



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LAÍZI DA SILVA SANTOS

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Presidente Prudente - SP
2022



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LAÍZI DA SILVA SANTOS

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sidinei de Oliveira Sousa

Presidente Prudente - SP
2021

371.3
S237a

Santos, Laízi da Silva.

Aprendizagem Baseada em Projetos: contribuições para a formação em psicologia / Laízi da Silva Santos. – Presidente Prudente, 2022.
129 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2022.

Bibliografia.

Orientador: Sidinei de Oliveira Souza

1. Psicologia educacional. 2. Psicologia escolar. 3. Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). I. Título.

LAÍZI DA SILVA SANTOS

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 14 de janeiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Sidinei de Oliveira Souza
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Presidente Prudente – SP

DEDICATÓRIA

A minhas avós Lorinda Soares da Silva (In Memoriam) e Anália Capistrano de Souza Santos, que viveram em contextos históricos onde não tiveram acesso à educação formal, mas pavimentaram os caminhos para que as futuras gerações pudessem caminhar com desafios reduzidos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser o criador e gestor de todas as coisas.

Aos meus pais Valdete Soares da Silva Santos e Laercio dos Santos, pelos sacrifícios que fizeram para que eu pudesse realizar meus sonhos.

A minha irmã Roselaine Andressa da Silva Santos e ao meu cunhado José Sebastião de Lima, por apoiar meus projetos.

Ao meu orientador Dr Sidinei de Oliveira Sousa pela paciência, a valorização das minhas ideias e o apoio que alavancaram minha evolução enquanto pessoa, profissional e pesquisadora.

A professora Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, que me ensinou a traduzir meus desejos e usá-los como potencial para atuar no mundo de forma contextualizada e significativa.

A professora Dra. Mônica Furkotter, pelas reflexões sobre as tecnologias, o mundo digital, que me levou a muitas aprendizagens.

A professora Dra. Raimunda Abou Gerbran, que contribuiu com seu vasto conhecimento da ação docente, me proporcionando reflexões que modificaram minhas ideias sobre alguns contextos.

Ao professor Dr. Marcos Vinicius Francisco, por ter me ensinado sobre como fazer pesquisa.

A professora Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos por ter trazido reflexões sobre as tendências educacionais.

Ao professor Dr. Klaus Schlünzen Junior, pelas contribuições em minha formação e na banca, fazendo apontamentos coerentes e motivadores.

Ao grande amigo que o Mestrado me deu Carlos Willian Zanelato Souza, por ter estado sempre do meu lado, contribuindo e auxiliando em todas as atividades da pós graduação.

A Ina, que sempre com carinho e dedicação cuida dos assuntos burocráticos necessários.

A toda equipe da Fundação Dracenense de Educação e Cultura por me apoiar e ajustar meus horários para não prejudicar minhas atividades no programa de mestrado.

A Prefeitura Municipal de Dracena que me concedeu afastamento para que eu pudesse me dedicar a pós graduação.

E a Universidade do Oeste Paulista por proporcionar educação de qualidade.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana seja apenas outra alma humana”. (Carl Gustav Jung)

RESUMO

Aprendizagem Baseada em Projetos: contribuições para a formação em Psicologia

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, está vinculada à linha de pesquisa “Formação e ação do profissional docente e práticas educativas” e, ao grupo de pesquisa “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Tecnologias”. A formação inicial em Psicologia pressupõem um olhar crítico, contextualizado, com significado, onde o profissional saiba lidar com a subjetividade e pluralidade humana. O aporte teórico escolhido para estruturar conceitualmente este trabalho remete ao conceito de experiências educativas de John Dewey, pelo qual compreendemos que a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) permite vivenciar na prática os problemas sociais existentes. A ABP é uma estratégia pedagógica usada na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), que apresenta perspectiva colaborativa de construção de conhecimentos atrelado ao contexto do estudante, proporcionando significado à aprendizagem. As buscas nos bancos de dados apontam a relevância da temática, uma vez que são escassos trabalhos que abordam ABP em cursos de Psicologia. Dessa maneira, o objetivo da pesquisa foi analisar quais benefícios a estratégia metodológica ABP, segundo a abordagem CCS, pode trazer na formação profissional em uma disciplina do curso de Psicologia. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo ação estratégica. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: Teste de Associação Livre de Palavras, observação participante, análise de documentos e aplicação de questionário. O trabalho de campo ocorreu em uma faculdade do interior paulista, participaram da pesquisa 19 estudantes e a Docente/pesquisadora de uma disciplina do curso de Psicologia. Para análise de dados foi utilizado análise prototípica, análise de similitudes, para interpretar as representações sociais dos estudantes e a análise textual discursiva para os conteúdos e discursos. Os resultados demonstram que a ABP trouxe contribuições para a construção de conhecimentos contextualizados e significativos, assim como ampliou a colaboração entre os estudantes, que desenvolveram novas habilidades.

Palavras-chave: formação em psicologia; ABP; abordagem CCS; experiência educativa.

ABSTRACT

Project-Based Learning: contributions to formation in Psychology

This dissertation was developed in the Master's Program in Education at University do West Paulista – Unoeste, it is linked to the research line "Training and action of the teaching professional and educational practices" and, to the research group "Group of Studies and Research in Education, Curriculum and Technologies". Initial formation in Psychology presupposes a critical, contextualized, meaningful look, where the professional knows how to deal with subjectivity and human plurality. The theoretical contribution chosen to conceptually structure this work refers to John Dewey's concept of educational experiences, through which we understand that the Project-Based Learning (PBL) methodology allows the practical experience of existing social problems. PBL is a pedagogical strategy used in the Constructionist, Contextualized and Meaningful (CCS) approach, which presents a collaborative perspective of knowledge construction linked to the student's context, providing meaning to learning. Searches in the databases point to the relevance of the theme, since there are few works that address PBL in Psychology courses. In this way, the objective of the research was to analyze what benefits the PBL methodological strategy, according to the CCS approach, can bring in professional training in a discipline of the Psychology course. Therefore, a qualitative research of the strategic action type was carried out. For data collection, the following instruments were used: Free Word Association Test, participant observation, document analysis and questionnaire application. The fieldwork took place in a college in the city of state of São Paulo, 19 students and the professor/researcher of a discipline of the Psychology course participated in the research. For data analysis, we used prototypical analysis, analysis of similarities, to interpret the students' social representations and discursive textual analysis for the contents and discourses. The results show that the PBL brought contributions to the construction of contextualized and meaningful knowledge, as well as expanded collaboration among students, who developed new skills.

Keywords: formation in psychology; PBL; CCS approach; educational experience.

LISTA DE SIGLAS

ABEP -	Associação Brasileira de Ensino em Psicologia
ABP -	Aprendizagem Baseada em Projetos
ATD -	Análise Textual Discursiva
BIE -	<i>Buck Institute for Education</i>
BDTD -	Banco Digital de Dissertações e Teses
BVS -	Biblioteca Virtual de Saúde
CCS -	Construcionista Contextualizada e Significativa
CFE -	Conselho Federal de Educação
CFP -	Conselho Federal de Psicologia
CHA -	Conhecimentos Habilidades e Atitudes
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CRP -	Conselho Regional de Psicologia
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENAD -	Exame Nacional do Desempenho
ERIC -	<i>Institute of Education Science</i>
IES -	Instituição de Ensino Superior
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRaMuTeQ -	Interface de R <i>pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
RS -	Representações Sociais
TALP -	Teste de Associação Livre de Palavras
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs -	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TRS -	Teoria das Representações Sociais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Competências e Habilidades gerais	24
Quadro 2 -	Competências requeridas ao formado em Psicologia - DCN	25
Quadro 3 -	Habilidades nos quais as competências devem se apoiar - DCN	27
Quadro 4 -	Identificação dos participantes da pesquisa.....	52
Quadro 5 -	Dados coletados.....	54
Quadro 6 -	Procedimentos para análise prototípica - Iramuteq	56
Quadro 7 -	Organização e significados dos quadrantes da Análise prototípica. .	57
Quadro 8 -	Textos compartilhados no <i>moodle</i>	69
Quadro 9 -	Relatório de andamento do projeto	71
Quadro 10 -	Artefatos desenvolvidos	74
Quadro 11 -	Informações solicitadas na avaliação final	77
Quadro 12 -	Conceito de Aprendizagem	79
Quadro 13 -	Conceito de projetos	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Etapas da Intervenção	63
Figura 2 -	Organização gráfica da construção do produto	72
Figura 3 -	Avaliação da ABP.....	76
Figura 4 -	Similitudes Documento CRP (2018).....	80
Figura 5 -	Similitudes para o conceito de aprendizagem.....	85
Figura 6 -	Similitudes para o conceito de projetos.....	90

SUMÁRIO

	SEÇÃO I	14
1	APRESENTAÇÃO	14
1.1	Problema e pergunta de pesquisa	16
1.2	Objetivos	19
1.2.1	Objetivo Geral.....	19
1.2.2	Objetivos Específicos	19
1.3	Estrutura da Dissertação	19
	SEÇÃO II	21
2	FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO POR COMPETÊNCIAS	21
2.1	As DCN para cursos de graduação em Psicologia: competências e habilidades	23
	SEÇÃO III	29
3	ABP EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E A ABORDAGEM CCS	29
3.1	Teoria da experiência educativa	29
3.2	ABP: contextos e propósitos	31
3.3	Planejamento de projetos: operacionalização da ABP	33
3.4	Abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS) .	40
3.4.1	A abordagem CCS e a ação docente	43
3.4.2	O estudante na abordagem CCS	44
3.4.3	O currículo e a abordagem CCS	46
3.4.4	A avaliação na abordagem CCS	47
	SEÇÃO IV	49
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	49
4.1	Contexto e participantes da pesquisa	50
4.2	Coleta de dados	52
4.3	Análise dos dados	54
4.3.1	Análise Prototípica do Discurso e Análise de Similitudes.....	55
4.3.2	Análise Textual Discursiva	58
4.3.2.1	A unitarização.....	59
4.3.2.2	O processo de categorização.....	60
4.3.2.3	A descrição, interpretação e teorização.	61
	SEÇÃO V	63
5	DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO	63
5.1	Conheça seus estudantes e propicie autoconhecimento	64
5.2	Comece com o fim em mente e desenvolva âncora de projetos	65
5.3	Formule uma questão norteadora	66
5.4	Gerencie o processo sendo um mediador da aprendizagem	67
5.5	Mapeie os projetos	71
5.6	Planeje a avaliação e forneça feedback	73
	SEÇÃO VI	78
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	78

6.1	As representações sociais dos participantes da pesquisa acerca dos conceitos de aprendizagem e projetos.	78
6.1.1	Análise prototípicas do TALP de Aprendizagem	78
6.1.2	Análise de Similitude do conceito de aprendizagem	85
6.1.3	Análise prototípica do TALP de projetos	87
6.1.4	Análise de similitude para o conceito de projetos.....	90
6.2	Competências e a formação do psicólogo.....	92
6.2.1	A construção do conhecimento por meio da ABP	93
6.2.2	Construção das habilidades	95
6.2.3	Atitudes perante as demandas reais	97
6.3	A ABP aprendendo entre os pares	99
6.4	A ação proposital e o poder realizador	101
6.5	A abordagem CCS na formação do psicólogo.....	103
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS.....	114
	ANEXOS	119
	ANEXO A - TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS I (TALP)	120
	ANEXO B - TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS II (TALP)	121
	ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
	APÊNDICES	125
	APÊNDICE A - MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO COM ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.	126
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE A DISCIPLINA DE PSICOLOGIA E NECESSIDADES ESPECIAIS	128

SEÇÃO I

1 APRESENTAÇÃO

Para que o leitor compreenda o percurso que culminou nesta pesquisa apresento, minha história.

Início esta narrativa pela história de minha avó materna, uma mulher negra nascida em 1932, em família pobre, ela foi privada de ter educação formal por conta do gênero. Naquela época, os seus pais acreditavam que mulher que estudasse estaria “perdida” e não seria uma boa esposa. No entanto, o desejo dela de aprender a ler e a escrever levou-a a se esconder enquanto os irmãos faziam as lições de casa, pegando os cadernos deles e assim se alfabetizando. Quando se casou, decidi, junto com o marido, que todos os filhos deveriam ir para escola e essa seria a prioridade.

Minha mãe teve acesso a todos os níveis de ensino, mas ao se casar com meu pai, decidiu abandonar o mundo do trabalho para cuidar da casa e das filhas. Meu pai retomou os estudos aos 40 anos e concluiu o ensino médio. Eles buscaram oportunizar que minha irmã e eu estudássemos, e nós concluímos o ensino superior.

Minha vida escolar iniciou em 1994, na pré-escola, até o primeiro dia de aula eu não havia tido acesso a lápis ou folhas, por isso fiquei encantada com tudo que aquele espaço me ofereceu. Não dei problemas para permanecer na escola, meu comportamento e desempenho eram elogiados pela professora.

Cursei da primeira à quarta série do ensino fundamental na mesma unidade escolar onde fiz a pré-escola. Em relação à aprendizagem, estava à frente das crianças de minha turma, alfabetizei-me no primeiro ano. Nessa época, meus pais recebiam reclamações de que eu conversava demais, pois como terminava as lições antes dos demais colegas, utilizava o tempo conversando, e este comportamento não era bem recebido pelas professoras.

Concluído o primeiro ciclo do ensino fundamental, chegou a hora de ir para a escola estadual. A escola escolhida foi a que ficava mais próxima do serviço do meu pai, para que ele pudesse me levar, pois minha irmã ainda estudava na escola municipal e minha mãe se responsabilizou pelo traslado dela. Ali conheci novas pessoas vindas de outras escolas municipais, a quinta série em que fui matriculada era a pior sala da escola, o diretor constantemente fazia intervenções na sala, o

comportamento dos estudantes era o maior problema. Esta escola instituíu um sistema de mérito chamado quadro de honra, onde os melhores estudantes ficavam com o nome neste quadro durante o bimestre e os pais eram convidados a subir em um palco nas reuniões de pais e eram aplaudidos pelos demais pais, professores e pessoas da escola. Como eu gostava que meu pai fosse aplaudido por conta disso, dedicava-me ao máximo para que meu nome estivesse nesse quadro, e assim foi até o terceiro ano do ensino médio. Vale destacar que não concordava com esse sistema, pois gerava uma ansiedade por notas. No entanto, eu não tinha dificuldades, para mim era fácil tirar boas notas. As avaliações utilizavam as mesmas metodologias, mas meus colegas não chegavam a ter o nome no quadro por conta de suas dificuldades, apesar disso, nas reuniões eu via os pais deles cobrando-os para que também tivessem o nome no quadro. Até hoje, lembro-me de ficar triste por eles, mas percebia que meu pai gostava de subir ao palco nas reuniões, por conta disso, eu somente cumpria o protocolo. Estive nesta escola da quinta série do ensino fundamental até a terceira série do ensino médio.

No terceiro colegial, as professoras de português e matemática traziam para mim e minhas amigas apostilas de cursinhos pré-vestibulares, pois sabiam que as famílias não tinham condições de pagar e elas acreditavam que tínhamos chances de passar em vestibulares de instituições públicas. Além disso, ficavam à disposição para tirar dúvidas sobre os materiais. Nem minhas colegas, nem eu chegamos a prestar o vestibular de instituições públicas, pois as inscrições eram caras e não conseguimos gratuidade, mas passamos nos primeiros lugares de vestibulares das instituições particulares da região.

Ao final de 2005, com a nota do ENEM, conquistei uma bolsa integral, no curso de Psicologia da Faculdade da Alta Paulista, em Tupã. Fiquei feliz porque havia a possibilidade de cursar o ensino superior, mas ainda não tinha noção do que seria aprendido no curso ou que tipo de profissional me tornaria.

Na primeira aula do curso, a proposta foi discutir o filme Cidade de Deus e o professor José Alexandre De Lucca fez a discussão, direcionando para o contexto político-social. Naquele momento, apaixonei-me pela Psicologia. No curso de Psicologia, minhas áreas de interesse eram as vertentes sociais, envolvendo-me com atividades de garantia de direitos e inclusão, dedicava-me às literaturas e ao conhecimento aprofundado da ciência, como também me envolvia nos projetos extracurriculares, em que tinha a oportunidade de ver na prática como essa ciência

se concretizava. As metodologias de ensino utilizadas na minha formação eram tradicionais, cujo foco era transmitir informações, sendo assim eu buscava espaços onde poderia colocar a teoria em prática, com trabalhos voluntários e projetos sociais.

Na caminhada profissional, atuei na área social e educacional, onde prevaleceu preocupações com as experiências educacionais de comunidades vulneráveis, lutando para que houvesse garantias de direitos para aqueles cujo contexto social privou o acesso à educação de qualidade.

No ano de 2015, iniciei na docência em um curso de Psicologia na cidade de Dracena, sendo professora responsável pelas disciplinas da área educacional, de avaliação psicológica e de inclusão, como também os estágios de processos educativos. Durante este período, foi possível observar que preparar o profissional de Psicologia para o mundo do trabalho exige uma formação crítica, reflexiva e contextualizada com a diversidade existente na sociedade.

Os métodos tradicionais de ensino, com aulas expositivas e leitura dos materiais científicos, estimulam a habilidade de repetição do que é produzido, colocando o estudante na posição de consumidor de informação. Para uma formação reflexiva e crítica o estudante precisa viver a Psicologia e viver o conteúdo, este movimento não pode estar restrito somente às práticas de estágio.

Tendo em vista esta afirmação, houve uma inquietação em mim enquanto pesquisadora, como poderia proporcionar experiências educativas aos estudantes que participavam da minha disciplina? Refletindo sobre esse assunto, pensei que precisava proporcionar contatos com demandas reais, projetos em que os estudantes entendessem contextos em que a Psicologia está inserida para que pudessem transformar realidades e construíssem experiências educativas transformadoras. Neste sentido, abriria possibilidades para que eles, como eu, ao superar as dificuldades vividas pela minha avó e minha mãe, pudessem ser agentes transformadores da própria história e da sociedade. Assim, com estas expectativas, a partir do problema vivenciado, surgiu a pergunta da pesquisa.

1.1 Problema e pergunta de pesquisa

Ao se refletir sobre a formação em Psicologia, podemos visualizar que o objetivo dos cursos é dotar o estudante de competências para lidar com a

subjetividade humana. Sendo assim, habilidades de comunicação, de tomada de decisão, liderança, de atenção à integralidade à saúde e gestão são necessárias (BRASIL, 2011).

Para que essa formação seja de qualidade, é necessário estabelecimento de objetivos de aprendizagem que venham ao encontro das competências que se pretende desenvolver, e exige que o docente domine metodologias e estratégias de ensino que atendam a esses objetivos.

Tardif (2014) nos traz que os saberes docentes são plurais, existindo várias formas e tipos, dentre eles o saber experiencial pautado no cotidiano da ação, onde por meio da experiência se constitui o saber fazer e saber ser, e também existe o saber científico produzido pelas pesquisas. O ideal seria a união e não a segmentação destes saberes.

Ao se falar nos docentes de Psicologia, estes, na maioria das vezes, são psicólogos pós-graduados em áreas afins, que se tornam docentes, sendo assim, o fazer pedagógico é pautado nos saberes experienciais produzidos enquanto psicólogo, e as estratégias e metodologias de ensino ficam em segundo plano.

As formações continuadas de professores buscam trazer paradigmas inovadores, por meio do ensino de técnicas de novas metodologias e a apropriação de recursos tecnológicos como instrumento didático. Porém, os professores não conseguem refletir na ação e criar estratégias a partir da prática (SCHÖN, 2000), e seguindo cegamente as novas orientações a respeito de metodologia e a falta de criticidade, leva-se a ações dogmáticas (DEWEY, 1976).

Quando não há um olhar para a experiência e sim uma busca de produtividade exacerbada de conteúdos, em que os aspectos quantitativos se sobressaem sobre os qualitativos, acabamos desenvolvendo experiências deseducativas (DEWEY, 1976).

Para pensar em um processo de mudança nesse cenário educacional, torna-se necessário refletir e implantar novas práticas que proporcionem a construção de conhecimentos contextualizados e significativos, unindo os saberes experienciais da profissão, com os saberes docentes em sua pluralidade.

