

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS:

relatos multidisciplinares de
professores da UNIFEBE

**Reitora**

Rosemari Glatz

Vice-Reitor e**Pró-Reitor de Administração**

Sergio Rubens Fantini

Pró-Reitor de Graduação

Sidnei Gripa

Pró-Reitora de**Pós-graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura**

Edinéia Pereira da Silva

Coordenação Editorial

Arina Blum

Rosemari Glatz

Editora da UNIFEBE**Mantenedora**

Fundação Educacional
de Brusque (FEBE)

Mantida

Centro Universitário
de Brusque (UNIFEBE)

Endereço

Rua Vendelino Maffezzoli,
333 | Bairro Santa Terezinha
Brusque - SC | CEP: 88352-360

+55 (47) 3211 7000

unifebe.edu.br

editora@unifebe.edu.br

Titulares Conselho Editorial

Rafaela Bohaczuk Venturelli Knop

Edinéia Pereira da Silva

Carla Zenita do Nascimento

Angela Sikorski Santos

Sidnei Gripa

Rosana Paza

Wallace Nóbrega Lopo

Jeisa Benevenuti

Ricardo José Engel

Eliane Kormann

Pastor Claudio Siegfried Schefer

Suplentes Conselho Editorial

Rosemari Glatz

Aline de Souza

Elisiane Mafezoli

Luzia de Miranda Meurer

Fernando Luís Merízio

Sérgio Rubens Fantini

Rodrigo Blödorn

Julia Wakiuchi

Arina Blum

Joel Haroldo Baade

Jorge Paulo Krieger Filho

Produção Editorial

Equipe Editora da UNIFEBE

Projeto Gráfico e Diagramação

Peterson Paulo Vanzuita

Capa

Peterson Paulo Vanzuita

Revisão

Rosana Paza

ORGANIZADORES:

Eliane Kormann • Gissele Prette • Rosana Paza • Sidnei Gripa

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS:

relatos multidisciplinares de
professores da UNIFEBE

Editora UNIFEBE
Centro Universitário de Brusque - Fundação Educacional
de Brusque - FEBE
Endereço: Rua Vendelino Maffezzolli, 333, Bairro Santa Terezinha
Brusque - SC, CEP: 88352-360
Caixa Postal: 1501
Telefone: (47) 3211-7000
Site: www.unifebe.edu.br
E-mail: editora@unifebe.edu.br

Práticas pedagógicas inovadoras : relatos
multidisciplinares de professores da UNIFEBE /
Eliane Kormann (org.) ... [et al.]. – Brusque: Ed.
UNIFEBE, 2024.
108 p. : il. color. ; 21 cm.

ISBN 978-65-86346-89-3

1. Ensino Superior - Metodologia. 2. Ensino a
distância. 3. Estratégias de ensino. I. Kormann,
Eliane.

CDD 378

Ficha catalográfica elaborada por Bibliotecária - CRB 14/727

Copyright © 2024 Editora da UNIFEBE

Todos os direitos reservados. Qualquer parte desta publicação poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte. Os capítulos/livros são de responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial ou da Editora.

AGRADECIMENTOS

Ao Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE pela oportunidade e apoio à pesquisa e à prática concedida aos docentes e discentes.

À Pró-reitora de Graduação – Proeng por todo o incentivo à permanente qualificação docente.

Aos professores autores que, por meio de uma prática docente inovadora, contribuíram para o desenvolvimento individual e social dos acadêmicos.

E a todos os envolvidos neste projeto.



SUMÁRIO

9

PREFÁCIO*Rosemari Glatz*

13

APRESENTAÇÃO*Eliane Kormann / Gissele Prette /
Rosana Paza / Sidnei Gripa*

17

**UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA
“PRÉ-TESTES” APLICADA AO ENSINO JURÍDICO***Rafael Niebuhr Maia de Oliveira*

25

**GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE
APRENDIZADO SOBRE ARQUÉTIPOS DE MARCA***Thaissa Schneider*

41

**USO DO *PITCH* COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR***Gissele Prette*

53

**PRODUÇÃO DE AUDIOVISUAL COMO
ESTRATÉGIA DE PESQUISA E APLICAÇÃO PRÁTICA
DE CONCEITOS TEÓRICOS***Francisco Alberto Skorupa*

63

**RESOLUÇÃO DE “HARD CASES”
NA PRÁTICA DO ENSINO JURÍDICO***Raquel Schöning*

73

PROJETO INTERDISCIPLINAR EM DESIGN DE MODA: PARTICIPAÇÃO NO DESAFIO SOU DE ALGODÃO + CASA DE CRIADORES

*Thaissa Schneider / Gabriela Poltronieri Lenzi /
Arina Blum / Edna Regina Steinhauser /
Josely Cristiane Rosa*

87

**EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS
NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Raquel Maria Cardoso Pedroso

101

**APRENDIZAGEM BASEADA EM
EQUIPES – ABE, AUDIÊNCIA DE MEDIAÇÃO**

Anna Lúcia Martins Mattoso



PREFÁCIO

Prof.^a Rosemari em 24 de agosto de 2023

Prezado leitor,

O conhecimento é transmitido, entre outras formas, pela produção e publicação de materiais, e o livro continua sendo a pedra angular para a disseminação do conhecimento explícito. Dentro desse contexto é que a UNIFEBE brinda o leitor com o livro **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: relatos multidisciplinares de professores da UNIFEBE”**, e compartilha diferentes abordagens e metodologias aplicadas ao ensino superior em diversas áreas do conhecimento. Uma obra que compartilha e torna acessíveis recursos práticos que contribuem para proporcionar experiências educacionais mais dinâmicas e efetivas, em que o protagonismo estudantil manifesta diferentes vozes e perspectivas e se torna parte indispensável do processo educacional no ensino superior.

A UNIFEBE é referência em qualidade acadêmica, e acreditamos que ser daqui faz toda a diferença para o desenvolvimento econômico e social sustentável da região. Comprometida com a comunidade regional, a UNIFEBE investe sucessivamente em infraestrutura e qualificação docente. A UNIFEBE, assim como o Colégio UNIFEBE, é mantida pela Fundação Educacional de Brusque – FEBE. Criada em 1973 é uma entidade de ensino, de estudos e pesquisas em todos os ramos e níveis do saber e de divulgação científica, técnica e cultural, autônoma e de duração indeterminada.

A FEBE é afiliada à Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE e é uma fundação que integra o rol das instituições comunitárias de ensino superior, criadas por lei,



mantidas com os recursos das mensalidades dos alunos, e que, em Santa Catarina, marcaram definitivamente o conceito da interiorização da formação superior. Interiorização que manteve as pessoas nas cidades de origem, que promoveu a formação de recursos humanos altamente capacitados, e favoreceu o desenvolvimento econômico e social que só a educação, como principal ferramenta da evolução humana, promove. E, dentro dessa proposta é que a UNIFEBE tem ocupado papel de relevância ao se consolidar como a melhor instituição de ensino presencial de Brusque e região.

Fundada em 1860, por imigrantes alemães aos quais se somaram os poloneses e italianos, Brusque é a 12ª cidade mais populosa de Santa Catarina. É um município de grande relevância na região do Vale do Itajaí-Mirim. Localizada estrategicamente próximo de importantes cidades do Mercosul e da estrutura portuária do Estado, é referência na educação e mão de obra qualificada. A diversidade dos setores econômicos é uma das forças do município. A principal fonte econômica está concentrada na indústria têxtil e de confecção. A economia também tem representatividade nos segmentos metalmecânico, químico, plástico e alimentício, com grandes indústrias em cada um dos setores, e o alto índice de desenvolvimento da cidade e região se deve, em muito, pelo papel exercido pela UNIFEBE ao longo dos últimos 50 anos.

Com vinte e cinco cursos de graduação, e mais de vinte cursos de pós-graduação, a UNIFEBE investe continuamente em inovação, sustentabilidade e conhecimento. A Biblioteca Acadêmica conta com cerca 25 mil títulos e 64 mil exemplares de livros físicos. Assinatura de base de dados científica, EBSCO, que disponibiliza mais de 14 mil títulos



de periódicos. A Biblioteca também disponibiliza acesso a livros digitais, por meio da plataforma Minha Biblioteca e Biblioteca Saraiva Direito, contando, nesse formato, com mais de 13 mil títulos, uma vez que a ordem digital traz novas formas e processos de acesso à informação e à recepção do conhecimento, tornando a Biblioteca um lugar híbrido.

Com estrutura inovadora, e editora própria, a UNIFEBE conta com mais de 50 laboratórios com tecnologia de última geração, e com o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, as ações curriculares de extensão consolidam o processo de praticar na comunidade aquilo que é ensinado em sala de aula. E nosso interesse é compartilhar um pouco do muito que são essas experiências bem-sucedidas.

E dentro da proposta de imortalizar e compartilhar as práticas e estratégias pedagógicas inovadoras que nossos professores e alunos vivenciam no ambiente educacional é que a UNIFEBE, no ano em que comemora o seu jubileu de 50 anos de sucesso, publica o livro **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: relatos multidisciplinares de professores da UNIFEBE”**. Uma leitura e reflexão que realmente vale a pena conhecer, experimentar e aplicar!

UNIFEBE: É nossa. É daqui.

Rosemari Glatz

Reitora da UNIFEBE

Presidente da FEBE





APRESENTAÇÃO

Nesta obra, **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: relatos multidisciplinares de professores da UNIFEBE”**, apresentamos diferentes abordagens e metodologias aplicadas ao ensino superior em diversas áreas do conhecimento. Com enfoque nas práticas pedagógicas inovadoras, os capítulos deste livro abrangem desde o uso de metodologias ativas até estratégias multidisciplinares, visando proporcionar uma experiência educacional mais dinâmica e efetiva, na qual se destaca o protagonismo estudantil.

Discute-se no Capítulo 1 a **Utilização da Metodologia Ativa “Pré-Testes” Aplicada ao Ensino Jurídico**. A aplicação da metodologia ativa conhecida como “Pré-Testes” no contexto do ensino jurídico mostra como essa abordagem engaja os estudantes, estimula a participação ativa e contribui para o aprimoramento do aprendizado no campo do Direito.

No Capítulo 2, **Gamificação como Estratégia de Aprendizado sobre Arquétipos de Marca** apresenta-se a gamificação como uma estratégia de aprendizado inovadora no estudo dos arquétipos de marca. Mostra-se como a utilização de elementos de jogos pode tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, motivador e eficaz para os estudantes.

O Capítulo 3 apresenta o **Uso do PITCH como ferramenta pedagógica no Ensino Superior** como uma metodologia diversificada que contribui para o processo de ensino-aprendizagem. É uma ferramenta utilizada com o intuito de despertar o interesse da outra parte (seja um investidor, um



cliente, entre outros) por meio de uma breve apresentação, demonstrando o conhecimento e a capacidade de execução do que está sendo apresentado.

Produção de Audiovisual como Estratégia de Pesquisa e Aplicação Prática de Conceitos Teóricos, discutida no Capítulo 4, explora a produção de audiovisual como uma estratégia de pesquisa e aplicação prática de conceitos teóricos. Demonstra-se como os estudantes podem criar projetos audiovisuais que proporcionem uma compreensão mais profunda dos conteúdos acadêmicos e estimulem sua criatividade e habilidades de comunicação.

No Capítulo 5 discute-se a **Resolução de “Hard Cases” na Prática do Ensino Jurídico**, uma metodologia ativa da resolução de “hard cases”, com foco em sua aplicação no ensino jurídico. Apresenta-se como essa abordagem desafia os estudantes a resolverem problemas complexos, estimulando o pensamento crítico, a tomada de decisão e a análise de diferentes perspectivas legais.

Projeto Interdisciplinar em Design de Moda: Participação no Desafio Sou de Algodão + Casa de Criadores é mostrado no Capítulo 6. Nele, apresenta-se um projeto interdisciplinar realizado no campo do design de moda, no qual se traz a participação dos estudantes em um desafio que envolveu a marca “Sou de Algodão” e a “Casa de Criadores”, explorando como a interdisciplinaridade pode enriquecer a formação dos futuros profissionais.

No Capítulo 7 abordam-se **Experiências Inclusivas no Contexto Educacional** como práticas que promovem a equidade, a diversidade e a inclusão, visando criar ambientes de aprendizagem acessíveis e acolhedores para todos os estudantes.



No último, o Capítulo 8, **Aprendizagem Baseada em Equipes - ABE, Audiência de Mediação**, explora-se a metodologia ativa conhecida como Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) e sua aplicação na simulação de uma audiência de mediação. Mostra-se como essa abordagem promove a colaboração, a negociação e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a prática profissional.

Com uma abordagem abrangente e diversificada, este livro tem como objetivo inspirar educadores, estudantes e profissionais interessados em práticas pedagógicas inovadoras. Ao explorar os diferentes capítulos, espera-se que os leitores encontrem novas perspectivas e ideias para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem em suas respectivas áreas de atuação.

Desejamos uma boa leitura a todos!

Os organizadores:

Eliane Kormann

Gissele Prette

Rosana Paza

Sidnei Gripa





UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA “PRÉ-TESTES” APLICADA AO ENSINO JURÍDICO

1

Rafael Niebuhr Maia de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Constituiu-se como objeto deste relato a apresentação dos resultados pedagógicos obtidos pela utilização da metodologia ativa, operacionalizada pela técnica de pré-testes no ensino jurídico.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa se encontra no fato de que a realidade corroborada pelas publicações recentes na área, demonstram que a motivação dos alunos, nos mais diversos cursos nas mais variadas áreas não se mostra encorajadora, especialmente com o avanço das tecnologias de informação e conhecimento, que se mostram ao alcance dos alunos de forma onipresente, em formas de várias mídias de várias naturezas, o que acaba por causar desmotivação e desinteresse dos alunos ao se depararem, no fim do dia, com aulas baseadas no modelo tradicional, que pouco ou nada estimulam a sua curiosidade e sua vontade de aprender.

¹ Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Pós-Graduado em Direito Processual pela UNIDERP. Coordenador de cursos de pós-graduação em Direito da UNIFEBE. Professor no curso de graduação em Direito. Professor convidado em diversos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Direito (UNIVALI, AMATRA12, ENA, ESA/SC, INPG, Instituto Valor Humano, Excelsu Educacional). Advogado. Conselheiro Estadual da OAB/SC gestão 2019/2021. Presidente da OAB, Subseção Brusque, gestão 2022-2024. E-mail: rafaelmaiaadv@gmail.com



Para se atingir os objetivos perseguidos, fez-se uso da pesquisa bibliográfica, no afã de estabelecer-se o conceito de metodologias ativas. Na sequência, buscou-se compreender as práticas relacionadas às metodologias ativas que já tenham sido testadas e demonstrados resultados satisfatórios, ainda que em outras áreas do conhecimento, para ao final, averiguar-se a possibilidade de aplicabilidade destas no ensino jurídico.

Diante desta pesquisa inicial, escolheu-se a técnica de pré-testes, uma variação da Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP, do inglês *Problem Based Learning* - PBL que consiste na aplicação do método de casos de forma inversa da utilizada tradicionalmente, de modo que antes de apresentar o conteúdo, o professor apresenta os casos, dividindo a classe em grupos de quatro a seis integrantes, para que tentem de forma colaborativa, achar a solução para os problemas apresentados, em um tempo pré-determinado. Todas as respostas devem ficar registradas e ser devolvidas ao professor, o qual não dará o *feedback* imediato aos alunos, como costuma ocorrer.

O método foi utilizado no ano de 2021, no componente curricular de Direito Empresarial III – Sociedades, de modo a iniciar todo o conteúdo com a apresentação de problemas, resolvidos em pequenos grupos, para na sequência, abordar-se o conteúdo de forma expositiva.

No desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, utiliza-se o método indutivo, ou seja, pesquisar e identificar as partes de um fenômeno e colecioná-las de modo a ter uma percepção ou conclusão geral. Na investigação, faz-se o uso da técnica do referente, das categorias e do conceito operacional, por



meio de pesquisa doutrinária, cujas referências das obras citadas serão colacionadas ao final.

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Paulo Freire (2005) sugere a necessidade de se produzir uma interação de qualidade entre os sujeitos educando(a)s e os educado(a)s com foco na assunção de uma dimensão coletiva e solidária de troca de saberes, uma vez que o sujeito educando é um ser que traz uma trajetória de vida, recheada de experiências que poderiam e deveriam auxiliar no processo de formação. Logo, implementa Freire (2005) que a educação deveria ter uma função libertadora e como processo de libertação estaria o(a) educador(a) incumbido(a) de promover este processo libertário, seja por meio da promoção de ações pedagógicas que intercalassem temas sociais e reais da conjuntura vivida pelo(a)s próprio(a)s educando(a)s tanto com os conteúdos das matrizes curriculares de instrução quanto com as metodologias de ensino para a aprendizagem.

A metodologia, em sentido amplo, conforme defende Anastasiou (2014, p. 19)

refere-se ao método, ao caminho buscado para se chegar a determinado objetivo ou fim; o método nos dará uma explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata das ações desenvolvidas no caminho buscado.

Não apenas no curso de Direito, mas em diversas áreas do conhecimento, o surgimento de uma nova ordem mundial introduzida pelos grandes avanços tecnológicos surgidos nas últimas décadas, da mesma forma que trouxe consigo significativas colaborações para o ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo, colateralmente acarretaram visível falta de



interesse dos alunos, prejudicando, conseqüentemente, a qualidade do aprendizado, o que faz com que a comunidade acadêmica se questione acerca das metodologias utilizadas.

Anastasiou (2014) explica esse fenômeno, asseverando que a geração atual frequenta a universidade traz características de autonomia, disciplina, autocontrole, bem como estímulo e curiosidade muito diversas de gerações anteriores, precisando ser compreendida neste contexto; valores mudaram, expectativas se alteraram e, assim, o comportamento também se alterou.

Esses problemas são especialmente sentidos nas aulas do chamado modelo tradicional, nas quais o professor se apresenta como detentor do saber, ao passo que ao aluno cabe a tarefa de ouvir atenciosamente, memorizar e ao final, reproduzir o que fora ministrado na avaliação. Quanto a esta forma de transmissão do saber, Abreu e Masetto (1985) a conceituam como método no qual o professor primeiro apresenta a teoria, para em um momento posterior aplicar a prática.

Nesse caminho tradicional parecem predominar as chamadas aulas expositivas, que, segundo Guedes, Andrade e Nicolini (2015), o conteúdo é pré-elaborado, geralmente ensinado por meio de livros, e o estudante se limita exclusivamente a escutá-lo. No método expositivo, o professor é o agente e o estudante é o ouvinte. Mesmo que o aluno não compreenda o conteúdo, a aula continua e esse nível de compreensão só será visto após as provas.

Diante de tal situação, há de se pensar em estratégias que foquem na: a) reorganização e ressignificação dos currículos; b) capacitação e formação contínua do corpo docente e técnico gestor; c) criação de ambientes de aprendizagem



contextualizados e adaptados para discentes com deficiência (Barbosa; Moura, 2013).

Fato este que influenciou o abandono às metodologias tradicionais – bancárias ou conteudistas – de ensino que tinha como foco a centralização no docente universitário. A funcionalidade desse modelo era centrada na vigília e controle por parte do docente, bem como na adoção de metodologias expositivas e da oratória. O ensino era voltado para a memorização e reprodução dos conteúdos que seriam adotados como critérios avaliativos dependentes do uso intensivo da prática de memorização para a aprendizagem desprezando, assim, a aprendizagem ativa (Anastasiou; Castanho; Castanho, 2004).

Para que se atinja esta necessária transformação na educação, as metodologias ativas parecem ser um interessante instrumento, na medida em que têm o potencial de despertar a curiosidade, à proporção que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor (Berbel, 2011).

Pode-se entender o termo metodologias ativas como estratégias de ensino baseadas nas concepções pedagógicas reflexivas e críticas, em que se pode interpretar e intervir sobre a realidade, promover a interação entre as pessoas e valorizar a construção do conhecimento, os saberes e situações de aprendizagem, como bem salientam Barbosa e Moura (2013, p. 55):

Aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando - sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem



ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem e, não apenas como fonte única de informação e conhecimento.

A implantação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem pode ser considerada um desafio, eis que necessita de uma quebra de paradigma, e superação de um modelo tradicional, no qual “o estudante se coloca ao lado do professor, que atua como orientador das atividades educativas, como um participante que também busca o conhecimento” (Guedes; Andrade; Nicolini, 2015, p. 87).

Tanto professores como alunos precisam redescobrir a maneira de ensinar e aprender, uma vez que há uma maior mitigação da responsabilidade pela aprendizagem, que deixa de ser apenas dever do professor, e passa a ser responsabilidade também do aluno que deixa o papel de espectador, para assumir o papel de ator desse processo.

Conclui-se que a utilização de metodologias ativas no processo de aprendizagem dentro da sala de aula trará benefícios tanto para os discentes quanto para os docentes, pois haverá uma maior integração entre ambos - de forma a compartilhar o conhecimento absorvido, mitigando as hipóteses de dúvidas, quebrando o paradigma do método tradicional em que o aluno somente ouve o professor - método que mais se aproxima ao de uma palestra.

Ainda assim, nos dias em que vivenciamos a pandemia da COVID-19, novos métodos de ensino foram redescobertos, como as aulas virtuais, facilitando os encontros entre alunos e professores a qualquer momento, por meio de atividades síncronas e assíncronas a combinar. Sendo este um formato a ser considerado, pois além de facilitar o acesso de todos (dirimindo o tempo de locomoção e os seus



custos), se utilizado corretamente pode ser uma ferramenta interessante, sempre pensada na maior integração entre docentes e discentes, com seminários, discussões sobre os temas de aula, questionários compartilhados, entre outros.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Celia de.; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: MG Ed. Associados, 1985.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia Ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. *In: Revista Espaço para a Saúde*, Londrina, v.15. Suplemento n.1, jun.2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/index/index>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória, p. 57-70. CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugenia; (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Editora Papirus, 2004. p. 69.

BARBOSA, Eduardo Fernandes. MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *In: Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.39, n.2, p.48-67, maio/ago.2013. Disponível em: https://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf. Acesso em: 12 dez.2020. p. 55.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *In: Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 2005.

GUEDES, Karine de Lima. ANDRADE, Rui Otavio Bernardes. NICOLINI, Alexandre Mendes. A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. *In: Administração: ensino e pesquisa*, Rio de Janeiro v. 16 no 1 p. 71–100 jan. fev. mar. 2015.



GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZADO SOBRE ARQUÉTIPOS DE MARCA

Thaissa Schneider¹

2

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o campo da educação tem apresentado um interesse e uma necessidade crescente de abordagens pedagógicas que contemplem novas e diversificadas experiências cognitivas. Nesse contexto, a gamificação no ambiente educacional surge como um meio para engajar e motivar os indivíduos com o objetivo de promover a aprendizagem e a integração entre os estudantes.

Os games têm extravasado as fronteiras do seu campo de origem e vêm sendo utilizados em diversos contextos, como em práticas pedagógicas e educacionais em sentido mais ampliado. Os games estão na área do lúdico e envolvem o jogador por meio de uma narrativa e de outros elementos, como desafios, conquistas, vitórias, e acabam se tornando uma atividade bastante interessante para promover o aprendizado dos estudantes (Figueiredo; Paz; Junqueira; 2015; Alves, 2018).

¹ Possui Mestrado em Design pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2013), MBA em Comunicação e Marketing em Mídias Digitais pela Universidade Estácio de Sá (2017), especialização em Fotografia pela UNIARA (2021), especialização em Design de Moda pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2005) e graduação em Moda pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2002). Professora no curso de Design de Moda e de Publicidade e Propaganda da UNIFEBE, em Brusque SC.



A gamificação não envolve necessariamente atividades com jogos eletrônicos, mas a aplicação da lógica dos games em diferentes contextos. Ela “se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento” (Alves; Minho; Diniz, 2014, p. 76).

Dessa forma, o objetivo deste relato é descrever a prática e os resultados pedagógicos de uma atividade aplicada com os estudantes dos cursos de Publicidade e Propaganda e de Design de Moda durante o segundo semestre de 2021. A prática descrita é a utilização de um game para o aprendizado sobre o tema Arquétipos de Marca.

Nesse cenário de aproximação entre a gamificação e a didática de ensino, torna-se importante compreender a relevância que esta prática traz para a educação, sendo utilizada como suporte aos métodos de ensino. Ribeiro *et al.* (2019) enfatiza que o atual problema das aulas tradicionais é o pouco envolvimento por parte do estudante. Ao considerar esse cenário, “[...] entende-se que o emprego de técnicas vinculadas a metodologias ativas pode representar uma alternativa viável para promover maior envolvimento dos estudantes [...]” (Ribeiro *et al.*, 2019, p. 3).

Entendida como a aplicação dos elementos e mecânicas, características dos jogos em outros tipos de atividades, busca-se incorporar elementos da gamificação em metodologias pedagógicas, a fim de superar os problemas já conhecidos da educação formal, aumentando, assim, também o interesse por parte do aluno (Silva; Pompeo; Forte, 2018).

Dessa forma, percebe-se a importância da utilização de games nas mais diversas situações, desde pequenas práticas até grandes atividades com o intuito de acelerar a curva de



aprendizagem, proporcionando um maior envolvimento dos estudantes.

Esta pesquisa foi classificada como de natureza aplicada. De acordo com Gil (2010), esta pesquisa é voltada à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica.

Quanto aos seus objetivos, destacou-se como descritiva e exploratória. Gil (2010) explica que a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto a ser investigado. Seu objetivo principal é o aprimoramento das ideias ou a descoberta de intuições. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Marconi e Lakatos (2010) afirmam que os estudos descritivos têm como objetivo conhecer a natureza do fenômeno estudado, a forma como ele se constitui, as características e os processos que dele fazem parte. Nas pesquisas descritivas, o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para poder modificá-la. Portanto, pôde-se definir esta pesquisa como de caráter exploratório-descritivo.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, utilizou-se, além da pesquisa bibliográfica, o método indutivo, que parte da observação do objeto em estudo.

Por fim, considerando-se a interpretação dos resultados, pôde-se entender a pesquisa como qualitativa, já que se fez o tratamento dos dados por meio de uma análise reflexiva em relação à situação descrita. Por meio da aplicação desses



procedimentos metodológicos, cumpriu-se os objetivos propostos nesta pesquisa.

A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Os avanços tecnológicos e a popularização dos jogos, especialmente os digitais, apoiaram o crescimento destes como mídia, tornando-se também uma ferramenta importante para o desenvolvimento do campo cognitivo humano ao estimular a cooperação, resolução de problemas, engajamento, compreensão e aplicação de regras e o raciocínio lógico (Costa; Abrantes; Albert; Bacelar, 2018).

O constante crescimento e a variedade dos jogos digitais possibilitaram a investigação de novas formas de utilizar e aplicar os games em outros contextos de uso. E é sob essa perspectiva que surge o termo gamificação.

A gamificação pode ser definida como uma forma de motivar, engajar, promover aprendizado e solucionar problemas por meio de mecânicas, estéticas e a forma de pensar dos jogos. Partindo disto, este conceito é responsável por expandir uma ampla gama de possibilidades para a melhoria de rotinas de trabalho e/ou estudo. O engajamento gerado pela gamificação intensifica o envolvimento do usuário em atividades, potencializando também sua eficácia e eficiência (Kapp, 2013, *apud* Costa; Abrantes; Albert; Bacelar, 2018, p. 1232).

Com isso, como explica Alves (2018), percebe-se que, por meio da gamificação é possível auxiliar alguma etapa ou envolver um público específico em alguma atividade. A gamificação pode ser aplicada na educação, pois é uma ferramenta para engajar os alunos nas tarefas diárias e criar o envolvimento deles. Estaria, portanto, sugerindo uma tentativa de que o estudante, que possivelmente se sente



confortável com as narrativas e elementos dos games, faça uso de um recurso no qual ele se divirta e se sinta motivado e engajado na realização das atividades propostas nas aulas.

A gamificação no meio educacional parte do pressuposto de agir e pensar como em um game, mas em contexto não game. Utilizando da mecânica, dinâmica e componentes advindos do ato de jogar, como meio para engajar e motivar os estudantes com o objetivo central de promover a aprendizagem por meio da interação entre eles (Oliveira; Pimental, 2020).

Os autores Costa, *et al.* (2018), baseados em uma revisão de literatura em 50 obras sobre gamificação e educação, nas quais foram analisadas as experiências com gamificação que demonstravam a relevância dela no âmbito da educação, elaboraram um mapa mental (Figura 1), destacando os elementos da gamificação que os autores apresentaram em seus artigos/ pesquisas.

Figura 1: Mapa mental dos elementos da gamificação



Fonte: Adaptado (Costa; Abrantes; Albert; Bacelar, 2018)



A finalidade deste mapa mental é apresentar as principais correlações entre os elementos que podem ser percebidos durante a prática do método, de modo esquematizado, servindo como mapeamento visual da gamificação e de seus elementos.

Silva, Pompeo e Forte (2018, p. 79, grifo da autora) apresentam algumas formas de como as mecânicas dos jogos podem ser divididas: **fases**, em que o conteúdo educativo é dividido em fases (ou missões), criando uma dependência entre elas, ilustrando a progressão do aluno em relação ao conteúdo aprendido; **pontos**, substituindo as notas tradicionais por um sistema quantitativo de pontos; **recompensas**, mostrando as conquistas e oferecendo medalhas representativas como forma de motivação ao estudante pela conclusão de uma determinada atividade; e por fim, a **narrativa**, que é a criação de uma história narrada persistente que, de função análoga as narrativas apresentadas em *Role-playing game* - RPG (em português: jogo de interpretação de papéis), relacionando o conteúdo e permitindo a imersão do estudante.

Dessa forma, com inúmeras possibilidades de aplicação, torna-se esperado, que a gamificação fosse introduzida no contexto educacional, sendo uma ferramenta que faz a aplicação do conteúdo de forma diferente do que é habitualmente visto, sem deixar o traço educacional de lado (Costa; Abrantes; Albert; Bacelar, 2018).

Nesse sentido, Pazini (2012, p. 16) destaca:

[...] que simplesmente implementar mecânicas de jogos na educação, visando a gamificação, pode não surtir o efeito desejado, que é a motivação e interesse dos estudantes. É preciso, então rever a forma de ensinar



para aplicando então a gamificação, conseguir atingir os objetivos da nova escola.

Na educação, a gamificação tem o intuito de priorizar a aprendizagem por meio de elementos que levam em consideração as tecnologias e as pessoas, conduzindo a um nível maior de engajamento e motivação nas atividades pedagógicas.

ARQUÉTIPOS DE MARCA

Criar uma identidade para uma marca é uma atividade complexa e requer pesquisa, tempo e conhecimento sobre o público-alvo. Diante dessa dificuldade, alguns profissionais das áreas de comunicação, designers e profissionais de marketing estão recorrendo aos estudos dos arquétipos como umas das estratégias para o fortalecimento de um posicionamento de uma marca.

