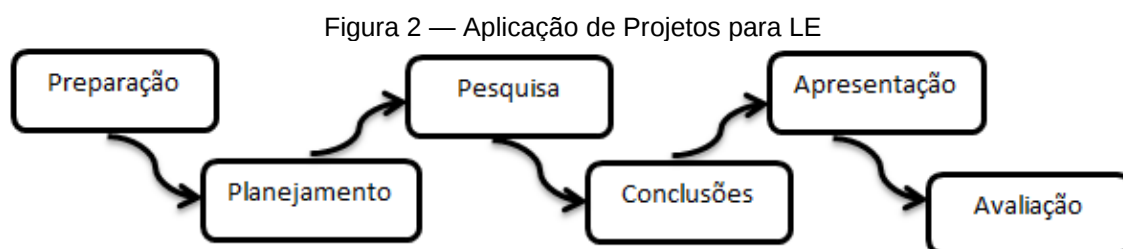
Passo 3 — Pesquisa: nesta parte, os alunos trabalham individualmente ou em grupos reunindo informações de diferentes fontes.

Passo 4 — Conclusões: os alunos desencadeiam conclusões baseadas em sua análise dos dados coletados.

Passo 5 — Apresentação: os alunos devem apresentar seu produto final a toda a classe.

Passo 6 — Avaliação: nesta parte, o professor faz comentários sobre os esforços dos estudantes.

Sintetizando as fases sobre a aplicação de projetos para o ensino da língua inglesa, os passos seriam:



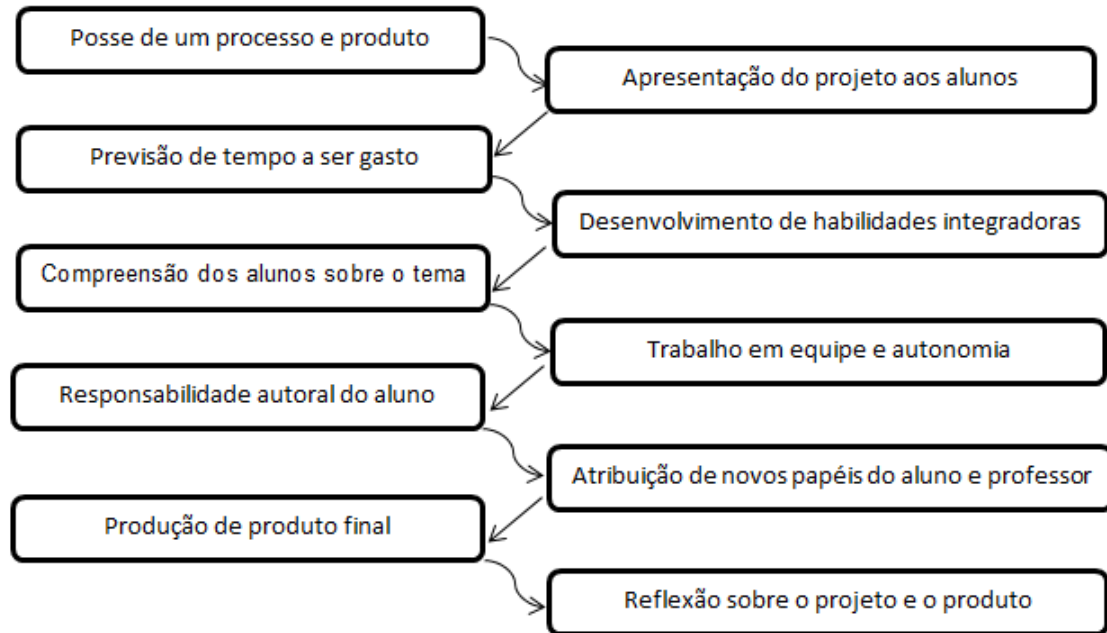
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Papandreou (1994)

Baseado nos modelos acima, Stoller (2005) apresenta seu quadro inicial com oito passos, ao qual mais tarde acaba adicionando mais dois passos, somando dez para uma aprendizagem de língua estrangeira por meio da PBL.

Stoller (2006), pesquisando sobre Aprendizagem Baseada em Projetos em um contexto de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, categoriza a ABP em dez itens necessários para que se caracterize como tal. São eles: 1) ter um processo e produto; 2) dar aos alunos (parcialmente) a propriedade do projeto; 3) que se estenda por um período de tempo (vários dias, semanas ou meses); 4) habilidades integradoras; 5) desenvolver a compreensão dos alunos sobre um tema por meio da integração de linguagem e conteúdo; 6) colaborar com outros alunos e trabalhar por conta própria; 7) responsabilizar os alunos por sua própria aprendizagem por meio da coleta, do processamento e da divulgação de informações dos recursos de idioma alvo; 8) atribuir novos papéis e responsabilidades a estudantes e professores; 9) fornecer um produto final tangível; e 10) refletir sobre o processo e sobre o produto. Nesta revisão do modelo, os passos 4, 6 e 8 são novas designações para diferenciar da forma tradicional. Este modelo é mais fácil de ser gerenciado porque auxilia professores e alunos em sua aplicação real.

Resumindo, a ABP pode ser caracterizada no contexto de ensino e aprendizagem de uma segunda língua como:

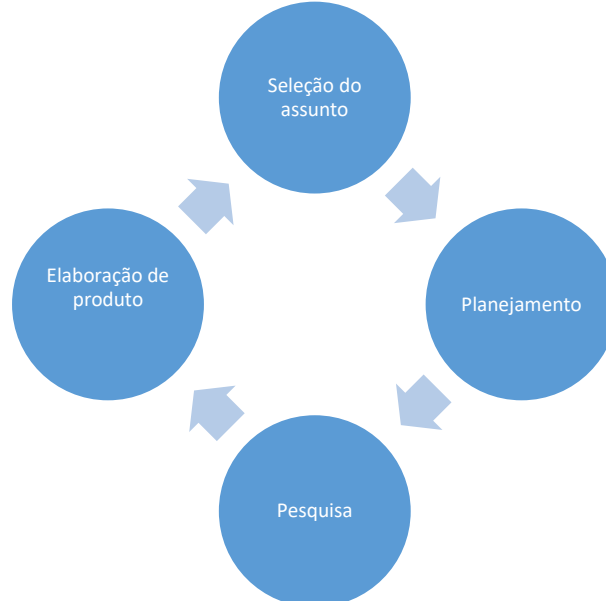
Figura 3 — ABP no contexto de ensino e aprendizagem de LE



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Stoller (2006)

Wrigley (1998) argumenta que a maioria dos trabalhos de projeto abrange as seguintes etapas: seleção de tópicos, planejamento, pesquisa e elaboração de produtos.

Figura 4 — Etapas de um projeto



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Wrigley (1998)

3.2.4.2 ABP e áreas como Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática

A ABP tem sido utilizada com mais frequência no ensino de Ciências e Matemática, e muitos dos exemplos de ensino encontrados envolvem uma ou ambas dessas áreas curriculares, conforme Kolodner et al (2005).

Algumas pesquisas que examinaram a ABP concentraram-se nos resultados dos alunos em Aprendizagem Baseada em Projeto ou problema em ambientes específicos das áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM). Especialmente, uma pesquisa no ensino médio examinou engenharia marítima e ciências físicas (VERMA et al, 2011), e outra o conhecimento sobre o conteúdo e interesse em assuntos CTEM (LOU et al, 2011). Sobretudo, este conjunto de pesquisas descobriu que os estudantes tradicionalmente sub-representados em CTEM, como mulheres e raça/etnia minoritárias, relataram níveis mais altos de engajamento e interesse com CTEM após a participação em classes instrutoras de ABP (LOU et al; VERMA et al, 2011).

Outros estudos que se concentraram em ABP na sala de aula de ciências do ensino médio (ESKROOTCHI; OSKROCHI, 2010; KRAJCIK et al, 1998) também descobriram que as mulheres e aqueles que podem não aprender efetivamente em um modelo tradicional podem ter sucesso com novas inovações tecnológicas combinadas com ABP em áreas CTEM.

Finalmente, um estudo de ciências de quinta série descobriu que a ABP é apropriadamente eficiente e efetiva na conquista da ciência, das habilidades de processos científicos e do pensamento analítico para todos os alunos (PANASIAN; NUANGCHALERM, 2010, p. 252).

3.2.5 Habilidades, Competências e Atitudes desenvolvidas com a ABP

Em Washington D. C., uma pesquisa com alunos da escola primária John Easton descobriu que nada colabora com as habilidades de fala e desenvoltura dos alunos tão eficazmente quanto a ABP. O estudo demonstrou que a ABP ajuda os alunos a pensar, colaborar e comunicar-se de forma crítica (HORAN; LAVARONI, 1996).

Estudos semelhantes também provaram a efetividade da ABP na melhoria do pensamento crítico, resolução de problemas e superação de habilidades. Por

exemplo, um estudo de ABP revelou um efeito positivo sobre os estudantes de baixa capacidade, que aumentaram o uso de habilidades de pensamento crítico, incluindo sintetizar, avaliar e prever em 446%, enquanto os alunos de alta capacidade melhoraram em 76% (HORAN; LAVARONI, 1996).

O trabalho com ABP estimula a criatividade, o pensamento crítico, a colaboração, o autoestudo e outras habilidades relacionadas ao estudo conforme estudos de Moss e Van Duzer (1998).

Na ABP, os projetos que exigem que os alunos apliquem os conhecimentos e as habilidades que eles aprendem são o foco do currículo, em vez de serem adicionados como um suplemento no final da instrução tradicional. Todo o processo da ABP é organizado em torno de uma pergunta de condução aberta que os professores usam para conectar conteúdo a problemas atuais e relevantes. Por meio deste processo, os alunos desenvolvem suas próprias perguntas para dirigir a aprendizagem, conceitos de estudo e informações que respondem a essas questões e **aplicam esse conhecimento aos produtos que desenvolvem**. Além disso, a ABP encoraja uma aprendizagem mais rigorosa porque exige que os alunos assumam um papel ativo na compreensão de conceitos e conteúdos, e permite que eles desenvolvam habilidades do século 21, que promovam uma curiosidade e fome de conhecimento duradouros (BLUMENFELD, 1992)

Muitos estudos relataram que os alunos nas salas de aula, com o ensino da ABP, demonstraram habilidades aprimoradas de pensamento crítico e resolução de problemas (SHEPHERD, 1998)

Outros pesquisadores também descobriram que a ABP é uma maneira bem sucedida de ensinar as habilidades do século 21, e que aumenta o envolvimento dos alunos e a aprendizagem de conteúdo. Além disso, os alunos mostram mais iniciativa utilizando recursos e revisando o trabalho, comportamentos que não eram característicos deles antes de serem imersos nas classes instruídas pela ABP. (BARRON et al,1998).

Mergendoller et al (1996) revelaram que a ABP tem um efeito positivo no desenvolvimento de habilidades de pensamento de ordem superior em grupos específicos de estudantes. Em particular, estudantes com habilidade verbal média a baixa e estudantes com pouco conhecimento de conteúdo anterior aprenderam mais em aulas ensinadas com ABP do que em aulas ensinadas de forma tradicional.

ChanLin (2008), em estudo realizado em aulas de ciências, afirma que a ABP demonstrou promover habilidades de colaboração em vários alunos. Depois de trabalhar em grupos em aulas ensinadas com ABP, os alunos do ensino fundamental aprenderam a compreender as coisas de múltiplas perspectivas, bem como desenvolveram habilidades de resolução de conflitos.

Horan, Lavaroni e Beldon (1996) afirmam que os estudantes de baixa capacidade demonstraram iniciativa, gerenciamento, trabalho em equipe e conscientização.

Os alunos também relataram maior prazer em seu trabalho por meio da ABP porque lhes deu oportunidades de interagir com seus amigos e fazer novos amigos por meio de projetos cooperativos (BELLAND et al; LIGHTNER, BOBER; WILLI, 2007).

Krishnan, Gabb e Vale (2011) descobriram que as habilidades de colaboração aprendidas por meio da ABP eram essenciais para resultados de aprendizagem positivos em seu estudo de alunos de engenharia de primeiro ano. Grupos que adotaram uma cultura de aprendizagem colaborativa enfatizaram ganhar o maior conhecimento possível na configuração da equipe. Os pesquisadores observaram que este grupo exibiu excelente comunicação, altos níveis de participação e respeito mútuo, e que a maioria dos alunos nessas equipes utilizou abordagens de aprendizado profundo e localizadas em encontrar mais de uma solução para cada programa.

Weng-yi Cheng, Shui-long e Chung-yan (2008) relataram que o trabalho em grupo e a autoeficácia em ABP dependeram em grande parte da qualidade do processo grupal. Achilles e Hoover (1996) já tinham relatado que estudantes do ensino médio contaram que eles lutaram para trabalhar positivamente em pequenos grupos.

Outro estudo baseado na ABP teve um efeito positivo na motivação dos alunos para aprender. De acordo com os professores do ensino fundamental que relataram usar 37% de seu tempo de instrução geral na ABP, a ética de trabalho dos alunos melhorou, bem como sua confiança e suas atitudes em relação à aprendizagem. (TRETEN; ZACHARIOU, 1995).

Em um contexto universitário, Ocak e Uluyol (2010) descobriram que as características da ABP estavam relacionadas à motivação intrínseca dos alunos para aprender, que foram definidas como interesse (ter vontade de), eficácia acadêmica (resultados) e engajamento cognitivo (estar comprometido a refletir sobre). Os

pesquisadores descobriram relações positivas, estatisticamente significativas entre ABP e interesse e entre ABP e envolvimento cognitivo, mas não entre ABP e eficácia acadêmica. Portanto, os pesquisadores concluíram que os alunos aproveitaram o curso e aprenderam o conteúdo como resultado da ABP, mas que isso não afetou sua eficácia acadêmica.

No entanto, Schaffer et al (2012) descobriram que a ABP não aumentou o nível de autoeficácia percebida pelos estudantes universitários. Os pesquisadores exploraram como vários componentes do aprendizado de equipes interdisciplinares influenciaram as mudanças nas percepções dos estudantes universitários quanto à sua eficácia. Eles concluíram que a ABP aumentou a autoeficácia para a maioria dos participantes, embora alguns estudantes apresentassem mudanças de autoeficácia que “sugerem uma diminuição da confiança e da aprendizagem”.

De acordo com Boaler (1997), a ABP tem vários efeitos positivos sobre o conhecimento do conteúdo dos alunos. Estudantes imersos em salas de aula ensinadas com ABP emergem com um conhecimento de conteúdo mais útil e real que pode ser aplicado a uma variedade de tarefas.

Um estudo experimental com setenta e seis professores que utilizaram a ABP em suas salas de aula de ensino médio revelou que, em comparação com o grupo de alunos em aulas tradicionais, seus alunos obtiveram pontuações mais altas em exames padronizados, bem como testes de habilidade que mediram habilidades de resolução de problemas e aplicação de conteúdo em problemas reais relacionadas ao mundo (FINKELSTEIN et al, 2010).

Além disso, um estudo descobriu que os alunos puderam demonstrar habilidades específicas da área de conteúdo depois de participar de uma unidade/aula ABP (MIODUSER, 2003). Por exemplo, entre os alunos que utilizaram habilidades de medição para desenvolver planos para um projeto de geometria envolvendo arquitetura e design, 84% desenvolveram projetos que atendiam padrões de construção arquitetônica. (BARRON et al, 1998).

Strobel e Van Barneveled (2009) realizaram uma metassíntese qualitativa de meta-análises para identificar achados generalizáveis quanto à eficácia da ABP no ensino do conhecimento de conteúdo. Eles concluíram que a instrução tradicional produz melhores resultados ao avaliar o conhecimento básico, mas que a ABP produz melhores resultados ao avaliar o conhecimento e as habilidades clínicas: a ABP seria significativamente mais eficaz que o ensino tradicional para formar profissionais

competentes e qualificados e promover a retenção de conhecimento a longo prazo e habilidades.

Foi argumentado que a liberdade e o desafio que os alunos experimentam como resultado de resolver os problemas que surgem na concepção e na construção de seus projetos resultam em altos níveis de envolvimento dos alunos (WURDINGER et al, 2007) devido ao desafio cognitivo, bem como as dimensões afetivas, éticas e estéticas que fazem parte de um projeto bem elaborado (WRIGLEY, 2007).

3.2.6 Tempo estimado

Maltese (2012, p. 9), discutindo sobre a aprendizagem colaborativa e a ABP, afirma que o tempo é um problema, e que aprendeu com o pai dele, que foi supervisor de um grupo de pessoas, que em relação ao tempo gasto em trabalhos colaborativos, as pessoas só começavam a trabalhar a partir da metade do tempo dado, ou seja, se fossem dados três dias de trabalho, a partir da metade do segundo dia é que elas começariam realmente a trabalhar de forma colaborativa. Mas o pai dele percebeu que como a equipe estava preparada, apesar do atraso no início, o grupo conseguia finalizar a tarefa dada a tempo de forma satisfatória.

Maltese relata que os alunos têm menos experiência, é claro, ao gerenciar o tempo, por isso sempre pedirão mais tempo, pois perceberão que começar a realizar a tarefa quinze minutos antes do término não dará tempo. O autor sugere que se o professor, idealizador do projeto, sabe que o projeto levará três dias para ser realizado, ofereça apenas dois dias aos alunos; no início, eles parecerão sobrecarregados, mas o autor alerta que se eles estiverem trabalhando de forma constante e todos no grupo estiverem envolvidos na tarefa, ele sempre estenderá o tempo por um dia ou mesmo mais dias, assim o professor os manterá realizando o projeto e tornar-se-á uma figura de autoridade amável.

3.2.7 Observações Diversas

Esta seção identifica outros pontos importantes detectados na revisão de literatura, mas que não foram cobertos nos itens anteriores.

3.2.7.1 Benefícios da ABP de acordo com os professores

Ravitz (2008) relata que muitos professores percebem a ABP como benéfica para seus alunos, motivando-os a adotar esta abordagem em suas salas de aula. Uma pesquisa nacional de professores de escolas públicas revelou que eles eram mais propensos a usar a ABP em suas salas de aula porque acreditavam que ela ensina as habilidades além do conteúdo acadêmico, incluindo habilidades do século 21 como técnicas de colaboração e preservação.

Além disso, depois de entrevistar e observar dez professores de ciências de sexto ano implementando a ABP tecnológica, Liu et al (2012) descobriram que os professores que usam a ABP acreditam que ela aborde padrões de conteúdo, alinhadas com sua filosofia de ensino, fornecendo uma forma inovadora de ensino que promove habilidades do século 21, desafiando os alunos em um envolvente modo que atende diversas necessidades de aprendizagem, e é apoiada pelos administradores.

3.2.7.2 Orientações para os Professores que escolherem trabalhar com a ABP

Liu et al (2012) sugerem estratégias diversas para implementar a ABP. Eles recomendam que os professores escolham um projeto que atenda explicitamente suas necessidades curriculares, que sejam pró-ativos com acessibilidade e disponibilidade de tecnologia, que considerem diversas técnicas de progressão, que aceitem que os alunos precisarão ajustar a natureza desconhecida do projeto e percebam que a implementação leva tempo. Além disso, a liderança escolar (a gestão) deve apoiar a implementação da ABP por meio do desenvolvimento de visão compartilhada, coordenação de atividades de desenvolvimento profissional, avaliação crítica, avaliação e promoção de uma abordagem pedagógica “aprender-fazendo”. Os autores concluíram que para que a ABP seja bem-sucedida, professores, administradores, materiais de instrução e tecnologia devam estar alinhados.

Ertmer e Simons (2006) também sugerem que os educadores devam induzir os alunos a fazer perguntas, mantendo o envolvimento, ajudando-os a entender o conteúdo e a resolver os equívocos, incentivando-os à reflexão. É importante aqui diferenciar a Aprendizagem Baseada em Problemas da Aprendizagem Baseada em Projetos. Na Aprendizagem Baseada em Projetos, há a necessidade de se gerar um

artefato, ou seja, um produto da situação de aprendizagem; já na Aprendizagem Baseada em Problemas, não há o produto.

3.2.7.3 Desafios e conflitos encontrados na implementação da ABP

Ladewski, Krajcik e Harvey (1991) listaram os desafios para se implantar a ABP: o tempo usado para permitir que os alunos persigam suas próprias investigações ou para cobrir o currículo prescrito pelo estado; as atividades devem ser projetadas para permitir que os alunos busquem suas próprias respostas ou sejam controlados pelo professor para que (todos) os alunos obtenham os mesmos resultados “corretos”; e os alunos devem ter a responsabilidade de orientar sua própria aprendizagem ou o professor (que tem mais conhecimento) pode assumir a responsabilidade de dirigir atividades e divulgar informações na sala de aula.

Além disso, Marx et al (1997) demonstraram os problemas e os obstáculos dos professores na implementação da ABP da seguinte forma: os projetos demoravam; as salas de aula não estavam organizadas; os professores não conseguiam controlar o fluxo de informações; era difícil equilibrar a independência dos estudantes, fornecendo-lhes suporte; foi difícil incorporar a tecnologia a uma ferramenta cognitiva; e avaliações autênticas foram difíceis de se projetar. Finalmente, os professores lutam para incorporar a tecnologia como uma ferramenta cognitiva. Esses autores descobriram que os professores geralmente se concentraram em abordar uma ou duas dessas barreiras de cada vez e se moviam para trás entre velhos hábitos e novas ideias, incorporando a nova informação gradualmente e com sucesso variado.

Alguns esforços incluem deixar o caminho para cobrir os padrões de conteúdo a favor de permitir que os alunos explorem seus interesses e aceitar múltiplas respostas e resultados, em vez de fornecer aos alunos uma resposta correta (LADEWSKI; KRAJCIK; HARVEY, 1991).

Ertmer e Simons (2006) observaram três dificuldades de implementação para os professores. São elas: criação de uma cultura de colaboração e trabalho em equipe na sala de aula, ajuste do papel diretivo a um papel facilitador e aprendizagem dos alunos de forma gradual.

De acordo com o site Educators.Coop, há vários desafios e estratégias associados à implantação da ABP referentes ao meio ambiente, que são divididos em três grupos: desafios encontrados pelos alunos, pelos professores e pelas instituições

de ensino. Cada um dos três grupos foi explicitado em forma de quadros e seus respectivos autores, conforme quadros 3, 4 e 5.

Quadro 3 — Desafios encontrados pelos alunos

Os alunos têm problemas para gerar perguntas significativas.	Krajcik, Blumenfeld, Marx, Bass, Fredricks e Soloway (1998)
Os alunos têm problemas para gerenciar seu tempo e ficar organizados.	Krajcik, Blumenfeld, Marx, Bass, Fredricks e Soloway (1998) Edelson, Gordon e Pea (1999)
Os alunos estão tendo problemas para se manter motivados por meio do processo de indagação.	Edelson, Gordon e Pea (1999)
Os alunos não têm o conhecimento de mundo necessário para o projeto.	Edelson, Gordon e Pea (1999)
Os alunos, às vezes, não conseguem acessar a tecnologia, item necessário para realizar a investigação; ou seja, eles não foram capazes de fazer o trabalho.	Edelson, Gordon e Pea (1999)
Os alunos têm problemas para trabalhar em pequenos grupos. Atividade de resolução de problemas pode ter representado a participação desastrosa dos estudantes.	Achilles e Hoover (1996)

Fonte: Tradução feita pela autora a partir de: <http://project-based-learning.weebly.com/challenges-and-strategies.html>

Novas abordagens de ensino podem entrar em conflito com crenças profundas por parte de um professor, levando a conflitos que podem demorar muito para resolver, de acordo com Ladewski, Krajcik e Harvey (1991).

Quadro 4 — Desafios encontrados pelos professores

Muitas vezes, há um encaixe precário entre as atividades que formam as tarefas do dia a dia do projeto e do assunto subjacente. Professores e alunos seguem questões periféricas e não para a questão central, isto é de interesse. Há um desvio de atenção ao invés de se atentar a responder à questão norteadora do projeto.	Blumenfeld et al (1991)
Há uma insegurança do professor quanto à utilização do tempo. A dúvida seria: o tempo deve ser usado de forma mais efetiva para permitir que os alunos façam suas próprias investigações ou o tempo deve ser usado para cumprir o currículo prescrito pelo estado?	Ladewski, Krajcik e Harvey (1991)
As atividades devem ser projetadas para permitir que os alunos busquem suas próprias respostas ou ser controlado por professores para que (todos) estudantes obtenham os mesmos resultados “corretos”?	Ladewski, Krajcik e Harvey (1991) Rosenfeld, Scherz, Breiner e Carmeli, (1998)
Os alunos devem ter a responsabilidade de orientar sua própria aprendizagem ou deve o professor (mais experiente) assumir a responsabilidade de dirigir atividades e disseminar as informações na sala de aula?	Ladewski, Krajcik e Harvey (1991)

Como posso equilibrar a necessidade de permitir que os alunos trabalhem com seus próprios caminhos e a necessidade de manter a ordem em sala?	Marx, Blumenfeld, Krajcik, Blunk, Crawford, Kelly e Meyer (1991) Marx, Blumenfeld, Krajcik e Soloway (1997)
Meus projetos levam mais tempo do que o previsto.	Marx, Blumenfeld, Krajcik, Blunk, Crawford, Kelly e Meyer (1991) Marx, Blumenfeld, Krajcik e Soloway (1997)
Como implantar a Aprendizagem Baseada em Projetos na escola com profundidade?	Marx, Blumenfeld, Krajcik, Blunk, Crawford, Kelly e Meyer (1991) Marx, Blumenfeld, Krajcik e Soloway (1997) Rosenfeld, Scherz, Breiner e Carmeli (1998)
Tenho dificuldade em equilibrar meu controle sobre o fluxo de informações ao mesmo tempo em que acredito que a compreensão dos estudantes exige que eles criem seu próprio entendimento.	Marx, Blumenfeld, Krajcik, Blunk, Crawford, Kelly e Meyer (1991) Marx, Blumenfeld, Krajcik e Soloway (1997)
Como incorporo tecnologia na sala de aula, especialmente como uma ferramenta cognitiva?	Marx, Blumenfeld, Krajcik, Blunk, Crawford, Kelly e Meyer (1991) Marx, Blumenfeld, Krajcik e Soloway (1997)
Como faço para explorar as atividades dos alunos, sem dar-lhes muita independência ou intervir demasiadamente?	Marx, Blumenfeld, Krajcik, Blunk, Crawford, Kelly e Meyer (1991) Marx, Blumenfeld, Krajcik e Soloway (1997)
Estou tendo dificuldades em elaborar avaliações que exijam que os estudantes demonstrem sua compreensão.	Marx, Blumenfeld, Krajcik, Blunk, Crawford, Kelly e Meyer (1991) Marx, Blumenfeld, Krajcik e Soloway (1997)
Estou tendo dificuldades em desenvolver problemas ou perguntas que sejam autênticas, desafiadoras e adequadas.	Sage (1996) Rosenfeld, Scherz, Breiner e Carmeli (1998)

Fonte: Tradução feita pela autora a partir <http://project-based-learning.weebly.com/challenges-and-strategies.html>

Quadro 5 — Desafios encontrados pelas instituições de ensino

Recursos fixos e inadequados, horários inflexíveis e tecnologia incompatível.	Edelson et al (1999)
Tamanho e composição da turma e política curricular.	Blumenfeld, Krajcik, Marx e Soloway (1994)
Organização física da escola, limitações no tempo disponível para aprender e a necessidade percebida por parte dos professores para estruturar o tempo para cobrir todos os assuntos acadêmicos.	Hertzog (1994)

Fonte: Tradução feita pela autora a partir <http://project-based-learning.weebly.com/challenges-and-strategies.html>

Essa pesquisa pretendeu explorar os conceitos e as características da Aprendizagem Baseada em Projetos, além de verificar quais metodologias de aplicação estão sendo utilizadas na implantação da ABP. Em seguida, pretendeu-se verificar o uso das tecnologias na ABP e a avaliação dos projetos já aplicados que utilizaram a ABP. Foram levantadas por meio de um estudo bibliográfico as habilidades, competências e atitudes desenvolvidas com a ABP.

Estes estudos sugerem que a Aprendizagem Baseada em Projetos, quando adequadamente conduzida, pode melhorar a aprendizagem dos alunos. No entanto, as pesquisas também ressaltam o quão difícil é implementar a ABP de forma eficaz;

por isso, sugere-se cautela ao adotar essa prática, a menos que as condições para o sucesso estejam alicerçadas, incluindo apoio escolar forte, acesso a projetos bem desenvolvidos e uma cultura colaborativa para professores e alunos.

No entanto, os professores podem usar as idéias-chave subjacentes à Aprendizagem Baseada em Projetos em qualquer sala de aula. Usar problemas da vida real, ou seja, situações autênticas, para motivar os alunos, desafiando-os a pensar profundamente sobre conteúdo significativo e permitindo que eles trabalhem em colaboração, são práticas que produzem benefícios para todos os alunos.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA: INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SALESIANA

“Educar é obra do coração.”

Dom Bosco

4.1 Breve Histórico da Instituição Salesiana

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional — PDI (2016), sendo Instituição confessional católica, o Centro Universitário Teresa D’Ávila fundamenta sua missão no Evangelho e nos ensinamentos da Igreja Católica, em diálogo aberto com as outras religiões, com a ciência e a tecnologia. Ele fundamenta-se, educacionalmente, no Sistema Preventivo de Dom Bosco e em seus pilares: Razão, Religião e Afeto.

A Razão busca o saber como construção, privilegiando o protagonismo juvenil e a cidadania. O Afeto torna o educando convicto de que é amado e respeitado como pessoa humana, com suas diferenças e sem discriminação, e promove a educação inclusiva. A Religião orienta o educando para o Transcendente, como valor e sentido da vida. (PDI, 2016, p. 1).

Sendo Instituição de Educação Superior, ela assume as finalidades da Educação Superior no Brasil que seriam: promover o ensino, a pesquisa e a extensão com qualidade. Ela busca se integrar à cidade de Lorena, situada no interior do estado de São Paulo e à região do Vale do Paraíba, promovendo ações de extensão aderentes à realidade, tendo presentes os tipos de pesquisa necessários às empresas, à comunidade e à população e ao alunado, direcionando seus cursos às áreas demandadas pela sociedade, e assumindo a difusão das ciências humanas e das artes, como polo de cultura.

Como é uma Instituição filantrópica, ela prioriza atender às necessidades sociais da juventude, especialmente a empobrecida.

O Centro Universitário Teresa D’Ávila, doravante UNIFATEA, situa-se na cidade de Lorena, na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, onde predominam economicamente as cidades de São José dos Campos, Jacareí, Taubaté, Pindamonhangaba e Guaratinguetá.

Além da demanda estudantil local, muito do alunado provém de cidades vizinhas do Vale do Paraíba, do Sul de Minas Gerais e Rio de Janeiro. As aulas se

concentram prioritariamente no período noturno, justamente para dar oportunidade de educação superior ao grande contingente de trabalhadores da região.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico dos Cursos (PPC) de Graduação (2016), o UNIFATEA, em 2018, mantém 13 cursos de graduação — bacharelado, licenciatura e tecnológico —, 109 docentes, mais de 1.600 estudantes e 89 funcionários técnico-administrativos. Oferece cursos de pós-graduação lato sensu, na área de saúde, educação, administração e tecnologia, e o curso de Mestrado Profissional em Design, Tecnologia e Inovação, recomendado pela CAPES em 26 de março de 2015, e reconhecido pela Portaria/MEC nº 919, de 18 de agosto de 2016.