Ao realizar rastreio nas bases de dados Banco Digital de Dissertações e Teses (BDTD), *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e *Institute of Education Science (ERIC)*, utilizando combinações entre os descritores: “formação em Psicologia”, “curso de psicologia”, “aprendizagem

baseada em projetos”, “*Project based learning*”, “abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa” e “abordagem CCS”, filtrando o resultado dos últimos cinco anos, por serem mais atuais, e representar dados mais próximos da nossa realidade, levantou-se os resultados demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1 - Resultados de buscas com descritores combinados

Descritores combinados	BANCO DE DADOS			
	BDTD	Scielo	ERIC	Total
“formação em Psicologia” AND “aprendizagem baseada em projetos”	0	0	0	0
“formação em Psicologia” AND “ <i>Project based learning</i> ”	0	0	0	0
“curso de Psicologia” AND “aprendizagem baseada em projetos”	0	0	0	0
“curso de Psicologia” AND “ <i>Project based learning</i> ”	0	0	0	0
“formação em Psicologia” AND “aprendizagem baseada em projetos” AND “abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa”	0	0	0	0
“formação em Psicologia” AND “ <i>Project based learning</i> ” AND “abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa”	0	0	0	0
“curso de Psicologia” AND “aprendizagem baseada em projetos” AND “abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa”	0	0	0	0
“curso de Psicologia” AND “ <i>Project based learning</i> ” AND “abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa”	0	0	0	0
“formação em Psicologia” AND “aprendizagem baseada em projetos” AND “Abordagem CCS”	0	0	0	0
“formação em Psicologia” AND “ <i>Project based learning</i> ” AND “Abordagem CCS”	0	0	0	0
“curso de Psicologia” AND “aprendizagem baseada em projetos” AND “Abordagem CCS”	0	0	0	0
“curso de Psicologia” AND “ <i>Project based learning</i> ” AND “Abordagem CCS”	0	0	0	0

Fonte: A autora.

Ao olhar para a produção científica, não foram encontrados trabalhos que evidenciam a ABP e a abordagem CCS, sendo trabalhadas para formação do psicólogo. Sendo assim, percebe-se a escassez desta temática, configurando o ineditismo e a originalidade desta pesquisa.

É perceptível também que a Psicologia tem vasto arcabouço científico e embasou a fundamentação das metodologias científicas sobre a compreensão do comportamento humano, e tem produzido conhecimento em relação aos processos educativos (PRADO, 2017). Porém, no que se refere aos processos formativos dos psicólogos, tem valorado a formação de profissionais críticos e reflexivos, mas investido pouco em metodologias de ensino que possibilitem maior qualidade nesta formação profissional.

Um processo formativo de qualidade deve proporcionar ao estudante condições de aprender, reduzindo a distância entre os conteúdos apresentados com a compreensão sobre onde seria usado no campo de ação profissional.

Diante da problemática existente nos cursos de Psicologia e da escassez de evidências científicas, na atualidade, delimita-se a pergunta de pesquisa: **o uso da estratégia pedagógica ABP, segundo a abordagem CCS no processo de formação do psicólogo, pode proporcionar experiências educativas para a vida e para o mundo do trabalho?**

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar quais benefícios a estratégia metodológica ABP, segundo a abordagem CCS, pode trazer na formação profissional em uma disciplina do curso de Psicologia.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Compreender sobre o desenvolvimento da estratégia metodológica ABP, segundo a abordagem CCS, para o desenvolvimento de competências: conhecimentos, habilidades e atitudes;
- Analisar o desenvolvimento da ABP, segundo a abordagem CCS, para promover a colaboração e a aprendizagem entre pares em uma disciplina de Psicologia;
- Interpretar a percepção dos estudantes sobre a aprendizagem no desenvolvimento de projetos de acordo com a estratégia ABP e a abordagem CCS.

1.3 Estrutura da Dissertação

A presente dissertação se configura em sete seções sendo a primeira seção destinada à apresentação da dissertação, contendo a relevância pessoal, educacional e científica, o problema, a pergunta e os objetivos da pesquisa.

Na seção 2 – Formação do Psicólogo: caminhos para uma formação por competências, será apresentada revisão teórica sobre a formação em Psicologia. Para tanto, será apresentado o levantamento desde o surgimento até a atualidades sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Cursos de Graduação em Psicologia, e por meio delas compreender as competências e habilidades, a serem desenvolvidos durante a formação do psicólogo.

Na seção 3 – ABP da Experiência Educativa com a Abordagem CCS, será apresentada a fundamentação teórica sobre a experiência educativa de John Dewey (1976), sobre a ABP, realizando uma interpretação da teoria de Kilpatrick (1918), o planejamento de projetos e sua operacionalização. Além disso, será apresentada uma revisão bibliográfica sobre a Abordagem CCS.

A seção 4 apresenta a metodologia da pesquisa, trazendo os instrumentos de coleta e seleção de dados, o contexto e participantes da pesquisa, os procedimentos de análises de dados, assim como os éticos adotados. A seção 5 versará sobre a descrição da intervenção realizada, contando com as etapas executadas e os procedimentos utilizados

Na seção 6 será tratado sobre as análises, trazendo informações sobre as representações sociais dos participantes da pesquisa entendidas por meio da análise prototípica e da análise de similitudes, assim como a interpretação sobre a construção do conhecimento por meio da ABP, a construção de habilidades, as atitudes dos estudantes diante das demandas reais, a aprendizagem entre pares, e a abordagem CCS na formação do Psicólogo.

A seção 7 apresenta as considerações finais da dissertação, nos trazendo a validação da ABP como estratégia pedagógica e metodológica para o desenvolvimento da abordagem CCS na formação de Psicólogos para o mundo do trabalho.

SEÇÃO II

2 FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO POR COMPETÊNCIAS

A Psicologia, na perspectiva de ciência, surge como ideias imersas na filosofia. Sua emancipação se deu em meados do século XIX. No Brasil, a psicologia surge em primeiro momento nas universidades, na Faculdade de Direito de São Paulo e nas escolas de formação religiosa, mas fundamentou-se enquanto disciplina nas escolas normais onde se torna obrigatória (LISBOA; BARBOSA, 2009).

Os conhecimentos da Psicologia despertaram o interesse de outras áreas, sendo vinculados a grupos de estudos e práticas de médicos, engenheiros, pedagogos e administradores, que passaram a integrar os conhecimentos psicológicos nas suas práticas profissionais (LISBOA *et al.*, 2021).

Por meio da Lei número 4.119, de 27 de agosto de 1962, e do decreto nº 53.464 de 21 de janeiro de 1964, a profissão do psicólogo fica reconhecida no território nacional e passa a ser atribuição dos cursos das Faculdades de Filosofia ofertar o ensino em Psicologia (BRASIL, 1962).

Segundo Rudá *et al* (2015), o currículo mínimo para formação em Psicologia foi instituído pela mesma Lei que regulamenta a profissão do psicólogo e também pelo Parecer nº 403 do Conselho Federal de Educação (CFE), é eminente dentro deste contexto a discussão de nomenclaturas para formação, uma vez que a recém criada profissão, necessitava se dedicar a ensino, pesquisa e profissional aplicado - visto como aquele que atuava como psicólogo em perspectivas clínicas. Havia nesta discussão, a compreensão fragmentada dos conhecimentos psicológicos, sendo assim, a formação era dividida em bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo, certificando separadamente cada uma dessas formações.

O currículo mínimo permaneceu vigente até a aprovação das DCN para formação em Psicologia em 2004. Por mais de quarenta anos, a formação em Psicologia baseou-se na transmissão de informações, organizadas em disciplinas que não levavam em conta o contexto sociocultural do qual o curso estava inserido no Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2018). A preocupação com a formação emergente em Psicologia era separar a ciência do charlatanismo, por isso era necessário estabelecer uma base filosófica e teórica sólida, para que a prática não fosse desvinculada da teoria (SCISLESKI, *et al.*, 2010).

Para se constituir uma formação sólida que trouxesse o status de ciência à Psicologia, foi definido o currículo mínimo, que foi elaborado ao longo de quarenta anos. Vale destacar que houve mudanças no contexto social, com aumento de profissionais no mundo do trabalho e a busca por cursos superiores na área de Psicologia trouxe preocupações com as questões de ensino, o perfil do egresso e a necessidade de a Psicologia transitar por todos os espaços.

O ensino embasado na transmissão de informação traz um ensino de Psicologia tecnicista, com objetivo de preparar o profissional para as práticas emergentes principalmente no contexto educacional (SILVA NETO; OLIVEIRA, 2017). Contexto o qual a psicologia se inseriu com grande impacto nos primeiros anos de sua implementação.

Na década de 1970, houve preocupação com o grande número de profissionais formados em Psicologia e a saturação no mundo do trabalho. Nesta década, especificamente em 1971, foram criados os Sistemas Conselhos, o CFP e os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), ampliando as discussões sobre a profissão e completando o processo de profissionalização da Psicologia, identificando que os egressos atuavam com área clínica, pautando sua atuação em técnicas clássicas, guiadas por conceitos de saúde e doença. (RUDÁ *et al.*, 2015).

O modelo disciplinar proposto pelo currículo mínimo passa a ser considerado inadequado, uma vez que as mudanças sociais levaram os profissionais graduados a atuarem como uma população heterogênea e com as políticas públicas. Sendo assim, havia a necessidade de formar um profissional mais generalista do que especialista em práticas clínicas, que atendiam somente à população mais elitizada (CFP, 2018).

Quando se explana sobre uma formação generalista, o que se espera é que o curso superior proporcione espaço de criação de competências e habilidades básicas para o exercício da profissão, seja em qualquer área que este profissional venha atuar. Portanto, generalista não é aquele que sabe um pouco de tudo, mas o profissional que consegue construir práxis independente do contexto de atuação (FERNANDES, *et al.*, 2018).

Diante das discussões que tem como objetivo uma formação mais contextualizada e que atenda às demandas do mundo do trabalho, surge em 1998, a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP) que tem como objetivo o “desenvolvimento e aprimoramento da formação em Psicologia no Brasil, em

articulação com as entidades da profissão, da pesquisa, do mundo do trabalho e dos estudantes de Psicologia” (CFP, 2018, p. 16).

Os Sistemas Conselhos, a ABEP, demais associações da Psicologia e os Sindicatos promoveram discussões que dão suporte para a criação das DCN para cursos de graduação em Psicologia. Neste sentido, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a resolução nº 8, de 07 de março de 2004, reeditada em 05 de março de 2011, que instituiu as DCN para os cursos de graduação em Psicologia, que serão apresentadas a seguir.

2.1 As DCN para cursos de graduação em Psicologia: competências e habilidades

As DCN trazem grande impacto para formação em Psicologia. Assim, neste item, vamos nos ater à análise das competências e habilidades presentes nos documentos de 2004 e 2011, conforme já mencionado.

Os métodos de ensino dos cursos superiores derivam das universidades medievais (SOUSA, 2015). As organizações desses métodos dispunha um profissional competente em sua área de atuação que pudesse formar um estudante, um ser que transmite a informação para outro que não sabe. Esta lógica se manteve consistente nos processos pedagógicos dos cursos de graduação. Com as novas exigências do mundo do trabalho e a ampliação de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), os processos de ensino e aprendizagem sofreram modificações, sendo necessário repensar o modelo disciplinar e a centralidade do conhecimento na figura do professor, destas reflexões emergem as ideias de organização de currículos por competências (MASETTO, 2012).

Os processos de reflexões que ocorreram com as graduações de forma geral, ocorreram também com a formação em Psicologia, que adotava um currículo mínimo, sendo necessário pensar um outro modelo, para que os profissionais pudessem ter uma formação que atendesse as demandas do mundo do trabalho.

Apesar das resoluções que normatizam as DCN para os cursos de graduação em Psicologia não nos trazerem as bases filosóficas usadas para o conceito de competência. Adotaremos aqui as ideias de Masetto (2012), ao compreender que as competências vão além da ideia de objetivos de aprendizagem,

sendo que cada competência mobiliza uma gama de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA), ou seja, envolve processos de saber, fazer e ser.

A aprendizagem por competências compreende desenvolver não somente conhecimentos, mas também habilidades e atitudes, por meio da utilização de recursos, desenvolvendo atividades que contemplam os objetos do conhecimento listados no currículo escolar (JUNG, 2020 p. 59).

Ao focar o olhar sobre o prisma dos conceitos apresentados e analisar as competências apresentadas pelas DCN (BRASIL, 2011), é necessário compreender não somente como transmitir as informações para os estudantes, mas sim construir um processo formativo onde ele participe, desenvolvendo múltiplas habilidades de transitar entre os vários espaços de ação humana

As DNC (BRASIL, 2011) citam inicialmente o termo competência no artigo 4º, “A formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:” (BRASIL, 2011 p.2). Sendo assim, o documento elenca seis competências e habilidades gerais para a formação, que podem ser visualizadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Competências e Habilidades gerais

Nº	Competência	Definição
I	Atenção à saúde	Os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;
II	Tomada de decisões	O trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;
III	Comunicação	os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;
IV	Liderança	no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade.
V	Administração e	Os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e a administração da força de trabalho, dos

	gerenciamento	recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho.
VI	Educação permanente	Os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Fonte: A autora.

Nota: Com base na DCN (BRASIL, 2011, p. 2).

Ao analisar essas competências é perceptível que o modelo disciplinar que trabalha focado em transmissão de informação, não consegue dar conta de proporcionar o saber, o fazer e o ser, sendo necessário aqui mobilizar diversos recursos cognitivos para superar desafios (PERRENOUD, 2015), o que corrobora com a ideia de Delors (2003) ao defender os quatro pilares da educação, que consiste em:

1. **aprender a aprender** - adquirir cultura ampla que permita a evidência da necessidade de educação contínua e permanente:
2. **aprender a fazer** - mediante o desenvolvimento de competências amplas para o mundo do trabalho;
3. **aprender a viver juntos** - cooperando com os outros em atividades humanas;
4. **aprender a ser** - que integra assim, todos os aprenderes.

As DCN nos apresentam ainda um conjunto de quinze competências que devem integrar o núcleo comum que garante uma base homogênea para a formação no país. Elenca ainda que essas competências devem assegurar o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a habilidade de utilizá-los em diferentes contextos. No Quadro 2, estão as quinze competências, como dispostas na DCN (BRASIL, 2011):

Quadro 2 - Competências requeridas ao formado em Psicologia - DCN (BRASIL, 2011)

Nº	Competência
I	Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos

II	Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais.
III	Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo.
IV	Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa.
V	Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência.
VI	Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos.
VII	Realizar diagnósticos e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações.
VIII	Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros.
IX	Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar.
X	Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional.
XI	Atuar, profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara.
XII	Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia.
XIII	Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação.
XIV	Apresentar trabalhos e discutir ideias em público.
XV	Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, inclusive materiais de divulgação.

Fonte: A autora.

Nota: Com base na DCN (BRASIL, 2011, p. 3).

Estas competências demonstram as especificidades da Psicologia, que transita entre práticas de saúde e atuações com as ciências sociais, sendo uma área do conhecimento híbrida, exigindo do profissional graduado demandas de investigação, avaliação, prevenção, análise, atuação em processos psicossociais e psicológicos, necessitando assim de um profissional generalista que possa ter

formação para atuar com uma base teórica sólida independente do lócus de trabalho (CFP, 2018).

O documento complementa no artigo 9º das DCN (BRASIL, 2011, p.3) que “As competências, básicas, devem apoiar-se nas habilidades”, as quais serão apresentadas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Habilidades nas quais as competências devem se apoiar - DCN (BRASIL, 2011)

Nº	Habilidades
I	Levantar informações bibliográficas em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;
II	Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;
III	Utilizar método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica;
IV	Planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;
V	Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentos;
VI	Descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;
VII	Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.

Fonte: A autora.

Nota: Baseado na DCN (BRASIL, 2011, p. 3).

Olhando para as habilidades e suas definições apresentadas, percebemos que se trata de conhecimentos procedimental, ou seja, o fazer descrito por Masetto (2012); Jung (2020), Perrenoud (2015) e Delors (2003). Para que o estudante possa alcançar as competências, devem se apoiar nas sete habilidades descritas, ou seja, para saber, fazer, conviver e ser, é preciso transitar por conhecimentos teóricos, em bases filosóficas da psicologia e desenvolver habilidades procedimentais se relacionando com as pessoas, para que possa aprender a ser um psicólogo.

Ao refletir sobre a formação do psicólogo, com base nos documentos norteadores da formação, podemos afirmar que a formação do psicólogo é uma

tarefa complexa, pois articula uma formação que habilite os estudantes a transitar por diversas áreas do conhecimento, contextos e diversidades. Sendo assim, é necessário que durante a formação sejam geradas experiências verdadeiramente educativas, para compreender sobre esses processos e como será possível viabilizar práticas de ensino que atendam aos anseios da comunidade educativa.

Ao refletir sobre os resultados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, por meio do Exame Nacional do Desempenho (ENADE), é possível observar fraquezas no que diz respeito à apropriação das informações teóricas e a articulação com a prática, como citam no Relatório Síntese de Área Psicologia:

Considerando-se o desempenho nas questões dissertativas, parece que o estudante está concluindo o curso de Psicologia sem saber muito bem como exercer sua profissão. Se essa impressão condiz com a realidade, talvez os cursos estejam oferecendo pouca prática, o que é quase incoerente com as centenas de horas obrigatórias de estágio. (INEP, 2019 p. 144)

No relatório, fica evidente a avaliação do INEP das habilidades do estudante de Psicologia em formular uma prática quando são colocados em uma situação real no campo da Psicologia, o desempenho foi insatisfatório, o que fica evidente na afirmação:

O que era pedido era uma intervenção, pedia-se a descrição de o que fazer, na prática. Nas respostas, a dificuldade dos concluintes é bastante visível, e o resultado, o pior de todos. Pelo visto, na hora de propor uma intervenção, nossos concluintes malograram. (INEP, 2019 p.144)

Sendo esta a última avaliação dos estudantes de Psicologia no Brasil, podemos observar falhas em colocar na prática os conhecimentos teóricos, mesmo diante dos estágios obrigatórios, então, surge-nos o questionamento: a forma como estão sendo trabalhados os conhecimentos da Psicologia, tem permitido o desenvolvimento de habilidades e competências descritos nas DCN? Estariam os estudantes de Psicologia participando durante a formação de experiências verdadeiramente educativas?

Para melhor compreensão destas questões, a próxima seção buscará compreender a ABP, a experiência educativa e a abordagem CCS, elementos estes norteadores desta pesquisa.

SEÇÃO III

3 ABP EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E A ABORDAGEM CCS

3.1 Teoria da experiência educativa

Para delimitarmos as experiências educativas, utilizaremos as ideias de Dewey (1976) que nos trazem perspectivas sobre estas experiências e os desdobramentos nas práticas pedagógicas dos professores. Para Dewey (1979), o objetivo da educação é o constante desenvolvimento, sendo que os indivíduos devem ter a habilidade de continuar sua educação. Devendo assim trabalhar as relações sociais para que as experiências sejam criadas.

Mas, ao falarmos de experiências educativas “A crença de que toda educação genuína se consuma por meio de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas” (DEWEY, 1976 p.14). Percebe-se que a defesa do autor é de que a educação deve se fundamentar na experiência, mas não podemos compreender as duas coisas como sinônimos, os termos não são sinônimos.

Mas o que seria então uma experiência educativa? Para o Dewey (1976) uma experiência educativa é influenciada, assim como, composta por elementos individuais, históricos, sociais, políticos e econômicos (NEUMANN; VELOZO, 2019). Sendo propulsora da aquisição de novas experiências, uma experiência educativa desperta no indivíduo e lhe dá condição para a busca e a criação de novas experiências (DEWEY, 1976).

As instituições educacionais, são espaços reconhecidos como locais onde devem ocorrer as experiências educativas, apesar destas também poderem ocorrer em outros espaços sociais, porém, não há garantia que estas experiências sejam realmente educativas (NEUMANN; VELOZO, 2019). Fadel, *et al.* (2011, p. 76) compreendem espaços educacionais como “distintos espaços escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras”.

Segundo Dewey (1976), a escola promove a experiência, o problema não seria a falta dela e sim o seu caráter, para determinar se uma experiência é ou não educativa temos de nos atentar ao princípio de continuidade, se aquela experiência

desenvolvida fornecerá ao estudante condições de continuar a aprender, porém não podemos fazer isso supondo somente que as experiências do passado, serão replicadas e isso por si só preparará o estudante para experiências futuras. Assim, necessitamos constantemente de um olhar crítico e reflexivo para que não caiamos na reprodução de dogmas, pois as experiências atuais deverão dar subsídios para as futuras.

Outro princípio citado por Dewey (1976) é o de interação, este se refere às trocas que efetuamos com o meio social, havendo condições objetivas e internas. “Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma situação” (DEWEY, 1976. p. 35), sendo a interação e a continuidade dois princípios que não se separam entre si, são os aspectos transversais e longitudinais da experiência (DEWEY, 1976).