O termo surge com Carl Jung, considerando que o arquétipo é um conjunto de disposições universais do imaginário humano. Os arquétipos estão presentes no inconsciente coletivo e revelam-se, independentemente do tempo e do espaço, na consciência das pessoas (Mark; Pearson, 2001).

Os arquétipos são personificações de afetos e sentimentos. Eles evocam poderosas emoções em uma pessoa porque despertam uma imagem primordial da memória inconsciente universal. Um arquétipo seria como um modelo universal, uma predisposição para caracterizar pensamentos e sentimentos (Souza, 2018).

Jung acreditava que os arquétipos representavam as principais motivações básicas do ser humano – valores, premissas, traços de personalidade e crenças gerais, e seriam



divididas em aproximadamente 12 tipos, que, por sua vez, eram difundidas ao redor do mundo (Mark; Pearson, 2001).

A publicidade adaptou o estudo por meio de uma série de arquétipos presentes em cada indivíduo e transferiu suas características para as marcas. Hoje em dia, esses estudos estão frequentemente relacionados com estudos de *branding*, identidade visual e desenvolvimento e comunicação de marcas.

Souza (2018, p. 83) explica que

os arquétipos vêm, cada vez mais, assumindo um papel maior e mais direto no que tange à conceituação, o posicionamento e a significação de produtos e serviços dentro das estratégias de comunicação.

A teoria de Jung a respeito dos arquétipos tem sido usada pelas marcas como instrumento para atribuir significados simbólicos e estimular emoções e experiências intangíveis em seus bens e serviços de maneira eficaz.

Assim como as pessoas têm personalidades, visão de mundo e valores, as marcas também precisam desenvolver atributos para criar conexões com seu consumidor. Souza (2018, p. 83) enfatiza que

usar os arquétipos tem sido o trunfo das corporações e marcas bem-sucedidas, pois elas associam a essência de um produto com as emoções e lembranças que existem no inconsciente coletivo.

Os arquétipos de marca são boas formas de praticar a humanização e gerar boas estratégias de comunicação a partir de gatilhos emocionais. Atualmente, as marcas são definidas por suas interações e relacionamentos com seu *target*. Os clientes estão exigindo maior responsabilidade e integridade das empresas.



APLICAÇÃO DO MÉTODO DE GAMIFICAÇÃO PARA O ENSINO DE ARQUÉTIPOS DE MARCA

No componente curricular de Marketing Digital II, no curso de Publicidade e Propaganda, os estudantes utilizaram os Arquétipos de marca para auxiliar no “tom de voz” e na linguagem utilizadas pelas marcas em suas campanhas e sua comunicação nas redes sociais, como *Instagram*, *Facebook*, *TikTok*...

No curso de Design de Moda essa atividade foi desenvolvida no componente curricular de Projeto de Moda com a intuito de aprimorar o desenvolvimento de novos produtos, como a comunicação do produto com o seu público-alvo, criando, assim, produtos mais assertivos.

Para essa atividade foram selecionados os Arquétipos de marca desenvolvidos pelo *The Ugly Lab*², um mapeamento de arquétipos contemporâneos, segmentado em 12 padrões e os seus desdobramentos com mais 48 sub-arquétipos. Todos os 60 arquétipos e sub-arquétipos são apresentados em formato de cartas como os nomes e características de cada um deles (Figura 2).

Figura 2: Cartas dos Arquétipos de marca



Fonte: Arquivo da autora (2021)

² *The Ugly Lab* é um laboratório de inovação e aprendizagem que oferece cursos nas áreas criativas e cria ferramentas que auxiliam profissionais, como designers e publicitários, em atividades, tais como: *branding*, comunicação, criação de marcas e campanhas.



A turma foi dividida em quatro equipes e cada equipe recebeu 15 cartas. Eles tiveram 15 minutos para estudá-las e fazerem anotações sobre cada uma das cartas, ou seja, cada um dos arquétipos apresentados. Em seguida, receberam outro grupo de 15 cartas e assim por diante, até que todos tivessem estudado as 60 cartas (Figura 3).

Figura 3: Aluna estudando as cartas sobre Arquétipos



Na sequência, foi iniciado um jogo de mímica ou desenho, com as regras semelhantes ao jogo Imagem e Ação (Grow)³. A cada rodada, um integrante de uma equipe dirigia-se para a frente da sala de aula e sorteava uma carta, então, o estudante deveria escolher se iria desenhar no quadro branco ou fazer mímica para os demais participantes da sua equipe adivinharem qual era o arquétipo que ele estava representando (ou em forma de desenho ou em forma de mímica). A equipe tinha um minuto para adivinhar qual era o arquétipo, caso não adivinhasse, a chance iria para as demais

³ O jogo de tabuleiro “Imagem e Ação”, no Brasil distribuído pela empresa Grow, foi criado nos Estados Unidos em 1986, pelo designer Rob Angel, baseado no Pictionary. O principal objetivo do jogo é estimular a imaginação e a criatividade dos participantes e não de explorar a habilidade ou técnicas de desenho. Por meio de ilustrações, desenhos e rabiscos, o jogador deve auxiliar sua equipe a adivinhar a palavra ou expressão baseada nas seis categorias presentes no jogo.



equipes tentarem adivinhar. Aquela que conseguisse acertar ganhava pontos.

Essas rodadas se estenderam com todas as 60 cartas, levando os estudantes a entenderem as características de cada um dos arquétipos de forma lúdica, interativa e colaborativa. Por fim, a equipe que fez a maior pontuação recebeu um prêmio de participação.

Nessa atividade pôde-se perceber a aplicação da mecânica dos jogos, mencionada anteriormente, pois ela foi dividida em fases, pontos e recompensas. As fases podem ser descritas como o momento de estudo inicial, nas quais os estudantes entendem sobre os arquétipos e estudam as características de cada um deles, fazendo anotações e esquemas. A fase seguinte pode ser percebida como a “fixação” do conteúdo, quando os alunos representam, por meio de desenhos ou mímica, os arquétipos para sua equipe adivinhar, fazendo o uso de suas anotações e esquemas. Cada acerto é mensurado com pontos, que ao final do jogo, recebem prêmios simbólicos para a equipe com melhor desempenho, caracterizando, assim, a mecânica dos pontos e recompensas.

Além da mecânica dos jogos, essa dinâmica também pode ser analisada por meio da pirâmide de aprendizagem, de William Glasser.

Na Pirâmide da Aprendizagem são apresentados os níveis de como aprendemos quando ouvimos, lemos, escrevemos, ensinamos etc., onde se comprova que quando praticamos e exercemos uma atividade, aprendemos de uma forma mais eficaz (Sousa; Moraes, 2019, p. 75).

A atividade aqui apresentada pode ser dividida em estudo passivo e estudo ativo. Na primeira fase do game, os alunos



desenvolvem o estudo passivo, quando eles leem e fazem anotações sobre o conteúdo. Em seguida, entra-se na fase do estudo ativo momento em que o estudante estrutura, interpreta e explica o conteúdo abordado em sala de aula, que, segundo os estudos de Glasser, essas atividades correspondem a 95% da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de metodologias ativas, como a gamificação, promove um conhecimento de qualidade, colocando o estudante como protagonista do seu aprendizado. Essas formas de ensino incentivam os alunos a terem uma postura mais ativa no seu processo de aprendizagem.

Na atividade praticada pelos estudantes de Publicidade e Propaganda e Design de Moda, a gamificação promoveu também uma maior integração entre a turma, visto que havia a participação de todos de forma homogênea. Os estudantes relataram que aprenderam bastante com essa atividade, pois como era uma competição, eles tinham como motivação saber mais sobre os Arquétipos de marca para ganhar das demais equipes.

Trabalhar com as metodologias ativas no ensino superior é provocar o fazer e o pensar sobre o que se faz. Com a aplicação da gamificação os alunos passam a ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, enquanto os professores atuam como mentores.

Outra vantagem na aplicação da gamificação é que o ambiente físico das salas de aula se torna mais “leve”, integrando lazer e estudo, fazendo com que o estudante desenvolva também *soft skills*. Com essa prática, não só as competências cognitivas, como a memória, atenção



e habilidades motoras são desenvolvidas, mas também as competências socioemocionais como a cooperação, a flexibilidade e a liderança são estimuladas durante a prática da metodologia ativa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Leonardo Meirelles. **Gamificação na educação:** aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional [versão eletrônica]. Leonardo Meirelles Alves. Joinville: SC, 2018. ISBN 978-85-5697-672-7. *E-book* em formato PDF.
- ALVES, L. R. G., MINHO, M. R. S. e DINIZ, M. V. C.). Gamificação: diálogos com a educação (p. 74-97). *In:* Fadel, L. M. *et al.* (org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- COSTA, Daniel Leite; ABRANTES, Daniela; ALBERT, Flávia; BACELAR, Matheus. **Revisão Bibliográfica dos Aspectos e Métodos Componentes da Gamificação na Educação**. *In:* SBC – Proceedings of SBGames 2018 – ISSN: 2179-2259. XVII SBGames – Foz do Iguaçu – PR – Brazil, October 29th – November 1st, 2018.
- FIGUEIREDO, Mércia; PAZ, Tatiana; JUNQUEIRA, Eduardo. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. **Anais** dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2015). Maceió, Alagoas. DOI: 10.5753/cbie.wcbie.2015.1154.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, 2010.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo, Atlas, 2010.



MARK, Margaret; PEARSON, Carol S. **O Herói e o Fora-da-Lei**: como construir marcas extraordinárias usando o poder dos arquétipos. São Paulo: Ed. Cultrix, 2001.

OLIVEIRA, Josefa Kelly Cavalcante de; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Epistemologias da gamificação na educação: teorias de aprendizagem em evidência. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 236-250, jan./mar. 2020. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p236-250>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8286/5346>. Acesso em: 13 mar. 2022.

PAZINI, C.V. **Aplicabilidade da gamificação ao contexto educacional brasileiro**. Monografia (Tecnologia em Jogos Digitais) – Faculdade de Tecnologias de Americana, Americana, 2012. Disponível em: https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/2013?locale=pt_BR. Acesso em: 13 mar. 2022.

RIBEIRO, V. G.; ZABADAL, J.; TROMMER, T.; SILVEIRA, A. L. M. da; SILVEIRA, S. R.; BERTOLINI, C.; DA CUNHA, G. B.; BIGOLIN, N. M. Emprego de Técnicas de Gamificação na Educação Científica: relato de uma intervenção como apoio à Estatística. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v9i1.1840. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1840>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SILVA, Lucas Santos; POMPEO, Arthur; FORTE, Cleberson Eugênio. Gamificação e educação superior brasileira: uma revisão das propostas de mecânicas sob a luz da evolução tecnológica. **Revista Tecnológica da Fatec Americana**, vol. 06 n. 2, abr./set. de 2018. Disponível em: <https://fatec>.



edu.br/revista/index.php/RTecFatecAM/article/view/185.
Acesso em: 13 mar. 2022.

SOUSA, Livia Rosa de Carvalho; MORAES, Fábio Cristiano.
As metodologias ativas no ensino superior o aluno
protagonista. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**,
São Paulo, v. 1, n. 6, p. 73-84, out./dez. 2019. ISSN 2594-
4800 | e-ISSN 2594-4797 |doi: 10.22287/rpgm.v1i6.847.
Disponível em: [http://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/
article/view/847/788](http://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/847/788). Acesso em: 14 mar. 2022.

SOUZA, Felipe Machado de. **Marcas, mitos e
subjetividades**: os arquétipos das deusas gregas expressos
em imagens publicitárias contemporâneas. Dissertação
(mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro
de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação
em Design, Florianópolis, 2018.





O USO DO *PITCH* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

3

Gissele Prette¹

INTRODUÇÃO

Os desafios da Educação Superior no Brasil são muitos, cabendo aos docentes buscar metodologias diversificadas, para colaborar no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a universidade precisa estar atenta às variáveis que se apresentam, para adaptar-se às necessidades dos acadêmicos e da sociedade. Com isso, a inovação pedagógica neste espaço oportuniza uma ruptura pragmática, que permite reconfigurar o conhecimento nos currículos universitários, transcendendo as regularidades científicas e as inclusões de novidades e tecnologias (Campani; Nascimento; Silva, 2021).

Nesse contexto, Morin (2011, p. 11) afirma que a missão do ensino é “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”.

No desenvolvimento dessa atividade, o objetivo geral foi proporcionar uma experiência pedagógica transdisciplinar

¹ Mestra em Administração em Administração Universitária - UFSC. Assessora da Pró-reitoria de Graduação e Professora dos Cursos de Administração, Gestão Comercial, Processos Gerenciais e Pedagogia, do Centro Universitário de Brusque – UNIFEDE. <http://lattes.cnpq.br/5726986452692405>; <https://orcid.org/0000-0002-9351-1736>.



por meio de apresentações de *PITCH*² no componente curricular Negociação, com a turma da 6.^a fase do Curso de Administração, do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. Como objetivos específicos foram delineados: i) propiciar *networking* entre as diferentes áreas do saber; e, ii) despertar o espírito empreendedor.

Para o desenvolvimento dessa atividade foi convidada a turma de Engenharia Mecânica, do componente curricular Soldagem, e estavam presentes na conclusão da atividade, compondo a banca avaliadora, acadêmicos dos cursos de Design de Moda, Engenharia Mecânica, Processos Gerenciais e Sistemas de Informação, o Coordenador do curso de Administração e o professor do Curso de Engenharia Mecânica, que foram integrantes da equipe **IFEBE73**, no **Reuni Challenge 2021**, que é o maior evento de inovação aberta envolvendo universidades do Brasil, no qual as equipes se juntam para resolver problemas reais cujas soluções inovadoras são feitas em apenas um final de semana, apresentadas no formato de *PITCH*. Esse evento possui uma metodologia imersiva, inserindo o universitário como protagonista, estimulando a cultura empreendedora dentro das universidades, no qual são selecionados alunos e professores para participarem da competição, que concede um prêmio de universidade mais empreendedora.

DESENVOLVIMENTO

A Universidade tem como premissa contribuir para o desenvolvimento integral dos acadêmicos, diversificando o ensino e aprendizagem, como local de ciência, como fonte

² O Sebrae (2017) define a técnica do *Pitch* como uma breve apresentação de ideias de negócios, com o objetivo de atrair a atenção de possíveis investidores, fazendo com que esses sejam impactados pelas poucas palavras ali apresentadas, com a finalidade de despertar o interesse no negócio e, posteriormente, apoiar a ideia, com seu conhecimento ou com alavancagem financeira.



de conhecimento, com vista à formação de professores e a pesquisa, como meio de adquirir qualificações profissionais, incorporando em alto nível, o saber e o saber-fazer, em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades; como recinto privilegiado da educação ao longo de toda a vida, para adaptar e enriquecer os seus conhecimentos, ou satisfazer seu desejo de aprender em qualquer domínio da vida cultural (Delors, 2003).

Os professores do Ensino Superior no Brasil enfrentam grandes desafios diante das novas demandas apresentadas nas instituições universitárias, decorrentes das rápidas transformações na produção do conhecimento, com a concepção do aprendizado como um processo contínuo (Cunha, 2018).

Morin (2011, p. 39) aponta que “a educação favorece a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais”. Nesse sentido, os docentes são cada vez mais desafiados a inovar as práticas do processo de ensino e aprendizagem.

Com essa intenção, foi desenvolvida a atividade do *PITCH*, que é uma ferramenta de curta duração, para apresentar, vender uma ideia, um produto ou negócio, com os acadêmicos da referida turma, com a finalidade de aprimorar as técnicas e estratégias estudadas nas aulas.