O UNIFATEA é credenciado no sistema nacional de educação superior,

[...] com base nas disposições do Decreto Federal nº 5.773 de 9 de maio de 2006, e da Resolução CES/CNE nº 1 de 20 de janeiro de 2010, foi credenciado por transformação, pela Portaria MEC nº 674 de 18 de julho de 2016, com as prerrogativas de autonomia correspondentes, em face de ter se mantido em funcionamento regular e com alto padrão de qualidade, há mais de sessenta anos, servindo, nos campos de atuação eleitos, a sociedade de Lorena e da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e do Litoral Norte do Estado de São Paulo, com reflexos no Sudoeste do Estado de Minas Gerais e no Sul do Estado do Rio de Janeiro, regiões próximas e densamente habitadas. (PPC, 2016, p. 11).

Conforme os PPC (2016), a primeira tentativa de transformar-se em Centro Universitário aconteceu no ano de 2006, quando o Processo nº 20060012116 foi postado, ainda no sistema SAPIENS, sob ordenamento legal ora superado. Ao verificar, em março de 2013, no e.MEC, o status daquele processo, que não prosperava, ainda que o trâmite fosse este, sistematicamente recomendado, até com remessa para designação de comissão avaliadora, os gestores da então Faculdades Integradas Teresa D'Ávila — FATEA — decidiram submeter novo pedido de credenciamento aos órgãos do sistema federal de educação superior (Protocolo MEC 201305223), com visita da Comissão Avaliadora INEP/MEC realizada de 12 a 16 de abril de 2015. E em agosto de 2016, esta instituição de ensino superior passou de Faculdades Integradas Teresa D'Ávila (FATEA) para Centro Universitário Teresa D'Ávila (UNIFATEA).

Conforme os PPC (2016), o Mantenedor, Instituto Santa Teresa — IST, é vinculado ao Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, criado por D. Bosco e Madre Maria Mazzarello, em Mornese, Itália, em 1872, com a missão de dedicar-se à educação. O Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora atua nos cinco continentes, atendendo a mais de um milhão de alunos, da educação infantil à universidade.

O Instituto, organização civil sem fins lucrativos, foi fundado em 19 de dezembro de 1954 e teve o estatuto registrado no Cartório de Registros de Imóveis e Anexos de Lorena, a 23 de março de 1956, ano em que foi reconhecido como entidade filantrópica pelo Ministério da Educação. Em 1973, foi declarado de utilidade pública pelo Decreto nº 72.631.

No Brasil, são nove inspetorias regionais: Belo Horizonte, Campo Grande, Cuiabá, Manaus (duas), Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo, onde fica a Inspeção responsável pelo Mantenedor do UNIFATEA. (PDI, 2016).

Nos anos 1950, como sub-sede da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena — UNISAL, respondeu pelos cursos de Filosofia, Teologia, Letras, História, Pedagogia, Economia Doméstica e Psicologia.

Em 1988, a FATEA assumiu, em definitivo, o Curso de Letras autorizado pelo Decreto nº 30.552 (14/02/1952) e reconhecido pelo Decreto nº 35.740 (29/6/1954), que a Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena administrava e que, de 1957 a 1975, estivera sob sua orientação, de acordo com o PPC (2016).

De 1991 a 1995, a Instituição foi mantida pela União Social Camiliana de São Paulo (Registro Civil de Pessoas Jurídicas do Cartório da Comarca de Santos nº 55.167-E, Livro A), voltando, em janeiro de 1996, à manutenção do Instituto Santa Teresa, pela Portaria MEC nº 2.277/1997. (PPC, 2016).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional — PDI — em agosto de 1999, instituiu-se o Programa de Incentivo à Qualificação Docente — PIQD que financia aos docentes programas de mestrado e doutorado. O PIQD foi atualizado algumas vezes, para se ajustar às condições institucionais, em especial a partir da criação/autorização CAPES do curso de mestrado em 2015.

Nos anos 2001 e 2002, foi financiado a docentes e funcionários curso de tecnologia de informação na modalidade EAD, ministrado pela Universidade Federal de Santa Catarina, com encontros presenciais em Lorena. A experiência resultou na criação do Núcleo de Educação a Distância — NEAD e do Núcleo de Desenvolvimento de Hipermídia (Portarias/FATEA nºs 1 e 2/2001), sendo o último substituído, em 2008, pela Plataforma de Apoio Presencial, hoje, Ambiente Virtual de Aprendizagem (2014) que favorece a comunicação inter-setorial administrativa e acadêmica e contribui com as atividades pedagógicas (PPC, 2016).

No ato de aprovação do Regimento Geral, o MEC homologou (Portaria nº 2.995/2002) a criação o Instituto Superior de Educação, que coordenava as licenciaturas de Biologia, Pedagogia e Letras.

Por Portaria/FATEA (03/9/2003), desligado do Núcleo Integrado de Pesquisa, Extensão e Estágio, foi criado o Instituto Superior de Pesquisa e Iniciação Científica — ISPIC, que coordena as políticas atinentes e a sistemática para a submissão de projetos de pesquisa. (PPC, 2016).

A partir de 2005, as reuniões dos Coordenadores de Curso com o Coordenador Pedagógico, que aconteciam desde 2003, foram formalizadas, visando a aprofundar

o viés pedagógico da organização dos cursos. Também o serviço de atendimento psicopedagógico oferecido aos alunos tornou-se projeto permanente.

No mesmo ano, o Núcleo Integrado de Pesquisa, Extensão e Estágio dividiu-se em Núcleos específicos: o de Extensão — NEXT; o de Estágios — NEST; reflexo da dissociação do ISPIC, em 2003. O NEXT, em 2010, passou a ser denominado Núcleo de Extensão e Relações Comunitárias, para melhor explicitar o objetivo de estreitar relações com a sociedade. Com isso, ampliaram-se os projetos comunitários, sob orientação deste Núcleo com apoio da Pastoral Universitária. Foram firmados convênios com organizações públicas e privadas, locais e regionais, tendo as ações extensionistas atendido, com a participação de discentes e docentes, 16.966 pessoas (PPC, 2016).

Já em 2006, a Fundação Olga de Sá solicitou ao Ministério das Comunicações o direito de explorar a radiodifusão educativa e o projeto concretizou-se em abril de 2012, quando a Rádio Inova FM 103,7 foi ao ar incrementando a comunicação e a difusão da cultura, do conhecimento e de serviços à comunidade.

Entre 2003 e 2008, foi incrementada a infraestrutura tecnológica e predial, sendo construídos e reformados ambientes de ensino e laboratórios; melhorados equipamentos e materiais didáticos e intensificada a aquisição bibliográfica. Refizeram-se as redes elétrica, telefônica e de informática, otimizando o acesso à Internet. Foram entregues ao corpo acadêmico e à sociedade dois novos prédios que somam 24 salas de aula, auditórios, sanitários, biblioteca geral e biblioteca infantil, sala de periódicos, salas de coordenações, sala dos docentes, galerias para exposições, central de provedores e laboratório de informática. (PPC, 2016).

Entre 2012 a 2018, houve adequações e melhorias arquitetônicas. Buscou-se a funcionalidade do atendimento a alunos, corpo administrativo-acadêmico e público externo. Sofreram intervenção: Reitoria e Pró-Reitorias, Capela (reforma completa a partir de projeto do artista sacro Cláudio Pastro e instalação de sistema de som e de ar condicionado), setores administrativos, Coordenações, Sala dos Professores, Rádio Inova, ambientes de ensino (Salas de Pranchetas, Brinquedoteca, Laboratórios em geral e o Estúdio de Rádio e TV sob orientação de engenheiro de telecomunicações, etc.). Houve, para segurança de usuários, instalação de elevador e de catracas com acesso mediante cartão de identificação; ampliação do sistema de monitoramento; reforma do bicicletário com identificação; e reforma geral da cantina, com controle de acesso que beneficiou, também, o teatro (PPC, 2016).

Ainda de acordo com o PPC (2016), “Em janeiro de 2015, todas as salas de aula estavam dotadas de equipamento multimídia com acesso à internet.”.

Em 2010, houve uma mudança nos currículos dos cursos. Foram denominadas Disciplinas Institucionais as unidades do currículo que afirmaram o carisma institucional e objetivaram ampliar a visão que o estudante tem sobre o ser humano,

a cultura e o contexto mundial. Atualmente, as disciplinas consideradas institucionais são: Antropologia Filosófica e Teológica, Metodologia de Pesquisa e Leitura Produção de Textos, ficando Cultura e Contemporaneidade como conteúdo transversal de componentes curriculares que versam sobre as relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e indígena, a educação ambiental, cidadania, conforme ementas, sendo, mais exatamente, tratados em Antropologia Teológica, oferecida a todos os alunos (PPC, 2016).

De acordo com o PPC (2016), em 2011 foi criada a Rede das Salesianas de Ensino Superior — ISS/FMA — Filhas de Maria Auxiliadora, que é composta por 41 Instituições, fruto de encontros na Itália, Colômbia, México e Brasil, visando a institucionalizar princípios comuns, ações integradoras e evidenciar a salesianidade. Em novembro de 2012, no Brasil, em Campos do Jordão (SP), sob coordenação da FATEA, aconteceu o 1º Encontro Mundial das Dirigentes, cujo tema foi: “As ISS-FMA e os novos horizontes educativos: desafios e prioridades para a formação atual de educadores”. Houve oportunidade para socializar a memória do caminho construído e dos projetos realizados, e para unificar metas e estimular o senso de pertença e a formação de educadores, perfil comum das Instituições. Os participantes, da Argentina, Camarões, Colômbia, Espanha, Haiti, Itália, República Dominicana, Venezuela e do Brasil, visitaram o Santuário Nacional de Nossa Senhora Aparecida, o Instituto N. Sr^a. do Carmo, em Guaratinguetá, o primeiro colégio no Brasil (1892), e o IST/FATEA, em Lorena, monitorados por docentes e discentes. (PPC, 2016).

Em março, realizou-se Encontro Internacional de Formação Docente PIBID/CAPES/FATEA e HARVARD, organizado pelo Prof. Dr. Paulo Sergio de Sena — Coordenador Institucional PIBID/CAPES. Os professores Doutores Messias Borges Silva e Marcelo Barros apresentaram, direto de Harvard, para convidados, coordenadores e bolsistas (Biologia, Letras e Pedagogia), os temas: “Os Desafios para uma Educação ‘Classe Mundial’ (World Class) no Século XXI” e “Imagens do Conhecimento e Ação Docente”, mediados pelo Prof. Dr. Nelson Tavares Matias (PPC, 2016).

Conforme registrado nos PPC dos cursos (2016),

Nos inícios de 2014, a Diretora Geral, Ir. Raquel de Godoy Retz, convidada a fazer experiência missionária em Angola, desliga-se da função, assumindo o novo Diretor, Prof. Dr. Wellington de Oliveira (23/01). O ato de nomeação foi lido para comunidade acadêmica pela Inspetora Salesiana, Ir. Helena Gesser, em sessão do dia 3 de fevereiro de 2014.

No decorrer do ano de 2014, foram planejadas e executadas inúmeras atividades comemorativas dos 60 anos do início de funcionamento da FATEA, marcadas por lançamento do selo alusivo. Para iniciarem em 15 de outubro de 2014 e culminarem em 15 de outubro de 2015, programaram-se as comemorações dos 500 anos de nascimento de Santa Teresa D'Ávila (28/3/1515), patrona da Instituição, e do bicentenário de Dom Bosco, fundador da missão e obra salesiana, nascido a 16 de agosto de 1815, relatado no PPC (2016).

Um fato importante aconteceu em 20 de fevereiro de 2014 quando inaugurou-se o Teatro Teresa D'Ávila, plenamente adequado à apresentação de peças teatrais e outras artes performáticas, o que vem acontecendo desde então, resultando em rico portfólio cultural, para o qual concorreu a peça “Medida por Medida”, comemorativa dos 400 anos da morte de Shakespeare (23 de abril). O Teatro mantém duas composições: UNIFATEA Companhia de Teatro e Companhia de Jovens Atores (com alunos do IST).

Vale lembrar que em 5 de novembro de 2014, a TV FATEA deu início à transmissão interna de programação de interesse da comunidade acadêmica, dos funcionários e do público externo, com *spots* informativos, educativos e culturais. Em setembro, aconteceu o V Congresso Integrado do Conhecimento, que marca o meio acadêmico com o debate, entre outros, de temas associados à inovação, tecnologia, educação, conhecimento e interdisciplinaridade, procurando enfatizar a temática regional. Paralelos ao Congresso, acontecem o II Fórum Internacional de Ciência e Tecnologia, o 14º Encontro de Iniciação Científica, a 11ª Mostra de Pós-graduação e a 4ª Mostra de Extensão (2017).

Já em 2016, é cedido, por prazo indeterminado, ambiente para a realização das reuniões mensais da Academia de Letras de Lorena — ALL, realizadas na FATEA, esporadicamente, e, em especial, na data da comemoração dos aniversários, no mês de agosto, desde 2011. Também passa a figurar como promoção institucional a Corrida e Caminhada de Rua — Volta da FATEA (desde 2015), que visa a despertar o gosto pela prática dessas modalidades esportivas e propiciar a saúde e o bem-estar da comunidade.

Algumas parcerias do UNIFATEA com outras instituições nacionais e internacionais foram realizadas. Uma delas aconteceu em 27 de outubro de 2016, convênio de cooperação com a Universidade Juárez Autónoma Tabasco do México. O acordo objetivou a criação de projetos de pesquisa com a graduação e pós-

graduação e propiciar intercâmbio de docentes e discentes das duas instituições. Foram, ainda, efetivados os convênios com a Universidad de Matanzas, Cuba, o Instituto Politécnico de Leiria e a Universidade Católica Portuguesa, Portugal, além da manutenção do convênio com a Universidade Estadual Paulista — UNESP/Campus de Guaratinguetá.

Com a transformação da FATEA em Centro Universitário Teresa D'Ávila, o Reitor tem dado continuidade às providências necessárias para a sua efetivação. Tem promovido reuniões com o Conselho Universitário, com os líderes de setores, com os colaboradores, com as coordenações de cursos e núcleos, NDE e demais órgãos assessores (CEP, CPA), reorganizando e redefinindo setores de gestão e acadêmicos, garantindo as condições para a plena vigência do novo Regimento Geral, da nova estrutura organizacional e funcional.

4.2 Licenciatura: Curso de Letras

A FATEA foi criada em 1975, mas somente em 1988 assumiu o Curso de Letras com as Habilitações em Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Inglesa e Literaturas (reconhecido pelo Decreto nº 35.740/1954) que funcionava na Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (transferência de Mantenedor pelo Parecer CFE nº 501, de 03/6/1987), sendo o último reconhecimento renovado pela Portaria SERES/MEC nº 793, de 14/12/2016, DOU 15/12/2016, de acordo com o PDI (2016).

Já em 1998, foi autorizada (Portaria MEC nº 1.451, de 23/12/1998) a Licenciatura em Língua Portuguesa e Espanhola e respectivas Literaturas, reconhecida pela Portaria nº 1855, DOU de 16 de julho de 2003 (renovação de reconhecimento pela Portaria MEC nº 286, de 21/12/2012, DOU de 27/12/2012).

Os princípios que norteiam a concepção do Curso de Letras, fundamentados na filosofia adotada, são: a) valores cristãos, humanísticos e éticos; b) realidade sócio-econômica; c) excelência acadêmica; e d) atualidade econômica, científica e tecnológica.

O curso assim concebido, com os princípios mencionados presentes nas ações educativas, dimensiona um profissional crítico, participativo e criativo, e valoriza o homem como pessoa e seu meio ambiente social e natural como meta máxima. A dinâmica da realidade mundial, em seus vários aspectos, pauta a conformação do

curso, na medida em que entende a realidade do mercado de trabalho em um contexto globalizado, e as necessidades do desenvolvimento local, regional e nacional.

A excelência acadêmica, a se revelar na estrutura do Curso e no processo de ensino e aprendizagem, é o compromisso básico de todas as atividades de pesquisa, ensino e extensão vinculadas a este projeto.

O Projeto obedece a princípios gerais que conduzem à formação baseada no estudo da realidade brasileira, sem descuidar da sólida formação teórica, histórica e instrumental. O pluralismo da abordagem adotada em cada disciplina dá conta de pensamentos e de paradigmas diversos, propiciando ao estudante um ambiente que estimula o desenvolvimento do senso ético de responsabilidade social, norteador do exercício futuro da profissão. A preocupação com a atualidade econômica, científica e tecnológica está contemplada na estrutura curricular do Curso e nas atividades teóricas e práticas decorrentes (PPC, 2016).

Para tanto, o Curso de Letras é concebido com base em pressupostos que assegurem:

- a) a formação ampla, crítica e reflexiva que garanta autonomia e discernimento;
- b) a formação de um profissional competente e de um cidadão comprometido com a sociedade, por meio do desenvolvimento de atitudes e valores éticos compatíveis com os desafios da construção de uma sociedade sustentável e em constantes mudanças;
- c) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enfatizando o “aprender a aprender” como prática de construção do conhecimento e de estímulo à educação continuada;
- d) a flexibilidade curricular de modo a atender a interesses específicos e atualizados, facilitando a absorção de conhecimentos culturais e das diferentes fronteiras da ciência, sem a perda dos elementos essenciais à formação profissional (PPC, 2016).

Concomitante aos fundamentos e propósitos da Fatea, o Curso de Letras comunga com os objetivos do UNIFATEA, norte para o desenvolvimento do curso, mas é passível de adequações necessárias a cada habilitação e possíveis avanços que as transformações sociais, culturais e educacionais exigem. O ensino do português e respectivas literaturas, assim como o ensino do inglês, como segunda língua estrangeira moderna para os alunos do Ensino Fundamental e Médio das escolas brasileiras, se faz cada vez mais necessário, dado o processo de globalização e a inevitável necessidade de busca de identidade cultural e implementação do ensino de línguas em todo período educacional. (PPC, 2016).

É importante ressaltar que, além do impacto das novas tecnologias, em todas as áreas do conhecimento, estabelece-se processo de integração pelas mãos econômicas globalizadas e busca de identidade cultural do país.

O aprofundamento e a especificidade do estudo da língua materna, assim como o ensino de língua estrangeira moderna — inglês, ou o seu potencial domínio, traz a

certeza da integração sócio-econômica e do estreitamento das relações culturais entre o Brasil e os países do mundo. Tanto que já vimos experimentando o convívio com larga literatura bilíngue nos meios editoriais e nos espaços disponíveis pelas novas tecnologias. São textos que contemplam arte, tecnologia, costumes, mercado industrial e de profissões, abrangendo todas as áreas de conhecimento. Cursos, congressos, festivais, concursos, acordos, publicações, empreendimentos comuns visam a incrementar, com variadas dinâmicas, a realização de um intercâmbio cultural e de enriquecimento acadêmico-profissional.

Nesse cenário complexo de relações e pessoas, a preocupação primordial é com a figura do profissional que nele atuará como professor de língua, quer trabalhando na escola, ou mesmo extrapolando os muros escolares. A vocação precípua do curso de Letras — Licenciatura Plena com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas — é a licenciatura e o ensino como atividade privilegiada desses profissionais, que, em paralelo com o magistério, atuarão como divulgadores e intercambistas das culturas brasileira e internacional.

O Curso é presencial e apresenta regime seriado anual, tendo um período mínimo de integralização em **4 (quatro) anos**, e máximo de 7 (sete) anos. O currículo é organizado em um primeiro ano básico, cujas disciplinas contemplam a formação básica de cunho pedagógico geral atinente à atuação docente, possibilitando o equilíbrio entre o desenvolvimento teórico e as atividades práticas, bem como a interação com instituições de ensino de Educação Básica, tanto do município de Lorena, quanto da Diretoria de Ensino de Guaratinguetá, região a qual nosso município esta jurisdicionado. (PPC, 2016).

Privilegiam-se na organização curricular do curso de Letras disciplinas e atividades de cunho humanístico, flexibilizadas para o atendimento de demandas profissionais relativas à cultura, ao desenvolvimento da criatividade e da relevante intervenção no espaço social para reconstruí-lo em suas questões éticas.

Os conteúdos disciplinares eleitos e o trato didático-metodológico visam à formação de profissionais competentes à vivência crítica da linguagem e seus contextos, cientes da estrutura da língua, suas formas e seus usos na variação linguística, assim como seus traços culturais.

As disciplinas subsidiam os fundamentos teóricos necessários à reflexão sobre a linguagem e as teorias vivenciadas em novos suportes tecnológicos oferecem ao graduando a necessária compreensão de que sua formação profissional deve ser contínua, autônoma e permanente.

As áreas linguística e literária direcionam-se não só para fundamentação de informação e embasamento cultural, mas ambas são propícias à concepção da língua e da literatura como prática social e suas manifestações.

A organização curricular pontua, quanto ao seu desenvolvimento, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o Parecer CES 492/2001: espaços de formação que julgamos inerentes ao processo de construção do futuro docente com disciplinas como: Tópicos Avançados em Educação, Tecnologias em Educação, assim como as Atividades Práticas e o Estágio Supervisionado, permitindo ao profissional atender às necessidades educativas e tecnológicas do entorno da Instituição e da sociedade. (PPC, 2016).

Os projetos eleitos como prioritários do curso de Letras pressupõem articulação entre os pilares do Ensino Superior — Ensino, Pesquisa e Extensão, além de vislumbrar itens com a Pós-Graduação (Especialização e Mestrado — prospecção).

O currículo tem concepção socioconstrutiva, com forte nuance cultural, propiciando a aquisição de conhecimentos articulados que favorecem às abordagens teórico-práticas, gerando um organismo curricular pautado por conhecimentos, competências e habilidades, expresso pelas atividades desenvolvidas ao longo do curso — Atividades de Ensino, Atividades Acadêmicas Técnico — Científico — Culturais, Atividades de Pesquisa e de Estágio Supervisionado.

Assim, nosso currículo, pela sua constituição, desenvolve competências e habilidades que permitem o domínio da língua materna e/ou estrangeira e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, assessores culturais etc. Especificamente, podem-se pontuar competências e habilidades que o curso desenvolve em seus graduandos:

- domínio do uso da língua materna e de língua estrangeira — Inglês, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica de teorias no que tangem a investigações linguísticas e literárias;
- profissionalização atual, consoante às demandas do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos das novas tecnologias de informação e comunicação;
- conhecimento dos conteúdos essenciais, objetos dos processos de ensino e aprendizagem, no Ensino Fundamental e Médio;
- conhecimento e domínio de métodos, estratégias e técnicas didático-pedagógicas que possibilitem a adequação do ensino para os diferentes níveis de ensino;
- conhecimentos específicos e amplos que favorecem intervenções interdisciplinares;

- capacidade de resolver problemas e tomar decisões, trabalhando em equipe;
- comprometimento com as questões éticas, com a responsabilidade social e educacional;
- aptidão para ampliar seu senso crítico, necessário à compreensão da realidade de sua formação continuada e do seu permanente desenvolvimento profissional. (PPC, 2016).

Salientamos algumas diretrizes necessárias e prementes ao conhecimento do futuro professor: o aluno como centro do processo de aprendizagem; o respeito e a consciência da necessária competência para acolher a diversidade — Relações Étnico-Raciais e da Inclusão Social (Lei N. 11645/2008 — História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena), permeando o ementário das disciplinas; a vivência e o empreendedorismo cultural; o exercício das práticas de pesquisa e processos investigativos; competências e habilidades para elaboração, acompanhamento e avaliação de projetos, visando ao desenvolvimento de conteúdos curriculares; vivência, reflexão e uso das tecnologias de informação e comunicação, assim como oportunidade de criação de metodologias, materiais e estratégias de ensino; privilégio da vivência de situações — problema que favoreçam à busca de soluções em equipe, criando o hábito de processos colaborativos de aprendizagem; pontuar a formação do futuro docente privilegiando o desenvolvimento de competências para o processo ensino-aprendizagem; consciência crítica quanto ao que o aluno vivencia na graduação e sua futura atuação na educação básica (simetria invertida); conhecimentos, habilidades e valores em harmonia com a realidade e os atores deste processo; abordagem de conteúdos comprometidos com a constituição de reais competências; estabelecimento da avaliação processual como meio atinente à formação, indicadora diagnóstica de possíveis falhas no processo e como mensuração de competências e habilidades necessárias às intervenções pedagógicas; pesquisa que paute pelo aprofundamento do processo de ensino e da aprendizagem para que o conhecimento seja mobilizado a ações no sentido da compreensão do processo de construção do conhecimento.

O currículo pressupõe metodologias que contemplem a tríade ação-reflexão-ação como uma das estratégias didáticas privilegiadas:

- privilegia conteúdos que suscitem competências que gerem comprometimento com valores instituintes da sociedade democrática e o papel social da escola;
- domínio de conteúdos afeitos à diferentes contextos objetivando **abordagens interdisciplinares**;
- domínio dos conhecimentos pedagógicos e seu aperfeiçoamento da prática pedagógica;

- competências ao gerenciamento e construção profissional;
- organização curricular que contemple formação específica para atuação na educação básica e da área de conhecimento específica;
- inserção de componente curricular que permita a abordagem de conteúdos mais amplos, contemplando o debate de assuntos contemporâneos como **cultura, sociedade, consumo, economia, o conhecimento e o desenvolvimento humano**, assim como a própria **docência**. Assim, os conteúdos abordados nos Planos de Ensino do curso de Letras contemplam: cultura geral e profissional, conhecimento sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes, dimensões sociais, econômicas e políticas da educação, conteúdos específicos das áreas quanto ao ensino da linguagem, conhecimento pedagógico, depreensão de objetivos educacionais advindos das práticas profissionais,
- ampliação de ações curriculares na **interação sistemática com escolas de educação básica** no desenvolvimento de projetos de formação compartilhados (Formação Cidadã a Futuros Professores DER Guaratinguetá e IES da Região). (PPC, 2016).

Segundo as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras, a Licenciatura tem como objetivo geral formar educadores para atuarem no Ensino Fundamental, II ciclo (6º ao 9º), no Ensino Médio e demais espaços da docência. O curso de Licenciatura em Letras do UNIFATEA, além dos objetivos comuns às licenciaturas, expressos no Regimento, Título X — Do Instituto Superior de Educação, tem como objetivo primordial formar educadores com conhecimento sólido e abrangente na área de sua atuação, enfatizando os aspectos científicos, pedagógicos, éticos e humanísticos, especializados na área da linguagem, capazes de atender às demandas da educação básica, assim como estabelecer alicerce sólido à continuidade de formação para atuação profissional.

Formação de futuros profissionais adaptados, reflexivos e não reflexos, às constantes transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea, capazes de criação, estruturação e reestruturação organizacional de seu projeto de trabalho, sendo profissionais criativos, interventores sociais positivos, adequados às exigências educativas e tecnológicas contemporâneas.

É importante salientar algumas posturas essenciais ao processo de formação:

- oportunizar reflexão sobre o atual mercado de trabalho em atividades de ensino que os habilite a trabalhar com competência e profissionalismo;
- garantir prioridade às atividades pedagógicas que proporcionem ao graduando meios para vivenciarem processos de autonomia na busca do conhecimento — **autonomia e cooperação**, próprios da gestão em equipe;
- garantir a flexibilização curricular nas articulações entre ensino, pesquisa, extensão e estágio;
- incrementar os cursos de extensão universitária, suscitando nos graduandos a clareza da necessária **formação continuada**, visando aos cursos de pós-graduação. (PPC, 2016).

De acordo com o PPC (2016), o profissional de Letras deverá ser capaz (competências e habilidades) de: estabelecer relações entre informações e técnicas do processo ensino-aprendizagem no que se refere aos domínios essenciais pertinentes ao ensinar e ao aprender tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, dominando métodos e técnicas pedagógicas, adequando a transposição de conhecimentos para as duas modalidades de ensino; deduzir objetivos concretos de ensino, explicar e prever fenômenos surgidos durante a aula, determinar métodos adequados, inclusive com utilização das novas tecnologias; analisar e refletir sobre conteúdos, procedimentos e avaliação; implementar a autonomia pedagógica e a criticidade; dimensionar os fenômenos linguísticos necessários ao exercício proficiente do uso da língua (português e inglês) como instrumento de inserção social em termos de recepção e produção textual; abordar os processos de leitura de forma plural a fim de potencializar os processos polissêmicos e parafrásticos, analisando e criticando a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico e produzir e difundir, como agente cultural, conhecimentos, bens e valores culturais, tendo uma perspectiva crítica quanto às teorias absorvidas nas investigações e pesquisas linguísticas e literárias, fundamentais à sua formação profissional.

O egresso do UNIFATEA deverá possuir consciência de valores éticos e humanísticos, motivação e autonomia para a investigação e pesquisa, tornando-se capaz de questionar e experimentar. Deverá integrar-se no espaço de atuação profissional não só como agente cultural, mas também de transformação técnica e capacidade de abordagem do conhecimento de forma interdisciplinar, possibilitando adaptações às constantes mudanças no campo tecnológico, científico, pedagógico e cultural. (PPC, 2016).

Assim, a pesquisa, a extensão e atividades pertinentes ao processo de formação do futuro profissional de Letras, além do ensino, articulam-se no processo de sua formação. O aluno deve ter desenvolvido a capacidade de reflexão crítica sobre os temas e as questões relativas aos conhecimentos não só linguísticos como literários, não só na língua portuguesa, mas na língua estrangeira moderna — inglês.

O coordenador do curso por meio de um evento denominado *Welcome night*, promove anualmente as boas-vindas aos alunos ingressantes e convida os egressos para participarem de mesa redonda, palestras e apresentações nesta ocasião.

4.3 Projeto Pedagógico do Curso e Matriz Curricular

O Projeto Pedagógico do Curso, doravante PPC, deve ser constantemente atualizado pelo coordenador do curso e deve estar disponível no site da IES. Assim como deve uma cópia impressa ficar na coordenação à disposição dos professores, alunos e interessados. A última revisão foi realizada em 2016 quando houve a mudança na matriz curricular, transformando todas as disciplinas de 80 horas (anuais) em 40 (semestrais).

O currículo foi construído visando a incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios das deficiências apresentadas por alguns setores de sua área de atuação, assim como as renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa. O currículo contempla disciplinas que estimulam a prática, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno. A organização curricular fortalece a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão.

As Atividades Acadêmicas Técnico-Científico-Culturais propiciam o exercício da autonomia do graduando, pois a estrutura dessas atividades, organizadas pela Instituição e pela Coordenação do curso, facultam ao aluno autonomia quanto ao planejamento — tempo e espaço de aprendizagem — adequado à sua formação.

Fica claro que o currículo do curso de Letras não tem como foco disciplinas impermeáveis, mas é arquitetado como um conjunto de atividades acadêmicas que integralizam áreas de conhecimento necessárias ao futuro professor em incessante processo de formação, estabelecendo alicerce que solidifica postura profissional de contínua reflexão crítica sobre a prática docente.

A organização curricular do curso favorece correspondência de objetivos de formação no ensino, na pesquisa, na extensão, nas atividades Acadêmicas Técnico-Científicas-Culturais, nas atividades práticas, no estágio supervisionado, pois no decorrer do curso, estão presentes os objetivos dos eixos de formação perpassando essas atividades. O conjunto de disciplinas, no decorrer do processo formativo, favorece o diálogo da postura profissional almejada em todas as atividades acadêmicas.

Conforme legislação vigente, foi facultado às Instituições de Ensino Superior autonomia na organização curricular. Dessa forma, a organização do currículo abrange o conjunto de disciplinas curriculares de formação acadêmica e de cunho pedagógico, as atividades práticas, o estágio supervisionado, além de Atividades Acadêmicas Técnico-Científicas-Culturais e o Trabalho de Conclusão de Curso — pesquisa orientada, bem como a sistemática de acompanhamento e de avaliação, de modo a dotar o futuro profissional de Letras de visão crítica e sistêmica e que seja capaz de enfrentar os crescentes desafios das rápidas transformações do mundo contemporâneo, além de contribuir para o desenvolvimento local, regional e nacional.