Sendo assim, para pensar uma educação com foco nas experiências educativas, não podemos compreender que os estudantes chegam à escola sem nenhuma experiência, estes as trazem e devem ser valorizadas no processo educacional, mas isso não quer dizer transferir toda a autoridade para as crianças gerando desordem (NEUMANN; VELOZO, 2019). O educador deve reconhecer situações concretas que conduzem a experiências que levam ao crescimento, mediando para extrair o melhor dela, para construir um corpo de experiências válidas e saudáveis (DEWEY, 1976).

Compreendendo educação como guia de experiências educativas que deve proporcionar interação e continuidade, estimulando estudantes para que este crie novas experiências e não se limite à repetição ou desmotivação, entendemos que esse movimento não está restrito a prédios escolares e sim à promoção de experiências estimulantes, contextualizadas e interativas entre indivíduos e meio social. Para tanto, há necessidade de uma revisão da atuação com novas práticas pedagógicas para esta pesquisa da ABP. Para tanto, necessitamos compreender os contextos educacionais atuais, assim como os propósitos dos estudantes.

3.2 ABP: contextos e propósitos

Para contextualizar as bases teóricas da ABP utilizaremos inicialmente as ideias de Dewey (1976), Kilpatrick (1918), Bender (2014) e o Manual da *Buck Institute for Education* (BIE) organizado por Markam, Larmer e Ravitz (2008).

Segundo Markam, Larmer e Ravitz (2008), há mais de 100 anos educadores descrevem os benefícios da adoção de práticas que coloquem o estudante como protagonista de seu conhecimento. Promover projetos tem relevância, pois desafia os estudantes e atribui valor ao processo de aprendizagem. Ainda segundo os autores, há dois marcos importantes que ocorreram nos últimos 25 anos e fortaleceram o uso de projetos na educação:

- O primeiro foi a revolução das teorias da aprendizagem, com a ampliação de modelos comportamentais e cognitivos para aprendizagem, demonstrando a relação entre pensamento, conhecimento, contextos de aprendizagem e ação.
- O segundo foi a compreensão da educação de que o mundo mudou e que os métodos de ensino do século XIX e XX não dão conta de preparar os estudantes do século XXI para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

Refletindo sobre uma educação para o futuro nos deparamos com as ideias de Dewey (1976), que ao descrever o ensino tradicional, aponta que o propósito deste é preparar os jovens para o futuro, mas é organizado de forma estática e os conhecimentos são impostos de fora para dentro e de cima para baixo, onde a opinião e os desejos dos estudantes são desconsiderados.

Ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios porque originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro. Trata-se de produto cultural de sociedades que supunham o futuro em tudo semelhante ao passado e que passa a ser usado como o alimento educativo de uma sociedade, em que a regra e não a exceção é mudar (DEWEY, 1976 p. 6)

Diante desta leitura do processo educacional, é possível notar que a visão de preparação do futuro, com base nos conhecimentos do passado se torna uma

contradição, pois a instrução impositiva gera repositório de informação e não necessariamente prepara para uma ação futura.

Kilpatrick (1918) discute o método de projeto e aspectos da aprendizagem, expondo que o ato proposital, ou propósito é a unidade típica da vida digna. Segundo o autor, admiramos o homem que planeja e executa com esmero os propósitos formados, que regula uma vida com referência e objetivo sociais dignos e atende ao mesmo tempo demandas de eficiência prática, de moral e responsabilidade, este seria o ideal de cidadão democrático.

Ao olhar para a definição do autor, vemos o retrato de um padrão desejado pelo sistema educacional, que execute, planeje e tenha eficiência dentro de um sistema previamente estabelecido, estático e com informações transmitidas em uma lógica instrucionista.

Em continuação às ideias do autor supracitado, para que haja esse ideal, o ser necessita ser livre para seguir seus propósitos, sendo assim, a posição de servo e escravo impossibilitaria a concretização, pois teriam de agir com o mínimo de propósito próprio e com o máximo de propósito de outros (sistema), em assuntos importantes eles meramente devem seguir de acordo com as instruções prescritas, e seriam os outros que julgam e carregam os resultados de seu trabalho (KILPATRICK, 1918).

Encontramos similaridades nas ideias de Dewey (1979) que salienta que as relações sociais devem se contrabalancear equitativamente, para não haver imposições exterior, pois se assim não for, “seus fins não surgirão do livre desenvolvimento de sua experiência pessoal e seus pretensos objetivos serão antes meios de realizar os objetivos alheios” (DEWEY, 1979 p. 108)

A segunda condição, a servil, parece se aproximar mais com a ocupada pelos estudantes, quando colocados em posição passiva, de receptor da informação, a estes é relegado o cumprimento das normas e atividades impostas. Há uma incongruência em relação ao discurso educacional propagado e as práticas de ensino adotadas, o discurso deseja um cidadão democrático e proativo e as práticas buscam um lugar de subserviência.

A ABP é uma estratégia pedagógica interessante para este contexto, possibilitando dar maior liberdade ao indivíduo sobre sua aprendizagem, se configurando como um método de ensino que permite que o estudante confronte

problemas do mundo real, oferecendo desafios por onde os indivíduos possam promover aprendizagem (BENDER, 2014).

A metodologia cresce em popularidade por abrir a possibilidade de preparar o estudante para um mundo real, em constante transformação (MARKAM; LARMER; RAVITZ, 2008), unindo assim a educação à própria vida, e não como uma mera preparação para viver mais tarde (KILPATRICK, 1918).

Para elucidar o funcionamento da metodologia e sua aplicação em sala de aula, faremos explanações do planejamento de projetos e dos passos a serem adotados.

3.3 Planejamento de projetos: operacionalização da ABP

Para operacionalizar uma metodologia, de forma válida como potencial para promoção da aprendizagem, é essencial conhecer grupos estudantes. Para tal, é necessário aplicar instrumentos que nos tragam o perfil do grupo para que possamos ter êxito na metodologia trabalhada. Para esta pesquisa, buscamos conhecer as crenças, comportamentos simbólicos, modelos recorrentes e compreensivo de imagens. A estas características grupais, Moscovici (2003) nomeou como Representações Sociais (RS).

Carvalho (2017) apresenta a definição de que as RS são caminhos para a compreensão de conhecimentos sociais dos grupos, usados para interpretar uma realidade e justificar condutas. O autor acrescenta que a Teoria das Representações Sociais (TRS) tem base no conceito das representações coletivas diferenciando-se pela análise sociológica, primitiva que tendia para compreensão do inconsciente coletivo, enquanto na TRS temos concepções ideológicas e culturais de grupos sociais diferentes, assim como comunicações e experiências estabelecidas por eles.

Segundo Jodelet (2001), as RS, ou seja, a observação delas, é facilitada, uma vez que elas circulam nos discursos, carregadas pelas palavras, mensagens e imagens, sendo cristalizadas nas condutas. Para Moscovici (2003 p.173), as RS são mera reprodução de comportamento, mas pode modificá-los, pois tem uma lógica e valores próprios:

É no momento em que o conhecimento e a técnica são transformados em crenças que congregam as pessoas e se tornam

uma força que pode transformar os indivíduos de membros passivos em membros ativos que participam nas ações coletivas e em tudo o que traz vida a uma existência em comum.

Ainda segundo o autor supracitado, para a sobrevivência de um grupo, ou sociedade, é necessário que tenha uma soma de ideias e paixão que os unem e para que possa partilhá-las com as futuras gerações, e construir conhecimentos sobre a própria sociedade.

A TRS oferece aporte teórico para compreensão e comunicação com a realidade social, pois o homem a cria e se insere dentro dela (ALMEIDA; CUNHA, 2003). As RS se configuram como forma de conhecimento que reconhece a elaboração de comportamentos, comunicação dos indivíduos com a finalidade de compreender os sentidos do mundo e sua significação (CARVALHO, 2018).

Segundo Jodelet (2001, p. 1), as representações sociais “nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la”, a autora demonstra por meio deste simbolismo a força das representações na configuração dos fenômenos e na ação dos indivíduos.

Diante de um fenômeno social, crenças são construídas, sendo elas atreladas aos valores tradicionais, religião ou nos conhecimentos científicos. Podemos dizer que diante do desconhecido construímos uma explicação por meio de simbolismos, isso embasa a nossa ação social. Temos, neste contexto, o atrelamento de elementos cognitivos, informativos, normativos, ideológicos, valores, atitudes, opiniões e imagens, elementos estes que dizem respeito a um saber que diz algo sobre uma realidade (JODELET, 2001).

Retornando às ideias de Moscovici (2003), o autor postula as representações configuradas como forma de conhecimento, elaborada e partilhada socialmente, com objetivo de construção de realidade comum a um contexto ou grupo social. Seria este um saber que emerge do núcleo de um grupo, este saber é conhecido como senso comum.

Estes elementos trazem impactos para a organização social e cognitiva dos indivíduos, e por esse motivo devem ser objeto de estudos científicos, entendendo sua relevância dentro de fenômenos grupais analisados. Como no caso desta pesquisa, que busca conhecer as contribuições de uma metodologia de ensino para

um grupo específico, é necessário levar em conta os aspectos das representações sociais deste grupo.

Reconhece-se, geralmente, que as representações sociais, como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto à difusão e à assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais. (JODELET, 2001 p. 5)

Por meio das representações sociais, os indivíduos interpretam e reagem no mundo, assimilam conhecimentos no âmbito individual e coletivo, além de definir identidades, sendo assim transforma a sociedade.

Na tentativa de elaboração teórica e metodológica da teoria de Serge Moscovici (2003), surge a abordagem estrutural de Jean Claude Abric (SÁ, 1996). Esta abordagem propõe que as RS estão organizadas em torno de um núcleo, seria este o seu elemento fundante. O teórico postula o núcleo central e os sistemas periféricos (PRYJMA, 2011).

Segundo Sá (1996), seriam características atribuídas ao núcleo central: marcado pela memória coletiva, aprofundando valores do grupo e condições sócio-históricas; representa a base comum, coletivamente partilhada, consensual das representações, estabelecendo a similitude do grupo social; é coerente, estável, resistente a mudança, assegurando permanência e continuidade da representação; é insensível ao contexto social, é material imediato no qual a representação social se manifesta.

Já o sistema periférico é constituído por elementos que promovem interfaces entre a realidade concreta e o sistema central, contextualizando e atualizando as normativas e consensos deste, isso resulta na flexibilidade, mobilidade e expressão individualizada das RS. As características do sistema periférico são: integra histórias e experiências dos indivíduos; sustenta as contradições e diferenças dos grupos; é progressivo e sensível ao contexto imediato, suas funções na adaptação da realidade concreta e na distinção do conteúdo da representação, ou seja, protege o sistema central (SÁ, 1996).

Ao pensar na formação em Psicologia, complexa como já dito anteriormente, é necessário compreender, que além do conhecimento científico, há uma força que

pode guiar o comportamento dos estudantes, as representações sociais a respeito da formação e as metodologias utilizadas para operacionalizá-la.

Levando em conta o processo de conhecimento de propósitos dos estudantes e as representações presentes, a operacionalização da metodologia segue passos que compreenderemos por meio do manual da BIE de Markam, Larmer e Ravitz (2008) e Bender (2014) que nos trazem formas de planejamento.

Markam, Larmer e Ravitz (2008) alertam que o planejamento, ao iniciar um projeto, é essencial, pois a ABP é um método de ensino poderoso, mas traz desafios, que exigirão visão e compreensão dos processos de aprendizagem, e bons projetos são resultados de planejamento, que incluem estratégias de gerenciamento, cronogramas e resultados. Outra referência para construção de projetos é a obra de Bender (2014), que elucida sobre o funcionamento da metodologia, nos alertando para a complexidade e os desafios da metodologia que não podem ser levados de forma leviana e nos traz pontos de atenção.

Ao elucidar sobre o início do projeto, Markam, Larmer e Ravitz (2008) sugerem que a primeira etapa seja, “comece com o fim em mente”, atrelando esta capacidade de comunicar o contexto e a finalidade do projeto aos estudantes, entendendo que quando é compreendido o significado do que estão fazendo, se motivam mais para a realização da atividade e desenvolvem mais habilidades. Para concretizar esta etapa são sugeridos seis passos:

1. Desenvolva uma ideia de projeto;
2. Decida o escopo do projeto;
3. Selecione padrões;
4. Incorpore resultados simultâneos;
5. Trabalhe a partir de critérios de formulação de projetos;
6. Crie um ambiente ideal de aprendizagem.

Encontramos também essa discussão sobre a visualização de fins em Dewey (1979, p. 110) “fim ou objetivo significa a previsão do termo ou possível resultado” ainda segundo o autor “é disparate falar-se em objetivo da educação[...] se as condições não permitirem a previsão de resultados e nem incitarem a pessoa a encarar o futuro” (DEWEY, 1979 p.110). O autor continua a explanação nos dizendo que ter em mente o que fazer permite que mapeemos os recursos necessários para executar o plano e os desafios que possamos encontrar no caminho.

Diante do exposto, podemos salientar que as ideias de Markam, Larmer e Ravitz (2008), sobre a primeira etapa a ser adotada na ABP, são relevantes, uma vez que, como salienta Dewey (1979), para o percurso de uma ação é necessário que o futuro seja encarado.

Prever o termo de um ato é ter uma base para observar, escolher e ordenar as coisas e os nossos próprios atos ou aptidões. E fazer tais coisas, isto é, observar, escolher e ordenar quer dizer ter inteligência, espírito ou razão, porque razão ou juízo é precisamente atividade intencional e com um propósito, controlada pela percepção dos fatos e de suas relações recíprocas (DEWEY, 1979 p.111)

Refletir e agir sobre a atividade é importante para a promoção de aprendizagens, ou seja, é desta forma que os seres humanos trocam informações com o ambiente e com os pares e desta forma modificam objetos e processos, sendo movido por propósitos e desenvolvendo aptidões.

Na definição de Bender (2014), a etapa inicial seria com uma “âncora de projeto”, que configura uma narrativa introdutória que lança um problema a ser solucionado. O objetivo é despertar o interesse do estudante, sendo assim, o docente pode ser criativo usando de diversos recursos para fazê-lo.

Todo projeto é formulado diante de uma situação problema, Markam, Larmer e Ravitz (2008) nominam esse passo de “questão norteadora”, que tem por função tornar um projeto intrigante, necessitando da formulação de uma questão que traga uma problemática complexa, que exija múltiplas atividades e síntese de informações. Para elaborar essas questões são apresentadas diretrizes para a questão norteadora, questões orientadoras são: provocativas; abertas; vão ao cerne de um tópico ou disciplina; são instigantes; podem surgir a partir de dilemas da vida real que sejam do interesse dos Estudantes; são compatíveis com padrões e estruturas curriculares. Segundo o manual, as questões norteadoras precisam também ser refinadas para que possam ser enriquecidas e tornar a aprendizagem mais significativa.

Bender (2014) também salienta a importância de uma “questão motriz” ser o foco principal de uma experiência em ABP, podendo ser elaborada pelo docente ou por grupos de Estudantes. Além de despertar o interesse dos Estudantes, ela deve focar os esforços nas informações necessárias para a resolução do problema, ou

seja, a questão motriz oferece foco às investigações e na delimitação do projeto a ser desenvolvido.

As metodologias ativas predispõem que o estudante tenha papel ativo em seu processo de aprendizagem, sendo assim, é necessário criar espaços de voz e escolha do Estudante, para que haja a sua participação ativa, sendo ponto crucial da ABP, quando eles têm poder de escolha e são ouvidos durante o processo as chances de se motivarem é maior, quando se envolvem em uma situação do mundo real e resolvem problemas reais, há tendência de maior engajamento estimulando a investigação e inovação dos Estudantes, sendo o papel do docente na ABP o de facilitador, a pessoa que gerencia o processo e auxilia o estudante para que desenvolvam artefatos e aprendizagens, estimulando sempre as ideias inovadoras (BENDER, 2014).

Sobre o gerenciamento do processo realizado pelo docente, Markam, Larmer e Ravitz (2008) aclaram que gerenciar diz respeito às habilidades do docente de orientar, agrupando, organizando, esclarecendo, monitorando e avaliando o desempenho dos acadêmicos. Os passos fundamentais dessa etapa são: Compartilhe os objetivos do projeto com os Estudantes; refinando os projetos com os Estudantes; use ferramentas de resolução de problemas; use pontos de verificação e de referência; planeje a avaliação e a reflexão.

Estas ideias corroboram com as de Bender (2014), que compreende os processos específicos para investigação e pesquisa, como variedades de procedimentos de ensino utilizados pelo docente para gerenciar um determinado projeto, esses processos são desenvolvidos pelos estudantes e orientados pelo docente, as atividades de ensino surgem de dentro do próprio projeto, nesse caso, a pesquisa se faz necessária para modelagem do processo de resolução de problemas, e o docente rotineiramente fornece assistência ao estudantes.

Seria papel do docente dentro do processo de aplicação da ABP “mapear o projeto”. Nesta etapa, estrutura-se a natureza extensa de um projeto, sequenciando atividades e identificando as habilidades necessárias para os estudantes desenvolverem aprendizagens críticas. Os passos fundamentais desse mapeamento são: organize tarefas e atividades; decida como lançar o projeto; reúna recursos; elabore um roteiro visual (MARKAM; LARMER; RAVITZ, 2008).

Ao mapear e organizar as tarefas a serem realizadas, há pontos que o docente precisa refletir: cooperação e trabalho em equipe, uma das habilidades mais

almejadas no século XXI é que o estudante seja capaz de trabalhar coletivamente na resolução de problemas, à medida que as atividades da ABP vão se desenvolvendo os estudantes ganham experiência em trabalhos em grupo, divisões de papéis, apoio mútuo, avaliação dos pares e autoavaliação; a oportunidade para reflexão, o pensamento reflexivo, é uma ferramenta poderosa para o estudante, pois este pode refletir sobre o próprio trabalho e aperfeiçoar cada vez mais, sua habilidade de abordar problemas de forma inovadora, este processo de reflexão deve ocorrer durante todo o projeto (BENDER, 2014). O processo de refletir sobre sua ação leva ao desenvolvimento de habilidades que tornam o conhecimento mais contextualizado.

Sobre os processos de finalização dos projetos, Markam, Larmer e Ravitz (2008) elucidam sobre a necessidade de planejar a avaliação, por se tratar de uma metodologia que produz conhecimento de forma diferenciada, o processo de avaliação deve capturar o processo de aprendizagem, assim como o resultado final. Ao elucidar sobre a criação de um plano de avaliação equilibrado, são sugeridos os seguintes passos: alinhar produtos com resultados; saber o que avaliar; utilizar roteiros de avaliação.

Para Bender (2014), o *feedback* e a revisão são processos cruciais para o ensino em ABP, o *feedback* pode ser dado pelo docente, autoavaliação ou avaliação dos pares, podem ser somáticos ou formativos, mas é importante que após receber as devolutivas, os estudantes revisem seus trabalhos. Sendo necessário ao final do projeto uma apresentação pública do projeto, pois acredita-se que apresentar o trabalho ao público atribui valor ao trabalho do estudante, está divulgação do trabalho pode ser em veículos de comunicação variados e pode ser criativo, dependendo do teor do projeto e dos artefatos produzidos.

As obras dos autores citados são didáticas, apresentando etapas para nortear o docente na elaboração e aplicação da ABP, são importantes manuais práticos, mas para salientar a validade e relevância destes, retornemos à discussão anteriormente proposta sobre as ideias de Dewey (1976) e Kilpatrick (1918)

Segundo Leite (2007), ao estudar o método de projetos de Kilpatrick (1918), argumenta-se que o projeto enfatiza a ação, “quanto mais definidas são as finalidades, maior é a probabilidade de agir de modo consciente e eficaz.” (LEITE, 2007 p. 56). Ao refletirmos sobre esta afirmação, é possível identificar no discurso

que um sujeito ativo e bem instruído acerca da atividade que deve realizar tem mais chances de eficácia no processo de aprendizagem.

Pensando nos manuais aqui apresentados, nesta perspectiva, estes oferecem diretrizes para que o estudante possa exercer seu papel ativo e refletir diante das atividades realizadas. Cabe ao docente gerenciar o processo, organizando as etapas e clarificando a organização para que os estudantes possam exercer seu ato proposital, ou seja, viver aquilo que se deseja e projeta (LEITE, 2007).

Tais características desta metodologia são usadas como estratégias pedagógicas e metodológicas na abordagem CCS, que será apresentada no item a seguir.