Nesse sentido, os alunos optaram pela venda, por meio da negociação de uma camiseta, e com base nos conhecimentos adquiridos e na criatividade, criaram a marca, a logomarca, o *slogan*, e ainda definiram: a missão, a visão da empresa, e apontaram o diferencial do produto. Com foco na negociação foram elaboradas pelas equipes estratégias, como o público-alvo, custo/preço, praça,



promoção, fidelização e uma política de cocriação. Conforme Saraceni (2015, p. 9):

A cocriação de valor é uma terminologia que surgiu no século XXI e tem despertado o interesse de acadêmicos e profissionais do marketing. No processo de cocriação, surgem novas competências e práticas de negócios, fazendo da cocriação uma fonte de vantagem competitiva e de rentabilidade para a empresa, tornando-a, segundo alguns estudiosos, um novo modelo de negócio.

Para o entendimento dessa atividade desenvolvida faz-se necessário a descrição de dois eventos distintos. Em um primeiro momento, essa atividade do *PITCH* fez parte do plano de ensino de Negociação. Para isso, os alunos receberam em sala de aula, um roteiro com as tarefas a serem executadas para elaboração e apresentação do produto final e tiveram o prazo determinado para entrega.

Em um segundo momento, na qualidade de apoio institucional, participei com a equipe iFEBE73, no evento *Reuni Challenge*, composta por acadêmicos dos cursos de Administração, Design de Moda, Engenharia Mecânica, Processos Gerenciais, Publicidade e Propaganda e Sistemas de Informação e dois docentes, sendo um da área da engenharia, professor Julio Cesar Frantz, e outro da área da gestão, professor André Luís Almeida Bastos, ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Equipe iFebe73



Fonte: Arquivo da UNIFEU (2021)



Como proposta de metodologia inovadora, no uso da ferramenta pedagógica – *PITCH*; na qualidade de professora do componente curricular Negociação, identifiquei como uma oportunidade para agregar experiência à formação acadêmica aos integrantes da equipe iFEBE73, a possibilidade de serem avaliadores do *PITCH* (trabalho final).

Essa escolha foi motivada pela experiência vivenciada por eles, no referido evento, que possui grau de importância e destaque em nível nacional. Como resultado, os acadêmicos integrantes da equipe manifestaram o interesse e o que seria uma avaliação interna do componente curricular foi submetida a eles, que atuaram como banca avaliadora.

Nos dois eventos as atividades foram fundamentadas nos quatro pilares da educação com base em Delors (2003): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O avanço do conhecimento nos possibilita a inserção das diferentes áreas do saber. Nesse sentido, aprender a conhecer, direciona ao aprender a aprender, proporcionando o exercício da atenção, da memorização e dos pensamentos, pois o processo de ensino e aprendizagem não está finalizado e se enriquece com qualquer que seja a experiência vivenciada. O aprender a conhecer e o aprender a fazer são elementos indissociáveis, assim, os educadores são desafiados a pôr em prática seus conhecimentos. Já o aprender a viver juntos, sem dúvida também é um grande desafio para a educação na atualidade, visto que o processo educativo tem como incumbência transmitir conhecimentos referentes à diversidade humana e da mesma forma levar as pessoas a se conscientizarem das semelhanças e de interdependência entre elas. Com relação ao aprender a



ser, compreende que a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano (Delors, 2003).

Dando continuidade à proposta, foi realizada a apresentação dos *PITCHS* das camisetas, sendo quatro equipes que socializaram suas criações e foram avaliadas pela banca, composta pelos integrantes dos seguintes cursos, Design de Moda, Engenharia Mecânica, Processos Gerenciais e Sistemas de Informação, além do coordenador do curso de Administração, e professores dos componentes curriculares Soldagem e Negociação.

A equipe vencedora do *PITCH* foi a Acquamoon com o *slogan*: Revele sua diversão, que realizou uma pesquisa sobre um tecido com proteção UV (contra raios solares ultravioletas) e desenvolveu uma logomarca moda praia, conforme se ilustra na Figura 2.

Figura 2: Logomarca



A equipe desenvolveu o produto para público em geral, focado na proteção e no conforto, criando uma coleção com tecnologia *dryfit*, com cores vibrantes. Para o público infantil, as camisetas tinham estampas divertidas e opções de combinação tal pai e tal filho. As camisetas secas tinham uma cor única, que, ao molhá-las, aparecia a estampa escolhida. Na Figura 3 apresenta-se a equipe vencedora com o produto final.



Figura 3: Equipe Vencedora e o Produto



O desenvolvimento da atividade do *PITCH* despertou o espírito empreendedor e inovador nos acadêmicos do Curso de Administração e dos alunos dos cursos participantes como banca avaliadora, caracterizando-se como uma atividade transdisciplinar, essencial para as universidades, que contribuiu para o aprendizado de todos os envolvidos, discentes e docentes.

Corroborando, Andalécio (2009, p. 86), destaca essa essencialidade quando aponta que

A universidade exerce papel fundamental no desenvolvimento da ciência e tecnologia, seja com a criação de conceitos, paradigmas e conhecimentos sobre a natureza e a sociedade, promovendo o enriquecimento intelectual da humanidade, seja com a introdução de inovação em produtos e processos, atendendo a necessidades da sociedade. Sendo assim, como a universidade se posiciona em relação à questão da transdisciplinaridade?

Os depoimentos dos participantes ratificaram o sucesso da atividade que envolveu as diferentes áreas do saber. O acadêmico Huéliton Hamilton Geraldo, que foi o apresentador do *PITCH* da equipe vencedora Acquamonn, relata: “Nos desafiamos do início ao fim da atividade,



desde pensarmos em qual seria nosso diferencial, até na preparação para apresentar o produto em um *PITCH*. Ter essa vivência de defender uma criação nossa e ser julgado por uma banca externa, com certeza será um aprendizado que utilizarei para além da universidade”.

Luiz C. S. de Freitas, acadêmico do curso de Engenharia Mecânica, menciona que “Esse contato com outros profissionais é fundamental para entendermos a importância que cada área terá no nosso cotidiano e como elas se relacionam e podem auxiliar nosso trabalho. No dia a dia de uma organização não trabalharemos apenas com engenheiros, mas com muitos outros profissionais que complementarão habilidades. Dessa forma, vemos como cada pessoa tem um papel muito importante na empresa”.

O acadêmico Guilherme Henrique Petersen, do curso de Design de Moda, que foi membro da banca avaliadora, declara: “Foi muito interessante ficar do outro lado do *pitch*, analisando tudo aquilo que foi avaliado na nossa equipe durante a competição. Ter esse ponto de vista ajudou demais a entender mais como toda essa pressão da apresentação funciona. Eventos desse tipo são essenciais para nos preparar para o mercado e nos auxiliar a entender como vender nossas ideias ou produtos para pessoas de áreas diferentes”.

O professor Julio Cesar Frantz, do curso de Engenharia Mecânica e orientador da equipe iFEBE73 no *Reuni Challenge* 2021, destacou que “O empreendedorismo universitário é fundamental para o desenvolvimento econômico da cidade e é papel da universidade e dos professores proporcionarem oportunidades para que os alunos vivenciem essas experiências. Empreender passa por um desafio multidisciplinar, dessa forma, estimular



a cultura empreendedora nos acadêmicos do curso de Engenharia Mecânica, participando de apresentações do curso de Administração, foi uma oportunidade para que eles vivenciem o ponto de futuros profissionais de outra área”.

Confirmando os depoimentos Masetto (2003, p. 198) completa que

a inovação é o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior.

Nessa mesma direção, Matos (2010) afirma que para a promoção da inovação pedagógica, faz-se necessário maior engajamento pelos profissionais no processo deromper paradigmas, facilitando as relações interpessoais e a integração com o mundo, inovando a base tecnológica.

Por fim, o *feedback* dos envolvidos na atividade confirmaram o quão foi significativo e enriquecedor a participação na atividade proposta *PITCH*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta atividade realizada com os acadêmicos foi proporcionar uma experiência pedagógica transdisciplinar, por meio de apresentações de *PITCH* no componente curricular Negociação, do Curso de Administração, do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE.

Destaca-se que essa experiência foi de caráter transdisciplinar, visto que permitiu aos acadêmicos uma visão sistêmica das diferentes áreas do saber, para perceberem a importância de todas as áreas, seja qual for a atividade que desenvolve profissionalmente.



Importante ressaltar que na docência universitária se faz necessária mudança de postura dos docentes, a fim de proporcionar e permitir aos acadêmicos diferentes vivências no processo de ensino e aprendizagem. As universidades devem dar exemplos inovadores, com métodos que permitam aos acadêmicos reconhecerem as competências e os conhecimentos adquiridos fora dos processos formais (Delors, 2003).

Por fim, por meio do *PITCH* demonstrou-se que iniciativas como essa, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e na relação discente e docente, que, juntos no enfrentamento dos desafios de ensinar e aprender, fortalecem as inter-relações na busca para aprimorar e desenvolver novos conhecimentos que oportunizam um crescimento individual e social, como seres humanos comprometidos com a qualidade de vida e a difusão de conhecimento para o bem comum, conforme evidenciado na missão e na visão da UNIFEBE.

REFERÊNCIAS

ANDALÉCIO, A. M. L. (2009). A transdisciplinaridade na universidade: o discurso e a prática. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, 3(3).

<https://doi.org/10.3395/reciis.v3i3.795>. Disponível em: <https://www.recis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/795>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CAMPANI, A.; NASCIMENTO, V. do; SILVA, R. M. G. da. Inovação Pedagógica, Docência Universitária e o Ensino Remoto Emergencial na Universidade: O saber de experiência na docência. **RevistAleph**, n. 35, p. 125-143, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff>.



br/revistaleph/article/view/46219 DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.vi35.46219>. Acesso em: 30 set. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.41, n.1, p. 6-11, jan./abr.2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725/16841>. DOI <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>. Acesso em: 30 set. 2021.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATOS, I. P. A. **Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. Goiânia, 2010, 158p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

SARACENI, Sandra. **Cocriação de valor no relacionamento empresa-cliente: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Ciência). Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Guia do Pitch Perfeito**. 2017. Disponível em:



<http://materiais.inovacaosebraeminas.com.br/guia-do-pitch-perfeito>. Acesso em: 30 ago. 2021.



PRODUÇÃO DE AUDIOVISUAL COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA E APLICAÇÃO PRÁTICA DE CONCEITOS TEÓRICOS

4

Francisco Alberto Skorupa¹

INTRODUÇÃO

A proposta de trabalhar com a produção de audiovisual em sala de aula foi uma atividade de metodologia ativa associada ao relato dos saberes para aplicação na prática profissional realizada no período 2020/2021 e compartilhada no evento da Formação Continuada de 2022.1: “Práticas Pedagógicas Inovadoras”.

A atividade buscou reverter a tradicional e muito recorrente passividade do estudante diante da apresentação expositiva de conhecimentos por parte do professor. A ideia básica é a de que a melhor forma de aprender é ensinando, ou seja, construindo e comunicando o conhecimento.

Pedagogicamente, a proposta se ampara na concepção freiriana de superação das barreiras ao conhecimento fundamentada nas próprias referências e pensamentos do educando. Como enfatiza Paulo Freire (2019) é essencial

¹ Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Graduado em História e Arquitetura pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Coordenador de Estágio e Trabalho de Conclusão de Cursos, além de professor no Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBC. E-mail: francisco.skorupa@unifebe.edu.br



que a transposição dessas limitações do pensamento ainda ingênuo do educando não se faça sem que se parta de seu próprio pensamento e referências, “a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (Freire, 2019, p. 141).

Produção e comunicação são dois pontos-chave dessa concepção que constituem aspectos centrais na elaboração de audiovisual por parte dos estudantes. Parte-se da sistematização de conceitos e elementos estudados previamente em sala de aula, e extraídos da leitura dos referenciais do componente curricular e a sintetização dos aspectos mais relevantes para ser incluído em um material de duração não maior que dez a quinze minutos. Tal limitação se impõe pela dinâmica de reduzido nível de atenção do navegante digital, característica da navegação de conteúdo na internet e nas redes sociais.

Essa estratégia foi utilizada com os estudantes do 8.^a fase do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE, no componente curricular de Técnicas Retrospectivas e Patrimônio.

No referido componente, estuda-se a teoria que embasa as ações de preservação do patrimônio cultural, especificamente o patrimônio histórico arquitetônico, bem como os fundamentos das técnicas de preservação e de restauro, e a análise da realidade do patrimônio histórico arquitetônico local e regional.

O audiovisual que os estudantes deveriam produzir era um documentário que retrate e informe a respeito de edificações sobre os quais recaem interesses de preservação. O tempo destinado à atividade, entre pré-produção e finalização do



documentário foi de seis semanas, entre planejamento da pesquisa, coleta de dados, realização de entrevistas, elaboração do roteiro, filmagem, edição e pós-produção. Nesse sentido, os estudantes deveriam:

1. Compreender os conceitos teóricos, explicando-os conforme se apliquem ao objeto de estudo do documentário;
2. Apresentar uma abordagem possível para lidar com edificação selecionada, justificando as razões para a conservação do imóvel, os modos de o fazê-lo e como poderá ser apropriado pela comunidade que convive com tal patrimônio;
3. Elaborar um discurso acessível ao público leigo, “traduzindo” a linguagem técnica apreendida para espectadores que a desconhecem completamente e consigam entendê-la.

O uso da produção audiovisual confere um grande engajamento, autonomia e senso de responsabilidade dos estudantes, tendo capacidade muito boa de incorporação dos saberes pela experiência prática da produção de conhecimento. Além de os conhecimentos intrínsecos ao componente curricular, a atividade possibilitou aos estudantes desenvolver e aprimorar habilidades técnicas no âmbito da captação e edição de imagens e sons.

DESENVOLVIMENTO

A primeira etapa do documentário abrange diversos aspectos do objetivo de compreensão da conceituação teórica dos estudos, sobretudo, pela necessidade da sintetização de ideias, afinal, o estudante só consegue extrair o essencial daquilo que compreendeu.



Nesse momento da produção, a atividade pode ser associada à metodologia ativa de tipo, *solução de problemas*, pois os estudantes são divididos em grupos de produção e são,

então, solicitados a apresentar suas respostas, cabendo ao professor esclarecer acerca de possíveis equívocos. Trata-se, portanto, de técnica bastante útil para que o professor identifique erros que estão sendo cometidos pelos alunos e que estes constatem se estão tendo as mesmas dificuldades que os outros (Gil, 2020, p. 107).

Aqui ocorreram as pesquisas de dados teóricos aplicáveis ao edifício selecionado para ser estudado e apresentado no documentário, bem como o levantamento de informações históricas e técnicas específicas do edifício, seu contexto urbano e personalidades a ele vinculadas.

É um momento de muito debate interno do grupo e do grupo com o professor que realiza a orientação. Por se tratar de um audiovisual é muito importante a etapa de confecção do roteiro do projeto, momento em que os estudantes, após recolher os dados teóricos, técnicos e históricos, decidem como pretendem apresentá-los nas filmagens, planejando a sequência de apresentação das informações e o teor com as quais serão apresentadas.

Em muitos aspectos, essa fase guarda muitas semelhanças com a elaboração de um relatório, ou *paper*, porém, menos formal e mais dinâmico, uma vez que envolve muita criatividade para articular os dados com imagens e áudios de forma estimulante e envolvente para o futuro espectador.

Como observa o filósofo Mário Sérgio Cortella,

quando um educador ou uma educadora nega (com ou sem intenção) aos alunos a compreensão das



condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, termina por reforçar a mitificação e a sensação de perplexidade, impotência e incapacidade cognitiva (Cortella, 2016, p. 92).

O desafio proposto aos estudantes de transmitir os conhecimentos técnicos do componente curricular de um modo que pessoas comuns consigam entender e mais, se interessem em assistir, oferece uma grande oportunidade para justamente romper com a negação à compreensão mencionado por Cortella (2016).