Assim, o curso estrutura-se em sólida formação geral do graduando, de modo a garantir que o egresso tenha condições de superar os desafios que se apresentem no exercício da profissão. Além disso, a articulação da teoria com a prática possibilita o desenvolvimento no campo acadêmico e profissional, mediante o envolvimento de alunos e professores em atividades de pesquisa e de extensão.

Com esse entendimento, o curso observa o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais, em torno dos seguintes eixos:

- Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- Eixo articulador da interação, da comunicação, e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- Eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (PPC, 2016).

Para viabilização destes eixos de formação, é necessária a adequação da metodologia de ensino que se coadune com os princípios que norteiam a formação do futuro profissional. Assim, nosso curso contempla um viés metodológico que privilegia, na abordagem do conhecimento, a problematização (ação-reflexão-ação) — projetos de trabalho, a pesquisa.

As situações de aprendizagem propostas nos planos expressam a arquitetura da prática, pois é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção se faz realidade, se manifesta, adquire significação e valor. Não é fácil a tarefa da adequação metodológica levando-se em conta o contexto em que se realizam as atividades de ensino-aprendizagem. Isto posto, o currículo é objeto de constante reflexão para as necessárias adequações de conteúdos, métodos e tecnologias, evidenciando uma cultura da reflexão sistemática sobre a prática, aproximando ideias e teorias com a ação pedagógica.

Assim, a organização do currículo abrange as seguintes áreas de formação acadêmica, não estanques, nem sequenciais:

Formação pedagógica: congrega um corpo de conhecimentos básicos da área educacional e pedagógica que introduzem os conhecimentos básicos sobre a construção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da prática do ensino de línguas e as implicações do ato de ensinar — planejamento, acompanhamento da aprendizagem e avaliação;

Formação Linguística: compreende conhecimentos específicos, formando um conjunto de disciplinas que levam o discente a refletir sobre os contextos de aprendizagem de línguas e seus escopos teóricos;

Formação Humanística e Cultural: disciplinas que estudam o comportamento humano sua cultura e expressão em vários contextos. Os aspectos éticos, sociais e filosóficos, apresentados, que oportunizam ao aluno reflexões, construções e aplicações de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes críticas e tomadas de decisões;

Formação Literária: amplo e efetivo contato e reflexão com a expressão literária brasileira, portuguesa e de língua portuguesa, anglo-americana e cânones universais comparados. (PPC, 2016).

De forma integrada, as disciplinas mantêm *links* de conteúdos que perpassam o currículo, favorecendo à concepção curricular como prática, expressão socializadora e cultural, as quais nossa instituição concretiza nas atividades educacionais. Ou seja, nas práxis, na qual o currículo adquire significado definitivo para alunos e docentes. Assim, a prática e a vivência, têm o currículo como ponte entre teoria e ação, entre intenções ou projetos e realidade. É na prática que se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos.

No ano de 2016, houve a mudança do regime anual das disciplinas para o regime semestral. A correspondência das disciplinas ficou conforme quadro 6.

Quadro 6 — Matriz Curricular alterada em 2016 de Letras: Licenciatura em Língua Inglesa e Língua Portuguesa

1º ANO			
Atividades pedagógicas (Disciplinas 2015)	CH	Atividades pedagógicas (Disciplinas 2017)	CH
Antropologia filosófica e teológica e ética	80	Antropologia Teológica e Filosófica	40
		Antropologia Teológica e Cultural	40
Arte e Educação	40	Arte e Educação	40
Didática	40	Didática	40
Estética e História da Arte	40	Estética e História da Arte	40
Lab. Multidisciplinar em Inglês	80	Língua Inglesa: Oficina de Prática Oral	40
		Língua Inglesa: Oficina de Escrita Criativa	40
Leitura e produção de texto	80	Leitura e Produção de Textos: Princípios Gerais	40
		Leitura e Produção de Textos: Escrita Acadêmica	40
Língua Brasileira de Sinais	40	Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS	40

Língua e Literatura Latina	40	Língua e Literatura Latina	40
Literatura infanto-juvenil	40	Introdução à Literatura	40
Metodologia de Pesquisa Científica	40	Metodologia de Pesquisa	40
Organização e Políticas da Educação Básica	40	Psicologia da Educação	40
Semiótica	40	Psicologia e Inclusão	40
Tecnologias em Educação	40	Tecnologias em Educação	40
Sub-total (1º Ano)	640	Sub-total (1º Ano)	640
Atividades Acadêmicas Técnico-Científicas e Culturais	40	Atividades Acadêmicas Técnico-Científicas e Culturais	40
Atividades Práticas	100	Atividades Práticas	100
Total (1º Ano)	780	Total (1º Ano)	780
2º ANO			
Atividades pedagógicas (Disciplinas 2015)	CH	Atividades pedagógicas (Disciplinas 2017)	CH
Contextos Reais de Comunicação em Língua Portuguesa	80	Contextos Reais de Comunicação em Língua Portuguesa	40
		Educomunicação	40
Contextos Reais de Comunicação em Língua Inglesa	80	Contextos Reais de Comunicação em Língua Inglesa	40
		Gêneros Discursivos em Língua Inglesa	40
Estudos Sistemáticos em Língua Portuguesa I (Morfossintaxe)	80	Introdução à Morfossintaxe	40
		Introdução à Teoria Linguística: Abordagens Morfológicas e Sintáticas	40
Linguística	80	Introdução à Linguística	40
		Linguística Aplicada	40
Literatura Brasileira I	80	Metodologias Ativas em Educação	40
		Literatura Brasileira: do Período Colonial ao Romantismo	40
Literatura Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa	80	Literatura Portuguesa: do Trovadorismo ao Realismo	40
		Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea e Literatura Africana	40
Psicologia da Educação	80	Organização e Políticas da Educação Básica	40
		Literatura Infanto-juvenil	40
Teoria Literária	80	Teoria Literária: Narrativa	40
		Teoria Literária: Poesias	40
Sub-total (2º Ano)	640	Sub-total (2º Ano)	640

Atividades Acadêmicas Técnico- Científicas e Culturais	60	Atividades Acadêmicas Técnico-Científicas e Culturais	60
Atividades Práticas	100	Atividades Práticas	100
Total (2º Ano)	700	Total (2º Ano)	700
3º ANO			
Atividades pedagógicas (Disciplinas 2015)	CH	Atividades pedagógicas (Disciplinas 2017)	CH
Estudos Sistêmicos de Língua Inglesa	160	Introdução aos Estudos Sistêmicos de Língua Inglesa	40
		Formação do Leitor em Língua Inglesa	40
		Redação Empresarial em Língua Inglesa	40
		Oficina de Jogos em Inglês	40
Língua Portuguesa: Semântica	80	Língua Portuguesa: Semântica	40
		Língua Portuguesa: Estilística	40
Estudos Sistêmicos em Língua Portuguesa II (Morfossintaxe)	80	Estudos Sistêmicos em Língua Portuguesa: Morfossintaxe	40
		Teoria Linguística: Abordagens Morfológicas e Sintáticas	40
Linguística aplicada ao ensino da língua	80	Linguística Aplicada ao Ensino da Língua	40
		Linguística Textual	40
Literatura Brasileira II	80	Literatura Brasileira: Realismo e Naturalismo	40
		Literatura Brasileira: Simbolismo, Pré-Modernismo e Semana de Arte Moderna	40
Literatura Americana	80	Literatura Americana Clássica	40
		Literatura Americana Contemporânea	40
Prática de ensino da Educação Básica — Língua Portuguesa — EF/EM	80	Prática de Ensino da Educação Básica — Língua Portuguesa — Ensino Fundamental	40
		Prática de Ensino da Educação Básica — Língua Portuguesa — Ensino Médio	40
Sub-total (3º Ano)	640	Sub-total (3º Ano)	640
Atividades Acadêmicas Técnico-Científicas e Culturais	60	Atividades Acadêmicas Técnico-Científicas e Culturais	60
Atividades Práticas	100	Atividades Práticas	100
Estágio Supervisionado de Português	400	Estágio Supervisionado de Português	400
Total (3º Ano)	1.200	Total (3º Ano)	1.200
4º ANO			
Atividades pedagógicas (Disciplinas 2015)	CH	Atividades pedagógicas (Disciplinas 2017)	CH

Estudos Sistemáticos de Língua Inglesa	80	Estudos Sistemáticos de Língua Inglesa	40
		Projetos em Língua Inglesa: Gêneros Discursivos Midiáticos	40
Linguagem e cultura em Língua Inglesa	80	Linguagem e Cultura em Língua Inglesa	40
		Oficina de Tradução	40
Filologia	80	Filologia	40
		Gramática Histórica	40
Literatura Brasileira III	80	Literatura Brasileira Moderna	40
		Literatura Brasileira Contemporânea e Valeparaibana	40
Literatura Inglesa	80	Literatura Inglesa: Teatro	40
		Literatura Inglesa: Poesias	40
Literatura Universal comparada	80	Literatura Universal Comparada: Poesias	40
		Literatura Universal Comparada: Narrativas	40
Prática de ensino da Educação Básica — Inglês — EF e EM	80	Prática de Ensino da Educação Básica –Inglês — EF	40
		Prática de Ensino da Educação Básica — Inglês — EM	40
		Semiótica	40
Tópicos Avançados em Educação	80	Tópicos Avançados em Educação	40
Sub-total (4º Ano)	640	Sub-total (4º Ano)	640
Atividades Acadêmicas Técnico-Científicas e Culturais	200	Atividades Acadêmicas Técnico-Científicas e Culturais	200
Atividades Práticas	400	Atividades Práticas	400
Trabalho de Conclusão de Curso	40	Trabalho de Conclusão de Curso	40
Estágio Supervisionado de inglês	300	Estágio Supervisionado de inglês	300
Total (4º Ano)	1580	Total (4º Ano)	1580

O quadro 7 contém o resumo da carga horária.

Quadro 7 — Resumo total da carga horária

RESUMO TOTAL DA CARGA HORÁRIA	
Conteúdos Disciplinares	2.560
Disciplinas de Fundamentação Pedagógica	560
Atividades Acadêmicas Técnico-científico e Culturais	200
Trabalho de Conclusão de Curso	40
Estágio Supervisionado — Língua Portuguesa EF/EM	400
Estágio Supervisionado — Língua Inglesa EF/EM	300
Atividades Práticas	400
Total Geral	3.900

(*) Não incluído no total da carga horária.

A política de pesquisa da Instituição tem como pressuposto a concepção de pesquisa acadêmica como princípio educativo e científico, que deve partir da realidade e estar em permanente diálogo com ela, para assegurar a qualidade educativa do Projeto Pedagógico da Instituição.

A pesquisa e a produção científica buscam a ampliação da produção do saber e a veiculação do conhecimento para a comunidade. Esse processo deve assegurar a análise e a compreensão da realidade e a intervenção da Instituição nela, enquanto suporte básico para a formação profissional, conectada com os problemas que emergem da realidade e com as demandas do progresso científico, tecnológico e cultural. Essas atividades estão comprometidas com a melhoria qualitativa do ensino de graduação, nas diferentes áreas do saber, sendo adotada a linha de pesquisa:

Como atividade de iniciação científica para o aluno de graduação;
Com vistas à elaboração de teses, dissertações e monografias, inclusive o trabalho de conclusão de curso (TCC), para capacitação docente;
Vinculada à ação pedagógica institucional (pesquisa meio);
Voltada ao atendimento de problemas da comunidade;
Com vistas ao desenvolvimento de novas tecnologias, a partir dos programas de Mestrado e Doutorado. (PPC, 2016).

Em 2003, criou-se o Instituto Superior de Pesquisa e Iniciação Científica — ISPIC. O Programa de Iniciação Científica do UNIFATEA, desenvolvido pelo Instituto Superior de Pesquisa e Iniciação Científica — ISPIC.

Isto posto, no curso de Letras pontuamos ainda que incentiva os alunos à participação em congressos, seminários, cursos, concursos e workshops (oficinas), quer por meio da orientação dos professores e coordenadores, quer pela destinação de recursos para custeio de viagem, hospedagem, inscrição, confecção de produtos e materiais de divulgação, cessão de condução etc.

Quanto aos projetos culturais realizados no curso, encontram-se no quadro 8.

Quadro 8 — Projetos culturais do curso de Letras

Nome dos eventos	Objetivo	Link para acesso
Seminário Interno de Literatura das Licenciaturas	Promover a integração dos cursos de licenciaturas.	https://www.facebook.com/LetrasFatea/
Welcome night	Recepcionar os alunos ingressantes do 1º semestre, os alunos dos demais semestres e os egressos.	https://www.facebook.com/LetrasFatea/
Caminhada Cultural	Visa ampliar a divulgação da literatura regional na comunidade.	https://www.facebook.com/LetrasFatea/

Educomunic@ndo	Promover a integração dos alunos de Comunicação e Letras por meio de projetos educacionais.	https://www.facebook.com/LetrasFatea/
Folhetim Lorenianas	Integrar os estudantes com os escritores e a literatura valeparaibana da Academia de Letras de Lorena.	http://unifatea.edu.br/index.php/pt/folhetim-lorenianas

Fonte: Elaborado pela autora

4.4 O Folhetim Lorenianas

A professora da disciplina “Contextos Reais de Comunicação em Língua Portuguesa” e, posteriormente, também de “Educomunicação”, conversando com os alunos em sala, percebeu que os mesmos não conheciam a literatura regional; não conheciam os escritores da própria cidade e muito menos da região. Por isso, a professora pesquisadora elaborou em 2011 o projeto que teve como objetivo levar os alunos do curso de Letras a ler a produção literária dos autores, resenhar as obras, entrevistar os escritores e participar ativamente das sessões literárias da Academia de Letras de Lorena. Em fevereiro de 2011, foi apresentado aos alunos de Letras do segundo ano o projeto “Folhetim Lorenianas” pela professora. O projeto levaria um ano. No dia da apresentação do projeto, cada dupla de alunos, por meio de um sorteio, adotou um escritor da Academia de Letras de Lorena. Em seguida, foi realizada uma visita à biblioteca da faculdade para fazer um levantamento biográfico e bibliográfico sobre os referidos escritores. Verificou-se que havia pouquíssimo material biográfico dos autores e poucas obras dos mesmos. Foi dado aos alunos o período de um mês para que as leituras fossem realizadas para que se desse prosseguimento ao próximo passo, que seria entrevistar os escritores. Concomitantemente às leituras, nas aulas das referidas disciplinas eram explicitados os gêneros textuais: resenhas, entrevista, carta do leitor, poesias e sequências didáticas pertinentes às vivências de leitura e de produção textuais. Após as leituras das obras dos acadêmicos, os alunos elaboraram produções textuais como: resenhas das obras e entrevistas que entraram na composição do Folhetim. Finalizada a primeira etapa, leitura e produção textual, partiu-se, então, para a segunda etapa: visita à Academia de Letras para estabelecer o primeiro contato com os escritores. Munidos de gravadores e máquinas fotográficas,

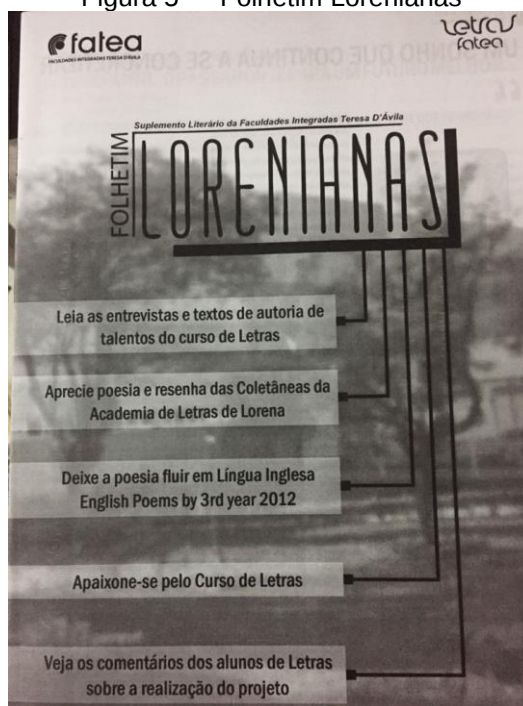
nos meses seguintes (março, abril, maio e junho, sempre nos 3º sábados de cada mês), às 16 horas, na Casa da Cultura, no município de Lorena, os futuros docentes compareceram e realizaram as entrevistas.

Nem todos os acadêmicos foram entrevistados, pois alguns estavam afastados por motivos médicos, ou ausentes; por isto estes acadêmicos seriam entrevistados no próximo Folhetim, que seria lançado em 2012. Decidiu-se que a periodicidade do Folhetim seria anual.

Entrevistados os escritores e assistidas às apresentações culturais realizadas na Academia de Letras, os alunos de Letras prepararam a produção de textos sobre as atividades com as referidas fotos e enviaram para a professora corrigir e debater em sala de aula. Os textos foram revisados e enviados para a diagramação. Após a estruturação dos textos verbais e não-verbais que comporiam o Folhetim, o primeiro boneco (rascunho) saiu e foi revisado pela professora e pelos alunos em sala de aula. Em seguida, em uma sessão literária na Academia de Letras, o Folhetim foi apresentado aos escritores por meio impresso em uma das sessões literárias. Aprovado por todos os acadêmicos presentes, o Folhetim foi encaminhado à gráfica da faculdade para ser impresso. No dia 22 de agosto de 2011, o Folhetim Lorenianas foi lançado oficialmente em uma reunião da Academia de Letras nas Faculdades Integradas Teresa D'Ávila — Fatea, em sessão solene junto com o ingresso dos novos membros à Academia. Foram impressos 100 exemplares. O folhetim não era colorido.

Em 2012, foram incluídas mais três editorias: poesias de autoria dos alunos do curso de Letras, Apaixone-se pelo curso de Letras e Comentários dos alunos sobre a realização do projeto.

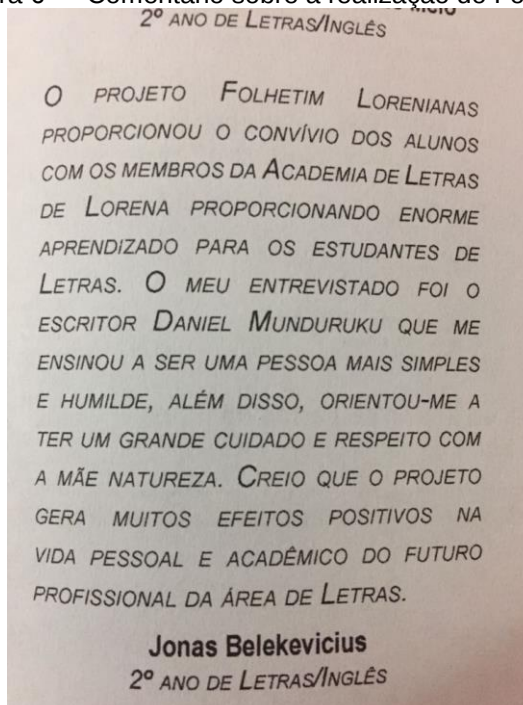
Figura 5 — Folhetim Lorenianas



Fonte: Autora

A seguir o comentário de um dos alunos sobre o processo de elaboração de Folhetim Lorenianas.

Figura 6 — Comentário sobre a realização do Folhetim



Fonte: Autora

Na edição de 2013, o Folhetim passou a ser *on-line*. Ele passou a ser postado no *site* da instituição, na página do curso de Letras. A diagramação, que era realizada por um aluno do curso de *Design*, somente passou a ter o auxílio dos alunos do curso

de Letras que solicitaram oficinas de diagramação (atividades complementares) para desenvolver mais esta competência. Ele está no ISSUU e pode ser acessado em https://issuu.com/letrasfatea/docs/lorenianas__03_-_2013.

Com o desenvolvimento do Folhetim, os alunos pensaram em torná-lo visualmente mais chamativo, por isso foram inseridas cores e ele ganhou um aspecto visual mais atraente.

Em 2014, ampliaram-se os recursos tecnológicos do Folhetim, passando a usar novos aplicativos que o deixaram mais ágeis ao ser acessado. Encontra-se Disponível em: https://issuu.com/letrasfatea/docs/lorenianas_-_edi____o_04__final_.

Em 2015, comemorando cinco anos de realização do projeto, ampliou-se o campo de atuação para a outra Academia de Letras existente no município, a Academia Lorenense de Letras e Arte — ALLARTE.

Em 2016, já está sendo pensada e analisada a possibilidade de serem inseridos vídeos atualizando com os novos conceitos de Mídia, Transmídia e Hiperemídia. Ainda é uma ideia a ser desenvolvida em parceria com o curso de Rádio, TV e Internet do Unifatea.

Este projeto envolve tanto os alunos da graduação como os escritores da Academia de Letras da cidade, e a partir do projeto verificou-se a necessidade de renovação. Sendo assim, o escritor Nelson Pesciotta, membro fundador da Academia de Letras, propôs a criação da Academia Jovem de Letras de Lorena, a AJLL. Houve a votação em uma sessão literária e foi criada a Academia Jovem, que já foi um dos temas abordados pelo Folhetim Lorenianas. Nessa Academia Jovem, vários graduandos de Letras, que participavam do projeto Folhetim, ingressaram.

Em 2017, pensando nas questões da interdisciplinaridade e na formação de professores para a realização de projetos no curso, houve a tentativa de mudança do professor das respectivas disciplinas responsáveis pelo projeto, mas o professor novo não conseguiu organizar o projeto e houve o retorno para a professora idealizadora. Percebeu-se aqui a necessidade de formar os professores para trabalharem com projetos.

5 COLETA DE DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo mostra inicialmente a forma como foi conduzida a coleta de dados da pesquisa de campo. Em seguida, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa.

5.1 Coleta de Dados

Após a pesquisa exploratória de cunho bibliográfico (GIL, 2008), foram construídos dois questionários. Vieira (2009, p. 15) afirma que:

O questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. As respostas são transformadas em estatísticas. (VIEIRA, 2009, p. 15).

Segundo Vieira (2009, p. 16), “[...] questionários bem feitos produzem informações valiosas”, mas complementa afirmando que “[...] convencer o público a falar é um desafio.”. Por este motivo, houve um receio de os participantes desta pesquisa não desejarem responder, ocorrendo uma coleta de dados com um número pequeno de questionários respondidos.

Apesar do receio de poucas devolutivas, partiu-se para a coleta de dados que foi realizada por meio da elaboração e aplicação de dois questionários: um para os alunos do curso de licenciatura em Letras do segundo, terceiro e quarto anos, contendo dez questões abertas e fechadas, e outro, também com questões abertas e fechadas, aplicado aos escritores da Academia de Letras de Lorena.

Os questionários entregues aos respondentes para que eles mesmos os preenchessem são denominados por Vieira (2009, p. 18) “questionários de autoaplicação”. Podem ser enviados por correio, e-mail ou internet. No caso desta pesquisa, os questionários foram enviados por e-mail. Para os respondentes, a vantagem do questionário de autoaplicação é que podem ser respondidos no momento desejado, sem os respondentes se sentirem pressionados. Uma desvantagem apontada por Vieira (2009, p. 19) é que os questionários enviados por correio ou e-mail correm um grande risco de não serem respondidos. Mesmo correndo este risco, houve um total de cinquenta e nove questionários respondidos pelos alunos da graduação, de um total de oitenta e nove alunos matriculados. Vinte alunos que

não participaram eram do primeiro ano e não participam do projeto. Ou seja, apenas dez alunos efetivamente não responderam ao questionário.

Em referência aos questionários de autoaplicação enviados aos escritores da Academia de Letras, os cinco enviados foram respondidos após vários e-mails encaminhados e re-encaminhados lembrando-os da devolutiva. A Academia de Letras de Lorena é constituída por trinta membros, mas a maioria está acima de sessenta e cinco anos. Este público não está acostumado a utilizar a tecnologia, por este motivo, foram escolhidos cinco membros que são usuários de correio eletrônico para participar da pesquisa.

Elaborados os questionários, aplicados e enviados por e-mail, era chegado o momento de categorizar os dados. Para isto, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016).

Inicialmente, tratou-se de examinar as respostas a um inquérito que explorava as relações que o indivíduo manteve com o projeto Folhetim Lorenianas após sua realização. De acordo com Bardin (2016, p. 71), este procedimento por classificação dos elementos de significação contidos nas respostas, obtidos e classificados segundo o objeto de comparação que liga o indivíduo ao projeto realizado, dá conta da simbologia específica deste.

As respostas a perguntas abertas do questionário de autoaplicação foram categorizadas separadamente a fim de examinar se houve alguma diferença significativa entre as turmas, pois, segundo Bardin (2016, p. 71), “[...] a clarificação da informação a tratar pode ser totalmente diferente”.

A categorização foi organizada de acordo com Bardin (2016) conforme o quadro 9.

Quadro 9 — Categorização Projeto Folhetim sob olhar discente

Perguntas	Categorias	Subcategorias
1	Pontos positivos do projeto	
2	Pontos negativos do projeto	
3	Houve cooperação? Sim() Não()	Tipos de cooperação
4	Na situação de aprendizagem, houve resolução de problemas? Sim() Não()	Tipos de problemas
5	Habilidades desenvolvidas	
6	Houve ampliação do trabalho em grupo? Sim() Não()	Razões da ampliação do trabalho em grupo

7	Projeto pode ser considerado um diferencial na formação docente? Sim() Não()	Tipos de diferencial na formação docente
8	Quais formas de comunicação para a organização do Folhetim	
9	Talentos locais	
10	Conhecimento dos talentos locais antes do Folhetim	

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos cinco questionários respondidos pelos escritores da Academia de Letras, cinco acadêmicos responderam ao questionário enviado por e-mail e reenviaram-no por e-mail à pesquisadora, de acordo com o quadro 10.

Quadro 10 — Categorização Projeto Folhetim sob olhar dos escritores da Academia de Letras

Perguntas	Categorias	Subcategorias
1	Pontos positivos do projeto	
2	Pontos negativos do projeto	
3	Interatividade entre os alunos e a Academia.	Exemplificação
4	Já foi entrevistado pelo projeto Folhetim Lorenianas.	Relato de experiência
5	Formas de comunicação para a organização do Folhetim.	
6	Surgimento de problemas durante a realização do projeto	Exemplificação
7	ABP pode ser considerada um diferencial na formação do aluno Sim() Não()	Justificativa
8	Deficiências percebidas na formação do aluno	
9	Sugestões de aprimoramento	

Fonte: Elaborado pela autora

5.2 Resultados e Discussão

De acordo com Gil (2008), a análise e interpretação dos dados da pesquisa constitui tema controvertido. Há pesquisas em que os procedimentos adotados são muito semelhantes aos da pesquisa clássica, o que implica em considerar os passos: categorização, codificação, tabulação, análise estatística e generalização. Há, porém, pesquisas em que se privilegia a discussão em torno dos dados obtidos, de onde decorre a interpretação de seus resultados. Dessa discussão participam pesquisadores, participantes e especialistas convidados. No caso deste estudo, pretende-se analisar os dados confrontando com os conceitos teóricos estudados sobre o tema.

5.2.1 Resultados e discussão sob o olhar discente

Responderam ao questionário dezenove alunos do segundo ano, dezenove do terceiro e vinte e um do quarto ano do curso de Letras, totalizando cinquenta e nove estudantes de graduação.

A primeira pergunta solicitou que os alunos destacassem os pontos positivos do uso do método ativo de ensino “Aprendizagem Baseada em Projeto” utilizado na realização do Folhetim Lorenianas. O resultado desse questionamento apresenta-se respectivamente conforme gráficos 1 (que corresponde às respostas do 2º ano), 2 (que corresponde às respostas do 3º ano) e 3 (que corresponde às respostas do 4º ano).