3.4 Abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS)

Na trajetória em busca de uma educação lúdica, em que o estudante pudesse se conhecer melhor, em que habilidades e potencialidades dos indivíduos fossem valorizadas, houvesse um contato com a realidade social e o uso do computador ganhasse sentido, surge a abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2000)

Segundo Valente, Freire e Arantes (2018), as ações que desenvolvemos no dia a dia são cada vez mais guiadas por tecnologias, e devemos manter uma coerência em sala de aula. Ou seja, precisamos nos apropriar das TDIC, mas em uma abordagem construcionista.

Ao explicar sobre os pressupostos do construcionismo, Santos (2015, p.111) aclara que “primeiro o aprendiz dá forma a uma ideia e a transforma por meio do fazer, do agir e do pensar e segundo, essa ideia que é transformada em construção é algo do seu interesse”. A autora salienta também a motivação e o envolvimento afetivo neste processo de interação.

Schlünzen (2000) nos traz o construcionismo como forma do estudante construir, gerar e adquirir conhecimento, que ofereça possibilidades para pensar aprendizagem e ensino em condições e diferentes ambientes. Sendo assim, o uso da tecnologia neste contexto não seria somente acesso à informação com finalidade instrucionista em que o estudante é ensinado pelo computador, mas sim em uma lógica construcionista, em que o estudante exerce papel de uso da tecnologia, por

meio de *software*, para explicitar ideias, construir algo de seu interesse, potencializando assim a aprendizagem.

Seguindo a lógica da valorização dos indivíduos e a apropriação da realidade para criar ambientes CCS, torna-se necessário primeiramente entender o que seria esse ambiente:

ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo é um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir e a depurar as suas ideias. É aquele cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. (SCHLÜNZEN, 2000 p. 82)

Um ambiente CCS traz para a sala ludicidade, ou seja, permite o estudante aprender contextualizando o mundo real, e conteúdo que seja do seu interesse, isso leva-o a ficar motivado a explorar os recursos se apropriando de ideias e as depurando.

Na abordagem CCS é sugerido um trabalho com projetos, por meio do qual “propomos aqui a ampliação e a consolidação da metodologia, usando como estratégia o desenvolvimento de projetos nos mais diversos níveis de escolaridade e modalidades de ensino e aprendizagem” (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020 p. 80). Temos, então, ampliado o campo de aplicação da abordagem CCS, não estando ela restrita a um único público ou modalidade de ensino.

Ainda segundo os autores, o trabalho por projetos:

[...] é uma metodologia ativa que possibilita, entre outros aspectos, que o conhecimento seja construído a partir de um tema gerador, que é definido pelo professor em parceria com os estudantes ou, por um tema emergente, detectado pelos autores inseridos no ambiente. Além de uma estratégia importante para a resolução de problemas, o trabalho com projetos faz parte dos pressupostos do ambiente CCS que foi ampliado para a abordagem CCS, com base nas pesquisas desenvolvidas ao longo da trajetória de pesquisa, ensino e extensão (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020 p. 80).

Ao olhar para esta definição dos autores, é possível associar os passos descritos por Markam, Larmer e Ravitz (2008) e Bender (2014), operacionalizando-se dentro da abordagem CCS, que propicia condições de desenvolvimento de aprendizagem contextualizada e significativa, com base na apropriação da realidade

vivida pelo estudante para a partir dela gerar aprendizagens, estando em consonância com os pressupostos de Dewey (1976).

Dentro desta perspectiva, é valorizado o propósito do estudante, na perspectiva refletida por Kilpatrick (1918), pois a aprendizagem parte do interesse, do contexto e da experiência de cada estudante. Os conceitos vividos são formalizados e aprendidos de maneira globalizada, quando o docente cria um desafio, as situações que emergem para resolução de problemas, coloca o estudante em contato com a realidade integrando conhecimentos (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020).

No contexto da abordagem CCS, a tecnologia, usada em uma lógica construcionista, proporciona recursos para o estudante gerar, representar e formalizar os conhecimentos adquiridos, pois abre a possibilidade de pesquisa em fontes de informação, possibilita as produções, comunicações, favorece o desenvolvimento cognitivo e a avaliação (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020).

A tecnologia possibilita a resolução de problemas de maneira independente, pois por meio dela o estudante pode desenhar, escrever, criar cenários, além de proporcionar o acesso a informações em redes de internet e nos mais diversos meios digitais de armazenamento de dados. O estudante dentro da abordagem CCS, ao utilizar a tecnologia tem um sentimento de capacidade oportunizando assim a autonomia (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020).

O uso da tecnologia em uma lógica construcionista torna o erro parte do processo e não algo penoso, pois permite ao estudante rever estratégias, depurar conceitos e resolver problemas por meio das TDICs (SCHLÜNZEN, 2000). Este processo nos traz interação com o objeto de conhecimento e continuidade, uma vez que a cada desafio superado, traz uma nova etapa da construção de conhecimento, podemos assim dizer que encontramos congruência com a experiência educativa descrita por Dewey (1976).

Para desenvolver experiência educativa, pensando na abordagem CCS, utilizando como estratégia pedagógica projetos, é necessário que o docente seja mediador, gerando um ambiente onde a aprendizagem parta do interesse do estudante. Diante deste contexto, é necessário discutir a ação docente, na abordagem CCS.

3.4.1 A abordagem CCS e a ação docente

O docente ao atuar com a abordagem CCS além de se configurar como mediador, tem junto aos estudantes, autonomia para desenvolver um processo colaborativo de ensino e aprendizagem, neste sentido, desvia-se da lógica de que o docente é fonte e transmissor de informação, que fornecerá ao estudante tudo pronto, para um fazer pedagógico que estimule o estudante a compreender, pesquisar, para formalizar o saber e o fazer (SCHLÜNZEN *et al*, 2020).

O trabalho por projetos propicia a criação de redes de aprendizagem, onde o estudante aprende por meio da tecnologia e não para a tecnologia. A lógica não é ser ensinado pela tecnologia, mas sim os recursos serem utilizados como potencializadores do aprender. Sendo assim, podemos transpor barreiras, valorizar diferenças e promover processos educativos que evidenciem as habilidades e competências (SCHLÜNZEN *et al*, 2020).

O docente que atua segundo a abordagem CCS necessita passar por uma mudança de postura, adotando atitudes interdisciplinares, pois não seguirá a linearidade de um livro ou um plano de ensino rígido, mas agirá como facilitador da aprendizagem junto aos estudantes que construirão projeto, expressando-se de diferentes formas, permitindo assim a valorização das individualidades (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

Para atuar dentro desta perspectiva interdisciplinar, utilizando como estratégia pedagógica projetos, é necessário que o docente tenha autonomia e para desenvolvê-la, precisa descobrir como elaborar sua prática. Neste contexto, a reprodução de modelos prontos, muitas vezes fornecidos em formações, não serão satisfatórios, pois “deve deixar o estigma de ‘detentor do saber’ e ser humilde diante do não saber.” (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016 p. 113).

A construção do conhecimento se dará de forma conjunta, pois hora o estudante atua individualmente, mas também interage com seus pares, sendo o docente responsável por estimular inquietação nos estudantes, pois por meio do tema gerador, um problema será lançado, propiciando uma imersão em um determinado contexto, buscando soluções para as problemáticas e a conquista de novos conhecimentos (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020).

Ainda segundo Schlünzen *et al.* (2020) e Schlünzen e Santos (2016), o estudante dentro de uma lógica construcionista tem acesso a diversas fontes,

materiais e informações, neste processo, não é papel do docente restringir os acessos, mas sim sistematizar e dar significados aos conteúdos trazidos pelos estudantes.

é necessário que o professor trabalhe como um mediador, auxiliando na aprendizagem dos estudantes e sistematizando os conceitos periodicamente, formalizando-os, dando o significado ao que está sendo aprendido, ensinando. (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020 p. 86).

Durante o processo, o docente atentar-se-á para a evolução na escrita, em termos de conteúdo, na forma de expressar-se, em sequência lógica e de raciocínio. Ou seja, auxiliará os estudantes na depuração das informações, na superação dos desafios e na construção do conhecimento.

Na abordagem CCS, os conceitos não são apresentados sem correlação com a realidade, pois para que haja aprendizagem significativa, é necessário que o estudante associe sua vivência aos conceitos, assim teremos a contextualização do processo, sendo assim, há a compreensão que os construtos teóricos não podem ser abordados separadamente. Para viabilizar a abordagem CCS, é necessário compreender que o conhecimento é construído em uma lógica construcionista, onde os projetos proporcionarão a imersão do estudante na realidade em que vive, contextualizando assim os conceitos e tornando-os significativos (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

Ao colocar a abordagem CCS em prática, temos também uma mudança na postura do estudante que se torna ativo e estimulado para participar deste processo de construção do conhecimento.

3.4.2 O estudante na abordagem CCS

A abordagem CCS, por meio da estratégia pedagógica de projetos, favorece um ambiente onde o estudante aprende de forma lúdica, se conheça melhor e tenha contato com a realidade, contextualizando com as demandas reais, ou seja, ao direcionar-se para as problemáticas existentes na sociedade, os conteúdos ganham sentido, tornando a aprendizagem mais prazerosa, Schlünzen *et al.* (2020 p. 82) reafirmam:

ao desenvolver projetos, cria-se uma nova cultura educacional, uma vez que os sujeitos formam a capacidade de criticarem a si mesmos e a sociedade, passam a trabalhar em equipe, tomam decisões, buscam informações, selecionam o que é relevante, comunicam-se, usam a criatividade e formulam e resolvem problemas.

Nesta perspectiva, o estudante se torna ativo, participativo, crítico e independente, pois a metodologia permite ao estudante ter consciência do crescimento de suas habilidades, valorizando sua autoimagem e sua capacidade de ação nos problemas sociais (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

Esta valorização se dá no processo de construção do conhecimento, pois “à medida que o estudante ou aprendiz vê seu interesse individual ser transformado num contexto social e/ou científico, verá suas habilidades afloradas e o processo de ensino será enriquecido” (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020 p. 94).

Ou seja, o *feedback* constante, fornecido ao longo de um trabalho por projeto, oferece um protótipo dos resultados da sua ação no mundo, levando o estudante à construção de uma identidade, que traz em si desejos pessoais e profissionais, florescendo assim emoções e as próprias habilidades. Este processo se torna mais estimulante, uma vez que o conhecimento toma formas que o estudante consegue reconhecê-lo em seu contexto e em sua vida (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020).

Segundo Schlünzen e Santos (2016), quando se trabalha com abordagem CCS, os estudantes trabalham individualmente e coletivamente, tornando-se colaborativo, cooperativos e solidários, além da sua produção estarem direcionadas aos seus interesses e não apenas para a satisfação das expectativas do docente.

E para que a execução de uma atividade se torne uma construção de conhecimento é necessário a reflexão, sendo assim, os conceitos se constroem a partir da formalização e generalização, ou seja, o docente media e facilita este processo de reflexão (SCHLÜNZEN, 2000).

Para que a mudança de postura do docente e do estudante se modifique e a abordagem CCS seja viabilizada é necessário também conceber um currículo flexível, que balize o processo. No item 3.4.3, compreenderemos o currículo na abordagem CCS.

3.4.3 O currículo e a abordagem CCS

O currículo na abordagem CCS rompe com as estruturas acadêmicas fragmentadas por disciplinas, ele é construído e organizado a partir dos interesses dos estudantes, levando em conta os problemas e preocupações que a eles interessam (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

No contexto educacional, é perceptível a necessidade de mudanças no currículo, ou seja, primar mais para a qualidade do que para a quantidade (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020). Também tendo em vista a formação em Psicologia, o currículo mínimo que norteou a formação de Psicologia por décadas valorizava a quantidade, sendo este também fragmentado em disciplinas, não levando em conta a individualidade dos estudantes (RUDÁ *et al.*, 2015).

Ao se utilizar projetos e a abordagem CCS, o docente utiliza-se dos interesses dos estudantes, mediando a resolução de problemas, e a cada etapa concluída, promove reflexões sobre os conceitos presentes na atividade, observando e formalizando os mais diversos conteúdos dentro da vivência dos estudantes, cumprindo assim os conteúdos de forma contextualizada e significativa (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

Portanto, ao se trabalhar dentro de uma abordagem CCS, o currículo não é rigidamente estabelecido para que conteúdos apareçam com uma linearidade concebida pelo docente, ele é um balizador do processo e construído no cotidiano (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020).

Dentro desta perspectiva, o apoio institucional é necessário para o desenvolvimento da abordagem CCS, “pois é praticamente impossível desenvolver essa metodologia se tiver que seguir um currículo ou um planejamento pré-estabelecido” (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016 p.114). As autoras ressaltam também que o apoio institucional é relevante, pois viabilizar projetos em abordagem CCS exige a participação de outros agentes escolares, pois é necessário o envolvimento de professores de outras áreas do conhecimento, de coordenadores, gestores e funcionários da escola, exige uma mudança geral da postura, para que ocorra a construção de conhecimento contextualizada.

Concebendo o currículo como um balizador do processo educacional, o docente no momento das sistematizações e reflexões, analisam o que pode ser delineado, explorado, e por meio da reflexão, junto aos estudantes, pode planejar

novas atividades (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020). Para que este processo seja possível, é necessário constantes avaliações do processo, para tanto, compreenderemos como avaliar segundo a abordagem CCS.

3.4.4 A avaliação na abordagem CCS

Avaliar de acordo com a abordagem CCS possui como pressuposto verificar o desenvolvimento dos estudantes, sendo feita por meio de diversas manifestações, utilizando diferentes códigos, podendo ser eles verbais, escritos, gráficos, por meio de imagens e também de outras produções (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020), possibilitando, assim, uma avaliação mais inclusiva.

Em um processo formativo, pode-se observar o desenvolvimento do estudante, em seus aspectos cognitivos, sociais, afetivos, políticos e emocionais, sem a intenção de classificar, mas sim de mapear o desempenho do estudante levando em conta a evolução dos fatores individuais e coletivos (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016 p.114).

A ideia de avaliação é conhecer tanto aspectos individuais como coletivos, dessa forma, dentro desta perspectiva é essencial para a aplicação da ABP na abordagem CCS, a autoavaliação e as avaliações formativas, pois dentro desta perspectiva ampliamos a compreensão da aprendizagem (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020). Ainda segundo SCHLÜNZEN *et al.* (2020 p. 88)

a avaliação passa a considerar o processo de construção pelo qual os estudantes passarão, e não somente os resultados, tornando-se uma avaliação formativa, com vistas a considerar os caminhos percorridos para a elaboração dos projetos com a formalização e sistematização dos conceitos.

Ou seja, o foco avaliativo muda do resultado para o processo, para que assim possamos diagnosticar como o estudante está construindo o conhecimento e qual o caminho trilhado nesta construção, e não somente avaliar o fim do processo como ocorre nas metodologias tradicionais (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020).

Ao avaliar o processo, é possível refletir as estratégias e tomar consciência de como está sendo contemplado o currículo, sendo assim é possível ajustar de maneira mais sistemática e individualizada as intervenções pedagógicas (SCHLÜNZEN, 2000).

Por levar em conta todo processo de aprendizagem, a avaliação na abordagem CCS é mais flexível agrupando diferentes estratégias e contemplando outras pessoas envolvidas no processo educacional, tal como pais, voluntários, funcionários da escola, avaliação entre pares, dos grupos e, principalmente, a individual de habilidades, competências e conhecimentos (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016 p.114).

Ao refletirmos sobre a abordagem CCS, usando como estratégia pedagógica projetos, podemos perceber o potencial para atender aos anseios pedagógicos descrito na DCN, e para averiguar estes aspectos, a pesquisa utilizou o caminho metodológico descritos na próxima seção.

SEÇÃO IV

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para analisar os impactos que a ABP, como estratégia pedagógica e metodológica da abordagem CCS, traz para os processos formativos em Psicologia, tornou-se necessário compreender contextos e percepções dos envolvidos.

Esta pesquisa se configura como qualitativa, pois traz um indivíduo e ator, compreendendo as relações sociais construídas a partir das interações, entendendo a objetividade relacionada à percepção humana (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013). Segundo Taquette e Borges (2021), a pesquisa qualitativa se preocupa com a realidade que não pode ser medida por números, trabalhando com o universo de significados, aspirações, crenças, valores, motivos e atitudes que não estão envoltos nos padrões matemáticos. Utiliza de referenciais teóricos das ciências sociais, apresenta formas variadas de interpretação, pois está vinculada ao aporte teórico das ciências sociais que a fundamentam.

As preocupações são com o processo, com o significado que os indivíduos atribuem às experiências, a ênfase se dará na descrição e explicação dos fenômenos (KNECHTEL, 2014), alinhando-se assim com o método de conhecimento fenomenológico. A fenomenologia busca a compreensão de como o mundo é construído, por meio de uma filosofia fenomenológica explicitada, onde o conhecimento é constituído pelo entrelaçamento de sentidos (BICUDO, 2020 p. 35-36).

“Fenômeno” é o que se mostra no ato de perceber ou de intuir. É correlato a quem percebe ou intui. Este que percebe ou intui realiza esses atos de acordo com suas especificidades. Por exemplo, uma pessoa que não distingue cores, não pode intuir a vermelhidão do vermelho; ou uma pessoa que não sente sensações táteis, não pode sentir a frialdade do gelo. Por seu lado, o fenômeno se doa em seus modos de doação. Naquilo que ele é: na sua dureza, frialdade, luminosidade, etc. “Fenomenologia” é uma palavra composta por “fenômeno” mais “logos”. “Logos” entendido como articulação inteligível realizada pelo pensar. Pensar, entretanto, não é um ato vazio (abstrato) sem materialidade. Porém, se efetua também com o que se mostrou na percepção que, por sua vez, é correlato ao sujeito e com ele está no Mundo-Vida.

Refletir sobre pesquisa de base fenomenológica é ir além da objetivação do conhecimento e olhar para o vivido buscando o sentido; articular, pensar e construir conhecimentos acerca de um mundo existente em sua complexidade.

A pesquisa buscou a compreensão de um fenômeno por meio da transformação da realidade, está planejada pelo pesquisador, que também analisou os dados, sendo assim, pode ser denominada segundo Franco (2005) de pesquisa-ação estratégica. Refletindo as colocações de Peruzzo (2016), a pesquisa-ação demanda a inserção do pesquisador na situação investigada, pois assim acompanha a dinâmica, podendo agir no interior dos grupos, intervindo de modo deliberativo na situação investigada, ou seja, a intervenção ocorre por meio da ação.

Refletindo ainda sobre o tipo de pesquisa, encontramos as afirmações de Rocha e Aguiar (2003), que em estudos de intervenções no campo da formação do psicólogo, indicam a possibilidade de potencialização do campo, a produção de um novo pensar/fazer em educação, pois articula teoria/prática, indivíduo/objeto. O conhecimento e a ação sobre a realidade se fazem na investigação das necessidades do campo e a atuação efetiva na realidade, levando a transformações políticas e sociais, modificando a história. Podemos dizer que o desenho metodológico desta pesquisa visa à geração de conhecimento para aplicação prática vislumbrando à solução de problemas educacionais concretos específicos (DE CASTRO; DAMIANI, 2017).

Para realização da pesquisa foram seguidos os aspectos éticos previstos na Resolução nº CNS-510/16, que norteiam os regulamentos de pesquisa envolvendo seres humanos, mediante assinatura dos participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO C). Após aprovação do projeto pelos Comitês de Ética em Pesquisa, projeto inscrito sobre o CAAE 40619820.7.0000.5515, deu-se início ao trabalho de campo e às coletas de dados e aplicação dos instrumentos de pesquisa.

4.1 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de ensino superior, localizada no interior paulista, no curso de Psicologia. Este curso tem duração de cinco anos dividido em 10 semestres, cada um com duração de seis meses, totalizando quatro mil quinhentas e sessenta horas, distribuídas em disciplinas teóricas com três mil

seiscentas e quarenta horas, estágios de 700 horas, trabalho de conclusão de curso com 120 horas e atividades complementares com 100 horas.

Como campo de pesquisa, foi utilizada uma disciplina do 9º semestre de Psicologia da referida instituição, o nome desta disciplina, segundo a grade curricular, é “Psicologia e Necessidades Especiais¹”. A disciplina tinha por objetivo refletir sobre as pessoas com deficiência, assim como os processos de inclusão e exclusão social, perpassando pelas políticas públicas e o papel do psicólogo frente às demandas inclusivas.