O trabalho de pesquisa, estudo e divulgação envolvendo o patrimônio histórico-arquitetônico, frequentemente mantém-se distante do grande público, acarretando desinteresse e desatenção em relação à memória histórica comum. São poucas as oportunidades de levar esse importante debate ao conhecimento geral. As mídias sociais, todavia, como plataformas de comunicação das mais significativas da sociedade contemporânea, oferecem uma oportunidade de contornar esse isolamento do debate, por intermédio do compartilhamento do desenvolvimento de um documentário sobre patrimônio histórico vinculado a essas mídias, propiciando maior acesso da população ao tema.

Não basta, porém, mudar a mídia, há que se trabalhar na linguagem e na capacidade de bem se comunicar com o público leigo por meio de códigos de expressão da realidade cultural dos estudantes, de seus familiares, amigos e comunidade em que se inserem.

O segundo ganho pedagógico ocorre na aplicação efetiva dos conceitos teóricos estudados em situações reais, envolvendo a realidade local dos próprios estudantes e de sua comunidade. Na prática o documentário incorpora,



também, a prática de Estudos de Caso; e a análise envolvida resulta em um material a ser divulgado amplamente para a comunidade, portanto, ações de Extensão Universitária.

O desenvolvimento de documentários pelos acadêmicos da 8.^a fase teve como ganho a realização de dois importantes elementos: 1) O didático pedagógico, por meio da prática da construção autônoma de conhecimento com o enfoque numa situação concreta e próxima do estudante e 2) O de extensão da atividade acadêmica na comunidade, informando à população sobre situações de sua realidade e conscientizando-a de uma questão muito relevante como a memória coletiva.

Em relação ao objetivo 1) didático pedagógico, o trabalho organizou e relacionou o exercício da pesquisa histórico-documental, em fontes de vários meios (textual, videográfico, fotográfico, oral - por meio de entrevistas com personalidade diretamente relacionadas com os edifícios estudados e/ou pessoas detendo conhecimentos relevantes sobre eles), com os conceitos estudados em sala referente às técnicas e políticas de preservação e restauro necessários para embasar o caso concreto de vários edifícios escolhidos pelos próprios acadêmicos valendo-se de critérios estudados em sala de aula e por eles utilizados para fazer a seleção.

Esse foi um exercício indispensável para a adequada apreensão e desenvolvimento desse conhecimento. Com o documentário, os acadêmicos exercitaram também a habilidade de construção de discurso argumentativo, capaz de converter um saber formal e acadêmico para uma linguagem vernacular mais adequada para o objetivo de o trabalho obter o maior alcance com o público leigo.



Como base de fundo, houve a constituição de um discurso abalizado no saber técnico, capaz de enfatizar a relevância da preservação da memória histórica e arquitetônica edilícia.

Um interessante efeito complementar, para muitos dos envolvidos, foi a descoberta de aptidões inesperadas em face de um primeiro contato com técnicas de fotografia e filmagem, edição de imagens e textos, escrita de roteiro, em muitos aspectos equivalentes às práticas de desenvolvimento de pesquisa acadêmica, escrita de artigos científicos etc.

Em relação aos critérios de avaliação da atividade foi considerado:

1) Uma avaliação do grupo de produção consistindo em:

- Limite de tempo - entre 10 e 15 minutos;
- Estrutura de organização das informações (localização, histórico, entrevistas, abrangência da preservação do edifício, características, definições e importância da preservação, situação atual, possibilidades de usos, proposta de intervenção, material ilustrativo de todas as etapas);

2) E uma avaliação individual consistindo em:

- Uso da linguagem pela norma culta (relevando-se usos de gírias e erros menores, uma vez que a proposta visa à conexão mais próxima com o público leigo, incluindo jovens e pessoas de menor escolarização);
- Domínio de conceitos teóricos do componente curricular e dados informativos coletados na pesquisa;
- Clareza e consistência lógica da argumentação;



- Compatibilidade entre função e participação na equipe de produção com atribuição de méritos pelos próprios integrantes da equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento do documentário é importante ressaltar o impacto potencializado para a disseminação de conhecimentos como atividade de extensão. Os acadêmicos foram a campo para levantar dados, conversar e entrevistar membros da comunidade, profissionais ligados ao patrimônio e à história das edificações por eles selecionadas, levando os conhecimentos desenvolvidos na instituição ao conhecimento da comunidade.

Em tempos de intenso uso das mídias sociais, do declínio da audiência dos programas de televisão e da ascensão das plataformas de *streaming* e dos sítios de hospedagem de vídeos como o *YouTube*, a possibilidade de ampla divulgação dos conhecimentos produzidos na academia não pode ser negligenciada.

Os estudantes da atualidade têm uma grande facilidade de lidar com esse meio tecnológico, trata-se de uma janela de acesso ao grande público que permite levar conscientização de temas importantes para a população leiga de uma das mais importantes atribuições do arquiteto urbanista, da situação atual dos edifícios de interesse de preservação de Brusque e região, bem como das possibilidades futuras para esses edifícios como patrimônio comum de suas localidades, demonstrando a contribuição que nossos acadêmicos e a UNIFEBE podem proporcionar à sociedade na questão do Patrimônio Cultural local e regional.



Outros temas, outros debates e outras áreas podem ser veiculados por meio da mesma metodologia, visto que não há muitos obstáculos para tratar praticamente qualquer assunto. As possibilidades criativas só aumentam com o surgimento de softwares de edição e aplicativos de animação com várias opções gratuitas à disposição. A experiência com o audiovisual demonstrou ser um meio com maior alcance na comunicação dos resultados e um grande engajamento e dedicação dos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** 5. Rio de Janeiro: Atlas, 2020. 1 recurso online ISBN 9788597023954.





RESOLUÇÃO DE “*HARD CASES*” NA PRÁTICA DO ENSINO JURÍDICO

5

Raquel Schöning¹

INTRODUÇÃO

Constituiu-se como objeto deste relato a descrição da metodologia ativa denominada “*hard cases*”, resolução de casos difíceis, sua concepção e origem até sua destinação e importância, bem como a análise de seus resultados.

A justificativa para o desenvolvimento do presente relato está na importância da inovação na área do ensino jurídico, o qual necessita se adaptar às novas realidades, em especial, em métodos de ensino diferenciados em que o discente tenha efetiva participação e se empenhe ativamente para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize de forma eficiente.

Os métodos tradicionais de ensino já não se coadunam com a atual conjectura social em que todos estão interligados em rede, ou seja, vivencia-se na atualidade a sociedade da informação, em que todos estão conectados ao mesmo tempo, com todos os lugares do planeta, numa

¹ Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Especialista em Direito Civil pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Especialista em Direito Constitucional pelo Centro Universitário de Brusque – UNIFEBC. Bacharel em Direito pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Advogada inscrita nos quadros da OAB/SC sob o n. 8153. Pós-graduada do Centro Educacional Eduardo Saraiva – CERS, no curso de Especialização em Contratos. Coordenadora da Escola Superior da Advocacia – ESA da OAB – Subseção de Brusque, SC. E-mail: profa.raquelschoning@gmail.com



verdadeira aldeia global, a sociedade em rede, no dizer de Castells (2003).

Para tanto, o repensar das didáticas do ensino superior é atividade constante, razão pela qual a presente metodologia ativa se desenvolveu e se originou. Para o relato, adotou-se o método indutivo, operacionalizado com as técnicas da leitura dirigida, pesquisa bibliográfica e, em especial, na rede mundial de computadores. Os resultados obtidos demonstram que sua aplicabilidade tem possibilitado o desenvolvimento de habilidades cognitivas capazes de promover a assimilação do conteúdo de forma ordenada, planejada e interpretativa, pois posiciona o aluno como o principal ator na resolução da temática proposta, como a seguir se elucidará.

DESENVOLVIMENTO

O presente relato tem o objetivo de demonstrar as práticas pedagógicas implantadas nos componentes curriculares do Curso de Direito da UNIFEBE, mais especificamente nas de Direito Civil: Obrigações; Direito Civil: Responsabilidade Civil; Direito Civil: Obrigações e Responsabilidade; Direito Civil: Contratos; e Direito Civil: Posse e Propriedade, tendo em vista o distanciamento social mundial imposto pela Pandemia da COVID-19, nova realidade se instaurou para que fosse possível a continuidade das aulas no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE.

Para tanto, o corpo docente foi devidamente capacitado mediante formações continuadas promovidas pela UNIFEBE, e no dia 28 de março de 2020, o grupo de apoio pedagógico explicou como se desenvolveriam as aulas e sugeriu que o conteúdo fosse exposto pelo professor num primeiro



momento e que, num segundo momento, o acadêmico deveria ser o protagonista do processo, no intuito de interagir positivamente com o conteúdo e participar ativamente das aulas. Durante a formação sugeriu-se que o método ativo da resolução de “*hard cases*” fosse criado e implantado pela autora.

Assim, a partir do semestre 2020.1 até o semestre 2021.2, as aulas foram ministradas em formato *Take-home*, via *Moodle* e adotada a plataforma digital do *Google Meet*, por meio da qual os acadêmicos tinham acesso à sala de aula virtual e participavam das aulas em tempo real. A metodologia ativa, criada e operacionalizada pela autora, foi devidamente planejada e registrada no Plano de Ensino de cada componente, da forma como segue.

PLANEJAMENTO DA DINÂMICA DAS AULAS EM FORMATO *TAKE-HOME*

O Plano de Ensino dos componentes curriculares em formato *Take-home* prevê como instrumentos de avaliação quinze atividades avaliativas monitoradas, distribuídas nos três períodos necessários para a composição da média. Assim, para a atribuição das notas A1, A2 e A3, levou-se em consideração cinco instrumentos para cada período, cada qual valendo 2,0 (dois) pontos, sendo esses cinco instrumentos somados para a atribuição da nota final.

Cada atividade avaliativa monitorada foi composta de quatro a cinco problemas envolvendo questões polêmicas e controvertidas relacionadas ao conteúdo explicitado no primeiro momento da aula virtual pelo professor, denominados de “*hard cases*”. O acadêmico dedicou o segundo momento do encontro virtual para a resolução da



atividade, a qual deveria ser postada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*) devidamente resolvida, de forma justificada e fundamentada, até as 22 horas daquela data ou data posterior, dependendo do horário do término da explicação do conteúdo.

Os critérios usados para a avaliação das atividades foram o desempenho linguístico e ortográfico com redação clara, grafia correta, utilização dos termos e expressões jurídicos, até uma conclusão lógica que solucione a questão proposta; as habilidades cognitivas; objetividade; raciocínio lógico; expressão verbal; modo ético na resolução de questões perante o colega acadêmico e o professor; pontualidade do acadêmico na entrega da atividade, bem como sua participação na análise dos resultados que sempre se realiza com os acadêmicos no mesmo dia de sua propositura ou no encontro seguinte (correção conjunta).

O planejamento dos encontros em formato *Take-home* foi efetuado na Plataforma digital denominada *Moodle*, que, segundo Sabbatini (2017, s.p.),

[...] é um sistema consagrado, com uma das maiores bases de usuários do mundo, com mais de 25 mil instalações, mais de 360 mil cursos e mais de 4 milhões de alunos em 155 países, sendo que algumas universidades baseiam toda sua estratégia de educação a distância na plataforma *Moodle*. O sistema é extremamente robusto, suportando dezenas de milhares de alunos em uma única instalação. A maior instalação do *Moodle* tem mais de 6 mil cursos e mais de 45.000 alunos. [...] O *Moodle* tem a maior participação de mercado internacional, com 54% de todos os sistemas de apoio on-line ao ensino e aprendizado. O *Moodle* é também um sistema de gestão do ensino e aprendizagem [...] ou seja, é um aplicativo desenvolvido para ajudar os educadores a criar cursos on-line, ou



suporte on-line a cursos presenciais, de alta qualidade e com muitos tipos de recursos disponíveis.

Criada a Sala de Aula Virtual no *Moodle* pela instituição de ensino, o professor planejava cada encontro de forma antecipada, disponibilizando previamente ao acadêmico o roteiro das quatro horas aula que desenvolveria naquele dia específico, bem como disponibilizava na aba da apresentação daquele encontro, o *link* de acesso para o encontro em tempo real pela plataforma do *Google Meet*, o qual permite a criação de uma reunião para ser acessada posteriormente.

Após a apresentação do planejamento da aula, o professor postava o material de apoio daquela aula, bem como os demais conteúdos a respeito, como julgados, vídeos e artigos científicos. Por fim, na aba destinada às tarefas, o professor criava uma tarefa, e nessa parte posta os Casos Difíceis (a atividade somente ficava visível ao acadêmico na segunda parte daquele encontro) que seriam desenvolvidos naquele encontro, bem como criava um campo para postagem pelo acadêmico da resolução dos problemas.

DINÂMICA DO ENCONTRO *TAKE-HOME*

No horário preestabelecido para o início do encontro, os alunos acessavam o *link* do *Google Meet* e, aos poucos, se apresentavam, e a dinâmica iniciava após uns cinco minutos do horário programado. O professor começava solicitando aos presentes autorização para gravar a aula e, após o aceite, iniciava a sua exposição.

No primeiro momento, a aula era expositiva com a explicação do professor dos pontos mais importantes do conteúdo, momento em que interagia com os acadêmicos fazendo uso do próprio material apresentando-o na tela.



Essa dinâmica perdurava em até 1 hora e 30 minutos podendo ou não prosseguir após a pausa, dependendo da complexidade do assunto. Após pausa, ocorria o retorno à sala de videoconferência.

Na plataforma *Google Meet* existe uma forma de apresentar o material da aula no formato criado pelo professor, que pode ser apresentação em PowerPoint, quadro *Jamboard* (os alunos acessam o *Jamboard* e a tela se transforma num quadro) e o Canva.

Nesse ponto, importante destacar que a UNIFEBE mantém uma sala no *Moodle* de apoio à docência digital, a qual contém completo material, com explicação detalhada do uso dos recursos e das tecnologias para a interação entre professor e alunos. Ainda, o apoio à docência digital está sempre à disposição do professor para sanar dúvidas, com atendimento via aplicativo *WhatsApp*.

No segundo momento do encontro virtual o acadêmico passava a ser o protagonista da aula, com a participação ativa na resolução dos “*hard cases*”, os quais eram realizados de forma monitorada, em tempo real, com as orientações do professor que ficava sempre presente e visível na tela da sala virtual. O acadêmico deveria elaborar e apresentar a solução escrita para a problemática, de forma justificada e fundamentada na legislação e/ou julgados dos Tribunais Pátrios. O tempo específico para postagem da atividade pelo acadêmico (individual ou em equipes) era até o término daquele encontro e, conforme a necessidade que for sendo constatada pelos acadêmicos, o professor poderia estender o prazo até o dia seguinte, dada a complexidade do conteúdo temático. Em média, os acadêmicos solucionaram sessenta



a setenta problemas considerados complexos no decorrer do semestre, sendo sempre desafiados e instigados ao raciocínio eficaz e a resolução fundamentada da questão proposta.