Gráfico 1 — Pontos positivos do projeto elencados pelos alunos do 2º ano

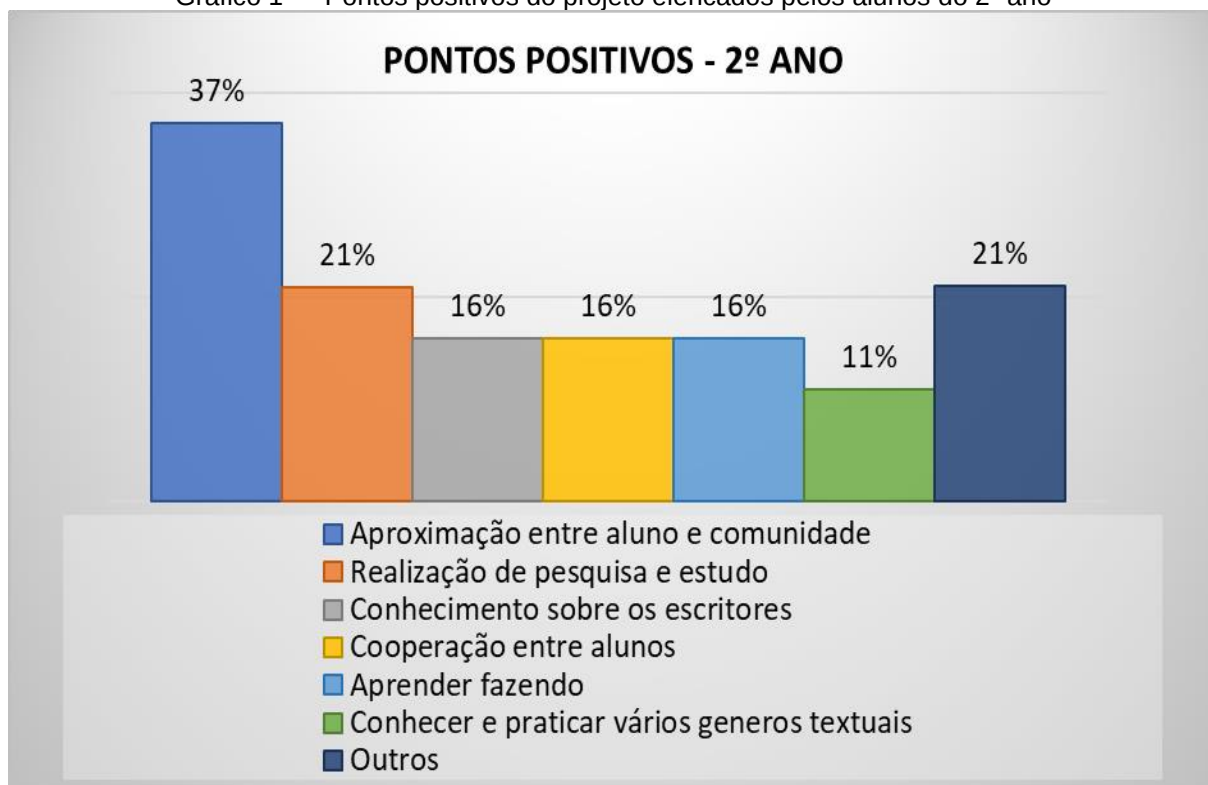


Gráfico 2 — Pontos positivos do projeto elencados pelos alunos do 3º ano

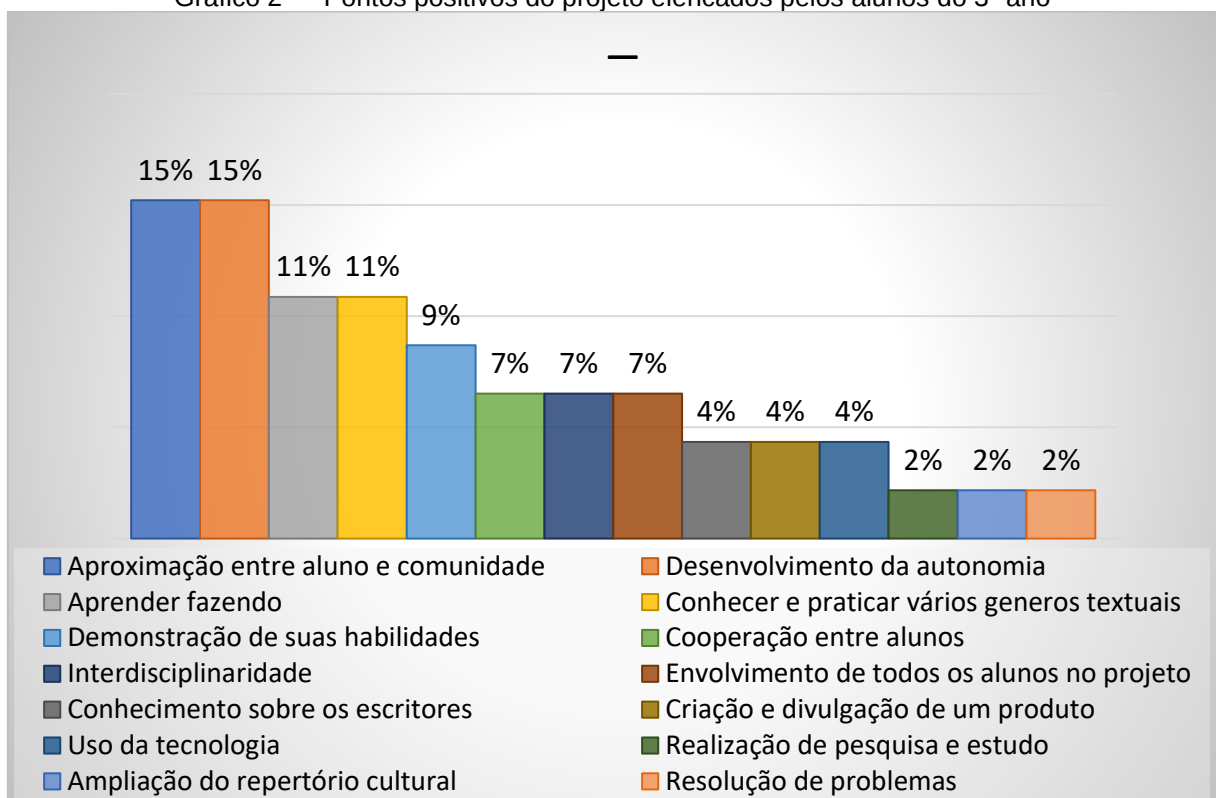
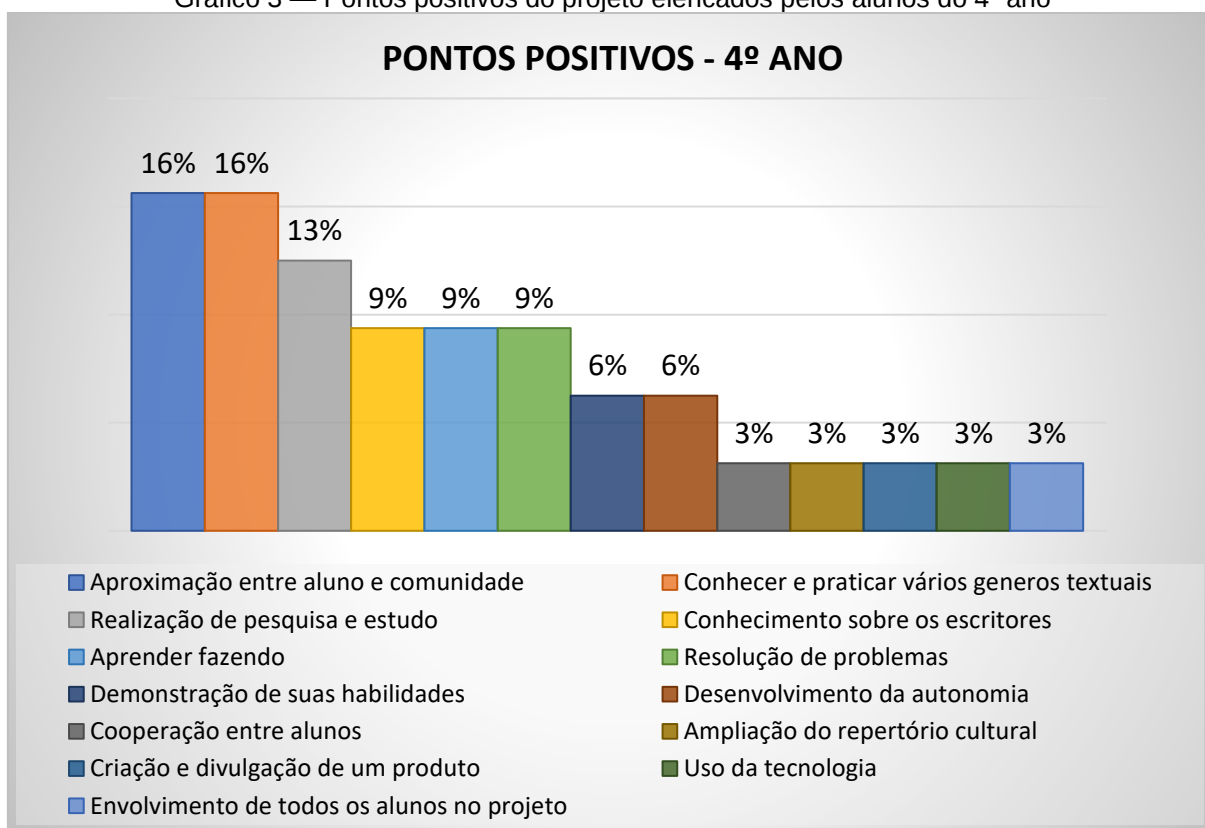


Gráfico 3 — Pontos positivos do projeto elencados pelos alunos do 4º ano



Pode-se constatar que os alunos das três turmas valorizaram o fato de o projeto Folhetim promover a aproximação deles com a comunidade, o que vem ao encontro

da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos que incorpora o conceito de Jimenez-Eliaeson (2010) de que ambientes pautados por uma abordagem construtivista do aprendizado, onde os alunos se envolvam em tarefas autênticas, criam significados por meio do aprendizado ativo.

Outro aspecto positivo elencado pelas turmas foi a “Realização de pesquisa e estudo”, o que corrobora a afirmação de Thomas e Mengendoller (2000) de que um dos critérios para definir a autenticidade da Aprendizagem Baseada em Projetos é que o projeto envolva os estudantes em uma investigação construtiva.

Grant (2002) afirma que trabalhar em um projeto por meio da ABP exige um amplo trabalho cooperativo. Para Piaget (1973), as ações de cooperação entre os indivíduos podem contribuir com os processos de construção do conhecimento. E Cocco (2006) afirma que os alunos envolvidos ativamente alcançam seus objetivos por meio das interações sociais e compartilhamentos de conhecimento e compreensão. Este aspecto pode ser observado nos gráficos, já que todas as turmas apontaram como um fator positivo a cooperação entre os alunos.

De acordo com Freire (1996), deve-se auxiliar na formação de cidadãos autônomos e críticos. Esta autonomia é um aspecto positivo ressaltado pelos alunos em relação ao desenvolvimento do projeto Folhetim. O aprender fazendo também é apontado pelos aprendizes. Isso corrobora a necessidade de deixar de oferecer a educação bancária para uma educação libertadora, atuante e focada no aluno, este como protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

A Aprendizagem Baseada em Projetos requer que seja construído um artefato que deve ser revisto e aperfeiçoado (BENDER, 2014), e uma turma, a do 4º ano, aponta como um aspecto positivo do projeto a criação e a divulgação de um produto. Vale a pena ressaltar que no início do projeto, o Folhetim era feito e divulgado de forma impressa para a comunidade, e no segundo ano da realização do projeto, passou a ser digital, sofrendo alterações ano a ano, com melhorias de formato.

Na segunda pergunta, solicitou-se que os alunos destacassem os pontos negativos do uso do método ativo de ensino “Aprendizagem Baseada em Projeto” utilizado na realização do Folhetim Lorenianas, de acordo com os gráficos 4 (que corresponde às respostas do 2º ano), 5 (que corresponde às respostas do 3º ano) e 6 (que corresponde às respostas do 4º ano).

Gráfico 4 — Pontos negativos do projeto elencados pelos alunos do 2º ano

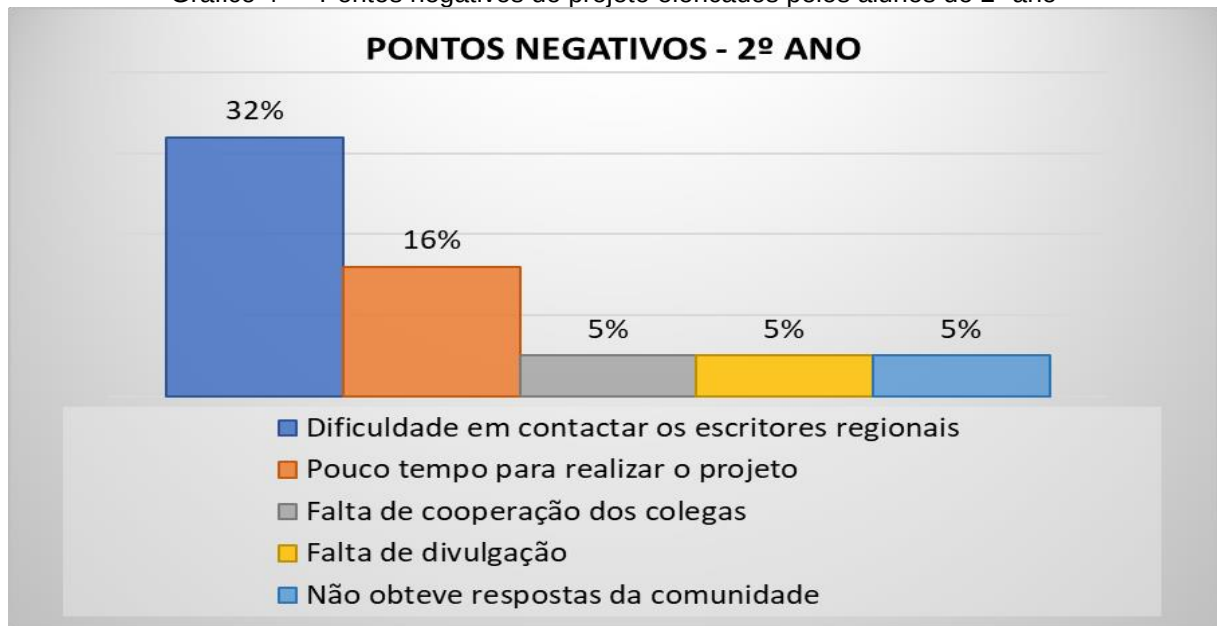


Gráfico 5 — Pontos negativos do projeto elencados pelos alunos do 3º ano

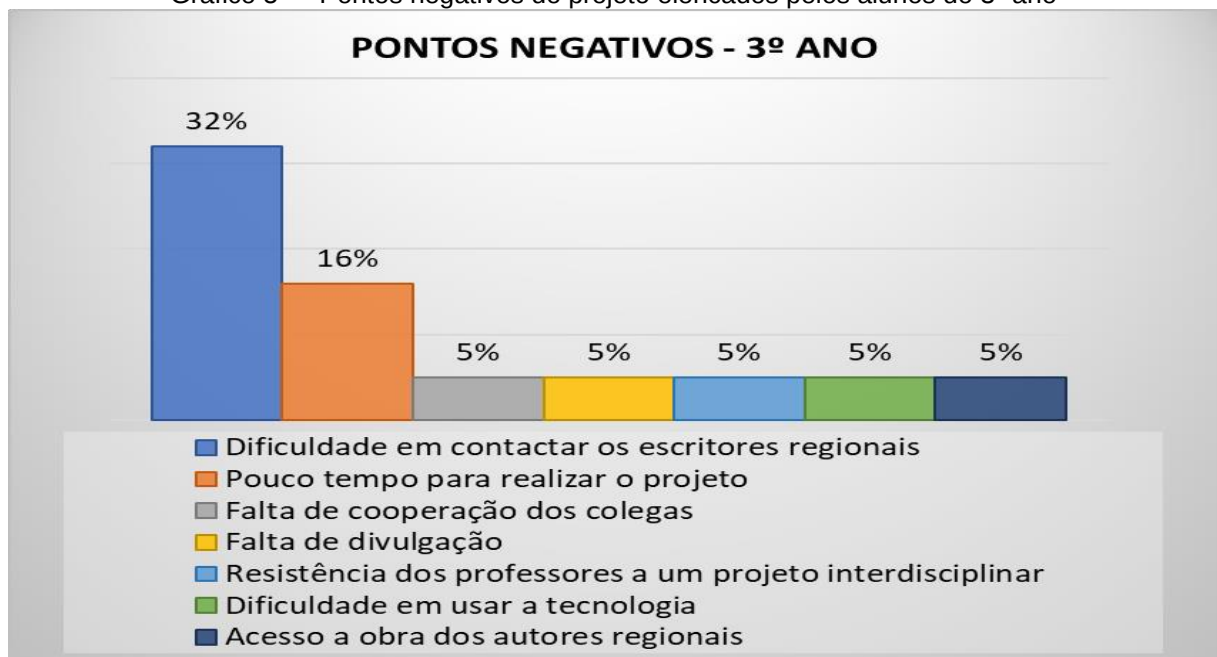
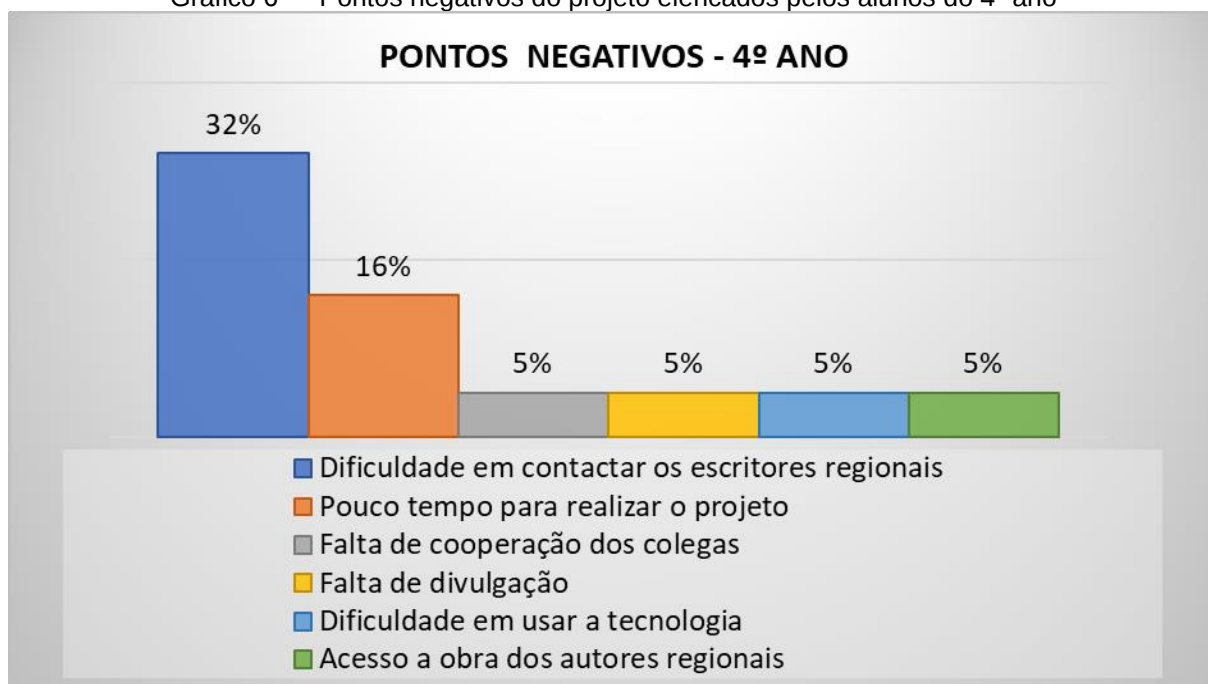


Gráfico 6 — Pontos negativos do projeto elencados pelos alunos do 4º ano



Thomas (2000) define a Aprendizagem Baseada em Projetos como tarefas complexas que exijam resolução de problemas, decisões e atividades de investigação. O primeiro aspecto negativo apontado pelos alunos na realização do projeto Folhetim foi a dificuldade em contactar os escritores. Esta dificuldade se deve ao fato de que muitos dos escritores não estão nas mídias sociais, não têm e-mails, nem Facebook ou WhatsApp. E há poucas ou nenhuma das obras publicadas por eles disponíveis na biblioteca ou em livrarias. Ou seja, os alunos tiveram que ir pessoalmente às residências dos escritores, já que nem todos estavam presentes às sessões literárias na Academia de Letras. Alguns moram na zona rural, distantes do local onde os alunos moram ou estudam. A maioria dos escritores preferiu receber os alunos em suas residências em um horário pré-determinado e conhecê-los pessoalmente. Muitos estudantes são de cidades vizinhas e não conheciam a cidade onde estudam, Lorena. Por isso, foi apontada pelos alunos a dificuldade de contatar os escritores regionais. Pode-se constatar que os estudantes tiveram que solucionar este problema, corroborando as afirmações dos estudiosos na ABP de que por meio dela os alunos têm que buscar soluções exercitando a autonomia. Neste caso específico, acabaram conhecendo melhor a cidade onde estudam como consequência do projeto.

O segundo aspecto elencado pelos alunos como negativo foi em relação ao pouco tempo de realização do projeto. Inicialmente, o projeto era realizado em um ano, depois em um semestre, e retornou para um ano. Após as diversas reclamações

feitas pelos alunos, o projeto foi ampliado para um ano, ou seja, dois semestres. Sobre o tempo estimado, Maltese (2012, p. 9) afirma que a duração de projetos é sempre um problema pois as pessoas demoram para iniciar as atividades devido às suas inexperiências. Este autor ainda aconselha o idealizador de projetos a sempre estender o tempo, assim este assumirá a figura de autoridade amável. Isto foi atendido, estendendo o projeto de seis meses para um ano, conforme solicitação dos alunos.

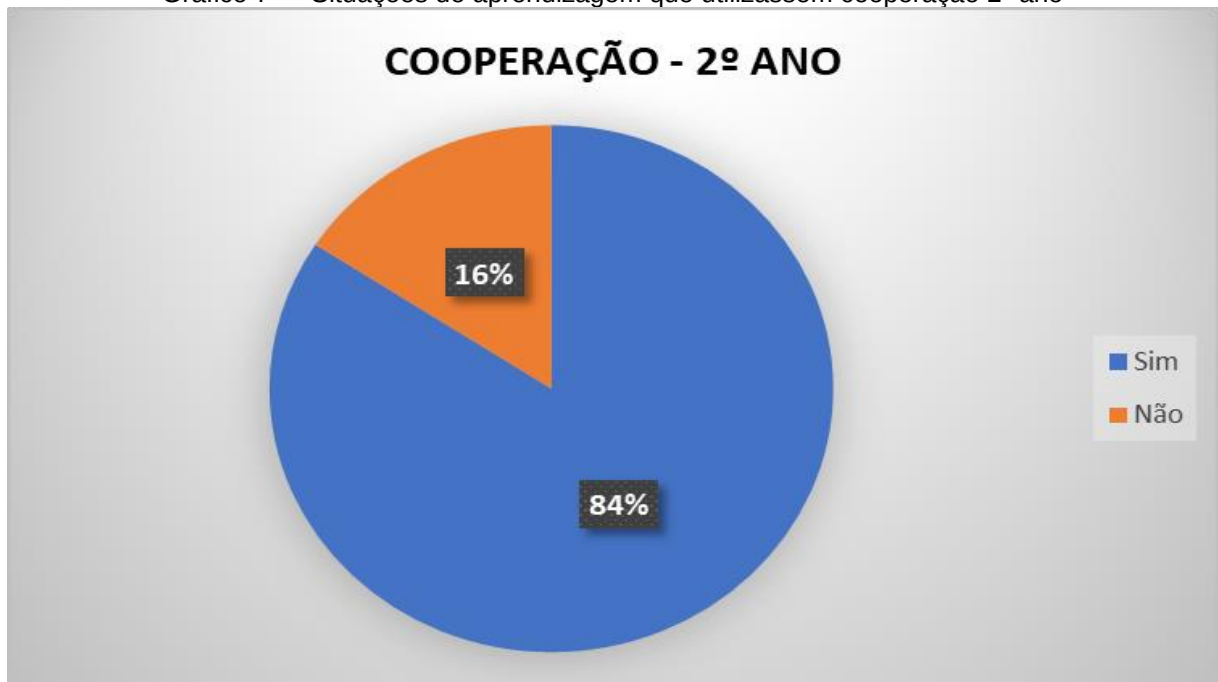
O terceiro aspecto desfavorável ao projeto Folhetim foi em relação à falta de cooperação dos próprios alunos. Embora tenha até aparecido como um aspecto positivo inicialmente na categorização Pontos Positivos, ele reaparece na categorização Pontos Negativos. Um grande desafio é realmente melhorar a cooperação, o trabalho em grupo entre os alunos, que fazem parte das competências e habilidades necessárias na sociedade do conhecimento, de acordo com Conference Board of Canada (2014).

O próximo aspecto negativo foi apontado pelos alunos como a falta de divulgação, mas isto se deve ao Folhetim não ser mais impresso: ele é digital e é postado na página do curso de Letras. Outro fator que pode ter colaborado para os alunos apontarem a falta de divulgação é que como foi estendido o tempo de duração do projeto de seis meses para um ano, somente no ano posterior o Folhetim é finalizado e postado na página do curso.

Sobre dois aspectos apontados, vale ainda a pena refletir: um deles é o apontamento pelos alunos sobre a resistência dos professores em trabalhar de forma interdisciplinar, o que requer promover cursos de formação de professores sobre a importância de se trabalhar a interdisciplinaridade; o outro é sua dificuldade em usar a tecnologia. Em relação à deficiência tecnológica, em 2016, quando a matriz curricular do curso pôde ser alterada, foi inserida a disciplina Metodologias Ativas em Educação e foram oferecidas oficinas tecnológicas às sextas-feiras (dia da semana destinado a oferecer formação extracurricular a todos os alunos da instituição).

A terceira pergunta questionava aos alunos se o projeto Folhetim Lorenianas proporcionou situações de aprendizagem que utilizassem a cooperação, oferecendo as alternativas (Sim ou Não), e, em seguida, que eles exemplificassem, conforme gráficos 7 e 8 (que correspondem às respostas do 2º ano), 9 e 10 (que correspondem às respostas do 3º ano) e 11 e 12 (que correspondem às respostas do 4º ano).

Gráfico 7 — Situações de aprendizagem que utilizassem cooperação 2º ano



Os exemplos dados pelos alunos do segundo ano do curso de Letras foram:

Gráfico 8 — Tipo de cooperação 2º ano

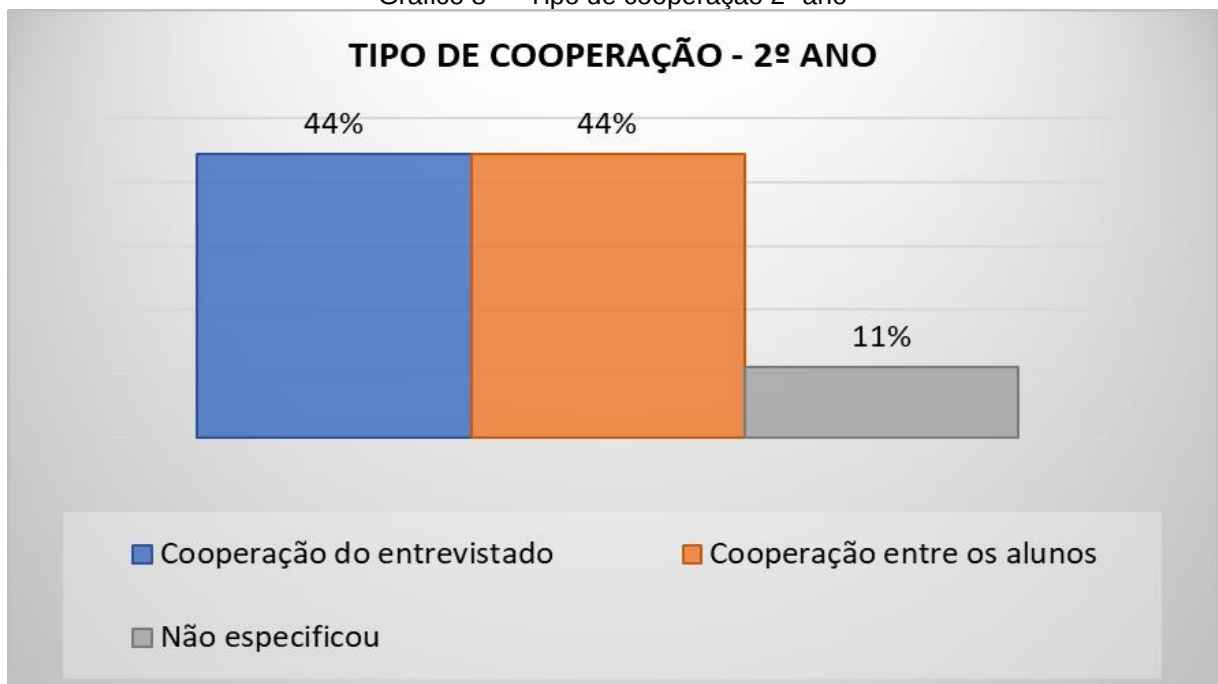


Gráfico 9 — Situações de aprendizagem que utilizassem cooperação 3º ano

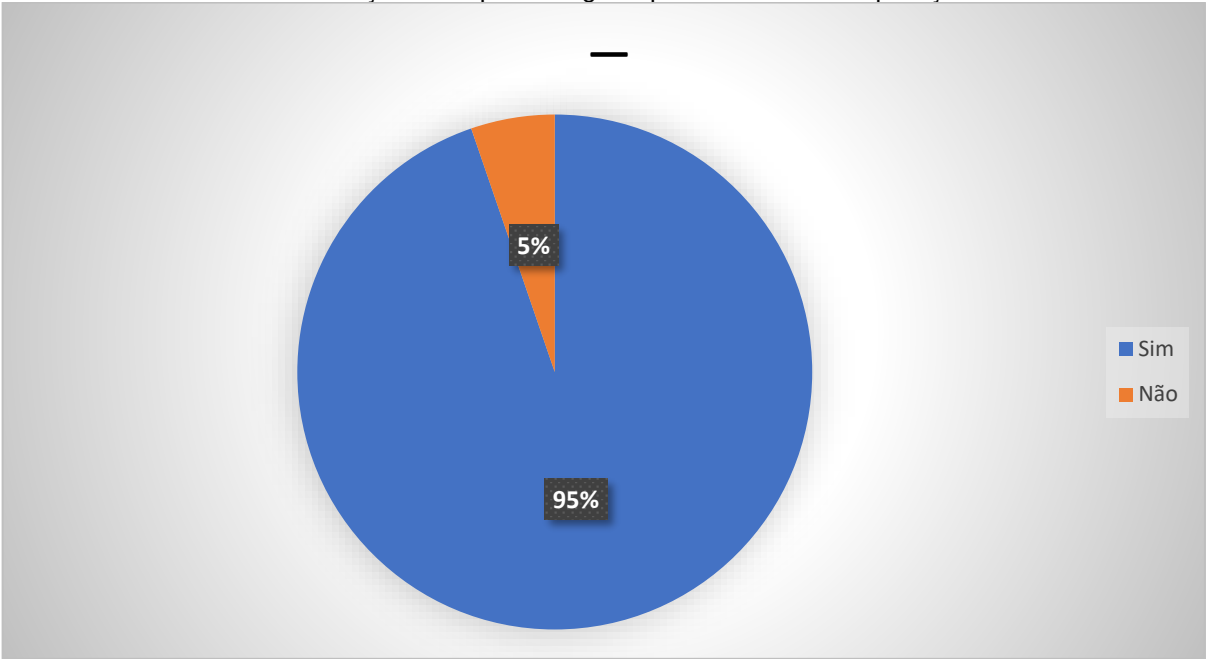


Gráfico 10 — Tipo de cooperação 3º ano

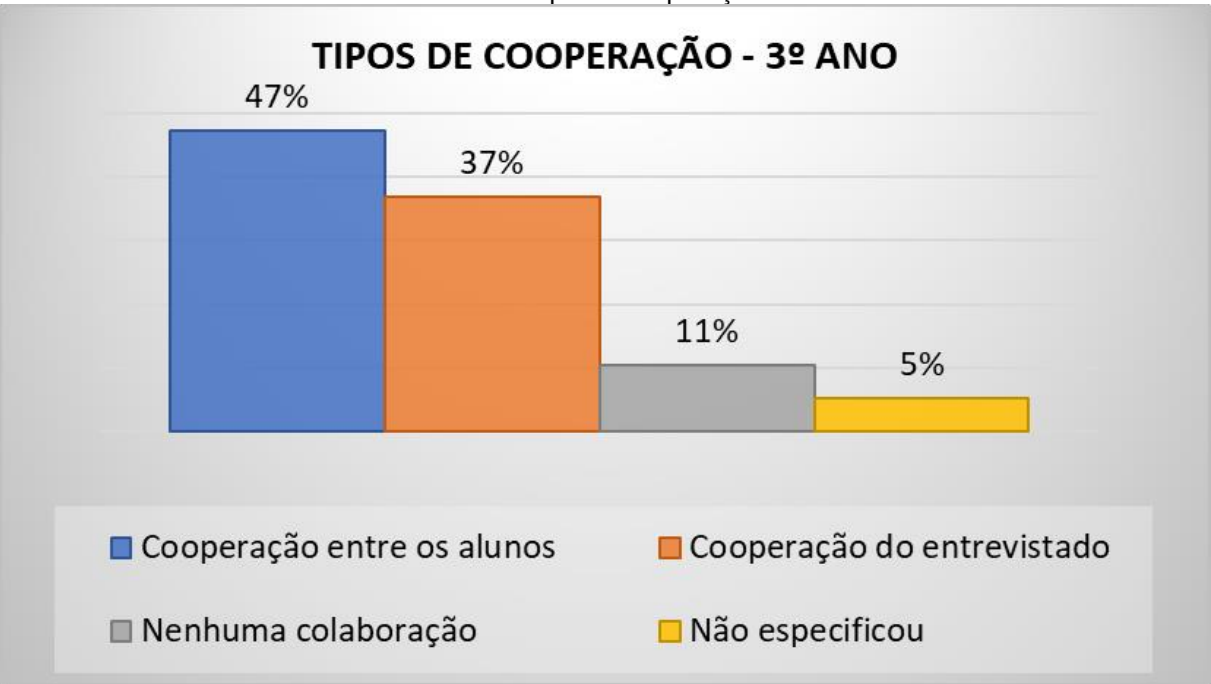


Gráfico 11 — Situações de aprendizagem que utilizassem cooperação 4º ano

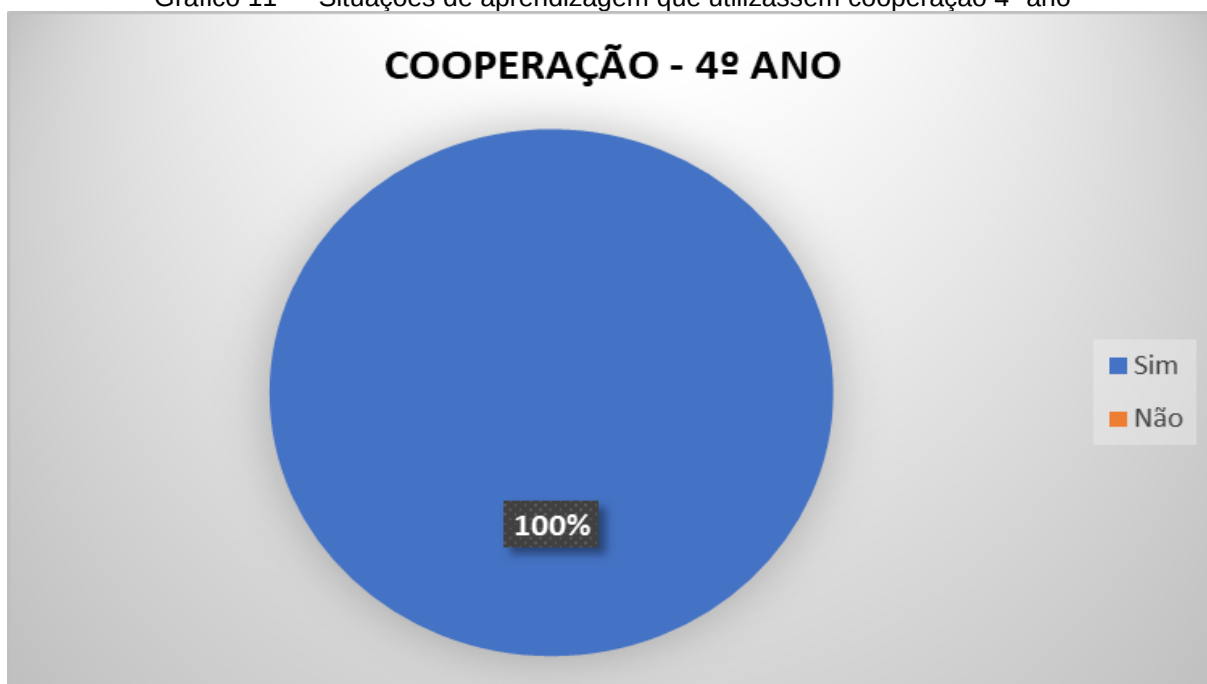
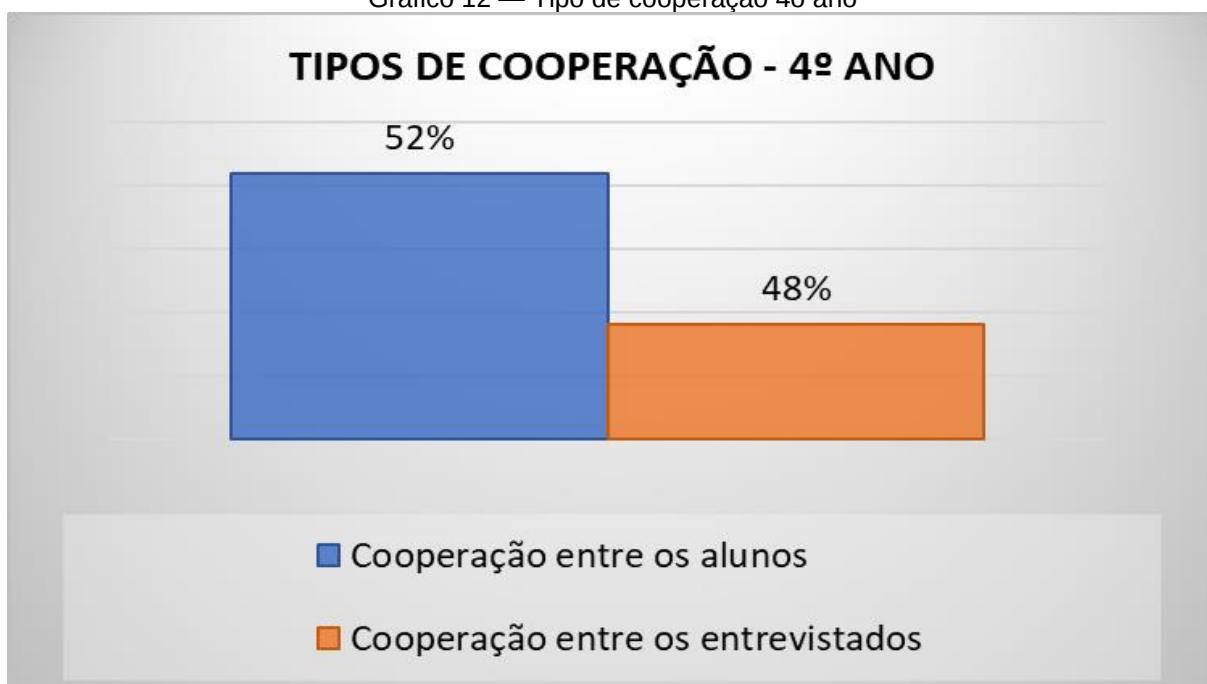


Gráfico 12 — Tipo de cooperação 4º ano

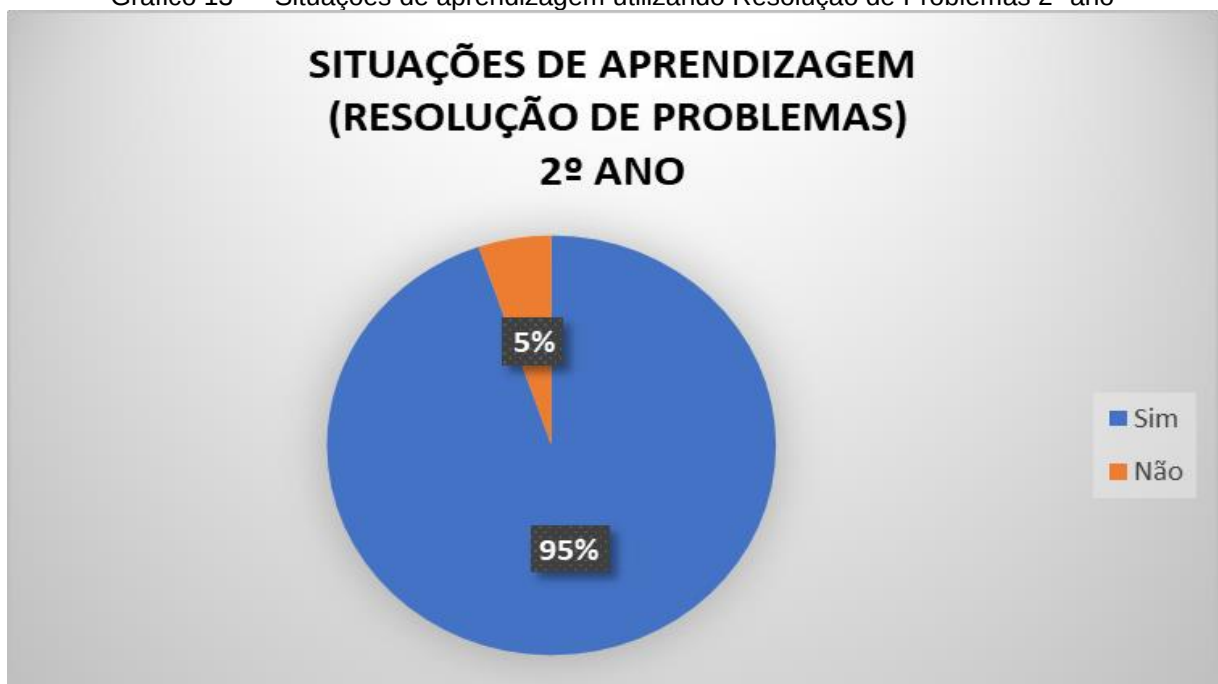


Percebe-se que o quesito cooperação vai aumentando o percentual à medida que os anos vão passando: inicialmente, no 2º ano, é de 84%; já no 3º ano é ampliado para 95%; e finalmente, no 4º ano, é ampliado para 100%. Isto demonstra o desenvolvimento na competência “trabalhar em grupo” dos alunos. Isto pode ser constatado na leitura do quesito Tipos de cooperação, onde aparece a cooperação entre os alunos maior que a cooperação entre os entrevistados. De acordo com Killi

(2005), o engajamento não é uma tarefa simples, porém é um fator primordial no que diz respeito aos processos de aprendizagem.

A quarta pergunta estava relacionada às situações de aprendizagem. O questionamento era se o projeto Folhetim Lorenianas proporcionou situações de aprendizagem que utilizasse a resolução de problemas (Sim ou Não)? Quais problemas surgiram no decorrer do projeto que você teve que resolver? Exemplifique. As respostas apresentam-se conforme gráficos 13 e 14 (que correspondem às respostas do 2º ano), 15 e 16 (que correspondem às respostas do 3º ano) e 17 e 18 (que correspondem às respostas do 4º ano).

Gráfico 13 — Situações de aprendizagem utilizando Resolução de Problemas 2º ano



Os problemas relacionados pelos alunos no decorrer do projeto foram:

Gráfico 14 — Tipos de Problemas encontrados pelos alunos

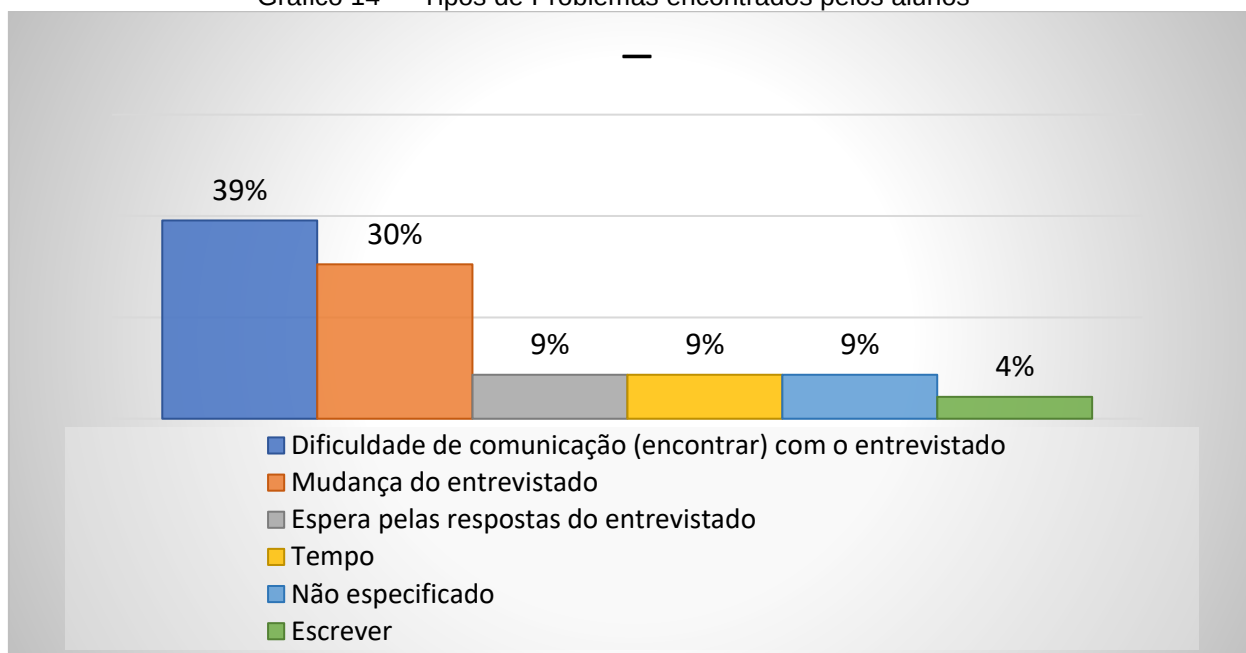
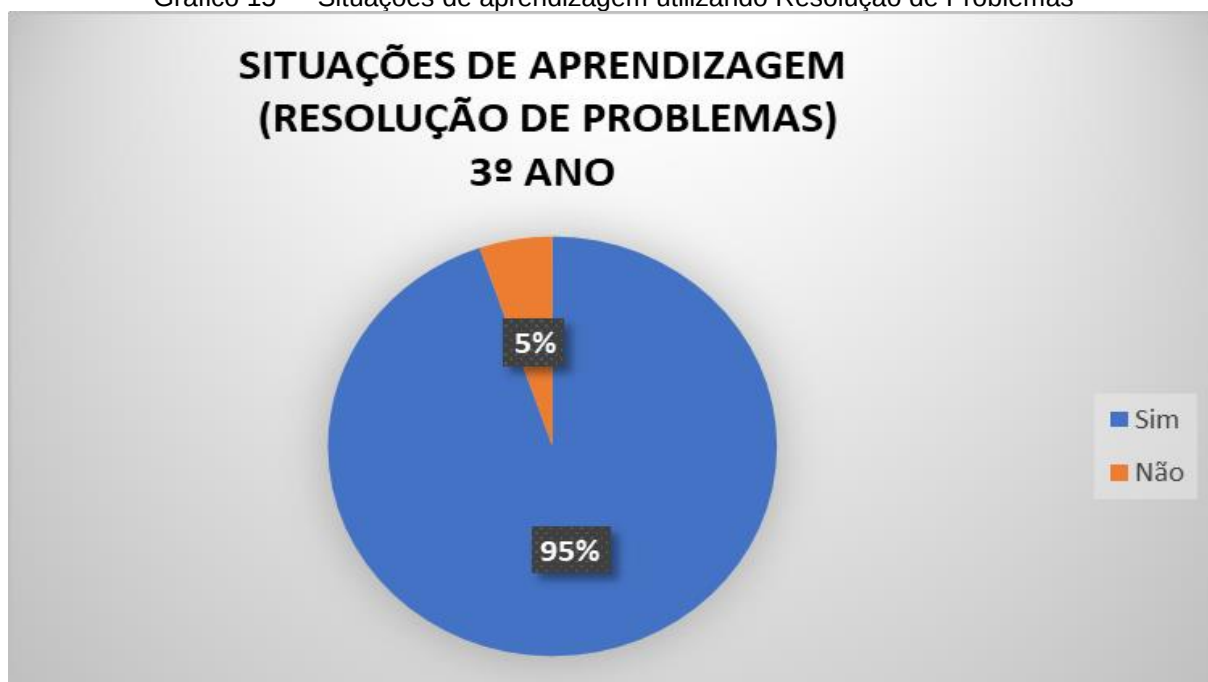


Gráfico 15 — Situações de aprendizagem utilizando Resolução de Problemas



Os problemas relacionados pelos alunos no decorrer do projeto foram:

Gráfico 16 — Tipos de Problemas encontrados pelos alunos

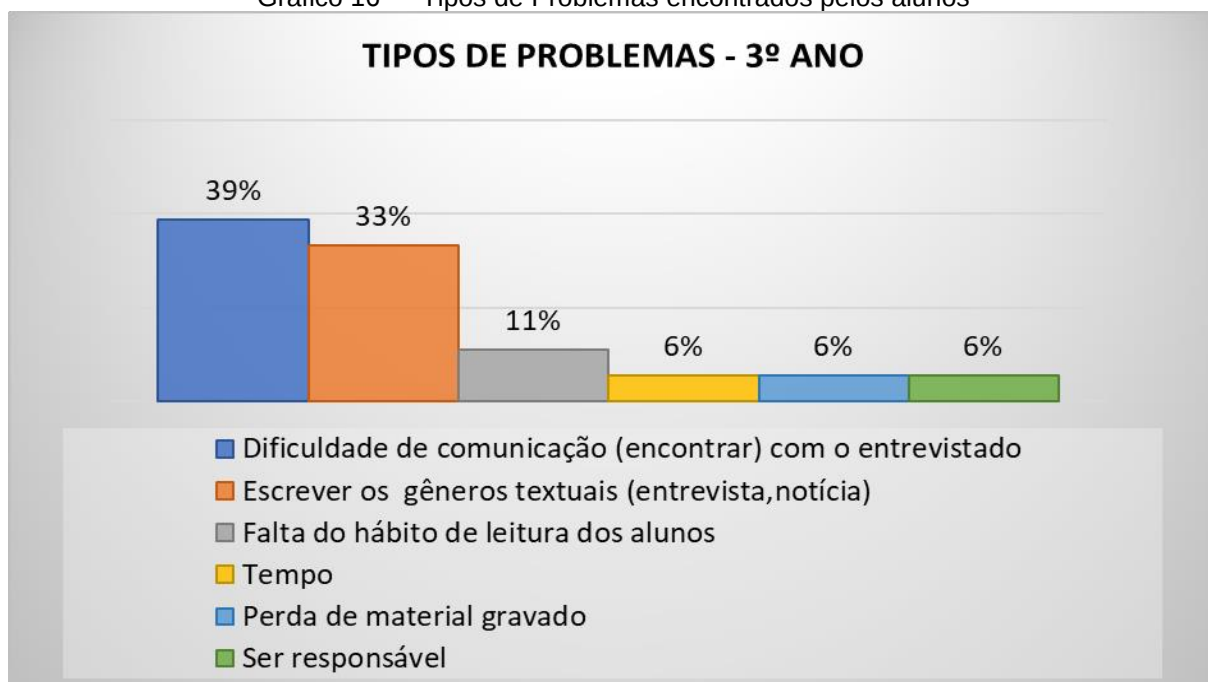
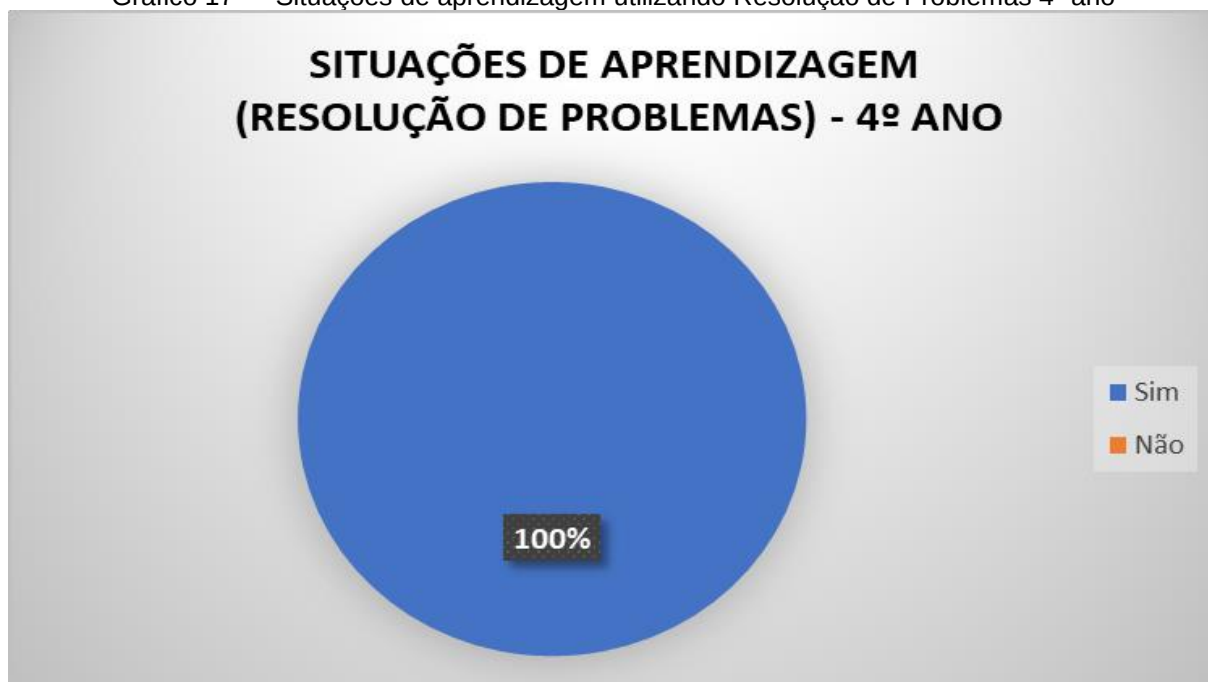
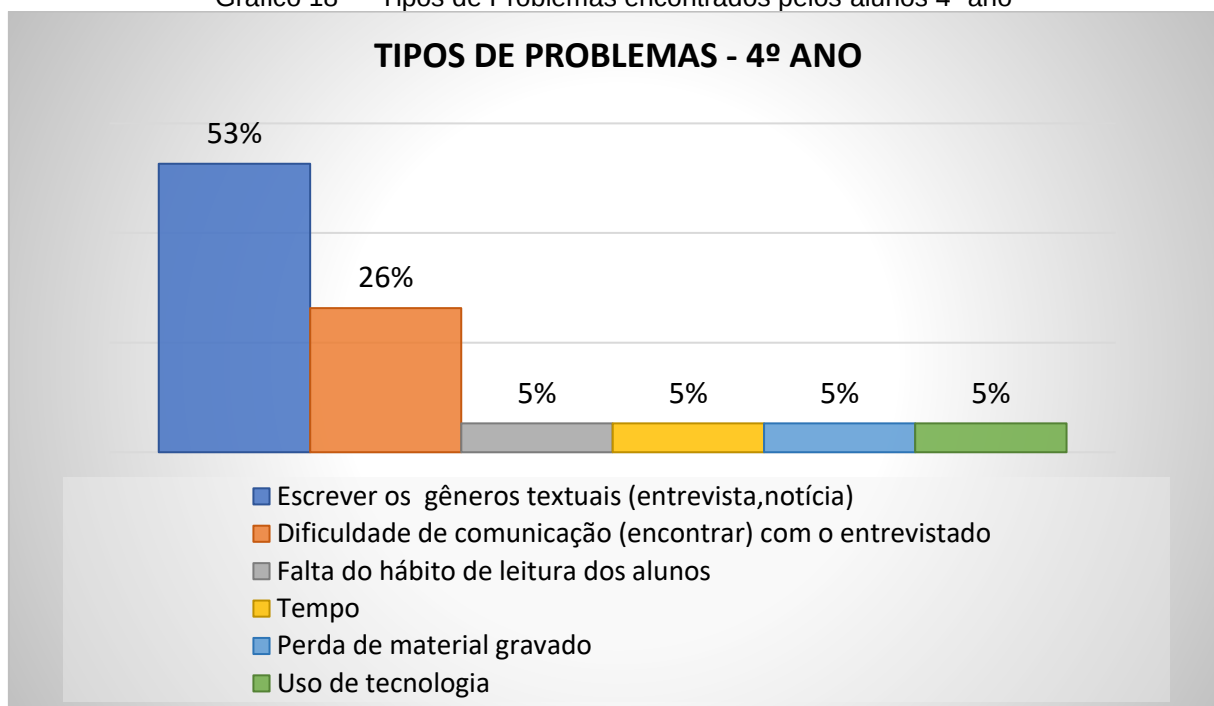


Gráfico 17 — Situações de aprendizagem utilizando Resolução de Problemas 4º ano



Os problemas relacionados pelos alunos no decorrer do projeto foram:

Gráfico 18 — Tipos de Problemas encontrados pelos alunos 4º ano



Em relação ao projeto Folhetim Lorenianas ter proporcionado situações de aprendizagem que utilizassem a resolução de problemas, verifica-se que a porcentagem ficou entre 95% a 100%, demonstrando que, por meio de uma situação real e significativa, permitiu aos alunos resolverem problemas. Em se tratando dos tipos de problemas, a dificuldade de comunicação com os entrevistados já havia sido apontada pelos alunos devido aos escritores não participarem das redes sociais. Entretanto, um aspecto que apareceu no 3º e 4º anos foi a dificuldade de escrever os gêneros textuais como entrevista e notícia. Cabe neste momento uma reflexão: por que não apareceu no 2º ano esta dificuldade? Uma hipótese seria porque é neste período em que o professor acompanha as produções textuais, revisando-as. Como foi verificada uma dificuldade em geral na faculdade em relação à produção textual, a partir de 2018 foram criadas Oficinas de Escrita que ocorrem diariamente, das 17h às 19h, com o intuito de auxiliar os estudantes. Ou seja, a dificuldade de produzir gêneros textuais não se encontra restrita no curso de Letras, mas também nos demais cursos oferecidos pela instituição de ensino.

A falta de leitura dos alunos é notória durante as aulas, por isso não é de se estranhar aparecer como um tipo de problema a ser enfrentado por eles. Quando o projeto do Folhetim lhes é apresentado, o primeiro questionamento é em relação à leitura da obra do escritor (quanto ao tamanho da obra a ser lida).

A perda de material gravado e à dificuldade de utilizar a tecnologia estão relacionadas, pois os alunos já tinham apontado o desafio em usar conhecimentos relacionados ao manuseio de material tecnológico como equipamento de gravação (câmera) e edição. Para resolver esta dificuldade, uma oficina de pré-produção, produção e pós-produção foi ministrada pelos alunos do curso de Rádio, TV e Internet da instituição aos alunos do curso de Letras.

Quanto ao tempo, quesito apontado como um problema, explica-se pelo fato de a maioria dos alunos estudar e trabalhar. O curso de Letras acontece no período noturno para atender a este público-alvo. Para amenizar esta dificuldade, o projeto Folhetim foi estendido de um semestre para dois.

A próxima pergunta era se o Folhetim exigiu do aluno, em relação aos conteúdos das disciplinas Contextos Reais de Comunicação em Língua Portuguesa e Educomunicação, atividades de: () memorização () raciocínio () imaginação () criatividade () pesquisa.

As respostas apresentam-se conforme gráficos 19 (que corresponde às respostas do 2º ano), 20 (que corresponde às respostas do 3º ano) e 21 (que corresponde às respostas do 4º ano).

Gráfico 19 — Tipos de habilidades exigidas pela elaboração do Folhetim 2º ano

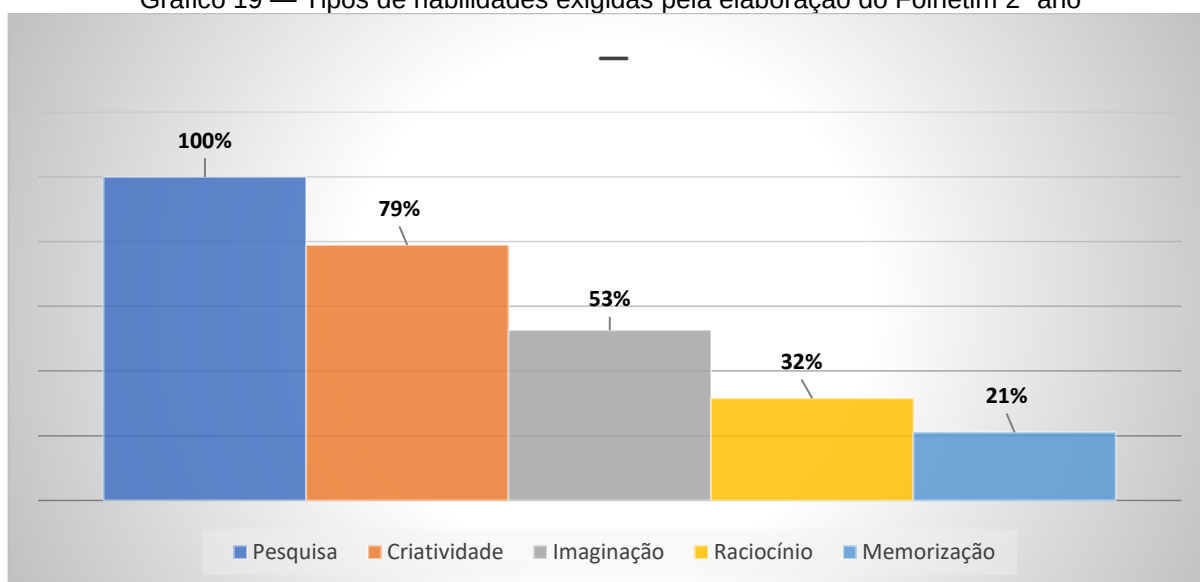


Gráfico 20 — Tipos de habilidades exigidas pela elaboração do Folhetim 3º ano

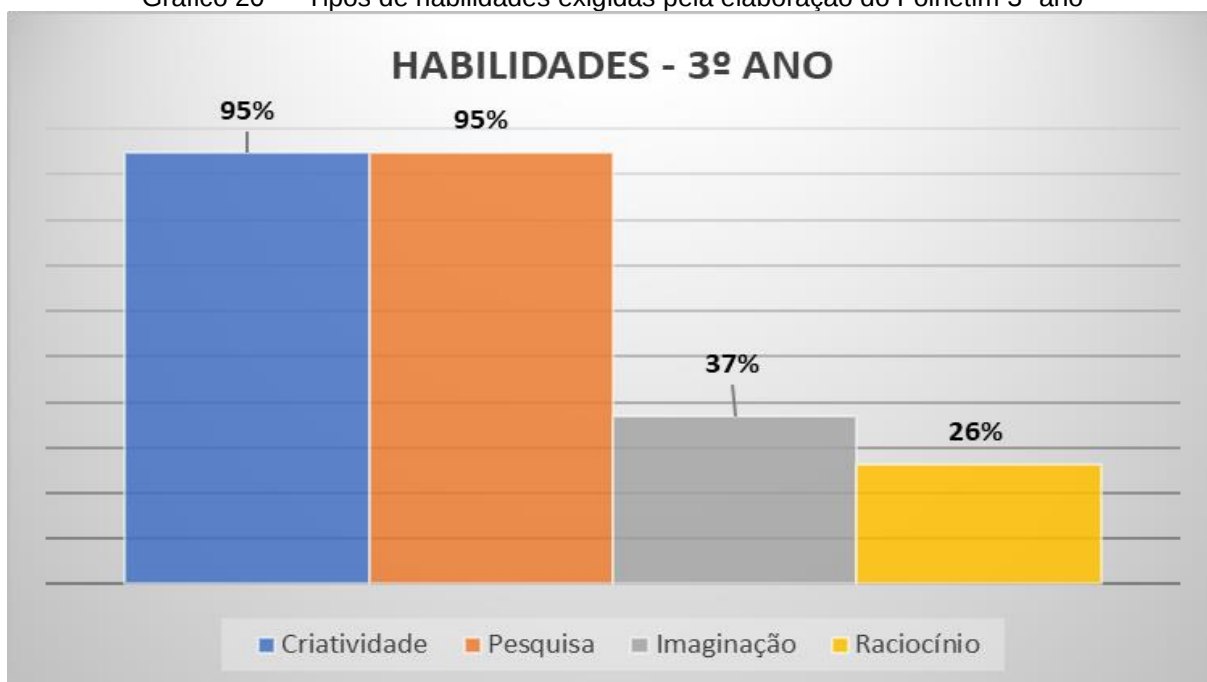
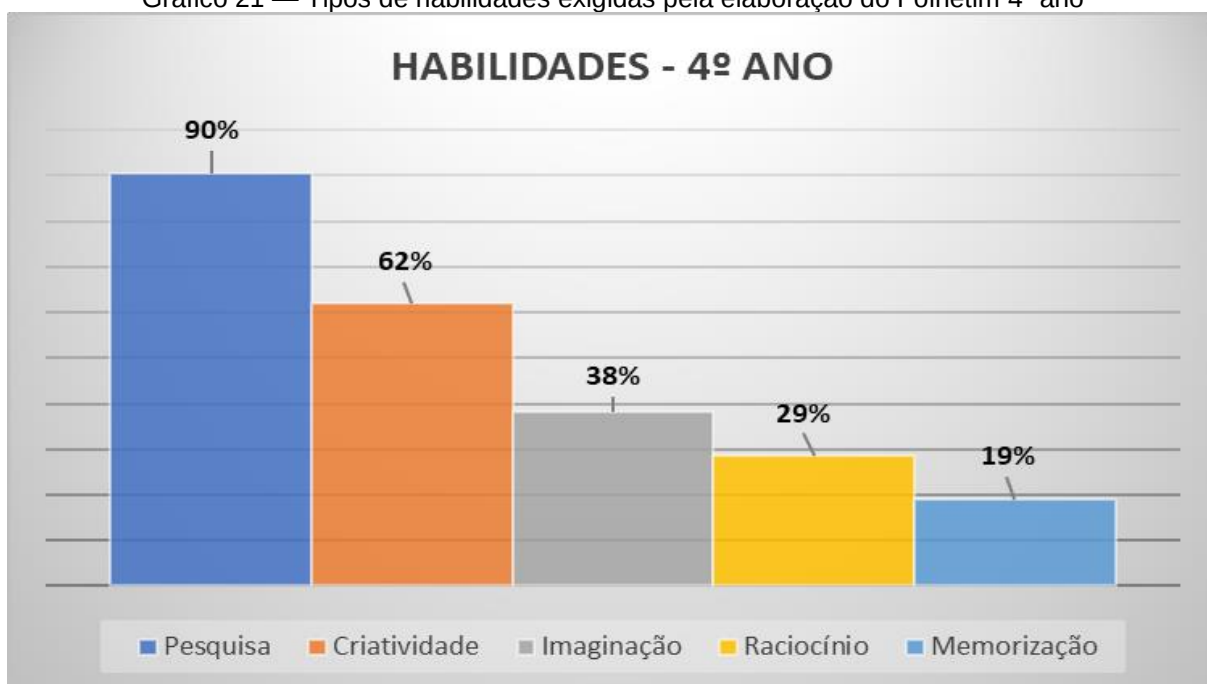


Gráfico 21 — Tipos de habilidades exigidas pela elaboração do Folhetim 4º ano



O Folhetim exigiu dos alunos, em relação aos conteúdos das disciplinas Contextos Reais de Comunicação em Língua Portuguesa e Educomunicação, principalmente atividades de pesquisa e de criatividade. Isto é corroborado pelos autores Katz e Chard (2000), que afirmam que a Aprendizagem Baseada em Projetos é uma abordagem muito eficaz, que permite aos alunos usarem as habilidades adquiridas no contexto de uma vida real e significativa, levando-os a resolverem problemas e responderem perguntas de forma criativa. Para Thomas e Mergendoller

(2000), um dos critérios que definem a Aprendizagem Baseada em Projetos é que os projetos envolvem os estudantes em uma investigação, em uma pesquisa construtiva.