A disciplina tem como carga horária 80 horas semestrais, sendo quatro aulas semanais na modalidade presencial. Porém, devido à pandemia de Covid-19 que exigiu o isolamento social, ficou organizada com duas horas semanais de encontros presenciais remoto, síncronos pelo *Google Meet* e duas horas de aulas *off-line*, que deveriam ser dedicadas à pesquisa e realizações de atividades assíncronas.

No plano de ensino da disciplina, estavam elencadas as seguintes competências e habilidades a serem desenvolvidas:

- Subsidiar reflexões críticas sobre as questões que envolvem as pessoas com deficiências, bem como as possibilidades de atuação do psicólogo frente ao paradigma da inclusão social e escolar;
- Refletir sobre o conceito de deficiência e seus determinantes;
- Compreender as características, diagnóstico e acompanhamento das deficiências: intelectual, física, auditiva e visual; assim como os transtornos globais do desenvolvimento;
- Oportunizar espaços para construção de conhecimento sobre patologias raras, interagindo com deficientes e família;
- Caracterizar as necessidades educacionais especiais;
- Refletir sobre o papel do psicólogo na inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, bem como as possibilidades de intervenção psicológica.

Os participantes foram 19 estudantes matriculados na turma escolhida, juntamente com a docente da disciplina que, por sua vez, é a pesquisadora. Para proteção da identidade dos participantes, estes passam a ser definidos com a letra E. seguido com o número de identificação. O Quadro 4: Identificação dos participantes da pesquisa, nos apresenta gênero e idade destes participantes.

¹ Curso autorizado pelo Conselho Estadual de Educação pela portaria nº 282/2005, sendo o nome da disciplina também idealizado no ano de 2005.

Quadro 4 - Identificação dos participantes da pesquisa

Participantes	Gênero	Idade
E. 01	Feminino	27
E. 02	Feminino	22
E. 03	Masculino	29
E. 04	Feminino	22
E. 05	Feminino	21
E. 06	Feminino	21
E. 07	Feminino	22
E. 08	Feminino	22
E. 09	Feminino	28
E. 10	Feminino	25
E. 11	Feminino	45
E.12	Masculino	22
E. 13	Feminino	22
E. 14	Feminino	53
E. 15	Masculino	23
E. 16	Feminino	25
E. 17	Feminino	22
E. 18	Feminino	33
E. 19	Feminino	21

Fonte: A autora.

Observa-se no Quadro 4 que participaram da pesquisa 16 pessoas do sexo feminino e três do masculino, estando a faixa etária entre 21 e 53 anos, sendo que 16 participantes têm menos de 30 anos.

A intervenção, dentro da disciplina supracitada, foi a aplicação da ABP, segundo a abordagem CCS, que seguiu seis etapas, que serão descritas de maneira mais detalhada na seção 5 que traz a descrição da intervenção.

4.2 Coleta de dados

Os instrumentos utilizados para o levantamento de dados foram: Teste de Associação Livre de Palavras; observação participante; coleta de documentos e aplicação de questionário.

A coleta de dados iniciou com a aplicação de instrumentos que tinham por objetivo conhecer as representações sociais dos estudantes. O Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), que se trata de uma técnica projetiva que busca a complexidade da mente humana por meio das representações sociais (TAVARES *et al.*, 2014), nesta técnica usa-se um estímulo indutor, para que o indivíduo evoque as representações. A TALP foi feita a respeito do conceito de aprendizagem (ANEXO A) e de projetos (ANEXO B). Ambos respondidos por meio do *Google* Formulários.

No transcorrer da disciplina organizada em projetos foi utilizada a observação participante (APÊNDICE A), também definida como observação ativa, uma participação em que o observador assume papel de membro do grupo “Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 103), sendo de forma natural para o grupo, pois o pesquisador pertence ao grupo que investiga. Os registros foram realizados por meio de diários de campo. Segundo Marques (2016), é preciso que o pesquisador organize e registre os dados que emergem das observações, para que estes possam ser posteriormente analisados, organizando anotações durante as observações e posteriores a ela. Ao término das aulas, a pesquisadora redigia os diários de observação e enviava aos participantes da pesquisa para leitura e validação, não foram sugeridas modificações nos relatos, as mensagens recebidas pela pesquisadora eram de concordância de que o descrito no diário de campo condizia com o ocorrido durante os encontros.

Foram coletados os documentos produzidos no transcorrer do trabalho de campo. A coleta de documentos é o ato do investigador coletar documentos públicos ou privados produzidos pelos participantes, que contenham mensagens, a fim de elucidar os aspectos dos fenômenos que ocorrem (CRESWELL, 2007). Sendo assim, foram coletados materiais postados no *Moodle*, enviados por e-mail, assim como toda comunicação que ocorreu durante a disciplina e a aplicação da ABP. No Quadro 5 podem ser observados os instrumentos dos dados coletados no decorrer da disciplina, por meio das ferramentas usadas e das atividades desenvolvidas.

Quadro 5 – Instrumentos dos dados coletados

Nº	Documento coletados
1	Diário de campo
2	Mensagens do Whatsapp
3	Mensagens em e-mail
4	Mensagens no <i>Moodle</i> . (fórum e mural)
5	Avaliações formativas.
6	Atividades produzidas durante a disciplina
7	Documentos relacionados às etapas do projeto

Fonte: A autora

Foi também utilizado um questionário (APÊNDICE B), que pode ser definido como um conjunto de questões com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, comportamentos e outras características do presente ou passado (GIL, 2008). Elaborado no Google Formulários e respondido ao final da etapa de aplicação da ABP. O questionário permitiu levantar, por meio de questões abertas e questões que utilizam a escala Likert, a percepção do estudante sobre a aquisição de conhecimentos e habilidades, a colaboração entre pares e os impactos da ABP na formação deles.

4.3 Análise dos dados

Para a análise dos dados da pesquisa foram utilizadas três técnicas: a Análise Prototípica do Discurso, Análise de Similitude e Análise Textual Discursiva.

A Análise prototípica e a de Similitude foram aplicadas aos dados da TALP coletados na primeira etapa da intervenção, já a Análise Textual Discursiva foi

aplicada aos demais dados contidos da segunda à sexta etapa. A seguir são apresentados com maiores detalhes estas técnicas, para a compreensão do leitor.

4.3.1 Análise Prototípica do Discurso e Análise de Similitudes

A análise prototípica é uma técnica para caracterização estrutural de uma representação social, é também conhecida como análise das evocações ou análise das quatro casas. “Trata-se de uma perspectiva que concebe representações sociais como estruturas de conhecimento sobre temas da vida social, compartilhadas por grupos e formadas por elementos cognitivos ligados entre si” (WACHELKE; WOLTER, 2011 p. 521).

Wachelke e Wolter (2011), ao falar da abordagem estrutural, defendem que as representações sociais são formadas por dois tipos de elementos, o núcleo central e o sistema periférico. O núcleo central define e organiza a representação social, sendo também elementos cognitivos básicos, fortemente compartilhados pelo grupo. O outro elemento, o sistema periférico, possui natureza condicional, tem características mais práticas e flexíveis, são a maior parte dos elementos da representação.

As técnicas de coleta de dados são variadas para serem submetidas a esta metodologia de análise, assim esta pesquisa a utilizará para analisar a TALP.

a análise prototípica fornece auxílio para que o pesquisador tenha bases para refinar seu entendimento sobre o funcionamento estrutural de uma representação social. Nesse sentido, trata-se de uma técnica que dá subsídios para avaliar o consenso de uma amostra acerca do conteúdo associado a uma temática de representação social. No entanto, é uma técnica com benefícios e limitações bem definidas, não uma receita mágica capaz de oferecer um diagnóstico de qualquer representação social para qualquer grupo, apesar de uma aparência de objetividade fornecida por indicadores numéricos. (WACHELKE; WOLTER, 2016 p. 159)

Essa técnica fornece objetividade aos dados, não pode ser concebida como diagnóstico estático, mas sim hipóteses das representações sociais existentes para um determinado grupo, sendo assim, reconhecemos a validade desta e não negligenciamos as limitações existentes para quaisquer instrumentos que avaliem características humanas em sua complexidade.

A análise prototípica é aplicada na forma de palavras, ou expressões evocadas, por participantes diante de um termo indutor (leitura ou audição de tal termo). Vale salientar que esse tipo de material não permite uma varredura completa do campo representacional. “Além disso, o fato de que alguns elementos sejam consensualmente não partilhados também reflete uma dimensão coletiva que delimita o campo da representação” (WACHELKE; WOLTER, 2011 p. 522).

Para executar o procedimento para análise prototípica, as respostas dos participantes ao estímulo indutor - nesta pesquisa cinco palavras para o estímulo “aprendizagem”, e cinco para o estímulo “projetos” - tem duas de suas coordenadas calculadas: a frequência no corpus e a ordem média de evocação.

Para processamento destas informações, foi utilizado o *Software* de análise textual chamado IRaMuTeQ - Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, ancorado no *software* estatístico R (RATINAUD, 2009).

O IRaMuTeQ é gratuito, oferece opções para uso de técnicas isoladas ou combinadas, sendo auxiliador na pesquisa qualitativa que pretende ultrapassar a dicotomia quali e quanti, reconhecendo os limites e as vantagens da complementaridade na análise de dados textuais (SOUSA *et al.*, 2020). Dentre as análises possíveis, utilizamos a análise de matriz. Os procedimentos seguidos encontram-se no Quadro 6 - Procedimentos para análise prototípica por meio do IRaMuTeQ.

Quadro 6 - Procedimentos para análise prototípica - IRaMuTeQ

Nº	Procedimentos seguidos
1º	Construção do corpus textual em matriz - depuração dos termos parecidos e de mesma ordem semântica, tempos verbais e conjugação. Foram mantidos os verbos no infinitivo e no presente, quanto às demais palavras, que não eram verbos, foram flexionadas de acordo com a maior frequência apresentada no <i>corpus</i> .
2º	Atribuir <i>rangs</i> às ordens de evocação - sendo a primeira palavra evocada pelo participante <i>rang</i> 1 e a última <i>rang</i> 5.
3º	Converter arquivos em ODS.
4º	Carregar arquivo no campo “Matriz” do Iramuteq
5º	Ao clicar no campo “Análise de matriz”, são disponibilizadas as seguintes opções de análises: Frequências, Frequências múltiplas, Qui-quadrado, Método de Reinert, Análise de similitude, Análise prototípica e Divisão de variável.

	Esta pesquisa utilizou a Análise de Similitude e a Análise Prototípica.
6º	Para Análise de similitudes, selecionamos os campos das “evocações” de 1 (um) a 5 (cinco) e frequência mínima 1(um), geramos o gráfico com as imagens de similitudes.
7º	Para análise prototípica no campo “variáveis” lecionamos as evocações e no campo “pontuações” os rangs, com frequência mínima 2 (dois), gerando assim o Quadro 7 – Organização e significados dos quadrantes da Análise prototípica.

Fonte: A autora.

Após concluído o sétimo passo, “o cruzamento das duas coordenadas, classificadas em valores altos e baixos, gera quatro zonas que caracterizam a tabela de resultados da análise prototípica” (WACHELKE; WOLTER, 2011 p. 522). No Quadro 7, são apresentadas as informações sobre as Zonas, que auxiliaram na compreensão dos resultados.

Quadro 7 - Organização e significados dos quadrantes da Análise prototípica

<p style="text-align: center;">Zona do Núcleo Central</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreende palavras de alta frequência e baixa ordem de evocação. - Os elementos do núcleo central das representações sociais têm boa probabilidade de estarem representados por algumas das palavras contidas nessa zona. (hipótese) 	<p style="text-align: center;">Primeira Zona Periférica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respostas com alta frequência e alta ordem de evocação. - Indicam elementos secundários da representação
<p style="text-align: center;">Elementos Contrastantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respostas com baixa frequência e baixa ordem de evocação. - Podem ser complementos da primeira periférica. - Também podem indicar a existência de um subgrupo que valoriza elementos diferentes da maioria, podendo configurar um núcleo central diferente. 	<p style="text-align: center;">Segunda Zona Periférica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frequência de evocação inferior ao ponto de corte. - Indicam elementos particularizados e menos interessantes para a estrutura da representação social do grupo.

Fonte: A autora.

Nota: Baseada em Wachelke e Wolter, (2011 p. 522-523).

Os dados coletados na TALP e processados pelos *Software* Iramuteq, foram analisados com base nas características descritas no Quadro 7 e, por meio deste, buscou-se a compreensão das hipóteses de representação social do grupo de estudantes de Psicologia participante da pesquisa.

A Análise de Similitude ou Análise de Semelhanças, produz mapas cognitivos que nos permitem interpretar as evocações, por meio de estruturas

gráficas produzidas, e as ligações e nós entre as categorias formam esquemas operacionalizados sobre as informações coletadas na TALP (PEREIRA, 2001).

Ainda segundo Pereira (2001), estes mapas são construídos com base nas seguintes informações:

As evocações são, em seguida, agrupadas numa base prototípica onde o termo mais frequente vai servir de protótipo para construir conjunto de categorias que enquadre maior número delas, e permita efetuar as análises estatísticas. As categorias são, em seguida, relacionadas a partir de um índice de semelhança que, neste caso das evocações livres, fará uso do índice de implicação para nos mostrar o grau que a categoria aparece em simultâneo com outra nos diversos sujeitos. (PEREIRA, 2001 p.191)

As imagens geradas em uma Análise de Similitude nos mostrarão os termos mais evocados, ganharão relevância e será possível observar as correlações das evocações. Ao analisar os grafos presentes nos mapas cognitivos, poderemos fazer uma triangulação de dados com a Análise Prototípica, para melhor elucidar as representações sociais.

Estas ideias são elucidadas por Pereira (2001) ao afirmar que a “análise deste grafo pode permitir, para além da identificação de uma estrutura entre as categorias e conjuntos homogêneos de significação, confirmando ou não a centralidade dos elementos determinado pelas frequências e ordem de vocação” (p. 192).

Para discutirmos as representações sociais acerca dos conceitos “projetos” e “aprendizagem”, utilizamos as imagens geradas pelo IRaMuTeQ, para oferecer maior subsídio às discussões oferecidas pela Análise Prototípica.

Além destes métodos de análise, será também usada a Análise Textual Discursiva (ATD) para interpretar os discursos e os conteúdos fornecidos pelos participantes da pesquisa.

4.3.2 Análise Textual Discursiva

Para analisar os dados qualitativos dos instrumentos tais como: questionário, relatórios de observação, mensagens nos fóruns de dúvidas do *Moodle*, mensagens do *Whatsapp*, avaliações e atividades desenvolvidas na disciplina, será utilizada a ATD.

As pesquisas qualitativas têm por objetivo, por meio da análise, aprofundar os conhecimentos sobre os fenômenos investigados, obtendo compreensão das informações adquiridas nos instrumentos coletados (MORAES, 2003). As ATD têm ganhado relevância no cenário da pesquisa por transitar entre as análises de conteúdos e de discurso (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Moraes (2020) elucida que a ATD se dá em ciclos de operações, composto por etapas, sendo elas: unitarização; categorização; descrição; interpretação; teorização. A seguir explicaremos com maiores detalhes cada uma dessas etapas.

4.3.2.1 A unitarização

A unitarização, também caracterizada por Moraes (2003) como desmontagem do texto, é a decomposição da estrutura organizada, em que se apresentam os dados nos documentos analisados, esse exercício de desmonte, pode levar o sistema de organização da informação ao caos, isso permite que ao emergir dentro das informações, podemos encontrar diferentes sentidos em um mesmo texto, sendo essencial a imersão nos dados e a desconstrução para se promover uma unitarização do *corpus*.

Ao ler um texto, o analista precisa atribuir sentidos e significados, porém um mesmo texto permite uma multiplicidade de leituras, pois dependendo da intenção e referências teóricas do leitor, atribui-se novos sentidos e significados, sendo assim, não existe uma leitura objetiva e única, e a análise textual torna-se exercício de elaborar sentido (MORAES, 2003).

Pesquisar, interpretar e analisar é um ato dinâmico, ou seja, dependendo do momento, da apropriação teórica pode modificar o sentido que é dado a um determinado dado qualitativo, mas isso não pode limitar impondo uma dicotomia de certo e errado, focalizando mais no produto do que no processo “O processo recursivo da pesquisa que produz por sucessivas aprendizagens e refazeres estava em construção.” (MORAES; GALIAZZI, 2006 p.120).

Tendo como base essa dinamicidade, ainda sobre a possibilidade de leitura, temos de exercer uma atitude fenomenológica, que seria colocar as próprias ideias e teorias entre parênteses, para considerar as perspectivas do outro, ou seja, os participantes da pesquisa (MORAES, 2003). Este ponto se torna crucial nesta pesquisa por se tratar de um pesquisador participante e envolto na realidade da

pesquisa, por isso decompor esses dados, desorganizá-los e reorganizá-los, buscando novos sentidos e colocando em suspensão as próprias ideias e teorias, levará a resultados mais fidedignos da pesquisa.

4.3.2.2 O processo de categorização

A categorização é um dos aspectos centrais da análise qualitativa, por ser um processo de auto-organização, e dar luz ao processo analítico. Consiste em categorizar as unidades que anteriormente foram decompostas e reorganizadas. “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias” (MORAES, 2003 p. 197).

O método pelo qual as categorias foram produzidas foi a combinação do método dedutivo e indutivo, pois parte das categorias foram definidas a priori com base prévia em teorias, e à medida que o pesquisador imerge nos dados transformou gradativamente o conjunto de categorias, ou seja, a indução aperfeiçoa o que foi definido por dedução. (MORAES, 2003).

Ao olhar para as propriedades das categorias há consenso sobre a necessidade de haver validade e pertinência em relação aos objetos de análise e objetivo. “Um conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo dessa forma aos objetivos da análise, que é de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados” (MORAES, 2003 p.199).

Outra propriedade necessária é a homogeneidade, as categorias precisam ser construídas dentro do mesmo contínuo conceitual, não se pode misturar conceitos distintos dentro de uma mesma categoria, é possível compor categorias mais amplas e subcategoria, mas a homogeneidade se torna imprescindível nos dois cenários.

Após definidas e descritas, há a explicação da relação entre as categorias, “o analista, a partir dos argumentos parciais de cada categoria, exercita a explicitação de um argumento aglutinador do todo. Esse é então utilizado para costurar as diferentes categorias entre si, na expressão da compreensão do todo”

(MORAES, 2003 p. 201). Este é um processo de autorreflexão onde a cada retomada se atribui novos sentidos e torna o texto mais complexo e elaborado.

4.3.2.3 A descrição, interpretação e teorização

Segundo Moraes (2003, p. 204), a descrição se faz a partir das categorias construídas ao longo da análise, “descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos”.

Uma forma de tornar válida uma análise textual é promover uma descrição densa, com citações selecionadas com critério e perspicácia, o que possibilita ao leitor do texto imagens mais claras dos fenômenos investigados (MORAES, 2003). Ou seja, não existe descrição neutra, mas a articulação das ações observadas, com a tentativa de colocar entre parênteses as próprias concepções do pesquisador, e o compartilhamento dos dados e a validação por outro que não esteja envolto nas atividades da pesquisa garantem maior validade das descrições.

Concebendo, ainda, que quando analisamos e lemos um determinado dado não partimos de um ponto neutro e sim das concepções que já temos, abordaremos a interpretação dos dados.

Podendo ocorrer de diferentes formas, a interpretação é um exercício de teorização. Ela pode se dar por meio do contraste entre teorias já existentes, ou seja, com grupo de autores escolhidos a priori, se compara os dados descritos e busca por meio desta ação, ampliar as compreensões do fenômeno e, por consequência, amplia-se o campo teórico com que se trabalha (MORAES, 2003).

Ainda segundo Moraes (2003), outro modo de interpretação seria a construção de teorias emergentes, pois o pesquisador não delimita um arcabouço teórico de antemão, mas a partir das categorias “exercita uma abstração e teorização em relação aos fenômenos que estuda” (p. 204).

Ambas as formas de interpretação permitem ao pesquisador construir argumentos, teses, trazendo contribuições teóricas dentro da pesquisa. Como metodologia de interpretação, essa pesquisa utilizará o contraste das teorias já existentes para dar luz aos fenômenos descritos nas categorias.

O sentido de uma pesquisa é trazer novas teorias ou atualização dos conhecimentos construídos, o processo para análise textual discursiva propicia uma desconstrução, a atribuição de novos significados e a reconstrução trazendo novos sentidos e atualização aos já existentes.

Segundo Moraes (2020), para que as pessoas se abasteçam de novos conhecimentos, é necessário que as pesquisas tragam metodologias estimulantes e assuntos que suscitam o interesse das pessoas em pesquisar mais sobre o assunto e depurarmos cada dia mais o conhecimento.