ANÁLISE CONJUNTA DOS RESULTADOS

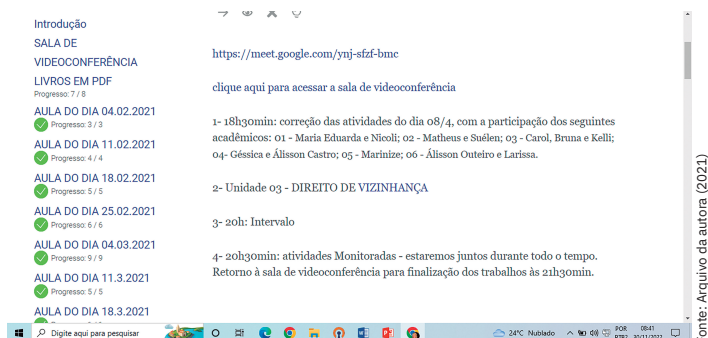
Antes da próxima aula, o professor assumia o compromisso de acessar, corrigir e avaliar cada atividade postada, com envio ao acadêmico do *feedback* da solução dos problemas. Na correção, o professor selecionava as melhores respostas e soluções apresentadas e, no planejamento da próxima aula virtual, já indicava qual(ais) será(ão) o(s) acadêmico(s) responsável(eis) pela correção e apresentação daquele problema para toda a classe.

No momento da correção, o professor selecionava as respostas escolhidas e criava um arquivo no Word, o qual seria disponibilizado no *Moodle* para acesso aos acadêmicos na próxima aula. Assim, no início de cada nova aula virtual, o professor obrigatoriamente, apresentava o planejamento, fazia uma breve revisão do conteúdo da aula anterior e a correção conjunta dos problemas propostos, os quais seriam solucionados e apresentados pelo(s) acadêmico(s) previamente selecionado(s). A Figura 1 demonstra o planejamento da aula que deve conter, necessariamente, a análise conjunta dos resultados.

Quando os acadêmicos apresentavam a solução da problemática daquele caso específico, participavam de forma ativa e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem, e se sentiam valorizados ao explicarem a solução para a classe, em especial, quando explicavam a solução da problemática.



Figura 1: Planejamento da aula



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 promoveu o distanciamento social e com ele as universidades e todo o sistema de ensino do Brasil tiveram que se remodelar, levando as instituições de ensino a adquirirem ferramentas da tecnologia para a continuidade dos trabalhos educacionais. Assim, ocorreu na UNIFEBE, com um processo de formação continuada, a fim de que todos os cursos da graduação pudessem se adaptar ao novo formato.

Essa nova proposta promoveu à docência um desafio – o de aplicar metodologias que envolvessem o acadêmico e promovessem ao mesmo tempo o interesse, a dedicação e o efetivo aprendizado. Por essa razão, a autora, inspirada na formação continuada promovida pela UNIFEBE, desenvolveu a metodologia ativa denominada resolução de “*hard cases*”, sendo sua prática muito bem avaliada pelos discentes no processo e, ao final, destacada na avaliação institucional.

Constatou-se que, para ser possível a implantação desse formato de metodologia ativa, é necessário que o professor faça um prévio planejamento e tenha o comprometimento de



corrigir todos os trabalhos enviados pelos alunos de forma antecipada, sendo este um ponto trabalhoso e que requer muita dedicação e atenção docente, pois sem a correção, o *feedback* e a análise conjunta dos resultados, a prática não se mostrará eficiente.

Verificou-se, por fim, que a prática da presente metodologia ativa promoveu uma valorização do acadêmico, tanto na capacitação quanto no desenvolvimento de habilidades cognitivas, como interpretação, escrita e oralidade, especialmente na justificativa e elaboração de soluções eficazes para a resolução dos problemas e, com isso, promoveu sua mudança gradativa de comportamento, sua participação nas aulas virtuais e, por conseguinte, seu efetivo aprendizado.

Averiguou-se a importância do presente relato, para que cada vez mais métodos inovadores sejam efetivados e criados no intuito de para que essas práticas fomentem a capacitação efetiva dos acadêmicos no ensino superior.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**. Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Tradução de: Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SABBATINI, Renato. Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet A Plataforma *Moodle*. **Instituto Edumed**, 2007. Disponível em: <https://www.sabbatini.com/renato/papers/PlataformaMoodle.pdf>. Acesso em: 15 ago.2022.





PROJETO INTERDISCIPLINAR EM DESIGN DE MODA:

PARTICIPAÇÃO NO DESAFIO
SOU DE ALGODÃO +
CASA DE CRIADORES

6

Thaissa Schneider¹

Gabriela Poltronieri Lenzi²

Arina Blum³

Edna Regina Steinhauser⁴

Josely Cristiane Rosa⁵

INTRODUÇÃO

O relato de prática pedagógica ora apresentado, refere-se à atividade realizada na segunda fase do curso de graduação em Design da Moda do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE nos componentes curriculares denominados: Desenho de Moda, História da Indumentária e da Moda, Metodologia de Projeto e Representação Gráfica Digital, que receberam apoio constante da coordenação de curso.

Para tanto, propôs-se aos acadêmicos, o desenvolvimento de um projeto que seguiu as normas do desafio “Sou de Algodão + Casa dos Criadores”. Esse desafio foi promovido pelo movimento conhecido como

¹ Mestre em Design - Métodos para Fatores Humanos. Docente no curso de Design de Moda da UNIFEBE. E-mail: thaissa@unifebe.edu.br

² Doutora em Ciências Sociais - linha de Antropologia com enfoque em Design e Moda. Docente nos cursos de Design Gráfico, Design de Moda e Publicidade e Propaganda da UNIFEBE. E-mail: gabriela.lenzi@unifebe.edu.br

³ Doutora em Design. Docente nos cursos de Arquitetura, Design Gráfico e Design de Moda da UNIFEBE. E-mail: arina@unifebe.edu.br

⁴ Mestre em Design. Docente no curso de Design de Moda da UNIFEBE. E-mail: edna@unifebe.edu.br

⁵ Doutora em Desenvolvimento Regional. Coordenadora do curso de Design de Moda da UNIFEBE. E-mail: jo.rosa@unifebe.edu.br



“Sou de Algodão”, fomentado pela Associação Brasileira de Produtos de Algodão (Abrapa, 2022) em conjunto com a Casa de Criadores, responsável por renomado evento de moda autoral no Brasil (Sou de Algodão, 2022), da qual estudantes de todo o país puderam participar. Salienta-se que, embora seguindo as normas do desafio, os acadêmicos ficaram livres para submeter ou não seus projetos na competição. Contudo, como desenvolveram as propostas nos componentes curriculares antes mencionados, foram encorajados e apoiados pelas docentes à participação.

A atividade pedagógica proposta teve como objetivo principal o de integrar os conhecimentos adquiridos no percurso da segunda fase do curso de Design de Moda. Assim, o projeto integrador visou à interdisciplinaridade dos componentes curriculares ofertados nessa fase, ocorrida no período letivo de 2021.2, entre os meses de setembro e novembro. Alvares e Gontijo (2006) enfatizam que a interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia, dos dados de investigação e do ensino.

Fazenda (2002; 2011) explica que um projeto interdisciplinar surge de pessoas que possuem uma atitude interdisciplinar e, dessa forma, espraia-se para o grupo. O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança em um exercício do pensar, do construir. É uma atitude movida pela abertura de espírito e reciprocidade entre os sujeitos, favorecendo a construção de um processo pedagógico em que todos se percebem, interagem e constataam a importância de cada um no processo de aprender.



Portanto, ressalta-se que o conceito interdisciplinar apresentado neste relato de prática pedagógica baseia-se em uma perspectiva para além da justaposição dos componentes curriculares da segunda fase do curso de Design de Moda. Ela está pautada em uma relação entre os conhecimentos e as pessoas, em que o diálogo, a parceria e o planejamento aparecem como eixos fundamentais e essenciais na construção desta proposta pedagógica interdisciplinar. Ademais, possibilitou-se aos estudantes conhecimentos técnicos da área, também proporcionando estímulos às competências e habilidades humanas, entre elas a autonomia, a criatividade, a resolução de problemas, a cooperação, a inteligência emocional, a resiliência.

A metodologia eleita para o desenvolvimento da proposta foi a *Project Based Learning*, ou no português, Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que segundo Bender (2015) permite ao estudante confrontar questões vigentes e resolvê-las de maneira colaborativa o que resulta, eficazmente, no desempenho e no envolvimento dele.

Com os positivos resultados alcançados no projeto, houve incentivo institucional para relato da prática docente experienciada, que foi compartilhada na semana de Formação Continuada para o docente, no início do semestre letivo de 2022.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: METODOLOGIA E PROCESSO

A partir desta seção, explana-se a metodologia escolhida para a execução da atividade pedagógica, evidenciando também, cada uma das etapas do processo.



FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Os projetos interdisciplinares foram inseridos na Educação Superior durante a década de 1990, de forma isolada. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9394/1996, a temática ganhou importância nos projetos pedagógicos e nas propostas curriculares dos cursos de graduação (Correia; Oliveira, 2020).

Uma proposta interdisciplinar se opõe à fragmentação do conhecimento, advinda da especialização e disciplinarização que acabam afastando a compreensão de conceitos e contextos por múltiplos olhares. Para isso, o professor precisa desenvolver uma atitude crítica e reflexiva perante o aluno, o conhecimento e a realidade, de forma a vivenciar a dialogicidade, unindo o saber ouvir, falar, ver, calar e interagir por meio da comunicação, do diálogo e da troca mútua (Correia; Oliveira, 2020; Fazenda, 2011).

Trata-se de um paradigma que defende um ensino e uma aprendizagem nos quais os professores adotam uma postura de mediadores do conhecimento, aduzindo aspectos globais ao saber técnico especializado. Essa prática favorece a realização de trabalhos com projetos que permitem desenvolver nos alunos, além das competências técnicas de sua área de especialização, um conjunto de competências transversais, tais como a capacidade de comunicação, liderança, gestão de conflitos, postura crítica, respeito à diversidade, responsabilidade social e visão sustentável. A aprendizagem, assim, constitui como um processo dinâmico, em que o aluno participa ativamente na análise, compreensão, discussão e reflexão de uma ou várias atividades. (Correia; Oliveira, 2020, p. 6)



A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma estratégia de ensino e aprendizagem que visa estimular o engajamento e a habilidade de solução de problemas, promovendo o pensamento crítico e o trabalho colaborativo em times. Além disso, é uma abordagem de ensino que desafia os estudantes a aprender a aprender, na busca por soluções para problemas reais ou que poderiam ser reais. Caracteriza-se pela resolução de um problema, não pelo foco no conteúdo somente; estimula a formulação de hipóteses para a solução do problema; desenvolve as capacidades de comunicação e argumentação; a interdisciplinaridade e a autonomia, entre outras competências cognitivas e socioemocionais (Cecílio; Tedesco, 2019).

De acordo com o exposto, destaca-se que com base nos conhecimentos construídos no decorrer do semestre letivo em questão, os e acadêmicos puderam aplicá-los com a finalidade de solucionar uma demanda. A Aprendizagem Baseada em Projetos solicita a pluralidade de conhecimentos técnicos, científicos e competências humanas que são unidos a fim de propor uma resolução ao problema (Fernandes; Flores; Lima, 2012).

PROCESSO DA EXPERIÊNCIA: DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

No início de setembro do ano de 2021, por iniciativa da Professora Thaissa Schneider, que apresentou o “Desafio Sou de Algodão + Casa de Criadores” e fez o convite às outras docentes, iniciou-se o projeto, com apoio e encorajamento da coordenação de curso.

Em vista disso, as docentes buscaram planejar o desenvolvimento da atividade, de acordo com a



disponibilidade de tempo entre os componentes curriculares e o prazo de submissão do desafio. Inicialmente, foi organizado um momento para apresentação do projeto e explicação do desafio, quando houve a leitura do regulamento, aos acadêmicos, para entendimento da proposta.

Após esse início, foram listadas as ações-chave que seriam necessárias para a entrega dos produtos propostos, prevendo o engajamento de cada componente curricular envolvido no projeto, de acordo com as demandas, conhecimentos e competências exigidos. O projeto foi elaborado ao longo de seis semanas, seguindo a organização exposta na Figura 1.

Figura 1: Organização das etapas do projeto proposto



Assim, a dinâmica de aplicação do projeto seguiu um percurso com as etapas projetuais de: identificação da demanda; levantamento e análise de dados; definição conceitual; geração de alternativas; escolha e finalização da proposta. Tais fases foram organizadas a fim de desenvolver as solicitações próprias do desafio.

Desse modo, evidencia-se que o desafio exigia a entrega dos seguintes produtos: a) texto de apresentação da coleção; b) *moodboard* (painel semântico) com tecidos e materiais; c) seis croquis com *look* completos; d) um *look* confeccionado no tamanho 38; e) cinco fotografias do *look* confeccionado; f) vídeo com apresentação do(s) candidato(s); g) currículo do(s) candidato(s).

Além desses produtos, cada acadêmico envolvido na competição deveria enviar uma declaração da instituição, atestando estar regularmente matriculado, assim como participar das formações e palestras *on-line* oferecidas pela plataforma “Sou de Algodão” e desenvolver os *looks* com materiais de algodão (ao menos 70% de algodão na composição das peças criadas). Para a confecção das peças recebeu-se o apoio da empresa Urbano Têxtil (2022), que forneceu malhas para que os estudantes pudessem produzir suas propostas com materiais que respeitassem a composição requerida.

Há, contudo, necessidade de se explanar que, tão logo apresentado o desafio e o regulamento em sala de aula, os acadêmicos se mostraram interessados, porém apreensivos, pois nunca haviam desenvolvido projetos desse porte, já que se encontravam na segunda fase do curso. Entretanto, com o incentivo dos docentes e da coordenação do curso, o projeto seguiu e, conforme ganhou corpo com a proposição dos produtos, a confiança cresceu entre os estudantes.



No componente curricular de História da Indumentária e da Moda, os alunos pesquisaram sobre temas relacionados a períodos ou movimentos históricos, aprofundaram as pesquisas para relacionar com os *looks* que estavam sendo criados e elaboraram textos explicativos da coleção. Em Metodologia de Projeto, além do apoio metodológico e processual, os acadêmicos aprenderam a elaborar o *moodboard*, também conhecido como painel semântico ou painel de conceito. Nesse sentido, receberam suporte do componente curricular de Representação Gráfica Digital, que possibilitou a confecção do *moodboard* em programas digitais específicos. Já em Desenho de Moda puderam desenvolver os modelos de base dos croquis adultos tanto femininos quanto masculinos, a partir do cânone de nove cabeças. Assim, realizaram seis croquis com os *looks*, tendo como referência a temática proposta por meio do *moodboard* e a ilustração final, cujas técnicas utilizadas foram as mais variadas possíveis, entre elas o uso de canetas marcadores, aquarela, lápis de cor aquarelável, giz pastel e canetas nanquim (Figura 2).

Figura 2: Alguns croquis realizados pelos estudantes para o desafio Sou de Algodão + Casa de Criadores



O projeto seguiu conforme o cronograma e ao final das seis semanas estipuladas, os acadêmicos encontravam-se com suas propostas prontas de acordo com as solicitações,



para que assim fosse possível realizar a produção fotográfica dos produtos (Figura 3).

Figura 3: Algumas imagens dos *looks* realizados pelos estudantes para o desafio Sou de Algodão + Casa de Criadores

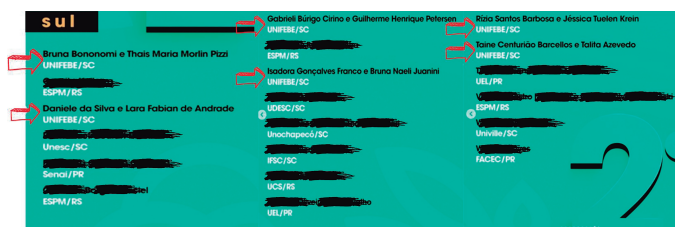


Fonte: Arquivo da autora: Thaissa Schneider (2021)

Com todos os elementos em mãos, os estudantes foram incentivados a realizar a submissão na plataforma do desafio. Salienta-se que nem todos os estudantes participaram, porém, a maioria decidiu submeter os projetos na competição.