Em seguida, questiona-se o aluno se o trabalho nas disciplinas de Contextos Reais de Comunicação em Língua Portuguesa e Educomunicação proporcionou ampliação no aprendizado do trabalho em grupo. (Sim ou Não). Justifique.

As respostas apresentam-se conforme gráficos 22 e 23 (que correspondem às respostas do 2º ano), 24 e 25 (que correspondem às respostas do 3º ano) e 26 e 27 (que correspondem às respostas do 4º ano).

Gráfico 22 — Ampliação do trabalho em grupo 2º ano



A justificativa para o auxílio da disciplina, aparece abaixo:

Gráfico 23 — Razões da ampliação do trabalho em grupo 2º ano

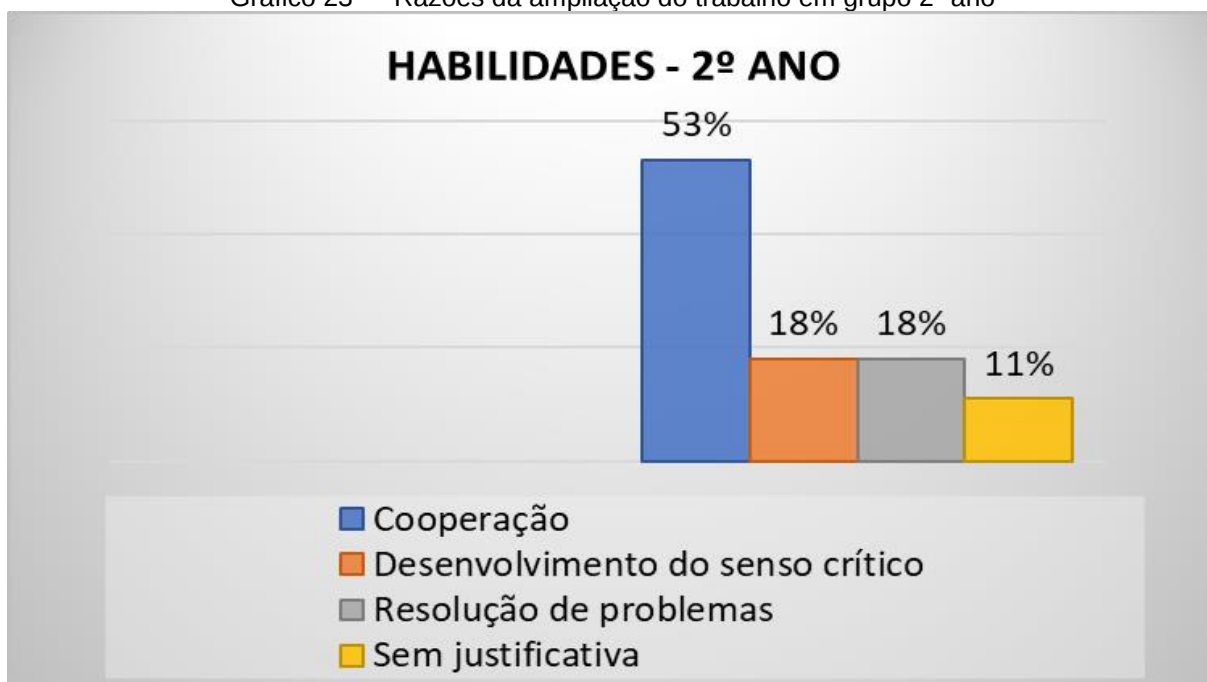


Gráfico 24 — Ampliação do trabalho em grupo 3º ano



A justificativa para o auxílio da disciplina, aparece abaixo:

Gráfico 25 — Razões da ampliação do trabalho em grupo

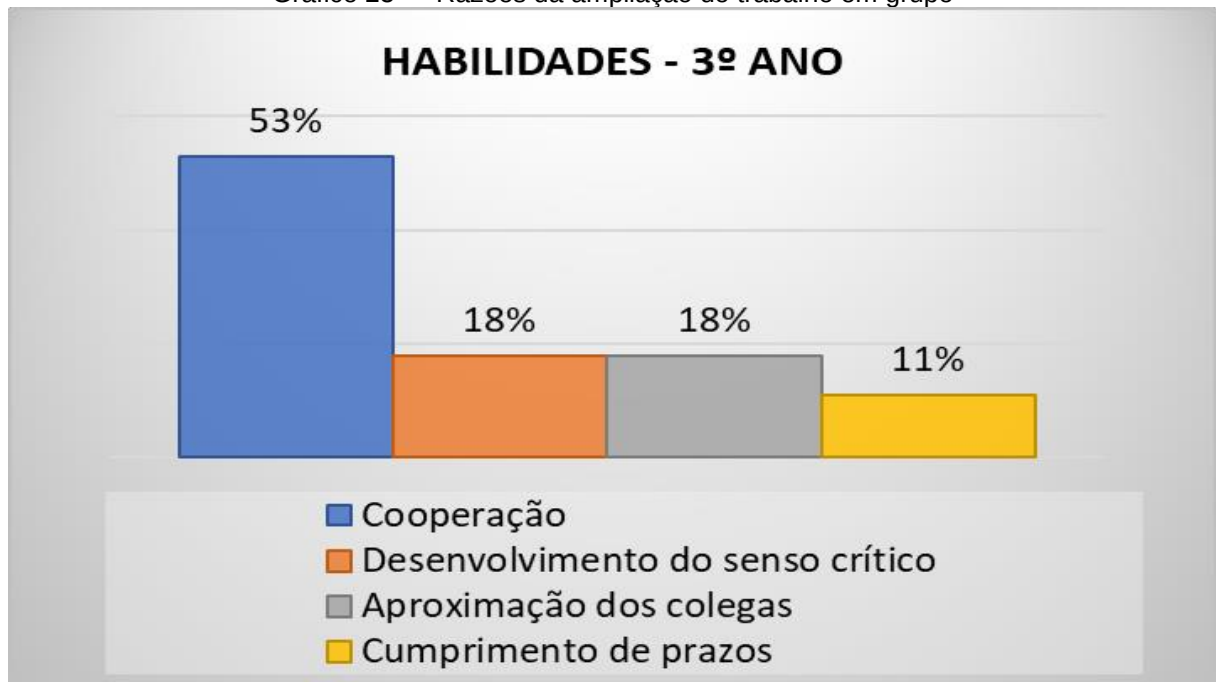
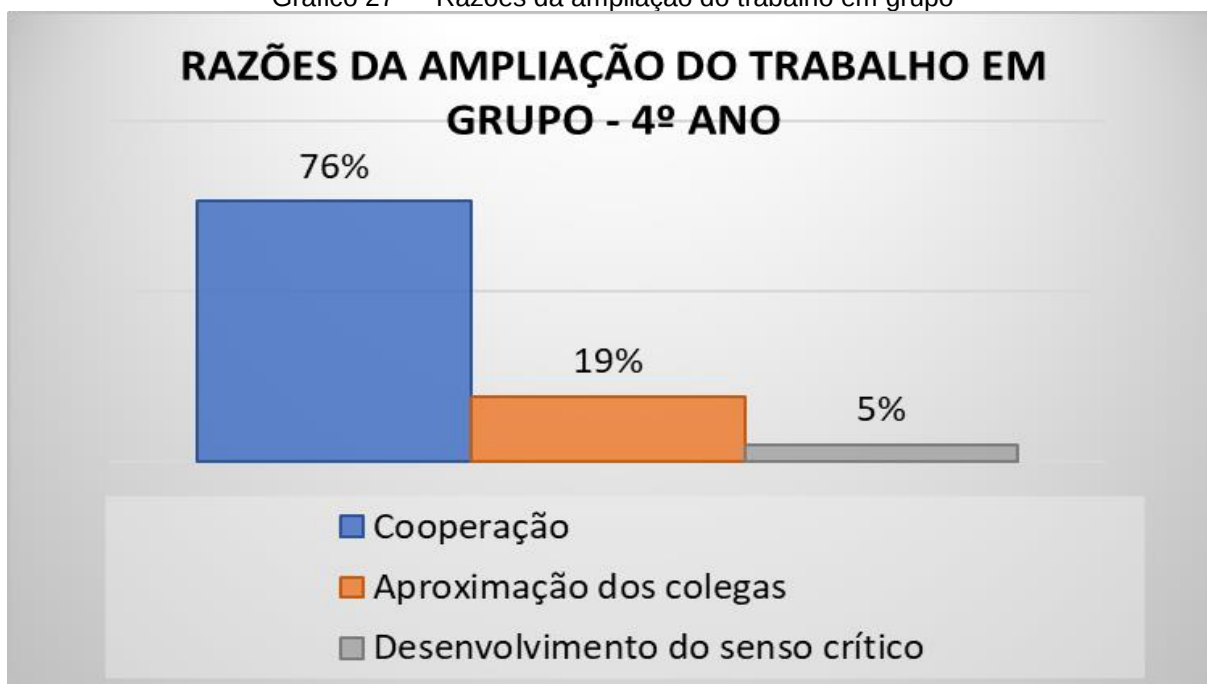


Gráfico 26 — Ampliação do trabalho em grupo 4º ano



A justificativa para o auxílio da disciplina, aparece abaixo:

Gráfico 27 — Razões da ampliação do trabalho em grupo



A porcentagem dos alunos que afirmam que houve a ampliação do trabalho em grupo por meio do Folhetim Lorenianas é a mesma, o que denota uma concordância dos alunos. Conforme Thomas e Mergendoller (2000), a colaboração, de fato, também deve ser incluída como um sexto critério da ABP, além da Centralidade, Perguntas dirigidas, Investigações construtivas, Autonomia e Realismo. Outros autores também afirmam que a maioria das tarefas de ABP exige um amplo trabalho cooperativo (GRANT, 2002; PIAGET 1973), relatando que as ações de cooperação entre os indivíduos poderiam contribuir com os processos de construção de conhecimento. Para Piaget (1973), os ambientes que dispõem de grupos colaborativos são considerados espaços de aprendizagem, nos quais cada componente pode, além de focar em seus interesses pessoais, crescer e desenvolver-se no âmbito emocional, cognitivo e coletivo. Para Larmer e Mergendoller (2011), os estudantes precisam planejar cooperativamente as ações de sua equipe à medida que avançam na solução do problema. Os dados mostrados pelos gráficos corroboram as afirmações dos estudiosos sobre cooperação.

Pode-se constatar que não apenas nos estudos de ciências com alunos do Fundamental, a ABP demonstrou promover habilidades de colaboração em vários alunos (CHANLIN, 2008), mas também neste projeto Folhetim Lorenianas, realizado pelos alunos do ensino superior do curso de Letras. Estes alunos aprenderam a

compreender as coisas de múltiplas perspectivas, bem como desenvolveram habilidades de resolução de conflitos e seu senso crítico.

Em seguida, indagou-se aos alunos se a formação docente por meio da Metodologia Ativa Aprendizagem Baseada em Projetos pode ser considerada um diferencial na formação do educador para o ingresso no mercado de trabalho (Sim ou Não) e que eles justificassem.

As respostas apresentam-se conforme gráficos 28 e 29 (que correspondem às respostas do 2º ano), 30 e 31 (que correspondem às respostas do 3º ano) e 32 e 33 (que correspondem às respostas do 4º ano).

Gráfico 28 — Diferencial na formação docente 2º ano



Em relação à justificativa apresentada pelos alunos, encontram-se:

Gráfico 29 — Tipos de diferencial na formação docente 2º ano

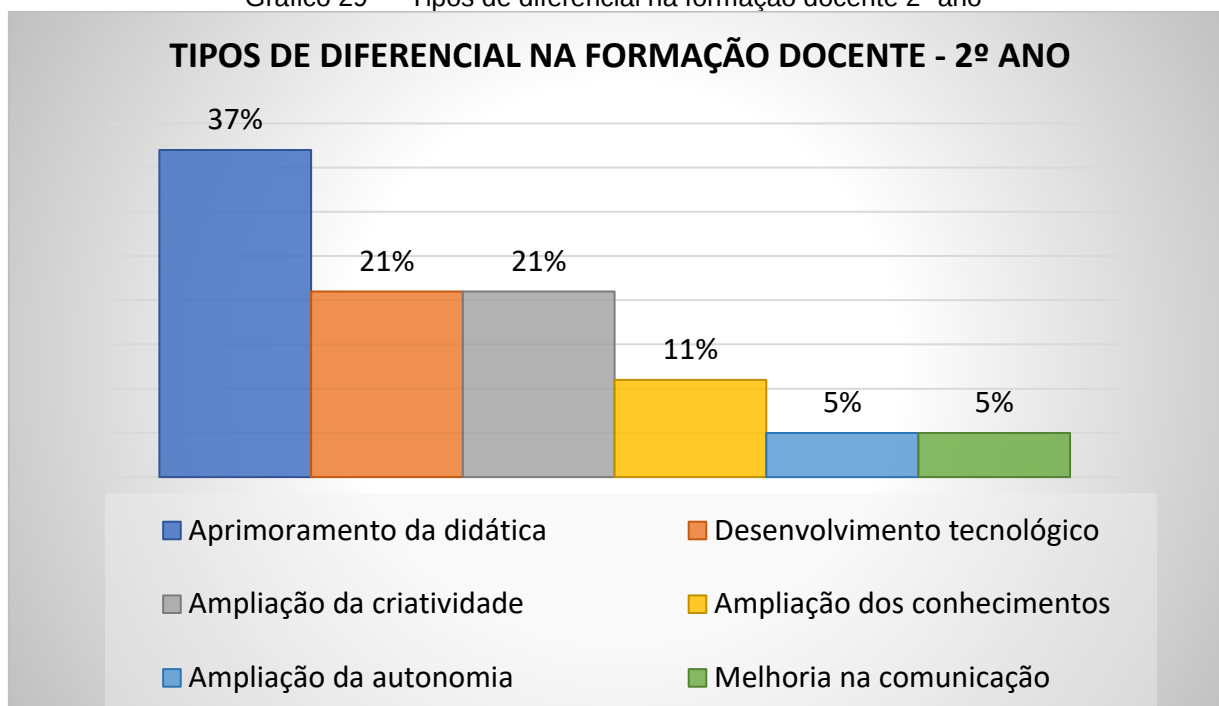
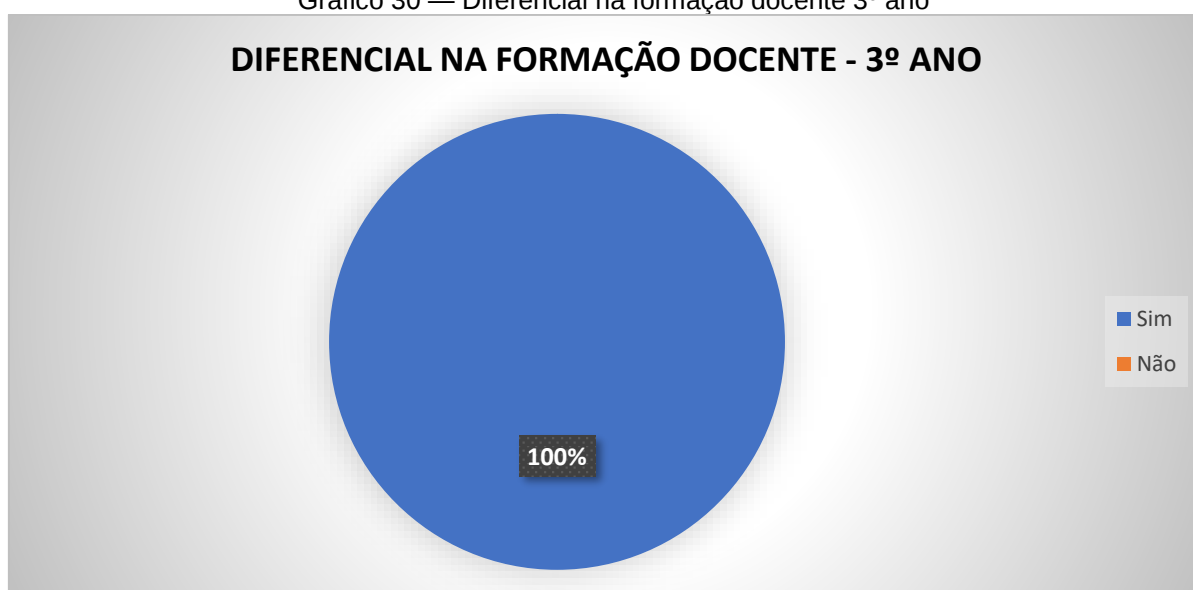


Gráfico 30 — Diferencial na formação docente 3º ano



Em relação à justificativa apresentada pelos alunos, encontram-se:

Gráfico 31 — Tipos de diferencial na formação docente

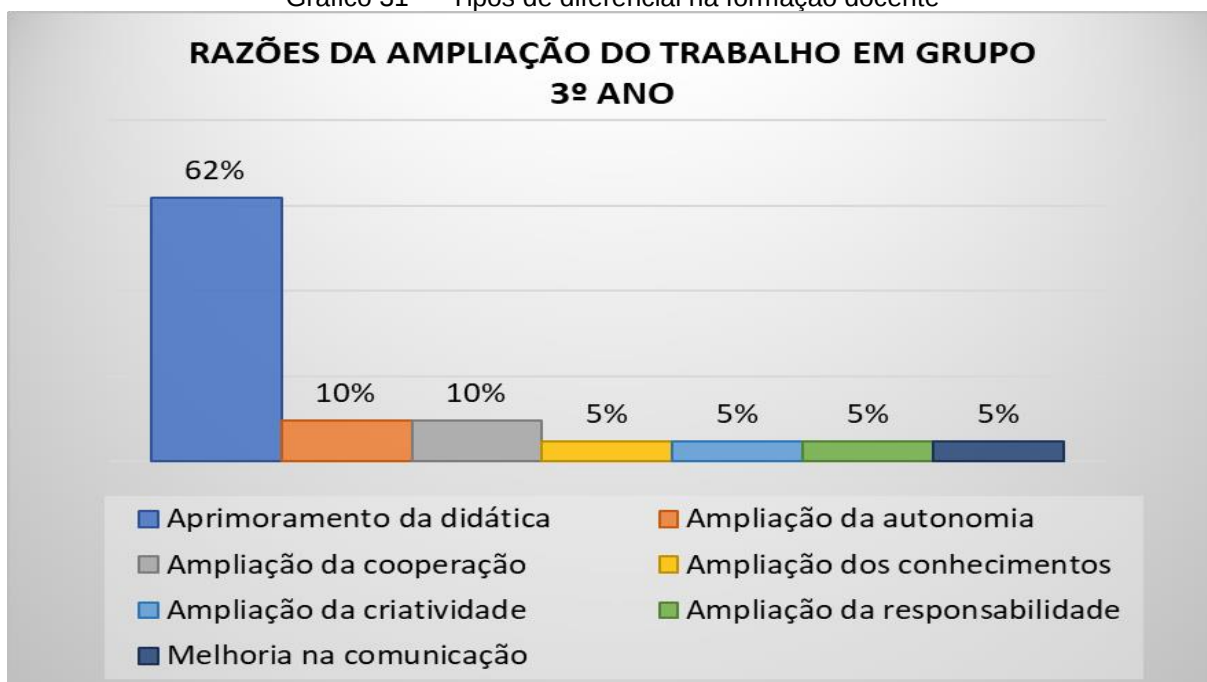
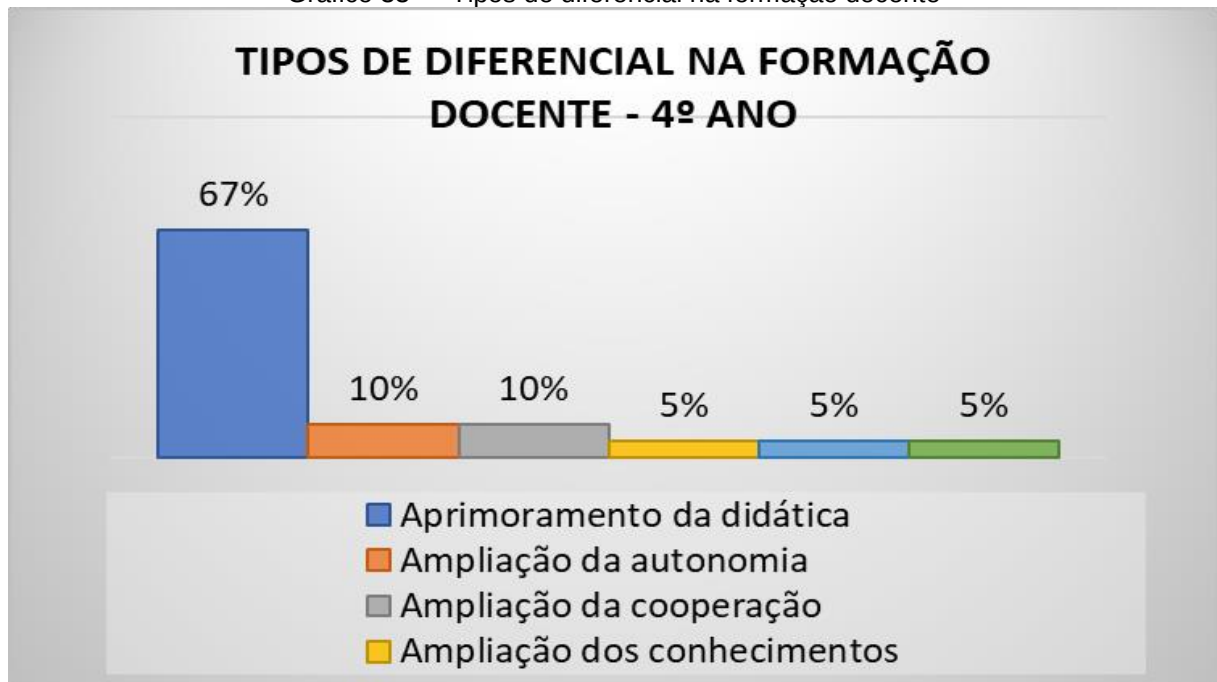


Gráfico 32 — Diferencial na formação docente 4º ano



Em relação à justificativa apresentada pelos alunos, encontram-se:

Gráfico 33 — Tipos de diferencial na formação docente



Todos os alunos responderam que o projeto foi um diferencial em sua formação docente. Um dos dados mais interessantes é que os alunos apontaram como destaque o aprimoramento da didática como um tipo de diferencial em sua formação. E a porcentagem vai aumentando do 2º para o 3º e 4º anos, mostrando um desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Isto mostra como a ABP encoraja uma aprendizagem mais rigorosa, porque exige que os alunos assumam um papel ativo na compreensão de conceitos e conteúdos, e permite que eles desenvolvam habilidades do século 21, que promovam uma curiosidade e fome de conhecimento duradouros, conforme afirmam Blumenfeld et al (1992).

A próxima pergunta era referente a quais foram as formas de comunicação utilizadas por cada um deles para a organização das atividades do Folhetim. Se era *e-mail*, *Facebook*, *AVA*, entrega dos textos por escrito ou *WhatsApp*, de acordo com os gráficos 34 (que corresponde às respostas do 2º ano), 35 (que corresponde às respostas do 3º ano) e 36 (que corresponde às respostas do 4º ano).

Gráfico 34 — Formas de comunicação para a organização do Folhetim 2º ano



Gráfico 35 — Formas de comunicação para a organização do Folhetim 3º ano



Gráfico 36 — Formas de comunicação para a organização do Folhetim 4º ano



A forma utilizada pelos alunos para se comunicarem com os escritores foi preferencialmente o e-mail. Isto ocorreu porque os escritores mais jovens da Academia de Letras utilizam as redes sociais.

Foi solicitado aos alunos que pensassem, a partir da elaboração do Folhetim, que talentos locais eles perceberam que existiam na comunidade local. As respostas encontram-se representadas nos gráficos 37 (que corresponde às respostas do 2º ano), 38 (que corresponde às respostas do 3º ano) e 39 (que corresponde às respostas do 4º ano).

Gráfico 37 — Talentos da comunidade local 2º ano

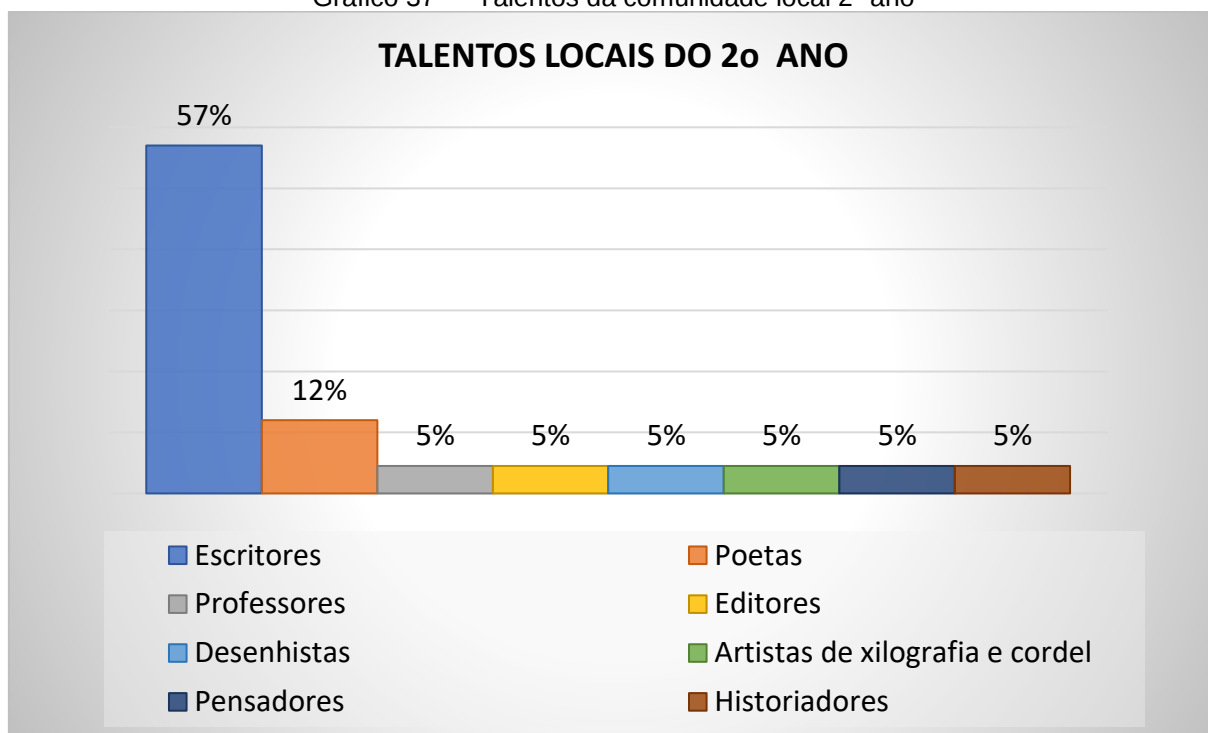


Gráfico 38 — Talentos da comunidade local 3º ano

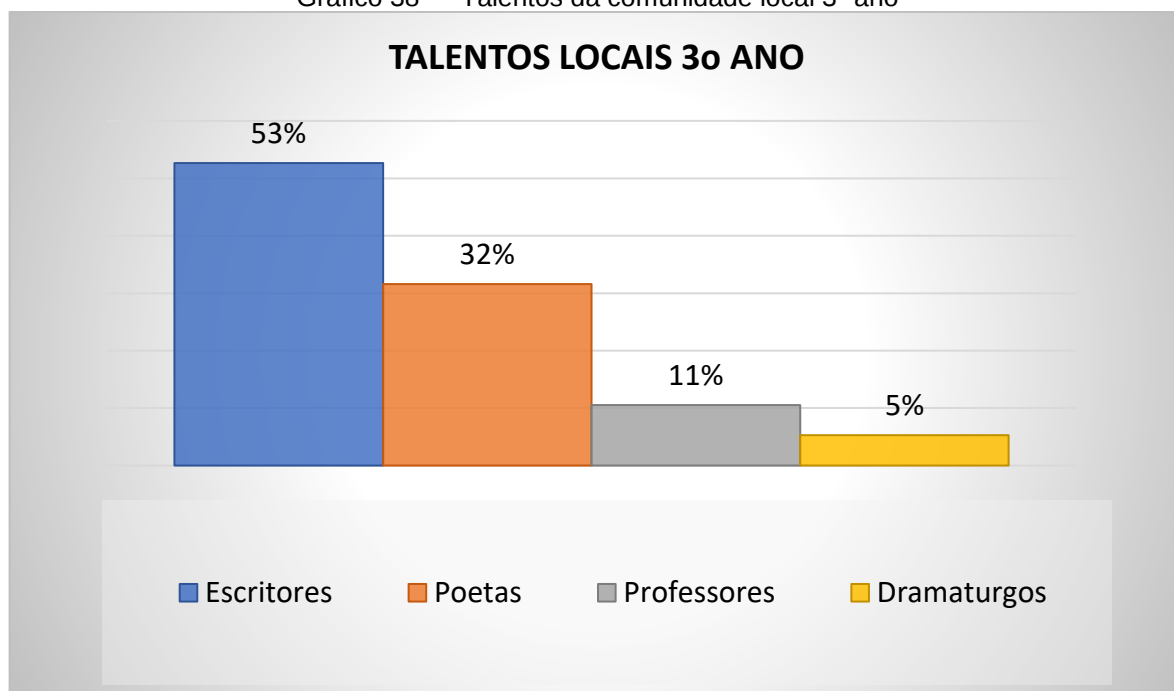


Gráfico 39 — Talentos da comunidade local 4º ano



E a última pergunta questionava se os alunos já conheciam os talentos locais antes da elaboração do Folhetim. As respostas apresentam-se representadas nos gráficos 40 (que corresponde às respostas do 2º ano), 41 (que corresponde às respostas do 3º ano) e 42 (que corresponde às respostas do 4º ano).