Para elucidar as etapas utilizadas na pesquisa, na busca por uma pesquisa que estimule tanto as pessoas a se aprofundarem no assunto, como os participantes a terem aprendizagem prazerosa e significativa, descreveremos a intervenção na seção 5.

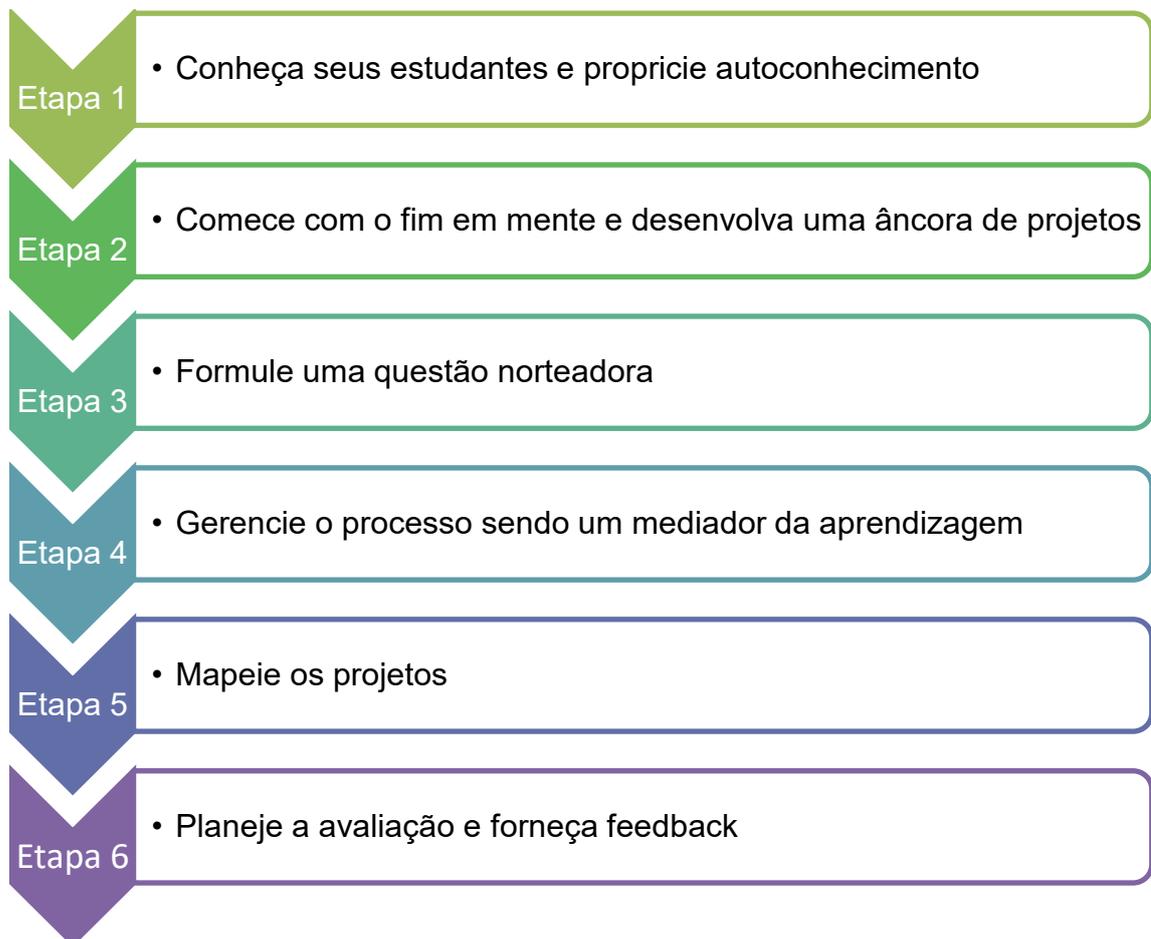
SEÇÃO V

5 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

Diante dos aspectos apresentados no plano de ensino da disciplina utilizada como campo de pesquisa e o objetivo geral da pesquisa, analisar e desenvolver as estratégias pedagógicas do método ABP, de acordo com a abordagem CCS, na formação da disciplina do curso de psicologia, iniciou-se a intervenção na disciplina baseando-se em projeto.

Com base nas ideias de Markam, Larmer e Ravitz (2008), Bender (2014) e Schülunzen (2000) e Schülunzen *et al.* (2020), a articulação da disciplina foi dividida em seis etapas, conforme descritas na Figura 1: etapas de intervenção.

Figura 1 - Etapas da intervenção



Fonte: A autora.

A figura ilustra as etapas e a definição de cada uma delas. Durante a intervenção, ocorreram de maneira simultânea e não se seguiu rigidamente a ordem exposta na Figura 1. Apresentaremos as seis etapas em itens para melhor compreensão da intervenção.

5.1 Conheça seus estudantes e propicie autoconhecimento

Segundo Schülunzen *et al.* (2020), para que haja uma aprendizagem contextualizada, é necessário autonomia no processo de ensinar e aprender, assim as conquistas de conhecimento serão motivadoras, haverá estímulos para compartilhamentos de ideias, favorecendo temas de estudos que partem da realidade sociocultural dos estudantes, proporcionando a atribuição de significados aos conhecimentos construídos, uma vez que os dados nascem do contexto em que os estudantes estão inseridos. Compreende-se que para que haja o processo de autonomia é necessário autoconhecimento. Sendo assim, a intervenção iniciou com a aplicação do TALP (TAVARES *et al.*, 2014), com os estímulos indutores “Aprendizagem” e “Projetos”, para conhecer os conjuntos de crenças partilhadas pelo grupo a respeito destes conceitos que são importantes para a compreensão dos dados da pesquisa (MOSCOVICI, 2003). Os resultados obtidos após a análise prototípica e de similitude destes dados, serão apresentados na seção 6.

Além da TALP, os estudantes foram convidados a refletir sobre suas habilidades respondendo a três perguntas: O que eu faço bem? Como sei o que faço bem? E como aprendi a fazer?

Os questionamentos foram refletidos e houve uma interação ao vivo para que estas questões fossem discutidas pela turma. Os estudantes trouxeram como resposta para a primeira pergunta habilidades de forma geral, tais como, cozinhar, se comunicar com as pessoas, o relacionamento interpessoal. Os que apresentaram dificuldade para definir o que fazem bem, receberam ajuda dos colegas de sala para definir, apontando qualidades e habilidades que viam uns nos outros.

Para a pergunta como sei o que faço bem, os estudantes responderam de forma geral que o *feedback* das outras pessoas levam à identificação das habilidades citadas na primeira pergunta.

E como resposta para a terceira pergunta, tivemos: através de transmissão de informação, observando outros a fazer e experimentando na prática. Assim, pode

ser observado maior incidência de estudantes que alegam terem aprendido na prática aquilo que julgam ser suas melhores habilidades.

Trazendo esta discussão para o contexto da disciplina, tendo em vista que os estudantes julgam que as habilidades são reconhecidas por meio do *feedback*, a turma decidiu, junto com a docente, dizer aos colegas pelo menos uma habilidade que viam uns nos outros. Diante das falas, houve manifestação de satisfação na turma, pois os colegas identificaram habilidades que eles não haviam identificado em si. Esta dinâmica demonstrou resultados satisfatórios, sendo assim, benéfica a ser aplicada também a grupos que já se conheçam e tenham um nível de interação que preceda a intervenção.

Outra correlação que emergiu dos estudantes, diante da atividade, foi que a sociedade nem sempre oferece *feedbacks* positivos às pessoas com deficiência, podendo assim prejudicar a construção da autoestima e autoconceito. Destacamos que ao refletir sobre esta temática, estamos contemplando competências e habilidades discriminadas no plano de ensino da disciplina, pois a reflexão e as críticas diante das deficiências começam a ser construídas nesta etapa. Diante da discussão e o incômodo da turma, foram lançadas as âncoras de projetos descritas na segunda etapa da intervenção.

5.2 Comece com o fim em mente e desenvolva âncora de projetos

Seguindo as ideias de Markam, Larmer e Ravitz (2008), “comece com o fim em mente” e de Bender (2014), “âncora de projeto”, esta etapa foi realizada por meio de uma narrativa sobre Psicologia e inclusão e a atuação do psicólogo com pessoas com deficiência. Assim, com base no texto “Imagem e conceito social da deficiência: uma construção histórica, de Figueira (2015), e também nos períodos de aulas *off-line*, os estudantes assistiram ao filme *Colegas* (2013) e foi realizada uma reflexão nos encontros síncronos pelo *Google Meet* sobre os aspectos relacionados a preconceitos e inclusão da pessoa com deficiência. O objetivo desta etapa foi fornecer subsídios para que produtos contextualizados com a realidade psicossocial fossem pensados, possibilitando uma aprendizagem reflexiva e significativa.

Na reflexão, emergiram temáticas, sobre as deficiências e os *feedbacks* que a sociedade oferece às pessoas com deficiência, sendo comentada a frase de Figueira (2015, p. 15) “Durante toda nossa vida, sempre ouvimos o velho ditado que

uma imagem vale mais que mil palavras”, o autor continua problematizando esta construção de imagem e os impactos para a pessoa com deficiência. As problemáticas discutidas pela turma foram direcionadas ao equívoco cometido socialmente de olhar o indivíduo pela sua deficiência e reduzi-lo a isso, sem olhar para a diversidade humana e as habilidades existentes.

Foram compartilhadas experiências do contato dos estudantes com pessoas com deficiência, as dificuldades enfrentadas e as superações. Foi possível observar a inquietação presente nos estudantes, de articular as práticas do psicólogo para que pudessem contribuir com a inclusão e não com a exclusão social.

A construção das competências e habilidades tem continuidade e podemos identificar o aprofundamento das discussões contemplando também competências e habilidades previstas nas DCN, ao observar o Quadro 2: Competências requeridas ao formado em Psicologia DCN (BRASIL, 2011), podemos observar as competências I, III e VI sendo delineadas, uma vez que os estudantes estão depurando a análise de um contexto social, compreendendo os desafios enfrentados pelos profissionais de Psicologia, entendendo fenômenos humanos em perspectivas afetivas e sociais.

Diante desta inquietação e delineamento da construção do conhecimento e competências, surge a questão norteadora do trabalho que será apresentada na terceira etapa da intervenção.

5.3 Formule uma questão norteadora

Após trazer à luz a temática da disciplina por meio de materiais e discussões, partimos para a etapa: “formule uma questão norteadora” (Markam, Larmer e Ravitz, 2008); e formule “questão motriz” (BENDER, 2014). A questão formulada pela docente pesquisadora, partindo da inquietação e reflexões geradas no grupo de estudantes, foi: **Como a Psicologia, cumprindo seu dever ético e técnico, com os direitos humanos e a cidadania, pode promover produtos que contribuam com a inclusão das pessoas com deficiências na sociedade?**

Tendo em vista que o objetivo da disciplina é de refletir sobre a inclusão da pessoa com deficiência e o papel da Psicologia e do Psicólogo diante da problemática da exclusão social, a pergunta trouxe motivação para a construção de

conhecimentos que contribuíssem na prática com a inclusão social das pessoas com deficiências.

Foi solicitado pensar em um artefato que seria itens criados ao longo de um projeto. Sendo exemplos, *sites*, *blogs*, *podcast*, entre outros, que contribuem para resolução dos problemas apresentados sobre o assunto (BENDER, 2014). Para buscar o projeto e/ou o artefato que seria produzido, a intenção inicial seria utilizar os espaços onde os estudantes fazem estágios (empresas, escolas e clínica), como campo de levantamento de problemas, mas por conta da pandemia e os estágios sendo realizados em modalidade remota, as possibilidades de visualização da realidade ficaram restritas. Sendo assim, foi solicitado que os estudantes buscassem projetos em sua realidade pessoal e/ou profissional, bem como problemáticas a respeito das deficiências e o que poderia ser produzido para proporcionar um ambiente mais inclusivo. Esta prática vai ao encontro das ideias de Schlünzen e Santos (2016) que elucidam que quando os estudantes se guiam por suas vivências e pelos aspectos profissionais, a aprendizagem se torna contextualizada.

Ao executar a atividade de buscar necessidades e organizar projetos estamos trabalhando a competência III da DCN (BRASIL, 2011 p.3) “Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população alvo”. O fato desta ação de identificação e elaboração ocorrer dentro da realidade do estudante e trazer público e temática que são de seu interesse, leva a uma aprendizagem contextualizada e Significativa.

Partindo dos interesses dos estudantes e das temáticas com potencial de contribuição para a Psicologia e o fazer do Psicólogo, a docente iniciou o gerenciamento do processo e a mediação da aprendizagem descritos na quarta etapa da intervenção.

5.4 Gerencie o processo sendo um mediador da aprendizagem

Os estudantes discutiram as temáticas e formaram duplas com interesses similares para explorar as temáticas e a produção dos produtos, as ideias iniciais eram primitivas em relação aos temas, trazendo aspectos amplos que dificultavam pensar produtos viáveis dentro do calendário do processo. Durante os encontros síncronos, a Docente/Pesquisadora e os estudantes efetuaram a depuração das

temáticas para especificar o trabalho e viabilizar a execução e promover aprendizagem, essa etapa Markam, Larmer e Ravitz (2008) nomeou de “gerencie o processo”. Já Bender (2014) salienta que o estudante deve ter papel ativo e o docente de facilitador, Schlünzen *et al.* (2020) preconizam que ele será o mediador do processo ensino e aprendizagem.

Ainda nesta etapa do projeto, a utilização dos recursos tecnológicos se tornou indispensável, pois foi visualizado pelos estudantes aspectos positivos, tais como a ampliação de recursos de tecnologia assistiva, que de forma inovadora facilitam o acesso das pessoas com deficiência à informação (PRAZERES; MAGALHÃES, 2020), como também os aspectos negativos que seriam a falta de acesso das pessoas a dispositivos e redes de qualidade. Estas reflexões trouxeram aos estudantes a ideia de produzir artefatos utilizando a tecnologia e que pudessem ser acessados por meio de recursos digitais, mas que também levassem em conta as dificuldades de acesso e de manuseio das TDIC.

Foram definidos quatorze focos de trabalho, sendo assim, quatorze artefatos, sendo que 10 estudantes se reuniram e formaram cinco duplas e nove estudantes preferiram ser responsáveis por um artefato, a escolha de formar grupos ou não, se deu de acordo com as ideias de projeto. Porém, todos os 19 estudantes fizeram um acordo de cooperação mútua, de cada estudante auxiliar dois projetos além do seu. Nesta situação, a Docente/Pesquisadora buscou estimular a cooperação mútua assim como preconiza Bender (2014).

Para que se proporcione um ambiente onde haja aprendizagem realmente significativa, Schlünzen *et al.* (2020) consideram que é necessário articular os conhecimentos científicos com os interesses dos estudantes, sendo assim, foi orientado que durante as aulas *off-line* os estudantes realizassem pesquisas de artigos e demais materiais de produção técnicas e científicas sobre a Psicologia nas bibliotecas digitais da Instituição de Ensino Superior (IES) e nos bancos de dados científicos, efetuassem a leitura e compartilhassem, por meio de fórum de dúvidas do *Moodle* o arquivo em pdf e comentários sobre a relevância do material. Esta atividade poderia ser realizada em conjunto entre os estudantes que tivessem interesses nas mesmas temáticas. O Quadro 8: textos compartilhados no *Moodle*, apresenta as referências bibliográficas dos textos compartilhados pelos estudantes participantes da pesquisa.

Quadro 8 - Textos compartilhados no *moodle*

Participantes	Referência
E. 01, E. 04 e E.17	BERNARDES, José Francisco <i>et al.</i> . O PAPEL DA ÁREA DE RECURSOS HUMANOS NA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO. Prociências , v. 3, n. 2, p. 61-76, 2020.
E. 02 e E. 07	DOS SANTOS, José Ronaldo. COMPREENDENDO O PROCESSO DE ACOLHIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS. 2018
E. 03	CASTRO, Alan. O Dia Mundial do Rim. leitores! , 2019
E. 05	MARTINS, Valdecir Rosa. Mães e o Benefício de Prestação Continuada (BPC): Experiência em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Santos. 2019.
E. 06 e E.15	_____. Guia de Comunicação Inclusiva . Centro Paula Souza, São Paulo, 2019
E. 08	CASTIGLIONI, Maria do Carmo. Poesia concreta em prosa no asfalto: limites da deficiência no espaço urbano. Interface-Comunicação, Saúde, Educação , v. 16, p. 1087-1093, 2012.
E. 09	PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. Audiology-Communication Research , v. 19, p. 171-178, 2014.
E. 10	GODOI, Guilherme Fernando Silva. Emagrecimento, imagem corporal e autoestima: um estudo de caso. 2019.
E. 11, E.12 e E. 13	PACHECO, Márcia Arantes Buiatti <i>et al.</i> . Educação digital: uma perspectiva de inclusão no cotidiano da escola. 2011.
E. 14 e E.19	FEITOSA, Giulliany Gonçalves <i>et al.</i> . Concepções e expectativas parentais sobre o filho com transtorno do espectro autista. 2020.
E. 16	FONSECA, Célia Maria Souto Maior de Souza; SANTOS, Carina Pessoa; DIAS, Cristina Maria de Souza Brito. A adoção de crianças com necessidades especiais na perspectiva dos pais adotivos. Paidéia (Ribeirão Preto) , v. 19, p. 303-311, 2009.
E. 18	CARVALHO, Gisele de Freitas; PRATA, Marcelo Ricardo. População em situação de rua: Cidadãos ainda invisíveis e os desafios do serviço social para garantia de direitos . 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 30 de outubro a 3 de novembro de 2019, Brasília-DF

Fonte: A autora.

Podemos observar que alguns estudantes executaram a atividade em parceria e outros fizeram buscas individuais. Os participantes E. 06 e E.15 não ficaram satisfeitos com os resultados ao fazer buscas de artigos científicos, e decidiram apresentar a temática por meio de cartilha do Centro Paula Souza.

No fórum de dúvidas do *Moodle*, os textos foram carregados por meio de links e ou arquivo em PDF, sendo que a atividade de modalidade fórum de dúvidas, permitiu que toda a turma visualizassem e lessem os textos, sendo assim, teceram comentários discutindo os aspectos presentes nos próprios textos e nos textos dos colegas de sala.

As participantes E. 08, E. 10 e E. 18 trouxeram leituras que eram de seu interesse para promover artefatos, porém sem correlação com as pessoas com deficiência, estas temáticas traziam exclusão e deficiências sociais, mas não citavam com relevância a pessoa com deficiência. Sendo assim, foi sugerido investigar, dentro destes contextos, a situação da pessoa com deficiência. E. 08 e E. 18 decidiram trabalhar em conjunto no contexto dos moradores de rua, investigando também a situação da pessoa com deficiência morador de rua. E. 10, ao falar de moda e inclusão, decidiu também investir para que seu artefato abordasse além das pessoas obesas, a moda para pessoas com deficiência.

A etapa das leituras dos materiais científicos para a construção dos artefatos, amplia o olhar do estudante sobre a temática, podendo levá-los a se desviar do foco inicial e se deslocar da questão norteadora, como ocorreu com este grupo. Sendo o gerenciamento do processo, responsabilidade do docente, este deve agir como mediador pedagógico da aprendizagem, levando os estudantes à reflexão e à depuração dos conhecimentos. No contexto desta intervenção, o objetivo do gerenciamento foi refletir junto aos estudantes que o foco era a pessoa com deficiência, sendo os demais contextos e temáticas, temas transversais.

Para buscar textos em consonância com as áreas do conhecimento que se pretendia estudar, os estudantes buscaram auxílio com outros docentes do curso, que teriam maiores condições de indicar literaturas. Os docentes auxiliaram prontamente os estudantes, indicando leituras e elogiando o interesse pelos materiais científicos.

Podemos perceber que o engajamento em ler, refletir sobre o material teórico e buscar fontes confiáveis, vem ao encontro das habilidades nas quais as competências devem se apoiar, assim podemos observar o estímulo às habilidades I, II e III descritas no Quadro 3: Habilidades nas quais as competências devem se apoiar, DCN (BRASIL, 2011). Estas versam sobre a apropriação de materiais científicos como relevantes para a construção de conhecimento e atuação sólida, técnica e ética.