Assim, no início de novembro de 2021, nas redes sociais do “Sou de Algodão”, foram publicados os nomes dos finalistas das diferentes regiões do Brasil. Os resultados apresentaram a classificação de seis duplas de acadêmicos do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE naquela etapa (Figura 4), os semifinalistas.

Figura 4: Publicação dos semifinalistas do desafio Sou de Algodão + Casa de Criadores



Fonte: Arquivo do Instagram Sou de Algodão (2021)



Os semifinalistas, então, enviaram as peças confeccionadas para os promotores da competição no endereço demandado, para que eles pudessem avaliar os *looks*. Essa era uma exigência do desafio a fim de que os participantes permanecessem no processo de seleção.

Embora os acadêmicos da instituição não tivessem sido classificados na final do concurso, enfatiza-se que a participação deles nesse processo possibilitou aprendizados técnicos e habilidades e competências humanas relevantes para seus percursos formativos, ainda incipientes. Houve inúmeros desafios também para as docentes, de especial maneira, na condução emocional dos estudantes que se demonstraram inseguros e ansiosos com o processo. Contudo, ao final, foi notável a satisfação dos participantes tanto acadêmicos quanto docentes, diante das conquistas proporcionadas por esse percurso de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto interdisciplinar realizado buscou, inicialmente, integrar os conhecimentos adquiridos no percurso da segunda fase do curso de Design de Moda. Nesse sentido, por meio da interdisciplinaridade, tornou-se possível conectar não somente o saber técnico assimilado nesse itinerário, mas também o saber humano, o desenvolvimento de habilidades e competências para o fortalecimento dos estudantes em relação aos estímulos para seguirem adiante, preparando-os para as adversidades e desafios da vida profissional.

As docentes sentiram que, para possibilitar essa experiência interdisciplinar aos discentes, foi fundamental manter uma comunicação constante entre elas, embasada



em discurso sincrônico, pautado na parceria e em acordos claros do processo e das solicitações realizadas. Tal comunicação também foi essencial para que os estudantes pudessem compreender a demanda e os passos a serem seguidos.

É também importante relatar que as docentes vivenciaram adversidades nesse processo, visto que houve resistência, por parte dos estudantes, especialmente no momento inicial quando a demanda foi apresentada e eles, havendo demonstrações de insegurança para realizá-la. Assim, foi necessário não somente o suporte técnico, mas também emocional, para incentivá-los a perceberem seus potenciais. Todavia, o enfrentamento experimentado pelos acadêmicos, com o apoio das professoras e da coordenação do curso, permitiu que se reconhecessem como capazes de confrontar os obstáculos, habituais em momentos iniciais de projeto.

Portanto, mesmo diante de tais desafios enfrentados pelas docentes no decorrer da proposição interdisciplinar, a participação no “Desafio Sou de Algodão + Casa de Criadores” possibilitou uma aprendizagem significativa tanto para as professoras quanto para os estudantes participantes do projeto. Notou-se a contribuição dessa atividade para a formação integral, demonstrando, ainda, a importância de aplicações vinculadas as metodologias ativas de aprendizagem. Atividades como a realizada permitem que estudantes possam perceber suas habilidades e compreender suas aptidões e limitações, desenvolvendo, assim, autoconhecimento e autoconsciência, fatores benéficos ao processo de ensinar e aprender.



REFERÊNCIAS

ABRAPA. **Homepage da Associação Brasileira dos Produtores de Algodão**, 2022. Disponível em: www.abrapa.com.br. Acesso em: 10 ago. 2022.

ALVARES, M. R.; GONTIJO, L. A interdisciplinaridade no Ensino do Design. *In: Revista Design em Foco*, v. III n.2, jul/dez 2006. Salvador: EDUNEB, 2006, p. 49-66.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

CECÍLIO, Waléria Adriana Gonzalez; TEDESCO, Daniel Guimarães. Aprendizagem Baseada em Projetos: relato de experiência na disciplina de Geometria Analítica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, e002600, p. 1-20, 2019.

CORREIA, Waydja Cybelli Cavalcanti; OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira de. Reflexões sobre a prática da interdisciplinaridade através da metodologia *Project Based Learning*: um estudo de caso no ensino de Engenharia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e 013597, p. 1-17, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.



FERNANDES, Sandra; FLORES, Maria Assunção; LIMA, Rui M. **Aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares no ensino superior**: implicações ao nível do trabalho docente. International Symposium on Project Approaches in Engineering Education. Minho, p. 227-236, 2012. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/22252>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SOU DE ALGODÃO. **Estudantes moda de quatro estados da Distrito Federal disputam a final do 2o desafio Sou de Algodão + Casa de Criadores**. Disponível em: <https://soudealgodao.com.br/imprensa/release/estudantes-de-moda-de-quatro-estados-e-do-distrito-federal-disputam-a-final-do-2o-desafio-sou-de-algodao-casa-de-criadores/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

URBANO TÊXTIL. **Homepage da empresa Urbano Têxtil**, 2022. Disponível em: <https://www.urbanotextil.com.br>. Acesso em: 10 ago. 2022.





EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

7

Raquel Maria Cardoso Pedrosa¹

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a docência é uma prática muito importante para a formação ou o aprimoramento profissional, principalmente, quando essas práticas envolvem atitudes inclusivas, mas em tempos de pandemia, quando os estabelecimentos de ensino estavam fechados e as aulas presenciais suspensas, não havia possibilidade de que a observação e a reflexão fossem feitas *in loco*. Assim, a ideia do projeto teve lugar.

A prática da observação e do registro são fundamentais para formar profissionais pesquisadores que, com um olhar investigativo, podem identificar singularidades. É preciso ter esse olhar, discutir e produzir textos acadêmicos a partir da observação e da coleta, da escuta e da análise, da informação e do registro; para ampliar a rede de professores pesquisadores.

O projeto “Relatos: atos, fatos e mitos” foi proposto para que as acadêmicas da 7.^a fase do Curso de Pedagogia olhassem em seu entorno, ou revisitassem suas memórias para encontrar situações vivenciadas, ou sabidas, que

¹ Mestre em Linguística/UFSC, Coordenadora do Curso de Educação Especial e professora dos Cursos de Pedagogia e Letras - Inglês do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE.



envolvessem atitudes inclusivas e/ou excludentes. Assim, para este projeto, as alunas registraram histórias de amigos, conhecidos, familiares; lembraram de acontecimentos dos tempos de escola, ou criaram possíveis relatos a partir de experiências sabidas de outras pessoas. E surgiram relatos surpreendentes que foram contados em verso e em prosa.

A coletânea de textos produzidos resultou numa proposta de publicação. Assim, para compor o livro, cada acadêmica se comprometeu em fazer ao menos um relato, ficando livre a possibilidade de um segundo texto. O relato deveria ser produzido num gênero textual narrativo, podendo ser em prosa ou em verso. E para cada relato, as alunas também deveriam apresentar uma foto, que fosse inédita, de arquivo pessoal, ou de autoria de outrem a quem tivessem solicitado. Assim, a foto que ilustrou cada texto, apresentou um detalhe de cena ou objeto relacionado à narrativa.

As narrativas foram desenvolvidas, organizadas e reescritas sob a orientação da professora proponente, de modo que se traduziu num trabalho conjunto de construção e reconstrução de texto. Ao final, as narrativas foram apresentadas pelas alunas-autoras para o grupo em seminário, momento no qual foi possível rever questões, discutir ideias e separar os relatos nos grupos propostos pelo projeto: atos, fatos e mitos.

Atos, fatos e mitos são os títulos das três partes (ou capítulos) que compõem o livro; sua divisão, no entanto, não é uma ação categórica. Mesmo porque, em se tratando de inclusão, os três conceitos se misturam. Há muitos mitos em torno da educação inclusiva, há fatos que se contrapõem aos mitos e os fatos são percebidos por conta de atos de preconceito e exclusão ou de acolhimento e inclusão.



DESENVOLVIMENTO

A ideia de construção de uma sociedade inclusiva não é tão recente quanto muitos podem imaginar. O mais importante documento inclusivo de referência internacional, ou seja, que envolve muitas nações, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, e assinado por 51 países, entre eles o Brasil. Segundo Corrêa (2010), essa declaração foi inspirada em outro documento, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada na França, em 1789, sob o lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”; cuja inspiração eram as ideias iluministas.

Os três primeiros artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos trazem uma síntese do que é apresentado nos trinta artigos que a compõem. De acordo com o documento, “todos os seres humanos nascem livres e iguais [...] (artigo 1); [...] sem distinção de qualquer espécie [...] (artigo 2); [...] tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (ONU, 1948).

Ao optar pelo uso da expressão “seres humanos”², o documento inclui a mulher e a criança, e deixa explícita essa opção no artigo 2. Vale ressaltar que, à época, a mulher não tinha direitos, era submissa e explorada, não podia votar, estudar ou trabalhar. Esse cenário só mudaria a partir das lutas na década de 1950 (Mittanck, 2017).

Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência

² Em outras traduções, o termo “todos os seres humanos”, que aparece no excerto do documento, pode ser encontrado como “toda pessoa” ou ainda “cada pessoa”. Em ambos os casos a ideia de inclusão continua presente.



e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, **sem distinção de qualquer espécie**, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, **ou qualquer outra condição**.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3

Todo ser humano **tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal** (ONU, 1948 – grifo da autora)

Ao usar a expressão “todo/todos”, o documento reforça a inclusão das mulheres e criança, mas também abre para a inclusão das pessoas com deficiência, ratificando essa intenção no artigo 2 ao especificar “sem distinção de qualquer espécie, [...] ou qualquer outra condição” (ONU, 1948).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 faz referência aos direitos das pessoas com deficiência de modo genérico, no art. 5, e de modo específico em outros artigos ao longo de todo o documento³. No Capítulo VII, o artigo 227 versa sobre a promoção de programas de assistência à saúde da criança e do adolescente; admitindo, no parágrafo primeiro, a participação de entidades não governamentais; observando, no inciso segundo, a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os adolescentes com deficiência, para promover a integração social, acessibilidade e eliminação de preconceitos e barreiras.



II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (Brasil, 1988).

Seguindo a tendência, a Lei 8.069 de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 54, trata do dever assegurado pelo Estado à criança e ao adolescente; trazendo, no inciso terceiro, a especificação do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

Na sequência, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, influenciou a elaboração e aprovação, no Brasil, da Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em dezembro de 1996, cujo artigo 3 traz os princípios que devem embasar a educação regular. Originalmente, o artigo apresentava onze princípios, que já tinham o viés inclusivo nos termos “igualdade de condições [...]”, “liberdade [...]”, “pluralismo de ideias [...]”, “respeito à liberdade [...]”. Após 2013, outros princípios foram acrescentados, buscando contemplar a inclusão de grupos específicos, como a “a diversidade étnico-racial” (pela Lei n.º 12.796/2013), “aprendizagem ao longo da vida” (pela Lei n.º 13.632/2018) e a “diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas” (pela Lei n.º 14.191/2021) (Brasil, 1996).

³ A saber: artigos 7, 23, 24, 37, 203, 227 e 244.



Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996).

Partindo da esfera legal, as discussões em prol da inclusão da pessoa com deficiência na sociedade e na escola foram ganhando vozes em todos os espaços. Outras leis foram criadas e outorgadas em favor do público da educação especial. Assim, o convívio com pessoas com deficiência ou transtornos em escolas e outros espaços públicos foi mostrando que a inclusão é possível e necessária, apesar de as inúmeras barreiras físico-arquitetônicas e atitudinais, como o preconceito, que ainda precisam ser transpostas.

O foco deste projeto é produção de relatos, que são histórias e fatos, registros de memórias próprias ou não, que



possibilitem ao aluno a reflexão, à luz dos conhecimentos adquiridos no componente curricular de Educação Especial e Inclusiva, sobre a inclusão ou exclusão de pessoas próximas na sociedade/escola. Além disso, o desenvolvimento da prática do registro de atividades, ocorrências e reflexões na docência é importante para o aprofundamento de saberes pedagógicos.

O registro, como gênero textual, de acordo com Andrade (2009), pode ser feito de formas diferentes, variando conforme as atividades desenvolvidas e sua função. Assim, pode-se ter (1) registro de planejamento, de uma atividade permanente, de sequências didáticas e projetos didáticos desenvolvidos; (2) registro de avaliação, que são relatórios individuais e coletivos produzidos com o objetivo de avaliar o aluno ou sua prática, ou os dois; e (3) registro de classe, que são notas, pautas de observação e diários, os quais são mais usados por conta de sua flexibilidade, que permitem cobrir diversos propósitos.

Os diários, como ressalta Zabalza (2004), podem ser entendidos como um instrumento de observação, um dispositivo para o planejamento ou um recurso de investigação. Em quaisquer desses casos, o diário será registro de planos e relatos de resultados ou observações, que são práticas que precisam ser estimuladas para que o professor possa documentar situações interessantes, registrar e analisar dados para rever sua prática, além de identificar e se aprofundar no estudo para buscar soluções para situações pontuais. São registros que precisam ser incentivados, pois a prática de observação e registro em diário amplia potencialmente a percepção, o confronto de pontos de vista e, sobretudo, o conhecimento.



Assim, por entender a importância da prática de registro da docência, as acadêmicas do curso de Pedagogia da 7.^a fase foram incentivadas a participar do Projeto de Extensão “Relatos: atos, fatos e mitos” que culminou na produção de um livro.

O projeto teve como objetivo principal estimular as acadêmicas a analisarem situações reais e/ou possíveis de embates ou de acolhimento em relação à inclusão de pessoas com deficiência, transtornos ou quaisquer outros distúrbios de aprendizagem, promovendo uma reflexão e autoavaliação das reações em relação aos fatos vivenciados e/ou sabidos. Para atingir esse objetivo as acadêmicas consultaram familiares e amigos para levantar histórias ou confirmar lembranças; captaram os dados com registro em áudio/vídeo ou registro escrito; e, então, compuseram o relato, para o qual podiam explorar diferentes gêneros textuais (crônica, conto, poema, memorial, relato). Cada situação relatada foi discutida, observando as regras da ABNT, com pesquisa sobre fator promotor da ação inclusiva ou excludente (como deficiência, transtornos, déficits, distúrbios, ou qualquer diferença). Os relatos compostos foram lidos e foram observadas as situações e seus desfechos.

É importante observar que as alunas foram orientadas a usar pseudônimos para os personagens nos casos de relatos verídicos, omitindo-se datas e locais, para que o texto tivesse um caráter atemporal e não suscitasse qualquer informação que levasse à identificação dos envolvidos na ação relatada.

A metodologia da pesquisa foi predominantemente qualitativa, com registros de memória e/ou de entrevistas não estruturadas, seguindo o cronograma estabelecido no Quadro 1.



Quadro 1: Cronograma das atividades

ETAPAS	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
<i>Apresentação da proposta de pesquisa;</i>	X		
<i>Coleta/pesquisa de campo</i>	X	X	
<i>Apresentação dos resultados</i>			X

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como as aulas foram ministradas excepcionalmente em formato *take-home*, por causa da pandemia, a que o mundo todo estava enfrentando; a apresentação da proposta foi feita por intermédio da plataforma *Google Meet*, usada pela instituição para realização das aulas. A plataforma *Moodle*, que já era usada pela instituição como apoio pedagógico para compartilhamento de textos, vídeos e orientações; também foi importante nesse processo para, além de compartilhar os materiais, dispor o *link* de acesso ao *Drive* (aplicativo integrado à plataforma *Google*) para compartilhar os textos e executar as correções e reescritas. Dessa forma, os textos foram sendo revisados, ajustados e/ou reescritos de forma coletiva entre a professora e a aluna-autora durante os três meses previstos no cronograma do projeto.