Gráfico 40 — Conhecimento dos alunos sobre os talentos da comunidade local — 2º ano

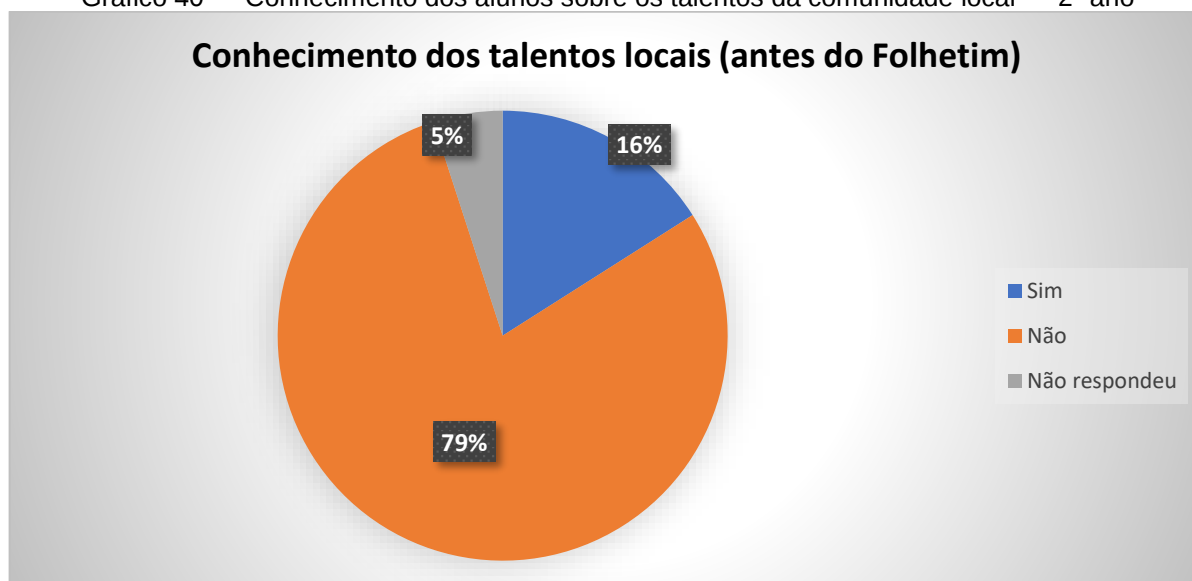


Gráfico 41 — Conhecimento dos alunos sobre os talentos da comunidade local — 3º ano

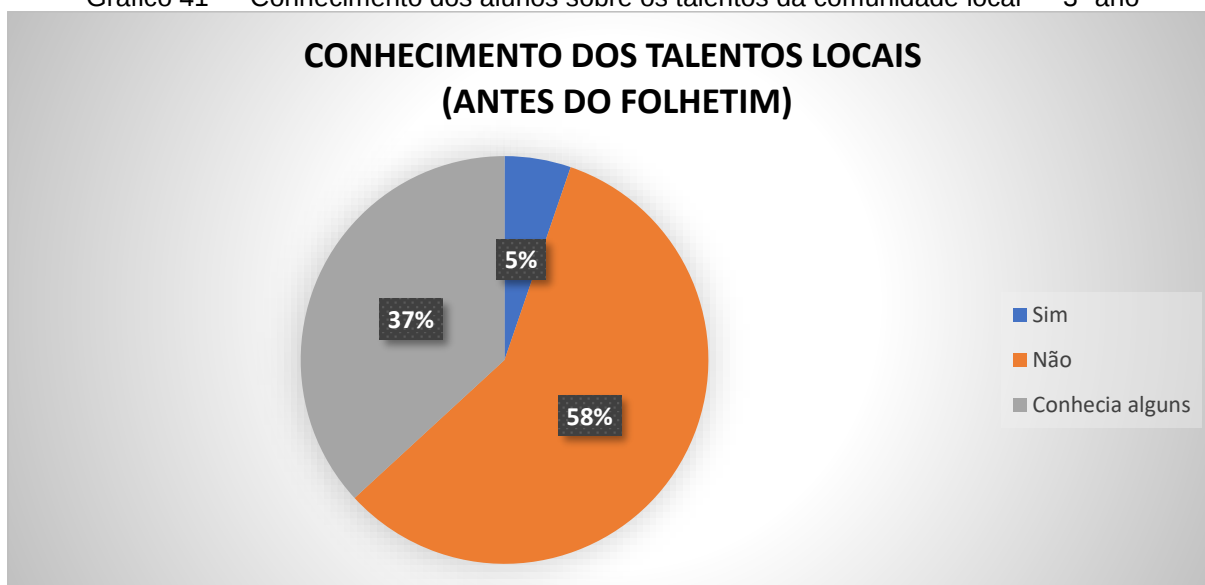
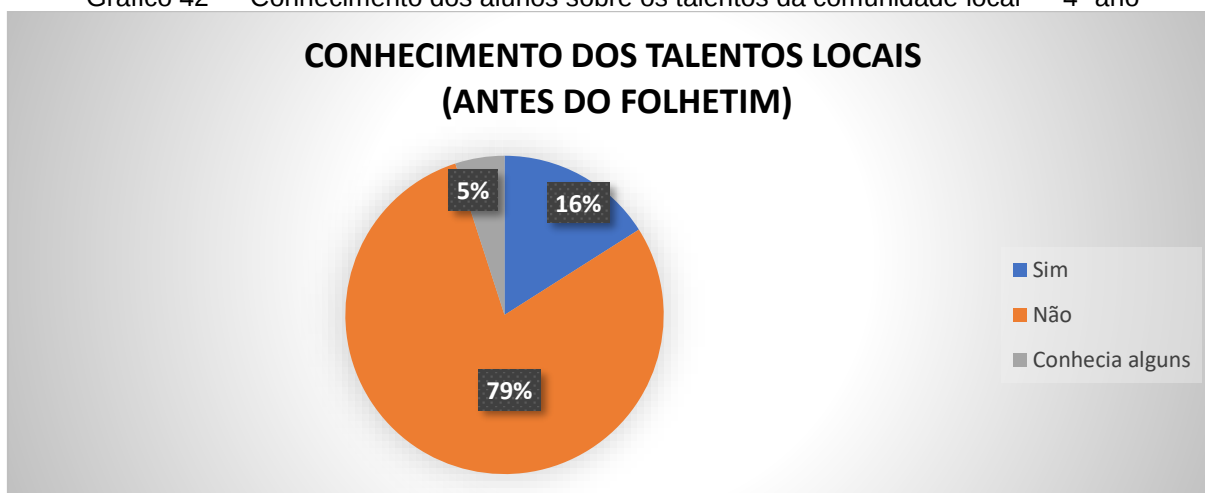


Gráfico 42 — Conhecimento dos alunos sobre os talentos da comunidade local — 4º ano



Estes dados demonstram que os alunos desconheciam os escritores de sua própria região e que o Folhetim proporcionou a ampliação do repertório cultural. O estudo demonstrou que a ABP auxiliou os alunos a pensarem, colaborarem e comunicarem-se de forma crítica, conforme sugerem Horan e Lavaroni (1996) e estudos semelhantes, que também provaram a efetividade da ABP na melhoria do pensamento crítico, da resolução de problemas e da superação de habilidades, reconhecendo que havia uma lacuna em seu repertório cultural.

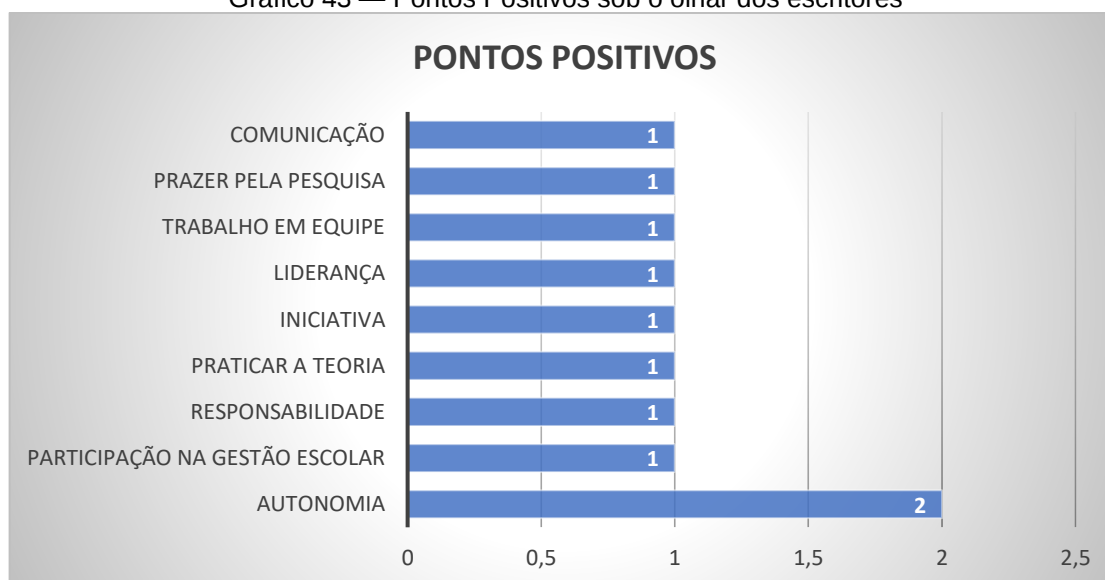
5.2.2 Resultados e discussão sob o olhar dos escritores da Academia de Letras

Concomitantemente à aplicação dos questionários aos alunos, foi aplicado o questionário aos escritores da Academia de Letras para verificar o ponto de vista deles em relação ao projeto Folhetim Lorenianas.

Dos trinta escritores pertencentes à Academia de Letras de Lorena, cinco avaliações foram coletadas, ou seja, cinco escritores responderam o questionário enviado por *e-mail*.

A primeira pergunta solicitou que os escritores destacassem os pontos positivos do projeto Folhetim Lorenianas. O resultado deste questionamento apresenta-se representado no gráfico 43.

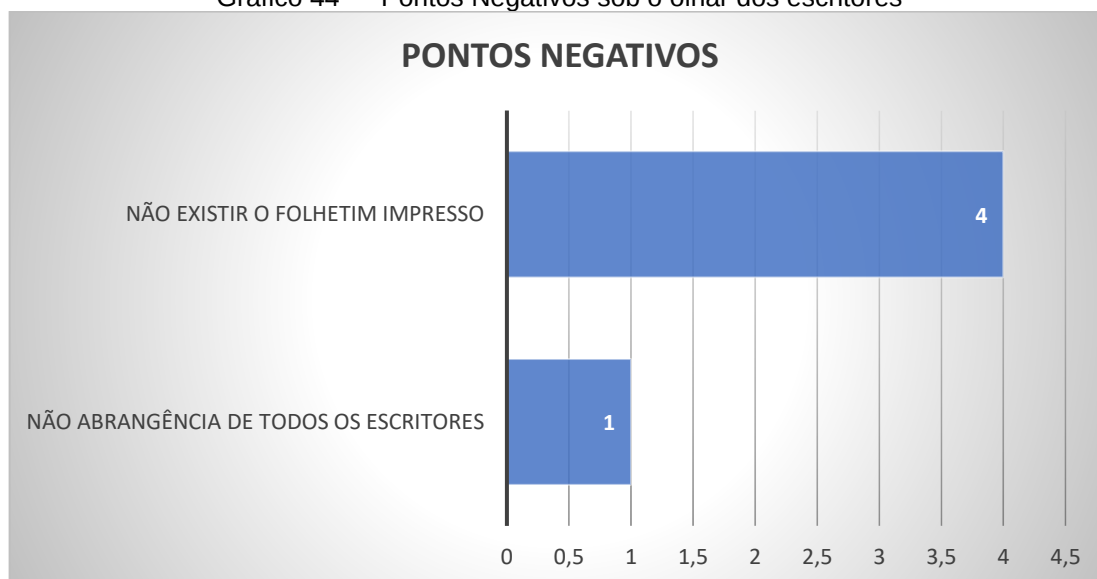
Gráfico 43 — Pontos Positivos sob o olhar dos escritores



Sob o olhar dos escritores, a autonomia dos alunos foi uma característica de destaque do projeto Folhetim. É importante esclarecer que os escritores poderiam citar mais de um ponto positivo referente ao projeto. Sendo assim, foram apontados ainda como pontos positivos: a comunicação, o prazer pela pesquisa, o trabalho em equipe, a liderança, a iniciativa, o praticar a teoria, a responsabilidade e a participação na gestão escolar. Todos estes aspectos auxiliam na formação de um melhor profissional.

A segunda pergunta solicitou que os escritores destacassem os pontos negativos do Projeto Folhetim Lorenianas. As respostas podem ser verificadas no gráfico 44.

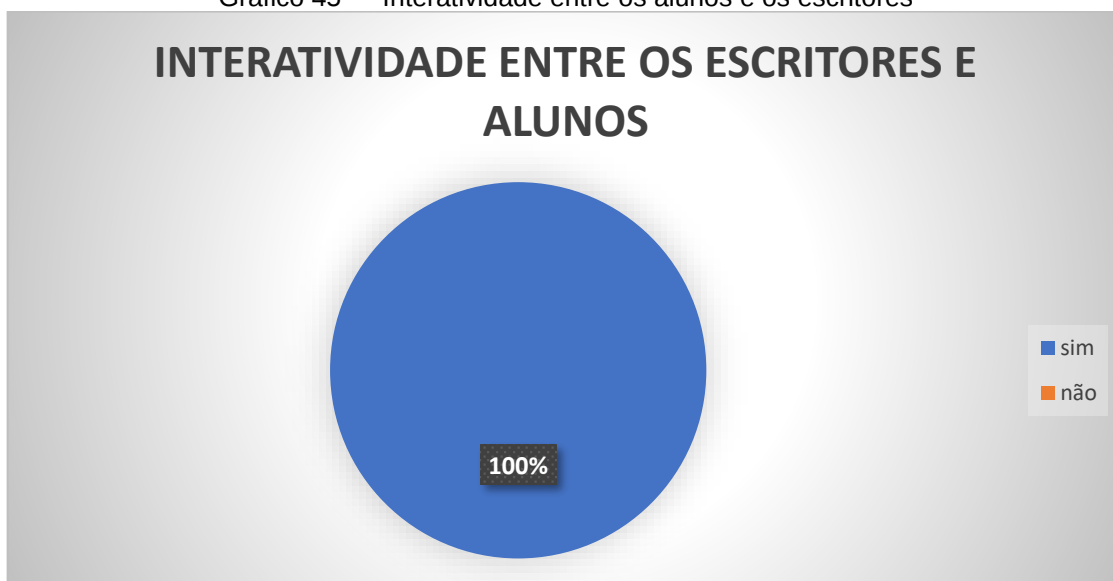
Gráfico 44 — Pontos Negativos sob o olhar dos escritores



Sobre os pontos negativos do projeto Folhetim, foram apontados dois. Um deles refere-se ao Folhetim não ser impresso. Como os escritores pertencem a uma faixa etária acima de setenta anos, a maioria não acessa a internet, logo não acessa o Folhetim na versão digital postada no site da instituição de ensino. Por isto, há a preferência pela versão impressa, como foi feito com o primeiro Folhetim. O segundo aspecto negativo deve-se à não abrangência de todos os escritores nas edições. É importante ressaltar que são os alunos que escolhem quais escritores entrevistar. Não há imposição da professora pesquisadora. Como alguns escritores demoram a responder às perguntas dos alunos, às vezes os alunos trocam de escritores.

A terceira pergunta referiu-se à interatividade entre os alunos da graduação e os escritores, se houve ou não interatividade. As respostas estão compiladas de acordo com o gráfico 45.

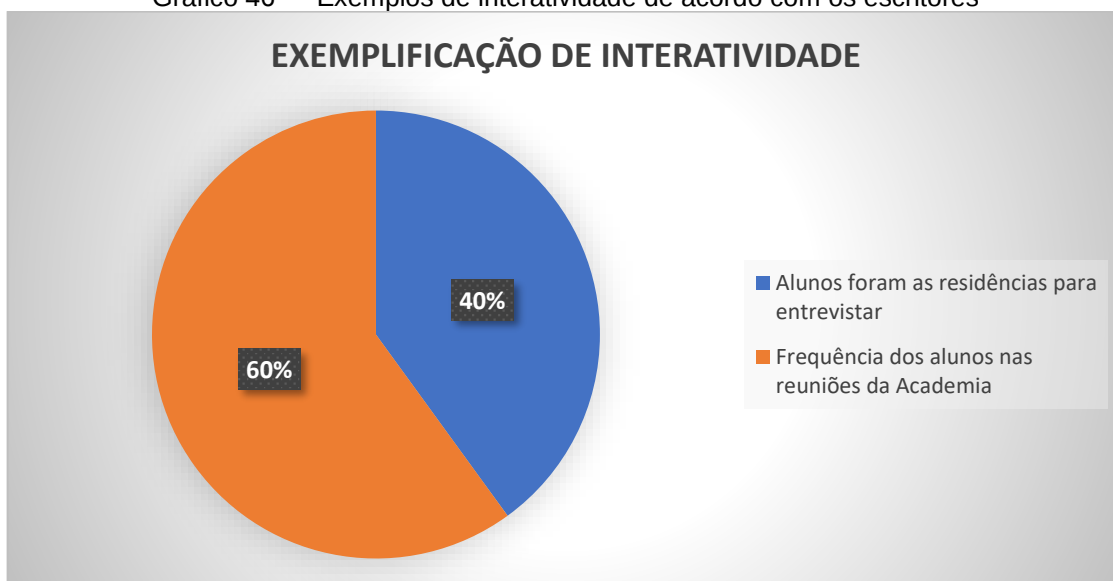
Gráfico 45 — Interatividade entre os alunos e os escritores



Todos os escritores afirmaram que houve o contato e a interatividade deles com os alunos. Isto é muito importante, pois mostra uma aproximação entre a comunidade e os alunos. O tripé que constitui uma instituição de nível superior é composto por: ensino, pesquisa e extensão; por meio da realização deste projeto, percebe-se que há os três componentes, auxiliando a formação dos alunos do curso de Letras.

Em seguida, solicitou-se que os escritores dessem exemplos de como ocorrera esta interatividade. O resultado deste questionamento está representado no gráfico 46.

Gráfico 46 — Exemplos de interatividade de acordo com os escritores

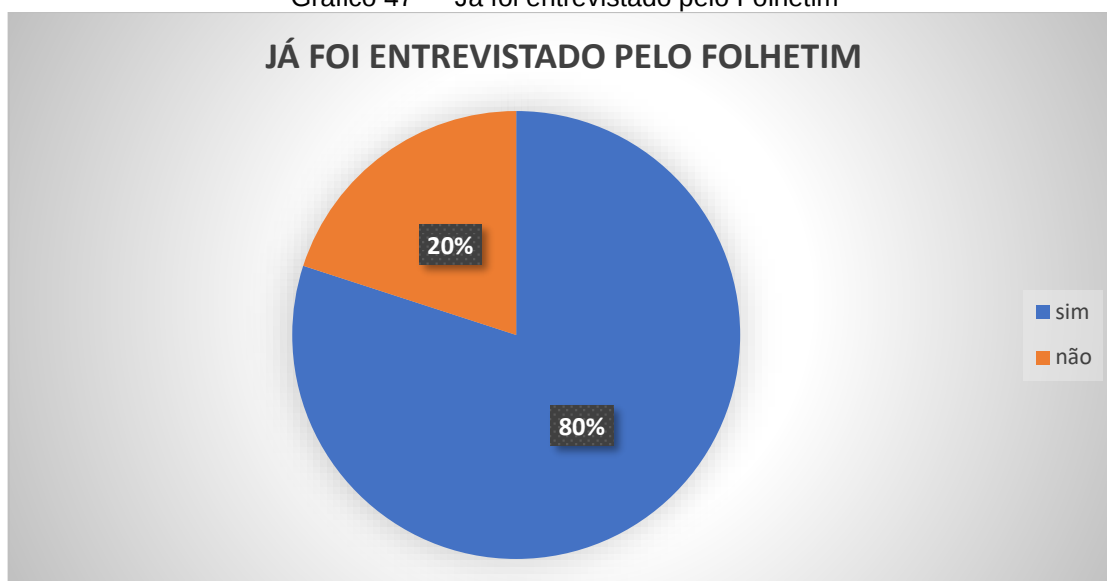


Observando o gráfico acima, é perceptível que sessenta por cento dos alunos compareceram às reuniões da Academia de Letras de Lorena. Ou seja, o movimento agora é inverso. Os alunos saem da sala de aula e vão à comunidade para se

relacionar. E quarenta por cento dos alunos não compareceram às reuniões, encontrando outra solução para resolver o problema de incompatibilidade de agendas: foram às residências dos escritores. Isto demonstra a responsabilidade e o comprometimento dos alunos de graduação.

A quarta pergunta era para verificar se os escritores já tinham sido entrevistados nas edições anteriores do Folhetim e foi solicitado um relato de experiências com o projeto, conforme o gráfico 47.

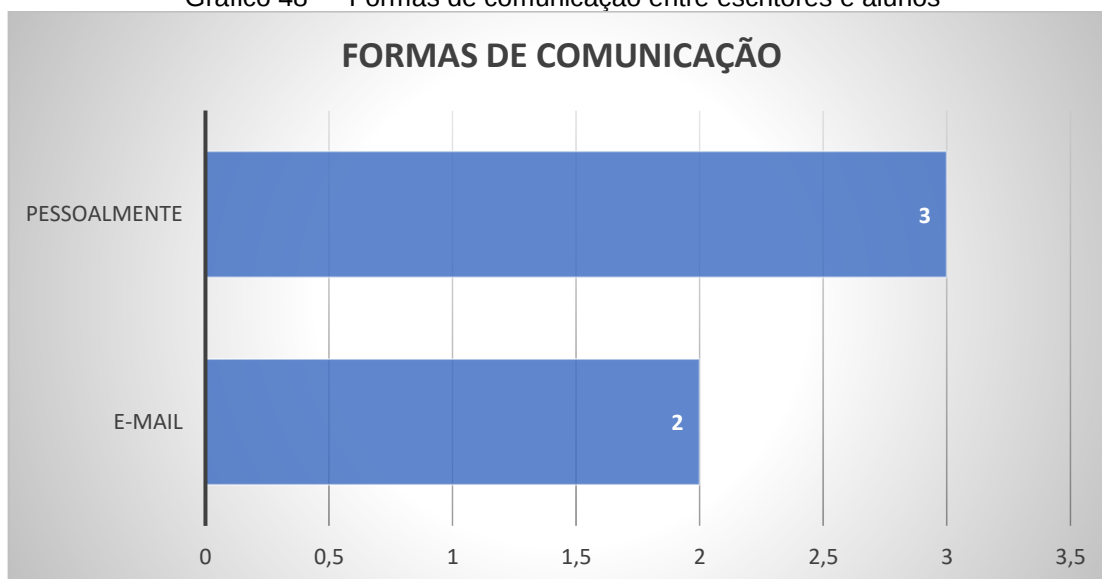
Gráfico 47 — Já foi entrevistado pelo Folhetim



Dos trinta escritores entrevistados até o ano de 2017, oitenta por cento, ou seja, vinte e quatro, já foram entrevistados pelos alunos. Este é um número relevante tendo em vista a dificuldade de agendamento entre alunos e escritores (alguns são usuários de *e-mails*, outros somente por telefone) e disponibilidade de tempo dos entrevistados.

A quinta pergunta referiu-se à forma de comunicação utilizada entre os alunos da graduação e os escritores. O resultado deste questionamento encontra-se conforme gráfico 48.

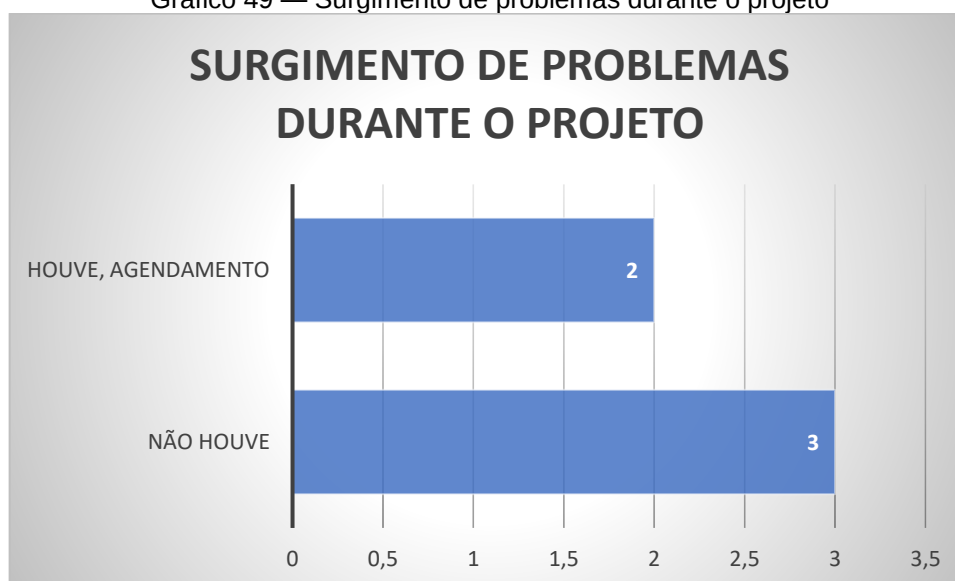
Gráfico 48 — Formas de comunicação entre escritores e alunos



Três escritores relataram que a maior parte das comunicações entre eles foi realizada pessoalmente e dois afirmaram que foram por *e-mail*. Devido a alguns alunos pertencerem ao programa Escola da Família (programa no qual o aluno trabalha nos finais de semana e, em troca, o governo paga a sua faculdade), os alunos têm apenas o canal de comunicação via *e-mail*.

A sexta pergunta teve como objetivo identificar quais problemas ocorreram entre os alunos da graduação e os escritores durante a realização do projeto. Os resultados podem ser encontrados no gráfico 49.

Gráfico 49 — Surgimento de problemas durante o projeto

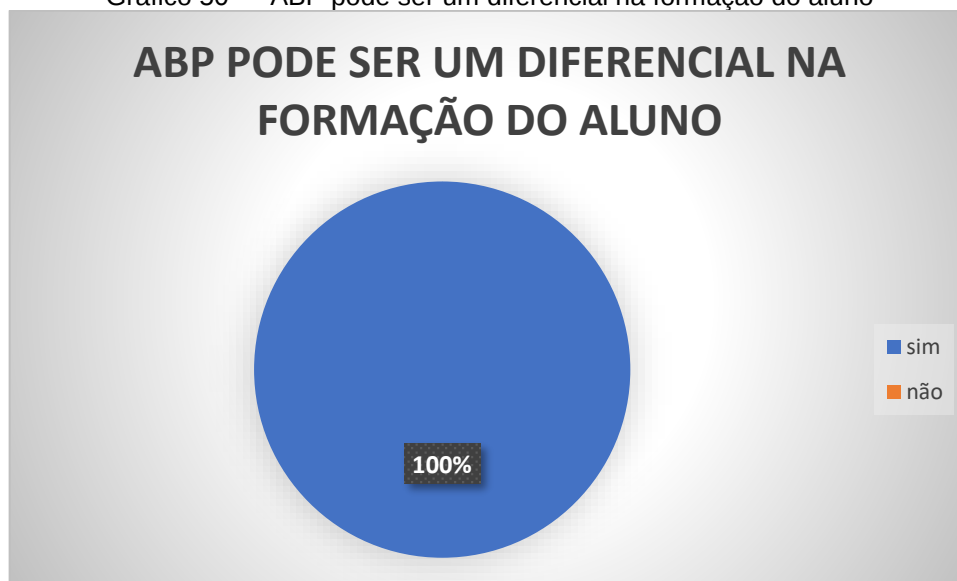


Dentre os cinco escritores, três afirmaram que não houve problemas durante o projeto e dois relataram que houve problema para acertar as datas de agendamento da entrevista. Conciliar o mercado de trabalho com o projeto que, muitas vezes, exige

um tempo de dedicação fora o horário de aula não é uma tarefa fácil. Mas pode-se notar que os alunos não desistiram. Isto mostra o comprometimento com o projeto Folhetim.

O objetivo da sétima pergunta era verificar se a Aprendizagem Baseada em Projetos pode ser considerada um diferencial na formação dos alunos da graduação. Os resultados encontram-se de acordo com o gráfico 50.

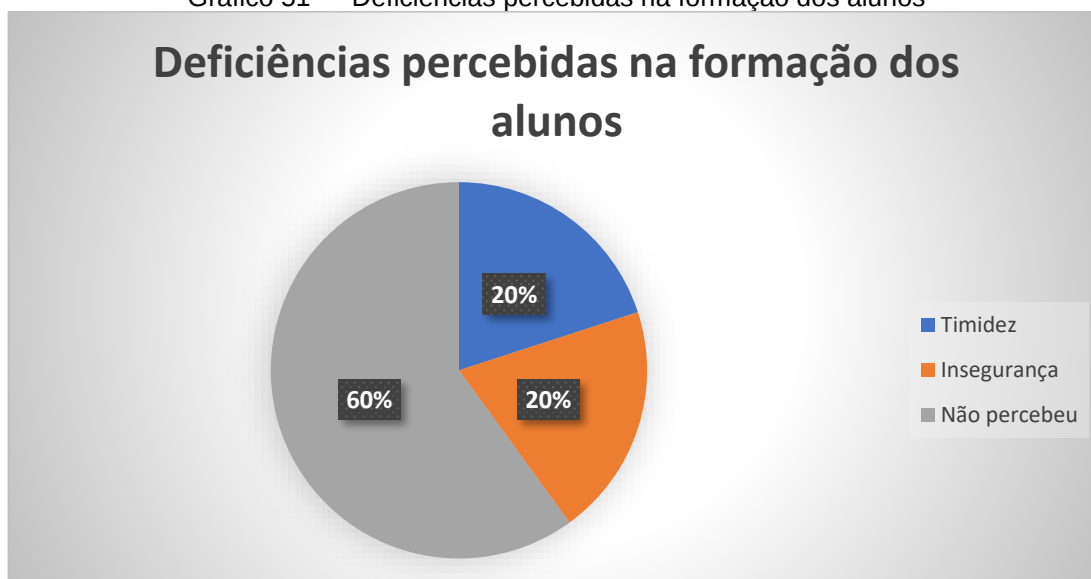
Gráfico 50 — ABP pode ser um diferencial na formação do aluno



Cem por cento dos escritores afirmou que a ABP pode ser um diferencial na formação do aluno. Alguns ainda escreveram que o projeto amplia o repertório cultural do aluno e isto é essencial para o futuro docente.

A oitava pergunta solicitava que os escritores apontassem alguma deficiência percebida na formação dos alunos. A mensuração dos dados está conforme o gráfico 51.