Após as ideias organizadas, estabelecendo os aportes teóricos que guiariam a criação dos artefatos, foi necessário mapear os projetos, a operacionalização deste mapeamento está descrita na quinta etapa da intervenção. Lembrando que o gerenciamento do processo e a mediação da aprendizagem, não é uma etapa isolada, ela ocorre durante todo o processo de intervenção.

5.5 Mapeie os projetos

Durante os encontros ao vivo, os estudantes foram expondo as ideias e os progressos dos artefatos, e para organizar as comunicações e as etapas a serem seguidas para conclusão do projeto foi solicitado a organização de informações em um quadro, conforme apresentado no Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Relatório de Andamento do Projeto

Nome do projeto:	Nome do estudante:
O que já investiguei?	
Realizei os seguintes passos	
Realizarei os seguintes passos	
Descobri que	
Necessito dos seguintes recursos e apoio	

Fonte: Adaptado de Markam, Larmer e Ravitz (2008).

As informações do Quadro 9 foram preenchidas no *Google Docs*, recurso foi utilizado por permitir que o autor altere informações que podem ser visualizadas pelo docente e colegas de turma. Para que esta estratégia funcionasse, o arquivo foi compartilhado com a Docente/Pesquisadora e dois estudantes da turma que se comprometeram a auxiliar no projeto. Esta etapa foi definida por Markam, Larmer e Ravitz *et al.* (2008) como “mapeie o projeto”, que compactua também com as ideias de Bender (2014). Para Schlünzen e Santos (2016), os estudantes estão realizando a espiral de aprendizagem, fase fundamental para o construcionismo.

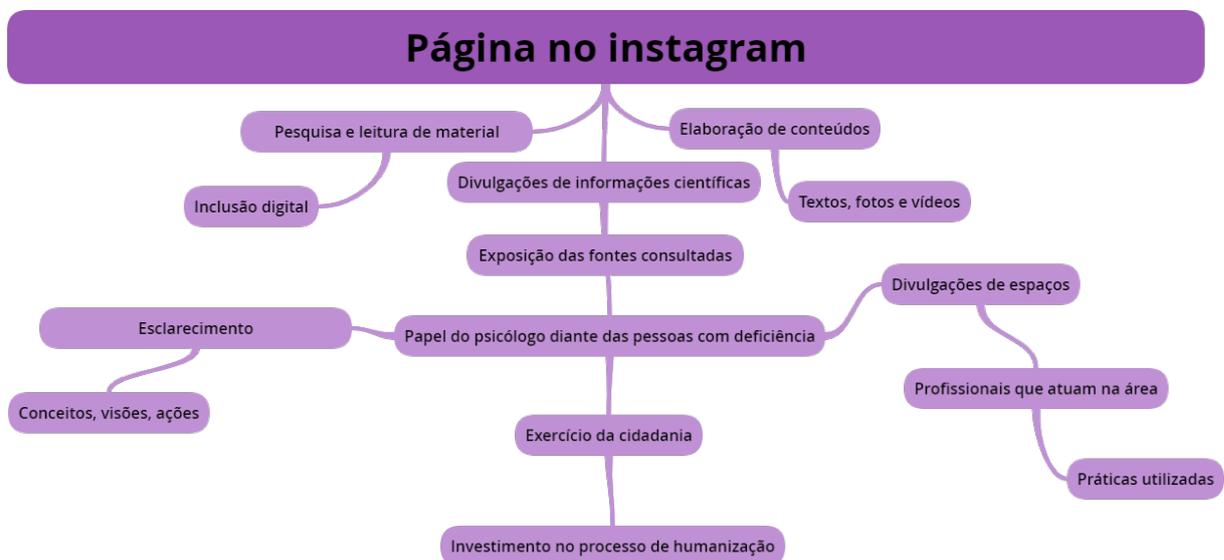
Posterior ao preenchimento do formulário Docente, os estudantes leram e teceram opiniões sobre modificações e melhoria na produção dos projetos/artefatos, durante esse processo. Mais uma vez, os estudantes depuraram ideias e produtos, assim como se apropriaram da tecnologia para facilitar alguns tipos de

comunicações. Os encontros presenciais que se seguiram foram de discussões dos passos dos projetos, dificuldades e desafios que surgiam, os estudantes sugeriam resoluções e auxiliavam os colegas com conhecimentos para que os problemas que surgiram fossem resolvidos.

A docente/pesquisadora, nesta situação, fez a mediação das discussões, aproximando os estudantes dos objetivos de aprendizagem, propostos pelo plano de ensino e o desenvolvimento de competências que possibilitem a ação do psicólogo nos contextos inclusivos.

Ao longo do processo de gerenciamento, foi solicitado um esquema visual de como estava a organização do artefato. Para execução deste esquema, foi sugerido o uso da plataforma digital GoConqr², sendo esta gratuita e permitindo que se faça o *download* do esquema criado de forma gratuita. Segue abaixo, o esquema criado pelo participante E. 12.

Figura 2 - Organização gráfica da construção do produto



Fonte: Produzido pelo participante E. 12

É possível observar neste esquema a lógica de organização de produção do artefato “página no Instagram”, assim como a construção de conhecimento que esta experiência proporcionou, é possível também observar nas ligações de palavras feitas pelo estudante que foi realizada pesquisa e apropriação de material científico,

² Disponível em <https://www.goconqr.com/>

que há a conceituação do papel do psicólogo diante da pessoa com deficiência, e também contatos com profissionais que atuam com essa demanda, conhecendo também a realidade que se configura no campo de atuação.

Acompanhar o processo por meio do esquema produzido pelo estudante, foi essencial para visualizar que a construção de conhecimento estava ocorrendo de maneira contextualizada, e que não estava sendo produzido um artefato deslocado de reflexões teóricas e conceitual, mas que os estudantes durante a produção, estavam refletindo sobre os conceitos e referencial teórico que é fundamental para a prática.

Com a troca de conhecimento, ação dos projetos e reflexão ao longo dos treze encontros, o currículo foi sendo cumprido, não de forma linear e com a rigidez de ordem e de forma que os conteúdos seriam apresentados, mas os estudantes tinham uma ação empírica, ou seja, executavam parte do projeto e nos encontros eram feitas reflexões e construía-se conhecimentos sobre determinada temática, sendo trazidas também discussões e conteúdos que não haviam sido colocados no plano de ensino da disciplina, mas que construíram conhecimentos significativos e não fugiram da ementa da disciplina.

Avaliar o processo de produção de conhecimento e desenvolvimento do artefato e fornecer feedback para que o estudante possa depurar sua prática e construir conhecimento é crucial no processo da ABP. Como a estratégia foi organizada e executada está descrito na sexta etapa.

5.6 Planeje a avaliação e forneça *feedback*

Cabe salientar, que a avaliação aqui descrita, não tem a pretensão de reduzir a avaliação da ABP ao resultado final, mas elencar como foi o processo avaliativo ao longo de todo o projeto.

Seguindo as ideias de Bender (2014), há importância de tornar público os projetos, para executar este aspecto foi utilizada a VI Semana da Inclusão da Pessoa com Deficiência³, foram selecionadas duas noites onde os estudantes apresentaram de forma presencial remota os projetos e artefatos produzidos, possibilitando que o público presente fornecesse *feedback* e interagisse com os

³ Evento institucional da IES campo da pesquisa, surgiu no ano de 2016 e é realizado anualmente. É aberto para a participação da população de forma geral.

estudantes produtores dos artefatos. Na primeira apresentação, no dia 27 de maio de 2021, estiveram conectados na sala do *Google Meet*, 125 contas *Google*. Foram apresentados dois documentários sobre temas inclusivos, produzidos pelas participantes E. 10 e E. 16. Na segunda apresentação, no dia 28 de maio de 2021, com 116 contas conectadas no *Google Meet*, foram apresentados 10 artefatos/projetos, além dos estudantes promoverem um sarau com músicas e poesias para refletir sobre a inclusão. Os materiais tais como as cartilhas orientadoras, *blog*, *websites* e *Web Cursos*, tiveram links compartilhados com o público presente, tendo este acesso aos materiais.

O quadro 10, Artefatos desenvolvidos, traz a descrição de cada participantes e o artefato que desenvolveu ao longo do projeto.

Quadro 10 - Artefatos desenvolvidos

Participantes	Artefatos
E. 01	Flyer informativo Síndrome de Down no mercado de trabalho
E. 02	Cartilha digital - Inclusão escolar: promovendo acolhimento a crianças deficientes
E. 03	Web site: pacientes crônicos renais, informações à população
E. 04	Flyer informativo Síndrome de Down no mercado de trabalho
E. 05	Grupo de apoio a mulheres chefes de famílias vulneráveis (parceria com o Centro de Referência em Assistência Social)
E. 06	Protótipo do aplicativo Comunicação Inclusiva e Desenho Universal
E. 07	Projeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso.
E. 08	Crônica "um olhar para os moradores de rua"
E. 09	Curso <i>on-line</i> de formação de professores sobre autismo.
E.10	Documentário: Espaço na moda, corpo e mente: Valorizando a Beleza Natural
E.11	Cartilha digital - Como incentivar e acompanhar as crianças nas atividades escolares de forma mais assertiva em tempos de pandemia através de uma rotina organizada
E.12	Instagram @psicologia_e_inclusão, página de reflexão sobre o papel do psicólogo frente às pessoas com deficiência
E.13	Instagram @familia_que_acolhe, página de reflexão sobre o papel da família diante das pessoas com deficiência
E.14	Cartilha educativa digital - Orientações para rotina domiciliar para crianças com Transtorno Espectro de Autismo.
E.15	Protótipo do aplicativo Comunicação Inclusiva e Desenho Universal
E.16	Documentário: Adoção de Crianças com deficiência.

E.17	Curso <i>on-line</i> de formação de professores sobre autismo.
E.18	Poema: "Deficiência da sociedade".
E.19	Cartilha educativa digital - Orientações para a rotina domiciliar de crianças com Transtorno Espectro de Autismo.

Fonte: A autora.

O projeto de pesquisa promovido pela participante E. 07 e o trabalho em conjunto com o Centro de Referência em Assistência Social, promovido pela participante E. 05, não foram apresentados no evento. O Trabalho da participante E. 07 foi apresentado posteriormente em um evento científico por se tratar do trabalho de conclusão de curso, ainda incluído na data do evento de apresentação dos projetos. No caso da participante E. 05, o trabalho estava projetado, mas ocorreu a aplicação também somente depois da data de encerramento das apresentações dos produtos. As participantes optaram em participar da apresentação declamando poemas que traziam um olhar para a inclusão da pessoa com deficiência.

O público presente no evento forneceu *feedback* positivo quanto aos artefatos produzidos pelos estudantes, elogiando também a postura e a comunicação para apresentar o produto de seu trabalho durante o semestre.

Lembrando que ao longo da produção do artefato, os estudantes interagiram entre os pares, sendo o *feedback* constante entre eles, que traziam para as interações ao vivo, sugestões de modificações para os produtos dos colegas, assim como elogiavam as produções, a docente também fornecia *feedbacks* individuais, nos arquivos em *Google Docs* e coletivos nas interações ao vivo, onde a turma recebia atualização sobre as etapas a serem concluídas e o cronograma da disciplina, assim como construção mútua de conhecimento. O *feedback* não ocorreu somente na finalização, mas ao longo de todo o processo

Seguindo os pressupostos de Markam, Larmer e Ravitz *et al.* (2008), Bender (2014) e Schlünzen (2000; 2020), a avaliação do processo foi organizada de quatro formas, como apresentadas na Figura a seguir:

Figura 3 - Avaliação da ABP



Fonte: A autora.

No encontro presencial remoto posterior à apresentação pública, a docente e os estudantes fizeram uma avaliação verbal, abordando a autoavaliação, avaliação dos pares, avaliação da docente e avaliação da disciplina. Nos discursos, foi possível observar agradecimento aos colegas e à docente, o reconhecimento da construção de habilidades, e a avaliação positiva da disciplina, surgiram ressalvas quando à modalidade presencial remota, os estudantes manifestaram desejo que a ABP ocorresse fora do período de pandemia onde pudessem ter o contato físico com os demais colegas, mas ao mesmo tempo, reconheceram que estar distante fisicamente era necessário e que mesmo remotamente promoveram aprendizagem prazerosa.

O questionário final da pesquisa intitulado “Questionário sobre a disciplina de Psicologia e Necessidades Especiais” foi respondido no último dia da interação ao vivo, teve a participação dos 19 estudantes, cuja análise dos resultados encontra-se na seção 6.

Na data agendada da avaliação institucional da disciplina, foi solicitado um relatório contendo as informações que constam no Quadro 11.

Quadro 11 - Informações solicitadas na avaliação final

1- Apresentação
<p>Aqui você apresentará em um texto de forma ordenada as seguintes informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em que aspecto da sua vida pessoal, profissional e ou acadêmica você se baseou para escolher o produto, faça um relato deste aspecto para compreendermos, quais sua motivação para promover este produto? • Qual seu produto e o tema? Discorra também sobre a ligação deste produto com a perspectiva inclusiva. • Objetivos iniciais do produto.
2- Aporte teórico.
<p>Neste tópico, vocês devem fazer um texto que contenha um material teórico que se correlaciona com seu produto, use referências de artigos que vocês leram. ATENÇÃO! Vocês devem escrever aqui um texto contendo citações, não basta simplesmente citar os textos que leu, tem de demonstrar o aporte teórico.</p>
3- Etapas do desenvolvimento do produto
<p>Neste tópico, detalhe as etapas que você seguiu no desenvolvimento do seu produto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que realizamos? • Quais foram os passos? • Quais foram os problemas que tivemos? Como resolvemos?
4- Reflexão sobre o aprendizado
<p>Neste tópico, faça uma reflexão sobre a aprendizagem por meio de projetos em abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendeu trabalhando em grupo? • Aprendi que minhas qualidades são? • Aprendi que preciso trabalhar sobre? • Eu faria as seguintes mudanças se fosse repetir o projeto. • Indicaria para que a docente aplicasse a mesma metodologia com outras turmas? • O que a docente poderia mudar para que houvesse maior aprendizagem?
5- Referência bibliográficas
<p>Fazer a referência de todos os artigos, livros e textos que você leu e ou utilizou no seu produto.</p>

Fonte: A autora.

O relatório solicitado buscou entender a perspectiva do estudante sobre a ABP, ao mesmo tempo que busca mapear os conhecimentos técnicos e teóricos adquiridos pelos estudantes ao longo do processo de ensino e aprendizagem. A análise dos resultados encontra-se também na seção 6.

SEÇÃO VI

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o objetivo de analisar as implicações da ABP por meio da abordagem CCS nos processos formativos de uma disciplina do curso de Psicologia, nesta seção será apresentada a análise dos dados a fim de compreender a ABP como estratégia pedagógica e metodológica da abordagem CCS para aquisição de competências: conhecimentos, habilidades e atitudes. Portanto, essa seção consiste em refletir sobre o potencial da ABP para promover colaboração e aprendizagem entre pares e interpretar a percepção dos estudantes sobre a aprendizagem por meio da abordagem CCS que usa como estratégia pedagógica o desenvolvimento de projetos.

6.1 As representações sociais dos participantes da pesquisa acerca dos conceitos de aprendizagem e projetos

Como já mencionado anteriormente, a TRS de Serge Moscovici, com base nas ideias de Durkheim de representações coletivas, postula um conjunto de crenças e simbolismos, que por meio das comunicações, é possível entender fenômenos de um determinado grupo e essa força é propulsora da ação.

Para a análise das representações sociais dos participantes da pesquisa, utilizou-se a análise prototípica (WACHELKE; WOLTER, 2011) e a análise de similitude (PEREIRA, 2001).

6.1.1 Análise prototípicas do TALP de Aprendizagem

A análise prototípica para os conceitos de “aprendizagem” e “projetos” foram processados pelo *software IRaMuTeQ*, este permitiu a elaboração do Quadro 12 e do Quadro 13, os quais ilustram a estrutura das representações sociais construídas pelos participantes da pesquisa, utilizando as frequências e a ordem de evocação mencionados no Quadro 7, na seção anterior.

Para discutirmos as hipóteses de representações sociais para o conceito de aprendizagem, apresentamos o Quadro 12, e por meio dele discute-se as evocações.

Quadro 12 - Conceito de Aprendizagem

		OME ≤ 2,53		OME > 2,53	
		Zona do Núcleo Central		Primeira Zona Periférica	
f ≥ 4,09	Evocação	f	OME	Evocação	F OME
	Conhecimento	14	2	Experiência	7 2,7
		Elementos Contrastantes		Segunda Zona Periférica	
f < 4,09	Evocação	f	OME	Evocação	F OME
	Estudar	4	1,2	Saber	4 3,2
	Autonomia	2	2,5	Evolução	3 3,3
	Aprender	2	2	Prática	3 3,7
	Processo	2	2,5	Amor	3 3,5
				Adaptação	2 3,5

Fonte: A autora.

Nota: Adaptado pela autora de IRaMuTeQ.

Ao interpretar o Quadro 12, podemos observar que no campo “Zona do Núcleo Central”, temos a palavra “conhecimento”, representando alta frequência e

É possível observar no diagrama que a palavra “conhecimento” está próxima a outras palavras que foram frequentemente evocadas, tais como “formação”, “profissional”, “psicólogo”, indicando a ligação reconhecida pelos CRP, ABEP e FENAPSI destes conceitos, levando-nos a inferir hipóteses de que para essas organizações, o conhecimento está intimamente ligado à formação do psicólogo, podemos perceber que a palavra “conhecimento” é um eixo de conexão com grupos de palavras que remetem ao que aos órgãos de Psicologia concebem como compromisso ético da Psicologia. Dentre estas palavras, podemos identificar “social”, “princípio”, “compromisso”, “demanda” e “discussão”.

Quando pensamos a organização e trajetória da formação em Psicologia, podemos identificar a palavra conhecimento relacionada a princípio ao primeiro curso de Psicologia no Brasil, ao falar das etapas e disciplinas:

II. Psicologia Diferencial e Coletiva: além de continuidade de temas das ciências biológicas e naturais, introdução das ciências sociais - Antropologia, Sociologia, Economia Política, História da Filosofia, Teoria do **Conhecimento**, Teoria das Ciências Naturais (CRP, 2018 p.6 - grifo nosso)

Neste momento, o conhecimento era concebido como conteúdos que deveriam ser transmitidos aos estudantes, discutido dentro da formação em uma lógica comportamental, trazida pelos primórdios da Psicologia, concebendo o determinismo ambiental como forma de aquisição de conhecimento.

Em outro momento, a palavra conhecimento compareceu na Carta de Serra Negra, quando citados os princípios norteadores para a formação acadêmica, “2. desenvolver atitude de construção de conhecimentos, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica” (CRP, 2018 p. 11).

Nesta citação, podemos identificar o conhecimento significado em uma perspectiva mais ativa, fomentando crítica e ação concreta dos indivíduos na construção da formação, mudando o paradigma do conhecimento estático, dando uma noção de dinamicidade ao mesmo.

Esta hipótese é intensificada ao longo da reflexão da educação quando os documentos apresentam a palavra conhecimento e suas correlações “à dimensão educativa, como conhecimentos de Política Educacional” (CRP, 2018 p. 19)

“estabelece princípios e fundamentos, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidos, articulados em torno de eixos estruturantes” (p. 22). Na última citação, podemos perceber o conhecimento sendo articulado com uma lógica de competência, ideia essa concebida pelas DCN de Psicologia como o modelo educacional ideal para a formação em Psicologia.

As colocações do termo conhecimento nos dão evidência das condições sócio-históricas, assim, concebe Sá (1996 p. 22), quando fala das características do núcleo central de uma representação social “é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo”. Sendo assim, podemos inferir que esse processo vivido pelos profissionais e estudantes ao longo da história da formação em Psicologia, apresentou seu impacto para a formação da hipótese da centralidade das representações sociais dos participantes da pesquisa.

A amostra de estudantes é pequena, portanto, não podemos expandir e afirmar que “conhecimento” seja a centralidade de todos os estudantes de Psicologia do país, mas há fortes indícios de que seja o núcleo central deste grupo específico pesquisado.

Na Primeira Zona Periférica, temos o termo “experiência”, esta apresentou alta frequência e alta ordem de evocação indicando que seja o elemento que protege o núcleo central, o contextualiza e atualiza, sendo sensível ao contexto imediato (SÁ, 1996).

Ao olharmos para o diagrama produzido a partir documento dos órgãos normativos da Psicologia, citado anteriormente, podemos perceber a experiência correlacionada com a palavra “profissional”. Apesar de ter conectividade com a palavra “conhecimento”, está distante da mesma, estando mais próxima das palavras “atuação” e “trabalho”, que também estão ligadas à palavra “profissional”. Ao refletir sobre esta conexão, podemos inferir que a experiência se associa mais à atuação e ao trabalho do que ao conhecimento.