Além de as plataformas digitais citadas, foi criado um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, a fim de que se pudesse dirimir dúvidas ou avisar das postagens no *Drive*, da revisão com orientações e das correções realizadas a qualquer tempo. Esse recurso foi importante para aproximar o grupo e a professora-orientadora, além de agilizar os trabalhos, visto que os encontros pelo *Google Meet* ocorriam semanalmente.

A última etapa foi realizada também por intermédio da plataforma de videoconferência *Google Meet*. Nessa oportunidade, cada uma das acadêmicas leu seu relato e foram feitos esclarecimentos, novos ajustes. Após a leitura,



o grupo se manifestava para decidir em quais das partes do livro (atos, fatos e mitos) o texto seria integrante.

Como resultado, além de o compartilhamento dos relatos com considerações e análises, o material produzido (textos e fotos) foi compilado e editado nos moldes de um *e-book*, usando o programa de edição de textos do sistema *Windows* da Microsoft (*Word*) e, posteriormente, publicado no formato pdf (*portable document format*) do software *Adobe Acrobat Reader*, para que pudesse ser divulgado aos familiares e a fim de que outros profissionais da educação pudessem se beneficiar dessas reflexões, entreter-se com as histórias emocionantes, aprender com as experiências relatadas, refletir sobre as questões abordadas e compartilhar outras experiências.

No início de 2021 surgiu a possibilidade de realizar a publicação efetiva dos textos pela editora UNIFEDE. Assim, o livro contou com o prefácio elaborado pela coordenadora do curso, prof.^a Eliane Kormann, e seguiu para a análise do Comitê de Avaliadores da editora de forma anônima. Tendo sido aprovado pelo comitê, foi dado início aos trâmites legais para a publicação com a elaboração dos contratos e captação da assinatura das autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto, “Relatos: atos, fatos e mitos”, realizado pelas acadêmicas da 7.^a fase do Curso de Pedagogia, possibilitou-lhes olhar em seu entorno e/ou revisitar suas memórias para encontrar situações vivenciadas, ou sabidas, que envolvessem atitudes inclusivas e/ou excludentes. Assim, por meio de registros de histórias de amigos, conhecidos, familiares, lembraram de acontecimentos dos tempos de



escola, ou criaram possíveis relatos a partir de experiências de outras pessoas.

Nesse sentido, é importante que o conhecimento circule e transforme. Quando o acadêmico consegue se perceber autor, lido e reconhecido por protagonizar ou transcrever relatos de experiência, tornando-se um importante difusor do conhecimento; é quando a academia consegue não só transpor os muros da universidade, mas também elevar a autoestima do aluno.

A autoria e publicação de um livro, além de representar um bônus na composição do currículo profissional dos alunos, também amplia a possibilidade de o acadêmico continuar sua trajetória de pesquisador e autor de artigos, lançando-se em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, retornando os conhecimentos em cursos (e projetos) de formação de novos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiza. **Escrita profissional**: a importância dos registros feitos pelos professores. Publicado em 15 de janeiro de 2009. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/441/escrita-profissional> Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.



BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação especial**.

v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/012016/a1af164aed3aff470abbd469102d4a12.pdf> Acesso em: 20 set. 2022.

MITTANCK, Vanuza Alves. As mulheres de 1950:

seu comportamento e suas atitudes. Seminário

Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's

Worlds Congress (**Anais Eletrônicos**), Florianópolis,

2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499470616_ARQUIVO_](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499470616_ARQUIVO_ASMULHERESDE1950seucomportamentoesuasatitudes.pdf)

[ASMULHERESDE1950seucomportamentoesuasatitudes.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499470616_ARQUIVO_ASMULHERESDE1950seucomportamentoesuasatitudes.pdf)

Acesso em: 20 set. 2022.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração**

Universal dos Direitos Humanos. Paris, 10 de dezembro

de 1948. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/](https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos)

[declaracao-universal-dos-direitos-humanos](https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos) Acesso em: 20 set. 2022.

ZABALZA, Miguel. **Diários de Aula** - Um Instrumento de

Pesquisa e Desenvolvimento Profissional. Porto Alegre: Ed.

Penso, 2004.







APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES - ABE, AUDIÊNCIA DE MEDIAÇÃO

Anna Mattoso¹

8

INTRODUÇÃO

Esta proposta de Aprendizagem Baseada em Equipes – ABE, Audiência de Mediação, envolvendo determinado procedimento especial a partir de um caso concreto, ocorreu na 5.ª fase do Curso de Direito, no componente curricular de Processo Civil IV: Procedimentos Especiais e formas Consensuais de Soluções de Conflitos, com o objetivo de vivenciar uma importante habilidade para o mercado de trabalho, a condução de uma Audiência buscando uma solução jurídica legal e que beneficie as partes envolvidas na busca do fim do processo.

Os acadêmicos tiveram aulas expositivas e dialogadas sobre os diferentes procedimentos especiais atuais previstos, com uma leitura prévia, estudo da Lei de Mediação n.º 13.140 de 29.06.2015, o Código de Processo Civil e doutrinas jurídicas, indicadas pela professora, sobre os procedimentos especiais, análise dos trâmites processuais com o objetivo de compreender a dinâmica Audiência de Mediação, etapa marcante, que tem a participação ativa das partes envolvidas, ou seja, autor, réu, advogados e mediador. Todo o material ficou à disposição no Ambiente Virtual do componente curricular, slides e bibliografias necessárias.

¹ Coordenadora e Professora do Curso de Direito do Centro Universitário de Brusque UNIFEBE, Mestre em Relações Internacionais-Questões Jurídicas. E-mail: anna.mattoso@unifebe.edu.br



Nesse contexto, com base na leitura desses materiais e na explicação, em aulas anteriores das características jurídicas de cada Procedimento Especial fundamentados no Código de Processo Civil, e em doutrina jurídica, a 5.^a fase do curso de Direito vivenciou essa experiência. Para tanto, a turma foi dividida em equipes de cinco alunos, para desenvolver uma Audiência de Mediação, que poderia acabar ou não em Acordo, segundo as necessidades das partes que procuram o judiciário, aplicando a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Equipes – ABE, com base nas Audiências reais *on-line* e presenciais do Fórum da Comarca de Brusque.

As metodologias centradas no estudante possibilitam a construção de habilidades e competências importantes para o desenvolvimento acadêmico e profissional. Contribuindo, Gil (2023) na discussão sobre metodologia no ensino superior, destaca que o foco no aluno é o principal objetivo da professora em inovar e planejar o papel de destaque de cada um, com esses princípios:

Os alunos aprendem mais facilmente quando os conteúdos propostos se relacionam com a realidade em que vivem, sua experiência pessoal ou conhecimentos prévios.

Os alunos aprendem mais quando são desafiados a refletir, questionar, problematizar e resolver problemas.

Os alunos aprendem mais quando percebem que seus saberes, experiências e opiniões são valorizadas na construção do conhecimento.

Os alunos aprendem mais quando são capazes de exercer algum controle sobre o conteúdo e a forma da aprendizagem.

Os alunos apreciam a utilização de diferentes formas e meios de aprender.

Os alunos se beneficiam com o *feedback* imediato proporcionado por professores e colegas.



Os alunos, ao se envolverem ativamente com o aprendizado, alcançam mais facilmente objetivos de ordem superior, como análise, avaliação e criação.

A adoção desses princípios implica considerar o aluno como o protagonista no processo de aprendizagem. Assim, a relação entre professor e aluno, que tradicionalmente tem sido a de mestre e aprendiz, altera-se profundamente. Como a responsabilidade de aprender é colocada nas mãos do aluno, o principal papel do professor passa a ser o de facilitador da aprendizagem (Gil, 2023, p. 110).

Assim sendo, a proposta metodológica, aplicada com os alunos da 5.^a fase do Curso de Direito, possibilitou interatividade, experiências, resolução de problemas, tornando-os protagonistas no processo de aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Com as significativas mudanças dos Procedimentos Especiais no Código de Processo Civil vigente verifica-se segundo Barroso e Lettiere que:

O Código de Processo Civil passa a ser dividido em Parte Geral e Parte Especial, na Parte Especial, no Título III, especifica-se os procedimentos especiais cujo rol foi reduzido de forma considerável e apropriada, pois os procedimentos especiais existentes no Código de 1973 decorriam de um amálgama entre elementos de processo de conhecimento (inclusive com elementos de uma sumariada ritual), executivo e cautelar, sendo que muitas vezes o elemento cautelar adiantava parte da tutela pretendida e se presumia a urgência na tentativa de proteger situações eleitas pelo legislador (2019, p. 227).

O estudo das características das formas de soluções adequadas de conflitos, atuação do Mediador e Conciliador para ajudar as partes (Autor e réu) a conversarem e chegarem a uma solução que atenda às expectativas dos dois lados



é importante ser vivenciado, e neste caso, a Aprendizagem Baseada em Equipes possibilita a vivência de forma prática. Necessário ressaltar que a ação principal é o contato entre as partes, respeito entre elas, uma parte escuta a outra e vice-versa, destacando o que ambas as partes envolvidas consideram importante para encontrar uma possível solução daquela situação jurídica que gerou o conflito.

Nesse contexto, durante a aplicação da atividade, o acadêmico é avaliado pelo caso jurídico apresentado, envolvendo um tipo específico de procedimento especial, situações do dia a dia sobre posse de imóveis, pagamentos de dívidas, prestação de contas, herança, diversas questões da Vara de Família, testamento, dissolução parcial de sociedade empresarial, entre outras situações.

Nessa proposta de metodologia em equipes, a 5.^a fase apresentou a Audiência para as fases iniciais de primeiro ano do curso de Direito, que compreendem a prática jurídica apresentada como um conteúdo.

Todo o estudo conduziu os acadêmicos a entenderem as habilidades e competências do Mediador Judicial, em bibliografias específicas dessa técnica de solução de conflitos, aprendendo as qualidades pessoais, positividade, controle emocional e confiança na sua conduta, bem como a desenvoltura da comunicação do Mediador, tom de voz, capacidade de ouvir, contato visual, tempo apropriado.

Cabe destacar que o Mediador precisa planejar a Audiência, primar pela confidencialidade ou sigilo, imparcialidade e objetividade, respeitar as partes, não pressionar e não julgar. Ele é quem esclarece as funções dos advogados e os estimula a encontrarem soluções, flexibilidade e resumo do que ocorreu na Audiência,



enquadrando as questões que podem ser resolvidas e dar suporte às soluções sugeridas pelas partes.

Corroborando, Tartuce destaca que é essencial o Mediador ter algumas habilidades:

Como já destacado, o mediador precisa ser apto a trabalhar com resistências pessoais e obstáculos decorrentes do antagonismo de posições para restabelecer a comunicação entre os participantes. Seu papel é facilitar o diálogo para que os envolvidos possam protagonizar a condução da controvérsia de forma negociada. Mediar constitui uma tarefa complexa que demanda preparo, sensibilidade e habilidades, sendo interessante delinear o perfil desejável de seu realizador (2020, p. 294).

Considerando todo esse processo de aprendizagem, leitura, aula expositiva, análise de fluxograma do caminho do processo da professora, assistiram, no estágio, à audiência virtual e/ou presencial, por fim, levando em consideração um caso jurídico concreto, planejaram a apresentação de uma Audiência envolvendo as partes (autor e réu), o mediador e os advogados do autor e do réu, cada um com a sua função na Audiência.

De acordo com Milkos (2020), os princípios que impulsionam uma Audiência e regem a atuação dos conciliadores e mediadores, são: Confidencialidade; Competência; Imparcialidade; Neutralidade; Independência e autonomia; Respeito à ordem pública e às leis vigentes.

Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, os acadêmicos foram avaliados de modo individual, pela preparação ou estudo prévio, preparo (ensaios) e a aplicação ou a apresentação da Audiência. A avaliação individual da dramatização ou da efetivação da Audiência do Processo, que



deve ser o mais real possível, verificando o conhecimento do caso (fatos, direitos e pedidos), os interesses das partes, a atuação das habilidades de cada personagem: Autor, Réu, Mediador, advogado do réu ou advogado do Autor, voltados para a possibilidade de fazer um acordo ou não.

As fases iniciais do Curso de Direito assistiram à Audiência, a qual foi um estímulo e um comprometimento com a qualidade da ABE – Atividade Baseada em Equipes, metodologia ativa utilizada, que além da integração dos acadêmicos do curso, promoveu o desenvolvimento da proatividade, resiliência, trabalho colaborativo, autonomia, tomada de decisão, raciocínio crítico e comunicação eficaz (Gripa, 2022).

No resultado ou na apresentação da Audiência, observou-se segurança no conhecimento das etapas anteriores, ou seja, o estudo prévio, o preparo e a aplicação prática da lei e da teoria estudada, o caminho do processo antes da Audiência, pois o acadêmico se obriga a superar as expectativas.

CONSIDERAÇÕES

Essa metodologia ativa foi uma atividade de aplicação vinculada ao relato dos saberes docentes para desenvolver habilidades e competências voltadas para a prática profissional dos professores da UNIFEBE, realizadas nos anos de 2020/2021.

A possibilidade de utilizar a Aprendizagem Baseada em Equipes - ABE é mais ativa e significativa para os acadêmicos que desenvolvem habilidades comportamentais, além das técnicas jurídicas aplicadas.



Nossas considerações destacam o ensino e a pesquisa envolvidos na efetiva realização de uma Audiência de Mediação, pelos diversos grupos de alunos, com a construção de diferentes casos práticos vivenciados em nossa sociedade. A pesquisa na legislação e doutrina jurídica trouxe segurança e planejamento específico para a prática.

Por fim, destaca-se que o estudo prévio é necessário para fornecer a base de compreensão, preparação e realização de uma Audiência de Mediação/Conciliação. Além disso, a integração dos acadêmicos, a vontade de apresentar uma Audiência, tecnicamente correta e com criatividade para mostrar a prática jurídica, envolve diversos personagens que eles encontrarão no mercado de trabalho. A apresentação para os colegas das fases iniciais do curso, proporcionou um aprendizado sólido e a integração entre as diferentes turmas do curso de Direito.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, João Ricardo B.; SÁ, Renato Montans de. **Prática Civil**. São Paulo: Editora Saraiva, 2022. *E-book*.

BARROSO, Darlan; LETTIERE, Juliana F. **Prática no processo civil**. São Paulo: Editora Saraiva, 2019. *E-book*.

BUENO, Cassio Scarpinella. **Curso sistematizado de direito processual civil**. 11. ed., rev., atual. e ampl. São Paulo: SaraivaJur, 2022. v. 2. *E-book*.

GIL, Antonio C. **Metodologia do Ensino Superior**: Presencial, a Distância e Híbrido. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2023. *E-book*.

GUERRERO, Luis F. **Os Métodos de Solução de Conflitos e o Processo Civil**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2015. *E-book*.



GRIPA, Sidnei. Aprendizagem Baseada em Equipes – ABE. Team-Based Learning –TBL. *In*: MERÍZIO, Fernando Luís; BRANDALISE, Giselly C. Mondardo; GRIPA, Sidnei. (org.). **Metodologias ativas e tecnologias educacionais:** guia prático para uma docência inovadora. Brusque: Ed. UNIFEFE, 2022.

MARCATO, Antonio C. **Procedimentos Especiais**. Rio de Janeiro, (18th edição) Grupo GEN, 2020.

MIKLOS, Jorge; MIKLOS, Sophia. **Mediação de Conflitos**. São Paulo: Editora Saraiva, 2020. *E-book*.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos Conflitos Cíveis**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2020. *E-book*.