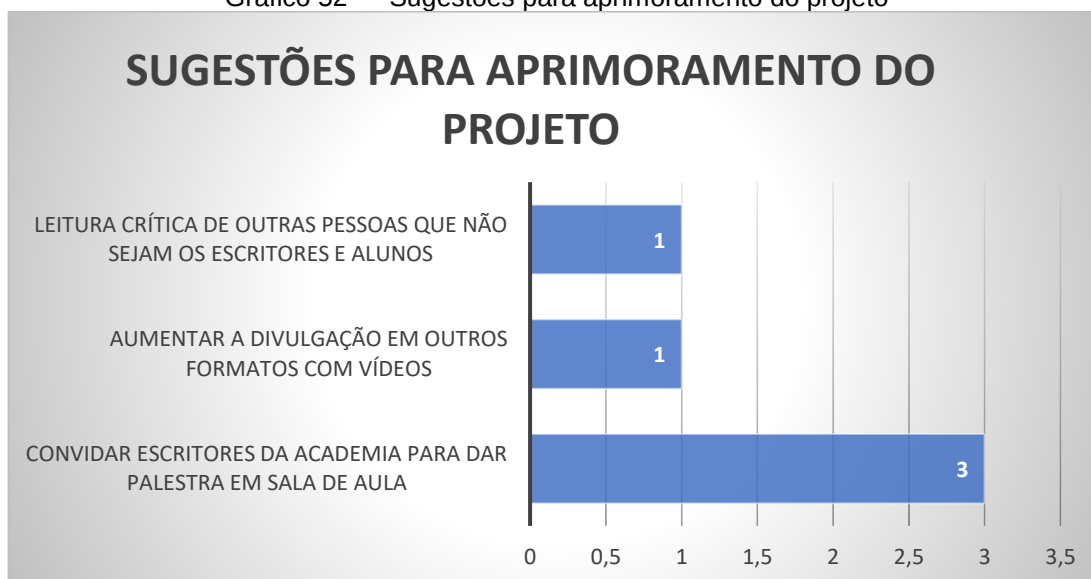
Gráfico 51 — Deficiências percebidas na formação dos alunos



Sessenta por cento dos escritores afirmaram não perceber alguma deficiência na formação dos alunos. Vinte por cento afirmaram que perceberam insegurança dos alunos ao realizarem a entrevista e vinte por cento dos escritores relataram que perceberam certa timidez. Refletindo sobre estas informações, e acompanhando os alunos, percebe-se que quando estes estudam as biografias dos escritores, ficam espantados com seus currículos. Muitos destes são conhecidos dentro e fora do país, como: o escritor indígena Daniel Munduruku, o dramaturgo Caio de Andrade, Irmã Olga de Sá, o professor Nelson Pesciotta e Coronel Wanderley Sardinha, dentre outros. Com pessoas tão ilustres, não é de se estranhar os alunos se intimidarem ao entrevistá-los. Esta diferença no repertório cultural dos alunos e dos escritores acaba deixando os alunos mais tímidos.

A nona e última pergunta solicitava que os escritores dessem sugestões para o aperfeiçoamento do projeto Folhetim Lorenianas, conforme gráfico 52.

Gráfico 52 — Sugestões para aprimoramento do projeto



Os escritores apontaram como sugestões para o aprimoramento do projeto Folhetim: convidar os escritores da Academia para dar palestras em sala de aula nos cursos de graduação da referida instituição de ensino; aumentar a divulgação do Folhetim em outros formatos com vídeos; e foram sugeridas que fossem realizadas pesquisas e entrevistas com outras pessoas que fossem escritoras e não pertencessem à Academia de Letras. Segundo os escritores entrevistados, há muitos outros escritores regionais que não pertencem à Academia e que mereceriam ser conhecidos.

Vale deixar registrado que vários escritores já deram palestras na faculdade aos alunos durante a realização das edições anteriores dos primeiros Folhetins. Com o passar dos anos, acreditou-se que ao invés de os escritores já de terceira idade se deslocarem até a faculdade, seria melhor os alunos mais jovens irem à Academia e encontrar com os escritores. Sobre a elaboração de vídeos sobre os acadêmicos, está sendo providenciado. Não são todos os alunos do curso de Letras que sabem gravar e fazer edição, por isso o curso de Rádio, TV e Internet está em parceria dando cursos de formação aos alunos de Letras. A formação tecnológica do futuro docente está em processo. E, por último, atendendo à última sugestão, de fazer leituras críticas de pessoas que não pertençam à Academia, já têm sido realizadas desde o segundo ano da elaboração do Folhetim. Os alunos do curso de Letras podem escolher autores que já tenham livros publicados ou tenham *blogs* e *sites* contendo obras literárias de sua autoria.

5.2.3 Resultados e discussão: o entrecruzamento dos olhares discentes e da comunidade

A Aprendizagem Baseada em Projetos enfatiza atividades realizadas por meio de projetos, cujo enfoque é a construção coletiva do conhecimento interdisciplinar, na qual os alunos tornam-se protagonistas, ou seja, aprendem fazendo em cooperação com os colegas. Neste sentido, precisam planejar cooperativamente as ações de sua equipe à medida que avançam na solução do problema, desenvolvendo um plano de ação e começando a elaborar descrições ou diretrizes para o desenvolvimento de seus produtos (LARMER; MERGENDOLLER, 2010), que, neste caso, especificamente é a produção do Folhetim Lorenianas *on-line*.

A ABP exige, por consequência, o desenvolvimento de habilidades por parte dos professores e dos alunos, cujos papéis se modificam. Bender (2014) associa a ABP ao uso das tecnologias na educação. Nesta tese, constatou-se a dificuldade tanto dos alunos quanto da comunidade, representada pelos escritores da Academia de Letras de Lorena, em relação à falta de conhecimento da utilização dos recursos tecnológicos. Isto aponta para a necessidade de uma nova revisão na matriz curricular do curso, que necessita tornar possível o desenvolvimento das habilidades tecnológicas.

Há, sem dúvida, diversos desafios para a implementação da ABP, dentre os quais a avaliação, que pode envolver a combinação de notas individuais e coletivas, rubricas por pares, autoavaliação e portfólios, dentre outros instrumentos e estratégias (BENDER, 2014). Neste estudo de caso, utilizaram-se notas individuais e coletivas para cada produção textual, além de o aluno fazer sua autoavaliação.

Apesar de os escritores afirmarem que não têm acesso ao suplemento Literário Folhetim Lorenianas, ele fica hospedado em domínio virtual para acesso gratuito de todo o Centro Universitário, bem como da comunidade em geral. A publicação integral na plataforma digital aumentou a possibilidade de compartilhamento também. O ideal, talvez, seja fazer a versão impressa novamente, além da versão *on-line*.

Como trabalho de extensão, o Folhetim Lorenianas possibilita aos alunos do curso de Letras o contato com importantes nomes da produção literária no Vale do Paraíba, além de inseri-los no meio acadêmico de forma efetiva, conectando as atividades acadêmicas à comunidade e à região. Muitos alunos desenvolveram contatos a partir das entrevistas e estabeleceram relações com as obras literárias que

tratam das características regionais, o que é importante para a formação do profissional na área, especialmente no que diz respeito à literatura regional, além de prestarem um serviço relevante à Academia de Letras de Lorena na documentação de suas atividades.

A aplicação e a análise dos questionários respondidos por cinquenta e nove alunos e cinco acadêmicos que já haviam participado do projeto Folhetim Lorenianas confirmou vários pontos levantados nos referenciais teóricos, evidenciou demandas destes atores sociais e apontou também algumas necessidades.

Praticamente todos os respondentes destacaram a importância de diversos atores sociais trabalharem em conjunto durante o processo de pesquisa. Neste sentido, mais de um aluno comentou que o projeto desenvolveu a cooperação entre os alunos, a criatividade e a resolução de problemas.

Por parte dos acadêmicos, houve também o reconhecimento de que o projeto proporcionou situações de interatividade entre alguns alunos da graduação em Letras e a Academia de Letras de Lorena. A participação dos alunos declamando poesias, apresentando números musicais ou auxiliando no lanche comunitário realizado ao final de cada sessão literária são alguns exemplos dessa interatividade.

E, para finalizar, houve também demandas para o aprofundamento destas interações com outros atores sociais. Um aluno, por exemplo, reclamou ter havido pouca comunicação com outros cursos, enquanto um acadêmico fez a seguinte sugestão: “Formato é algo que sempre se altera e podem usar os serviços/conhecimentos de outros profissionais e cursos do Centro Universitário para auxiliar nisso, fazendo também do formato um laboratório”. Cabe lembrar que um dos princípios da ABP é, também, que os resultados dos projetos sejam tornados públicos, em diferentes formatos de artefatos.

6 CONCLUSÃO

A adoção e utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos nas Instituições de Ensino, quer seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, deve estar intimamente ligadas aos princípios norteadores de cada IES. Para que a ABP possa ser um diferencial na formação do futuro docente, é necessário que o uso deste método de ensino esteja contido nas normas pedagógicas, organizando e validando as atividades.

Aos educadores que não utilizam a ABP, é necessário ministrar cursos de formação para que recebam apoio e orientação, de modo que se evite um perfil de educador que utilize a educação bancária (FREIRE, 1996).

Quanto às hipóteses que se apresentavam no início da pesquisa: existiam boas práticas pedagógicas sendo realizadas no curso de Letras e, por meio do projeto Folhetim Lorenianas, acontecia o método ativo de ensino e a aprendizagem significativa dos alunos, podemos afirmar que, quanto à primeira hipótese, ela se confirma parcialmente, pois estudo comprovou que, por meio do suplemento literário Folhetim Lorenianas, acontece uma boa prática pedagógica sendo realizada no curso de Letras; porém, há várias outras práticas sendo realizadas no curso, necessitando ser comprovadas, como ocorreu nesse estudo. Em relação à segunda hipótese, pode-se afirmar que sim, por meio do projeto Folhetim Lorenianas acontece o método ativo de ensino e a aprendizagem significativa dos alunos.

Quanto a outras práticas pedagógicas, há as seguintes: a) Seminário Interno de Literatura das Licenciaturas, b) Caminhada Cultural e c) Educomunic@ndo.

O Seminário Interno de Literatura das Licenciaturas tem como objetivo integrar os cursos de licenciaturas Letras, Biologia e Pedagogia. Ela acontece uma vez ao ano com a participação dos três cursos oferecidos pela IES.

Já a prática pedagógica Caminhada Cultural tem o intuito de ampliar a divulgação da literatura regional na comunidade por meio de caminhadas realizadas em forma de declamações pelos alunos até os lugares históricos na cidade, locais onde grandes escritores moraram, como Euclides da Cunha, Péricles Eugênio da Silva Ramos, dentre outros. Esta prática realiza-se com a participação dos cursos de Letras, Pedagogia e Rádio, TV e Internet, uma vez por ano.

Por último, apresenta-se a prática pedagógica Educomunic@ndo, que visa promover a integração dos cursos de Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Rádio,

TV e Internet, o curso de Letras e o curso de pós-graduação em Educomunicação oferecido pela IES.

Após diagnosticar, refletir e propor boas práticas pedagógicas que auxiliem na formação do aluno de licenciatura em Letras, este estudo atingiu os objetivos que eram: fazer uma revisão de literatura sobre Aprendizagem Baseada em Projetos; fazer uma revisão de literatura sobre Aprendizagem Baseada em Projetos no ensino superior no curso de Letras; analisar o método ativo de ensino Aprendizagem Baseada em Projetos no curso de Letras de uma IES Salesiana por meio do projeto Folhetim Lorenianas; e, por fim, propor melhorias nas práticas pedagógicas por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos.

A contribuição desta tese ao mundo acadêmico é que muitos estudos realizados sobre a ABP e que possuem registros de contribuição para o desenvolvimento das habilidades como cooperação, desenvolvimento crítico e autonomia dos alunos, estão voltados para a Educação Básica; e os estudos que foram realizados no ensino superior não dizem respeito à formação de professores no curso de Letras. Sendo assim, esta tese, acredita-se, auxilia na temática formação tecnológica do aluno de Licenciatura de Letras.

REFERÊNCIAS

Estas referências foram elaboradas utilizando a ABNT NBR 6023:2018.

ACHIELLES, C.; HOOVER, S. **Exploring problem-based learning (PBL) in grades 6-12**. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Tuscaloosa, AL, 1996.

BARAK, M.; DORI, Y. J. Enhancing undergraduate students' chemistry understanding through Project-based learning in an IT environment. **Science Education**, v. 89, n. 1, p. 117-119, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARELL, J. Project-based Learning: the foundation for 21st century skills. *In*: **21st Century skills: rethinking how students learn**, 2010. p. 174-199.

BARRON, B.; SWARTZ, D.; VYE, N.; MOORE, A.; PETROSINO, A.; ZECH, L.; BRANSFORD, J.; COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT. Doing with understanding: lessons from research on problem and project-based learning. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 7, n. 3&4, p. 271-311, 1998.

BATES, A. W. Tony. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BELLAND, B.; LIGHTNER, P.; BOBER, K.; WILLI, L. Perceptions of the value of problem-based learning among students with special needs and their teachers. **Interdisciplinary Journal of Problem-based learning**, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2007.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014.

BENDER, W. N.; CRANE, D. **Response to intervention in mathematics**. Bloomington: Solution Tree Press, 2012.

BLUMENFELD, P.; FISHMAN, B. J.; KRAJCIK, J.; MARX, R. W.; SOLOWAY, E. Creating usable innovations in systemic reform: scaling up technology-embedded project-based science in urban schools. **Educational Psychologist**, v. 35, n. 3, p. 149-164, 2000.

BLUMENFELD, P.; SOLOWAY, E.; MARX, R.; KRAJCIK, J.; GUZDIAL, M.; PALINCSAR, A. Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3&4, p. 369-398, 1991.

BLUMENFELD, P.; PURO, P.; MERGENDOLLER, J. Translating motivation into thought-fullness. *In*: MARSHALL, H. (ed.). **Redefining student learning: roots on educational change**. Norwood, NJ: Ablex, 1992. p. 207-239.

BOALER, J. **Experiencing school mathematics: teaching styles, sex, and settings**. Buckingham, UK: Open University Press, 1997.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Portugal: Porto, 1994. Tradução de: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao. Acesso em: 15 nov. 2014.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning**: creating excitement in the classroom. AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington D.C.: Jossey-Bass, 1991.

BOSS, S.; KRAUSS, J. **Reinventing project-based learning**: your field guide to real-world projects in the digital age. Washington D.C.: International Society for Technology in Education, 2007.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION (BIE); MARKHAM, Thom; LARMER, John; RAVITZ, Jason (org.). **Aprendizagem Baseada em Projetos**: guia para professores de Ensino fundamental e médio. Tradução Daniel Bueno. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION (BIE). **What is PBL?** Disponível em: http://www.bie.org/about/what_is_pbl. Acesso em: 26 jul. 2017.

CHANLIN, L. **Technology integration applied to project-based learning in science**. Innovations in Education and Teaching International, 45m, 2008. p. 55-65.

COCCO, S. **Student leadership development: the contribution of project-based learning**. Unpublished Master's thesis. Royal Roads University, Victoria, BC., 2006.

CONFERENCE BOARD OF CANADA. 2014. Disponível em: <http://www.conferenceboard.ca/conf/default.aspx>. Acesso em: 17 de abr 2017

DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LETRAS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 18 maio 2017.

Du, X. M., & Han, J. A literature review on the definition and process of project-based learning and other relative studies. **Creative Education**, v. 7, p. 1079-1083, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77112>. Acesso em: 4 jul. 2017.

EDELSON, C.; GORDON, D. N.; PEA, R. D. **Addressing the challenges of inquiry-based learning through technology and curriculum design**. 1999. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.598.8093&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 26 de jul 2017.

EDUCATORS.COOP. **An Introduction to Project Based Learning**. Disponível em: <http://project-based-learning.weebly.com/challenges-and-strategies.html>. Acesso em: 26 jul 2017.

ERTMER, P.; SIMONS, K. Jumping the PBL implementation hurdle: supporting the efforts of K-12 teachers. **Interdisciplinary Journal of Problem-based learning**, v. 1, n. 1, 2006.

ESKROOTCHI, R. ; OSKROCHI, G. A study of the efficacy of project-based learning integrated with computer-based simulation — STELLA. **Educational Technology & Society**, v. 13, n. 1, p. 236-245, 2010.

FINKELSTEIN, N.; HANSON, T.; HUANG, C.; HIRSCHMAN, B. HUANG, M. **Effects of problem based economics on high school economics instruction**. (NCEE 2010-4002), 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIED BOOTH, D. L. **Project work**. Oxford, 1986

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Editores Associados, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GRANT, M. M. Getting a grip on project-based learning: theory, cases and recommendation. **Meridian**, Raleigh, v. 5, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.ncsu.edu/meridian/win2002/514/>. Acesso em: 4 jul. 2017.

HELLE, L.; TYNJALÄ, P.; OLKINUORA, E. Project-based learning in post-secondary education-theory, practice and rubber sling shots. **Higher Education**, v. 51, p. 287-314, 2006.

HORAN, C.; LAVARONI, C.; BELDON , P. **Observation of the Tinker Tech Program students for critical thinking and social participation behaviors**. Novato, CA: Buck Institute for Education, 1996.

JIMENEZ-ELIAESON, T. Knowledge transposed: learning globally, applying locally. **Educational Facility Planner**, v. 45, n. 1, p. 5-9, 2010.

KATZ, L. G.; CHARD, C. **Engaging children's minds: the project approach**. 2nd ed. Connecticut: Ablex Publishing Corporation, 2000.

KILLI, K. **On educational game design: building blocks of flow experience**. Tese (Doutorado) – Tempere University, 2005.

KILPATRICK, W. H. The project method. **Teachers College Record**, v. 19, n. 4, p. 319-335, 1918.

KOLODNER, D. et al. Problem-based learning meets case-based reasoning in the middle-school science classroom. Putting learning by design into practice. **The Journal of the Learning Sciences**, Boulder, v. 12, n. 4, p. 495-547, 2005.

KRAJCIK, J.; BLUMENFELD, P.; MARX, R.; BASS, K.; FREDRICKS, J.; SOLOWAY, E. Inquiry in project-based science classrooms: initial attempts by middle school students. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 7, p. 313-350, 1998.

KRISHNAN, S.; GABB, R.; VALE, C. Learning cultures of problem-based learning teams. **Australasian Journal of Engineering Education**, v. 17, p. 67-78, 2011.

LADEWSKI, B.; KRAJCIK, J.; HARVEY, C. **Challenges and strategies associated with Project-Based Learning**. 1991. Disponível em: <http://project-based-learning.weebly.com/challenges-and-strategies.html>. Acesso em: 11 jul. 2017

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. R. 7 Essentials for project-based learning. **Educational Leadership**, Alexandria, v. 68, n. 1, p. 34-37, 2010-2011.

LEGUTKE, M.; THOMAS, H. **Process and experience in the language classroom**. London: Longman, 1991. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90063-M](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90063-M). Acesso em: 04 jul. 2017.

LIU, M.; WIVAGG, J.; GEURTZ, R.; LEE, S.; CHANG, H. M. Examining how middle school science teachers implement a multimedia-enriched problem-based learning environment. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, v. 6, n. 2, 2012.

LOU, S.; SHIH, R.; DIEZ, C.; TSENG, K. The impact of problem-based learning strategies on STEM knowledge integration and attitudes: An exploratory study among female Tawanese senior high school students. **International Journal of Technology and Design Education**, v. 21, p. 195-215, 2011.

MALTESE, R. **Project Based Learning: 25 Projects for 21st century Learning**. Indianapolis: Dogearpublishing, 2012.

MARKHAM, T; LARMER, J.; RAVITZ, J. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores do ensino fundamental e médio**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARX, R.W.; BLUMENFELD, P.C.; KRAJCIK, J. S.; SOLOWAY, E. Enacting project-based science: challenges for practice and policy. **Elementary School Journal**, p. 341-358, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1086/461870>. Ac of problem Acesso em: 11 jul. 2017.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MERGENDOLLER, J. Moving from technological possibility to richer student learning: revitalized infrastructure and reconstructed pedagogy. **Educational Researcher**, v. 25, n. 8, p. 43-46, 1996.

MERGENDOLLER, J.; MAXWELL, N.; BELÍSSIMO, Y. The effectiveness of problem-based instruction: a comparative study of instructional methods and student characteristics. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, v. 1, n. 2, p. 49-69, 2006.

MIODUSER, D.; BETZER, N. The contribution of project-based learning to high-achievers' acquisition of technological knowledge and skills. **International Journal of Technology and Design Education**, v. 18, p. 59-77, 2003

MORAN, M. **A educação que desejamos** novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MOSS, Van Duzer. **Project-based learning for adult english language learners**. Washington DC: National Center for ESL Literacy Education, 1998.

OCAK, M.; ULUYOL, Ç. Investigation of college students' intrinsic motivation in Project –based learning. **International Journal of Human Sciences**, v. 7, p. 1152-1169, 2010.

PANASIAN, M.; NUANGCHALERM, P. Learning outcomes of project-based learning activities. **Journal of Social Sciences**, v. 6, p. 252-255, 2010.

PAPANDREOU, A. An application of the project approach to EFL. **English Teaching Forum**, v. 32, n. 3, p. 41-21, 1994.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. São Paulo: Forence, 1973

PLANO de Desenvolvimento Institucional. 2016. Disponível em: <http://www.davilavirtual.com.br/ava2018/course/view.php?id=364>. Acesso em: 15 abr. 2018.

PROJETO Pedagógico do Curso. 2016. Disponível em: <https://unifatea.edu.br/graduacao/licenciatura/letras/>. Acesso em: 10 maio 2017.

RAVITZ, J. **Project based learning as a catalyst in reforming high schools**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, New York, NY, 2008.

SCHAFFER, S.; CHEN,X.; ZHU, X.; OAKES, C. Self-efficacy for cross-disciplinary learning in project-based teams. **Journal of Enginnering Education**, v. 101, p. 82-94, 2012.

SHEPHERD, H. The probe method: a problem-based learning model's effect on critical thinking skills of fourth- and fifth-grade social studies students. **Dissertation Abstracts International**, Section A: Humanities and Social Sciences, 59 (3-A), p. 79, September 1998.

STOLLER, F.; ALAN, Bülent. Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms. **English Teaching Forum**, 2005.

STROBEL, J.; VAN BARNEVELED, A. When is PBL more effective? A meta-Synthesis of Meta-Analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, v. 3, n. 1, p. 44-58, 2009. Disponível em: <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=ijpbl>. Acesso em: 28 jul 2017.

THOMAS, J. **A review of research on Project-Based learning**. Report prepared for Autodesk Foundation. 2000. Disponível em: http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29. Acesso em: 4 jul. 2017

THOMAS, J. W.; MERGENDOLLER, J. R. Managing **Project-based learning principles from the Fiel**. Paper presented st the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 2000.

TRETEN, R.; ZACHARIOU, P. **Learning about project-based learning: assessment of project-based learning in Tinkertech schools.** San Rafael, CA: The Autodesk Foundation, 1995.

VERMA, A.; DICKERSON, D.; MCKINNEY, S. Engaging students in STEM careers with project-based learning-Marine Tech Project. **Technology and Engineering Teacher**, p. 25-31, 2011.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários.** São Paulo: Atlas, 2009.

WARREN, A. M. **Project-Based Learning across disciplines: plan, manage, and assess through + 1 pedagogy.** California: Corwin, 2016.

WENG-yi Cheng, R.; SHUI-FONG, L.; CHUNG-YAN Chan. When high achievers and low achievers work in the same group: the roles of group heterogeneity and processes in project-based learning. **British Journal of Educational Psychology**, v. 78, p. 205-221, 2008.

WOLK, S. Project-based learning: pursuits with a purpose. **Educational Leadership**, v. 52, n. 3, p. 42-45, 1994.

WRIGLEY, H. Knowledge in action: the promise of project-based learning. **TSOL Quarterly**, v. 27, n. 8, p. 13-14, 1998.

WRIGLEY, T. Projects, stories and challenges: more open architectures for school learning. In: BELL, S.; HARKNESS; White, G. (Eds). **Storyline past, present and futures (166-181).** University of Strathclyde: Glasgow, 2007.

WURDINGER, S.; HAAR, J.; HUGG. R.; BEZON, J. A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school. **Improving schools**, v. 10, n. 2, p. 150-161, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução Daniel Grassi. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE 1

Questionário para Coleta de Dados para os alunos que já realizaram o Projeto Folhetim Lorenianas

- 01-Destaque os pontos positivos do uso do método ativo de ensino “Aprendizagem Baseada em Projeto” utilizado na realização do Folhetim Lorenianas.
- 02-Destaque os pontos negativos do uso do método ativo de ensino “Aprendizagem Baseada em Projeto” utilizado na realização do Folhetim Lorenianas.
- 03-O projeto Folhetim Lorenianas proporcionou situações de aprendizagem que utilizasse a cooperação? (Sim ou não) Exemplifique
- 04-O projeto Folhetim Lorenianas proporcionou situações de aprendizagem que utilizasse a resolução de problemas? (Sim ou Não). Quais problemas surgiram no decorrer do projeto que você teve que resolver? Exemplifique.
- 05-O Folhetim exigiu de você em relação aos conteúdos das disciplinas Contextos Reais de Comunicação em Língua Portuguesa e Educomunicação ,atividades de:
 () memorização () raciocínio () imaginação () criatividade () pesquisa. Justifique:
- 06-O trabalho nas disciplinas de Contextos Reais de Comunicação em Língua Portuguesa e Educomunicação proporcionou ampliação no aprendizado do trabalho em grupo?
 (Sim ou Não) Justifique
- 07-A formação docente por meio da Metodologia Ativa “Aprendizagem Baseada em Projetos” pode ser considerada um diferencial na formação do educador para o ingresso no mercado de trabalho? (Sim ou Não) Justifique
- 08-Quais foram as formas de comunicação utilizadas por você para a organização das atividades do Folhetim? (E-mail, Facebook, AVA, entrega dos textos por escrito?)
- 09-A partir da elaboração do Folhetim, que talentos locais você pôde perceber que existem na comunidade local?
- 10-Você já conhecia os talentos locais antes da elaboração do Folhetim?

APÊNDICE 2

Questionário para Coleta de Dados para os acadêmicos que acompanharam o Projeto Folhetim Lorenianas

<http://unifatea.edu.br/home/index.php/pt/folhetim-lorenianas>

(Endereço das versões anteriores do Folhetim)

- 01-Destaque os pontos positivos do Folhetim Lorenianas.
- 02-Destaque os pontos negativos do Folhetim Lorenianas.
- 03-O projeto Folhetim Lorenianas proporcionou situações de interatividade entre alunos da graduação em Letras e a Academia de Letras de Lorena? (sim ou não) Exemplifique
- 04-Você já foi entrevistado por algum aluno do curso de Letras para o Folhetim Lorenianas? (Sim ou Não). Como foi a experiência?
- 05-Quais foram as formas de comunicação utilizadas por você e o aluno da graduação para a organização das atividades do Folhetim? (E-mail, Facebook, AVA, entrega dos textos por escrito?)
- 06-Quais problemas surgiram no decorrer do projeto Folhetim Lorenianas que você teve que resolver com o aluno de graduação de Letras? Exemplifique.
- 07-A formação docente por meio da Metodologia Ativa “Aprendizagem Baseada em Projetos” fazendo o Folhetim Lorenianas pode ser considerada um diferencial na formação do educador para o ingresso no mercado de trabalho? (Sim ou Não) Justifique
- 08-A partir da elaboração do Folhetim, que talentos/ dificuldades você pôde perceber que existem na formação dele?
- 09-Dê sugestões para o aprimoramento do Folhetim.

ANEXO 1 — CARTA À INSTITUIÇÃO

Projeto: "A Metodologia Ativa Aprendizagem Baseada em Projetos na formação dos alunos do curso de Licenciatura em Letras na IES Salesiana: contribuições na formação docente".

Nome dos autores: Neide Aparecida Arruda de Oliveira e João Augusto Mattar Neto.

Ilmo. Senhor/a.

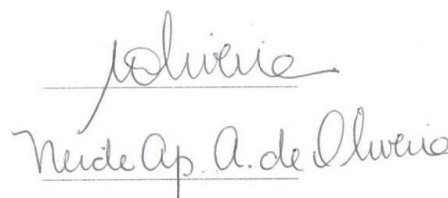
Solicito a permissão de V.S.? para a realização de uma pesquisa "A Metodologia Ativa Aprendizagem Baseada em Projetos na formação dos Alunos do curso de Licenciatura em Letras na tES Salesiana: contribuições na formação docente".

O estudo tem os seguintes objetivos: fazer uma revisão da literatura sobre Aprendizagem Baseada em Projetos; fazer uma revisão de literatura sobre Aprendizagem baseada em Projetos no ensino superior no curso de Letras; analisar o método ativo de ensino "Aprendizagem Baseada em Projetos" do curso de Letras de uma ES Salesiana por meio do projeto Folhetim Lorenianas.

Será garantido o anonimato dos participantes; a garantia de não haver quaisquer sanções ou prejuízos pela não participação ou pela desistência, a qualquer momento; o direito de resposta as dúvidas; a inexistência de qualquer ônus financeiro aos participantes.

Agradecendo antecipadamente a atenção dispensada, colocando-nos à disposição para maiores esclarecimentos pelo telefone (12) 9999-6223. Quaisquer dúvidas também podem ser esclarecidas por V.S.? com o Comitê de Ética em Pesquisa do UNIFATEA.

Atenciosamente,



Assinatura dos Pesquisadores

Assinatura do/a responsável da Instituição

tituição
Prof. Dr. Rosinei Batista Rib
Pro-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e I
RG: 238.072.290

ANEXO 2 — TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com a leitura da carta de informações, a apresentação dos objetivos do estudo e as explicações dos pesquisadores, a instituição que represento, concorda em participar da pesquisa intitulada Projeto: "A Metodologia Ativa Aprendizagem Baseada em Projetos na formação dos alunos do curso de Licenciatura em Letras na IES Salesiana: contribuições na formação docente".

Nome da Instituição: Centro Universitário Teresa D'Ávila

Representante Legal da Instituição: Prof. Dr. Rosinei Batista Ribeiro

Data: 19/06/18

Assinatura do/a representante legal: Prof. Dr. Rosinei Batista Ribeiro
 Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão
 RC 12/2018 000

ANEXO 3 — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: “A Metodologia Ativa Aprendizagem Baseada em Projetos na formação dos alunos do curso de Licenciatura em Letras na IES Salesiana: contribuições na formação docente”.

Nome dos autores: Neide Aparecida Arruda de Oliveira e João Augusto Mattar Neto

Nome do participante: _____
 Data de Nascimento: _____ RG: _____
Data: _____

Ilmo. Senhor/a,

Solicito a permissão de V.S.^a para a realização de uma pesquisa denominada **“A Metodologia Ativa Aprendizagem Baseada em Projetos na formação dos alunos do curso de Licenciatura em Letras na IES Salesiana: contribuições na formação docente”** com os alunos do curso de Letras do Centro Universitário Teresa D’Avila — UNIFATEA.

O estudo tem os seguintes objetivos: fazer uma revisão de literatura sobre Aprendizagem Baseada em Projetos; fazer uma revisão de literatura sobre Aprendizagem Baseada em Projetos no ensino superior no curso de Letras; analisar o método ativo de ensino “Aprendizagem Baseada em Projetos” do curso de Letras de uma IES Salesiana por meio do projeto Folhetim Lorenianas.

Será garantido o anonimato dos participantes; a garantia de não haver quaisquer sanções ou prejuízos pela não participação ou pela desistência, a qualquer momento; o direito de resposta às dúvidas; a inexistência de qualquer ônus financeiro aos participantes.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

Pesquisador responsável — Neide Aparecida Arruda de Oliveira. cel. (12) 99799-6223 (inclusive ligações a cobrar); end. Rua Antonio Galvão de França Rangel, 50, Nova Lorena, Lorena SP

Atenciosamente,

Neide Aparecida Arruda de Oliveira

João Augusto Mattar Neto

Assinatura do/a participante: _____