Ao entrar em contato com o documento, é possível perceber em muitos momentos, a experiência atrelada à prática profissional; “levando em conta a experiência profissional do corpo docente, a relevância e as necessidades sociais da população, no contexto em que ele será inserido” (CRP, 2018 p. 27). Neste trecho, reconhece-se a importância da experiência profissional do docente para tomar decisões sobre o que deve ser trabalhado durante a formação.

Podemos observar também correlações entre a experiência e a atuação, práxis do psicólogo “em termos de acúmulo de conhecimentos e experiências e de ampliação de práticas, campos e áreas de atuação” (CFP, 2018 p.37). Também verificamos a preocupação de uma formação que ofereça estágios e situações que tragam a prática para que o estudante possa adquirir experiências

Privilegiar a interação contínua da teoria e da prática, oferecendo à(ao) estudante experiências em diferentes contextos de prática, desde os primeiros semestres da graduação, de forma a dar sentido à aprendizagem e desenvolver de forma gradual as competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão (CFP, 2018 p. 43)

Fica evidente que aprendizagem neste contexto, quando elencamos experiência, refere-se à prática, à oportunidade de experienciar o campo de atuação do psicólogo, conhecer o mundo do trabalho e promover um tipo de ação neste, para que possa assim ter uma formação de qualidade.

Ao refletir sobre a teoria da experiência educativa de John Dewey, que concebe um processo reflexivo, onde os indivíduos interagem com o conhecimento e com os pares e promove a capacidade de dar continuidade ao seu processo de aprendizagem (DE ARAUJO; DAVEL, 2018), parece-nos distante da perspectiva adotada pelos documentos da Psicologia e por consequência diferente da representação evocada pelos estudantes participantes da pesquisa.

Outros aspectos evocados na Segunda Zona Periférica são as palavras “saber”, “evolução”, “prática”, “amor” e “adaptação”, estes elementos indicam possivelmente movimentos individuais, apresenta-nos algumas heterogeneidades do grupo.

No quadrante Elementos Contrastantes, temos as palavras “estudar”, “autonomia”, “aprender” e “processo”, estes podem significar um complemento à primeira periferia como também um subgrupo com núcleo central diferente.

A ideia de experiência atrelada a uma prática é possível ser correlacionada a algumas destas palavras, tais como estudar e processo, que remetem a uma formação curricular, onde etapas são concluídas para que outras se iniciem; primeiro a dedicação para estudar teorias e posteriormente as relacionar com uma prática de estágio, seria essa prática um processo a ser concluído.

A evocação aprender parece um complemento ao próprio conceito usado para associação à aprendizagem, sendo assim, estariam intimamente ligados à

aprendizagem ao ato de aprender, levando-nos à hipótese de que haja um grupo com este núcleo central específico.

Ao analisar o núcleo central e a primeira zona periférica, podemos inferir que para os estudantes, o conhecimento se encontra na esfera abstrata, e na proteção deste núcleo temos aspectos mais práticos, tal como a palavra experiência. Dewey (1979) tece críticas à teoria do conhecimento onde teorizaram, de forma separada, o conhecimento empírico e conhecimento superior racional. O conhecimento empírico nessa concepção seria a ação mecânica, delegada àqueles que tinham por responsabilidade operar máquinas e ater-se à ação, enquanto os gestores teriam acesso a conhecimentos superiores. Esse dualismo segmenta as noções sobre o real significado do conhecimento uma vez que não compreende a experiência com potencial de depuração para interpretar e dar sentido a novas experiências.

Dentro desta perspectiva, o autor concebe conhecimento como sendo “uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em dada situação” (DEWEY, 1979 p. 373). Na perspectiva do autor: “Oportunamente a teoria do conhecimento será derivada da prática que melhor proporcionar conhecimentos; e em seguida essa teoria será empregada para aperfeiçoar os métodos que se mostrarem menos eficazes” (p. 372).

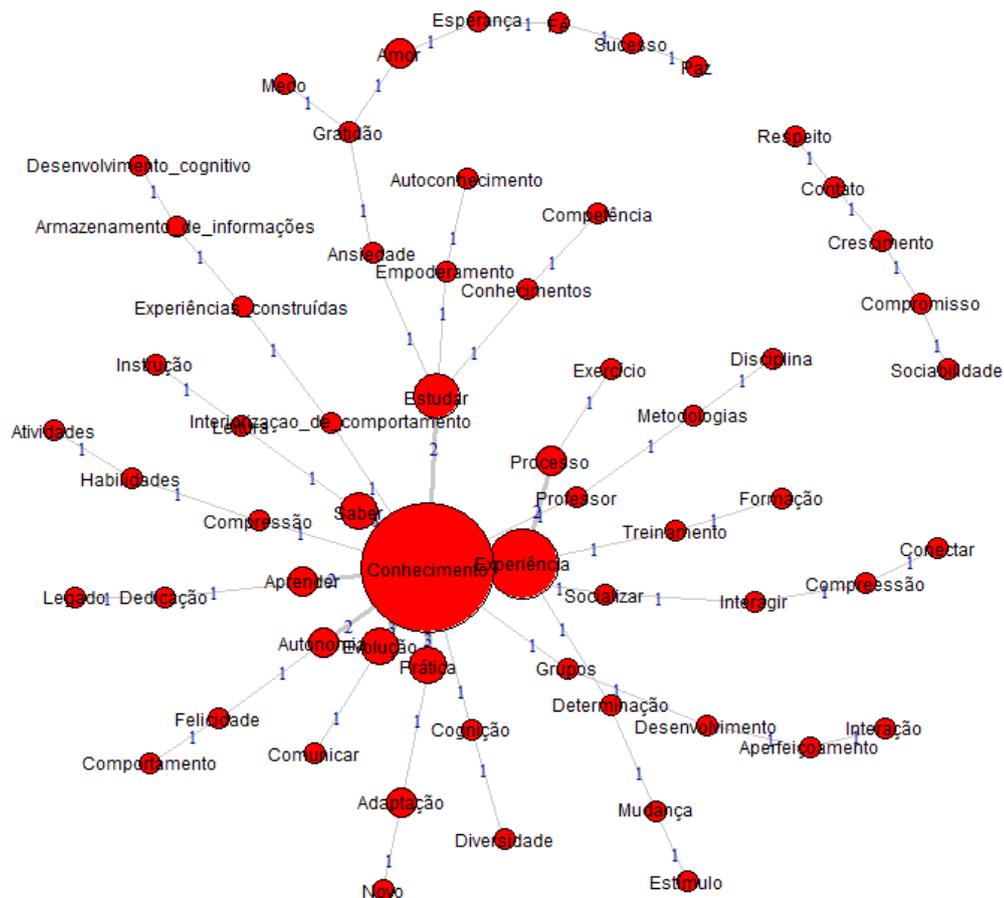
Diante desta perspectiva, podemos compreender que o conhecimento não se trata de algo estático, mecânico, mas é vivo, dinâmico e está em constante movimento, atualizando-se segundo as experiências, ou seja, é contínuo.

Os documentos de Psicologia apresentam um processo de transição desta noção, uma vez que concebe uma formação por competências que traga criticidade e habilidades para lidar com a subjetividade humana, ao mesmo tempo que o processo histórico da formação do psicólogo apresenta resquícios de uma sedimentação entre empírico, prática e teórico. Seguindo esta perspectiva ao olhar para as evocações dos participantes da pesquisa, podemos perceber que estes fragmentam conhecimento da experiência. Por meio da análise de similitude do conceito de aprendizagem, buscaremos compreender a proximidade que as palavras apresentam nas evocações e suas conexões.

6.1.2 Análise de Similitude do conceito de aprendizagem

A análise realizada a partir das evocações dos participantes da pesquisa aos termos indutores “aprendizagem”, possibilitou a elaboração de um gráfico de similitude, o tamanho dos vértices (círculos) varia de acordo com as frequências dos termos evocados, as arestas indicam os valores da associação entre a modalidade e as palavras. Os gráficos de similitude permitiram compreender as associações das evocações, colaborando com a compreensão das representações sociais dos estudantes participantes da pesquisa, conforme pode ser visto na Figura 5.

Figura 5 - Similitudes para o conceito de aprendizagem



Fonte: A autora.

Nota: Adaptado pela autora de IRaMuTeQ.

Ao observar a imagem, podemos notar o protagonismo do termo “conhecimento”, estando este ligado com a palavra “experiência” e com conexões próximas temos as palavras “saber”, “evolução” e “prática”, as palavras “aprender” e “autonomia”, também se aproximam do termo conhecimento.

A imagem de similitude, reforça a hipótese de que o núcleo central da representação social dos estudantes participantes da pesquisa seja o conhecimento. Podemos perceber também que a palavra “experiência” está ligada a “conhecimento”, porém ambas se encontram deslocadas de palavras, tais como “respeito”, “contato”, “crescimento”, “compromisso” e “sociabilidade”, que não se ligam ao grupo de palavras de maior impacto, “conhecimento” e “experiência”.

Esta configuração leva à hipótese de que apesar de levarem em conta a experiência como aspecto importante, não reconhecem alguns aspectos como crescimento, respeito e compromisso atrelados ao ato de aprender

Temos três ramificações conectadas à palavra “experiência”, na primeira ramificação podemos encontrar as palavras “processo” e “exercício”, na segunda “treinamento” e “formação” e na terceira “determinação”, “mudança” e “estímulo”. Lembrando que experiência tem conectividade com conhecimento, podemos inferir e intensificar a hipótese de que há na experiência, assim como apontado na análise prototípica, um potencial de mudança na centralidade da RS, uma vez que podemos perceber proximidade entre estas palavras e as conexões trazem a experiência além de vinculada a aspectos práticos, também relacionada com a palavra mudança.

Ao refletir sobre o relatório de síntese de área Psicologia do INEP (2019), podemos também perceber que as fraquezas identificadas têm correlação com as RSs trazidas pelos estudantes, uma vez que, o INEP aponta que os estudantes articularam os aspectos teóricos e éticos, mas malograram em descrever o fazer do Psicólogo, ou seja, mesmo havendo horas de estágios durante os cursos, ainda não foram suficientes para que o estudante articulasse conhecimento a prática. Neste contexto, percebemos o dualismo entre estes conceitos diagnosticado nesta avaliação.

Ao interpretar as RS dos participantes para o conceito de aprendizagem, temos uma transição entre o dualismo de aprendizagem meramente conceitual, ligada aos aspectos teóricos, e separadamente a aspectos práticos e de experiências em segundo plano, de forma complementar. Podemos assim identificar o instrumental para trabalhar por meio da ABP como a superação deste dualismo.

Dentro deste cenário, para termos uma visão mais ampla e conhecer o estudante para trabalhar a metodologia ABP, buscamos compreender também as representações para o conceito projetos.

6.1.3 Análise prototípica do TALP de projetos

Para alcançar o objetivo de conhecer as representações dos participantes da pesquisa, tornou-se relevante também, além do conceito de aprendizagem, compreender as evocações a respeito de projetos, pois assim poderemos discorrer sobre uma aprendizagem baseada em projetos.

No Quadro 13 - conceito de projetos, apresentaremos os resultados para refletirmos sobre as evocações e sua possível significação.

Quadro 13 - Conceito de projetos

OME \leq 2,76			OME $>$ 2,76			
Zona do Núcleo Central			Primeira Zona Periférica			
<i>f</i> \geq 3,17	Evocação	<i>F</i>	OME	Evocação	<i>F</i>	OME
	Planejamento	7	1,7	Pesquisa	5	3,4
	Estudar	5	2,6	Conhecimento	4	3,2
Elementos Contrastantes			Segunda Zona Periférica			

<i>f</i> < 3,17	Evocação	F	OME	Evocação	F	OME
	Realizar	2	1	União	3	3
			Esquema	2	3	
			Organização	2	3,5	
			Sabedoria	2	3	
			Futuro	2	3	
			Desenvolver	2	3	
			Executar	2	4	

Fonte: A autora.

Nota: Adaptado pela autora de IRaMuTeQ.

Ao observarmos a Zona do Núcleo Central, encontramos as palavras “planejamento” e “estudar”, indicando a centralidade desses conceitos para os estudantes participantes da pesquisa.

Como já mencionado anteriormente, em relação à formação em Psicologia, a preocupação dos órgãos reguladores é a não banalização da Psicologia enquanto ciência. Sendo assim, há uma preocupação com a estruturação dos projetos pedagógicos dos cursos em oferecer subsídios para que o estudante possa desenvolver pesquisas que tenham validade perante a comunidade científica (GARCÍA-GARZÓN; LECUONA; CARBAJAL, 2018).

Em relação a projetos como dispositivos de aprendizagem, como na metodologia ABP, como também já mencionado na seção 1, item 1.1, não há evidências científicas de sua aplicação na formação em Psicologia. Sendo assim,

não há representação de projetos enquanto metodologia de ensino e sim relacionados aos estágios ou pesquisa, ao analisar o documento do CFP (2018), percebemos o termo projeto comparecendo relacionado a projeto de curso, de estágio e de pesquisa.

Diante desta realidade, os estudantes representam projetos, remetendo-se a projetos de pesquisa e projetos de estágio, uma vez que pensar projetos de curso é tarefa que fica mais restrita a Coordenadores e Docentes. Diante desta lógica, a palavra “planejamento” e “estudar”, ganham relevância uma vez que tanto os projetos de pesquisa como os de estágio, planejam uma ação ou estudo.

Ao olhar para a Primeira Zona Periférica, encontramos as palavras “pesquisa” e “conhecimento” corroborando com a ideia de que a associação dos estudantes foi a projetos de pesquisa e estágio, uma vez que as periferias da representação social, protegem e atualizam a representação social.

Ao interpretar o quadro 9, podemos observar que a palavra “realizar” comparece nos Elementos Contrastantes, sendo assim, podemos deduzir que o potencial realizador é um movimento isolado dos membros do grupo que validam essa característica.

Na Segunda Zona Periférica comparecem os termos “união”, “esquema”, “organização”, “sabedoria”, “futuro”, “desenvolver” e “executar”. Refletindo sobre os significados destas palavras, podemos observar que da perspectiva individualizada dos estudantes há uma tendência maior em conceber projetos de uma perspectiva de organização e planejamento e uma tendência menor de reconhecer uma perspectiva realizadora e de construção de aprendizagem, como descritas por Markham, Larmer e Ravitz (2008), Bender (2014) e Schlünzen *et al.* (2020).

Ao refletir sobre as RS do conceito de aprendizagem e de projetos, vemos uma contradição, uma vez que no núcleo central da aprendizagem temos um conceito abstrato “conhecimento” e na primeira zona periférica um conceito concreto “experiência”, mas ao olhar para o quadro 9, vemos uma inversão, pois as palavras “planejamento” e “estudar”, mais concretas, aparecem no núcleo central e na primeira zona periférica temos “pesquisa” e “conhecimento”, conceitos mais abstratos.

Interpretar e refletir sobre esta perspectiva de representação social dos participantes da pesquisa a respeito de projetos e aprendizagem, norteou a intervenção, pois a proposta da pesquisa consistia em utilizá-los em uma

Ao observar a imagem, verificamos que as palavras que estão representadas em circunferências maiores são: “planejamento”, “pesquisa”, “estudar” e “conhecimento”, nos indicando que são relevantes quando se refere ao conceito de projetos.

Podemos perceber que a palavra “planejamento” foi a mais evocada, e está intimamente ligada às palavras “pesquisa” e “esquema”, e com ligação próxima com as palavras “estudar”, “rascunho”, “controle”, “Objetivo claro”, “realizar” e “conhecimento”. Estas palavras reafirmam a hipótese de que o projeto representado seja na perspectiva de planejamento de ação ou estudo, seja este de estágio ou de pesquisa.

Ao analisar as palavras que não se ligam às demais, encontramos “intenção”, “desejo”, “empreendimento”, “realização” e “plano”, conceitos, estes, que se ligam teoricamente a projeto, mas neste contexto não foi reconhecido pelo grupo como relevante para definir projetos. Pensando na perspectiva do processo histórico das metodologias de ensino, o desejo, a intenção, estiveram subjugados, e ao estudante caberia simplesmente a exceção dos processos e não empreender rumo a algo novo. Podemos perceber nesta perspectiva um afastamento das ideias de Kilpatrick (1918) que reconhece o propósito como relevante para que o estudante fique engajado no processo de aprendizagem.

Diante da configuração destas palavras, é possível dar maior validade à hipótese de que o núcleo central das representações sociais dos participantes da pesquisa, seja planejamento e estudar para o conceito de projetos, e temos como periferia pesquisa e conhecimento.

Isso também fortalece a ideia de que os processos históricos da formação em psicologia, juntamente com a organização do projeto pedagógico do curso, levaram os estudantes a atrelar a ideia de projetos a pesquisa e estágios, que são as modalidades conhecidas por eles.

Sendo assim, surgiu uma nova indagação por parte da pesquisadora: seria possível aplicar uma metodologia de aprendizagem baseada em projeto, mesmo esse tipo de projeto não fazendo parte das representações sociais deste grupo?

Para responder a essa inquietação, levou-se em conta as ideias de Sá (1996) que diz que as periferias das representações têm potencial de atualizar e proteger as representações, ou seja, são suscetíveis a fatores ambientais. Sendo assim, temos na primeira periférica a palavra “conhecimento”. Como já havíamos

diagnosticado anteriormente, conhecimento para estes estudantes, é concebido como atividade abstrata, mas há parcialidade, pois também reconhecem a prática como possibilidade de construir conhecimento, além de termos também presente na zona de contraste a palavra “realizar”, que pode ser um complemento à primeira zona periférica.

Ao olhar para a palavra “realizar”, associada a ela se faz presente os termos: “colocar em prática”, “buscar ideias”, “interação”, “futuro”, “compromisso”, “confiança”, “ajuda” e “respeito”. Ao observar estas palavras, percebemos que cabem na metodologia da ABP, mas não tiveram potencial e força para compor o núcleo central das representações sociais.

Ao mesmo tempo, quando olhamos para as evocações de aprendizagem e projetos, vemos uma abertura para que possamos superar essa dualidade por meio da metodologia ABP, e ao realizar as intervenções, foi possível perceber uma mudança no cenário representado, uma vez que nos discursos dos estudantes é possível observar que validaram a construção de conhecimento dentro de uma metodologia, reconhecendo o potencial de projetos para além do estágio e da pesquisa. Nos itens a seguir, apresentaremos estes dados para refletir sobre os resultados da ABP.

6.2 Competências e a formação do psicólogo

Para refletir sobre as competências na formação em Psicologia cabe-nos fazer uma contextualização das bases ideológicas da qual partimos para discutir tais conceitos.

Perrenoud (2015) elenca que para falarmos de competência e à definir precisamos nos atentar que competências não são sinônimos de saberes, atitudes e saber fazer, mas mobilizam, de forma singular, além de orquestrar e integrar recursos, o exercício das competências, passando por situações mentais complexas, implícitas por esquemas de pensamento, que permitem realizar, determinar ações adaptadas a situações.

A definição do conceito é abrangente, vamos adotar aqui a ideia de que se trata de um conjunto articulado de conhecimentos, habilidades e atitudes (CORRÊA, 2015), assim como as competências e habilidades descritas nas DCN da formação do psicólogo.

Para compreendermos melhor os resultados desta pesquisa e as articulações com as bases teóricas dividiremos essa unidade em três tópicos: A construção do conhecimento por meio da ABP, Construção das habilidades e Atitudes perante as demandas reais.

6.2.1 A construção do conhecimento por meio da ABP

Como já elencado nas unidades temáticas anteriores, adotamos a visão de Dewey (1979) sobre o conhecimento, onde a prática aperfeiçoa o que se conhece de um objeto. Já havíamos diagnosticado, antes da intervenção com a ABP que os estudantes, tem como hipótese de centralidade da RS de aprendizagem a palavra conhecimento, mas este interpretado como algo abstrato, tendo a possibilidade de modificação e atualização do aspecto mais prático, representado pela palavra experiência.

Após a intervenção, podemos observar por meio da fala desse participante que encontrou na ABP diversificadas formas de dar significados aos conhecimentos: *“Foi ótimo, a troca de experiências e aprendizagem, fez com que o conhecimento fosse aprendido de diversas formas. Aprendi com eles as diferentes visões e maneiras de incluir”* (E. 07). Podemos observar neste discurso que há mais de uma forma de aprendizagem de conteúdos e essa abertura para trocas e permissividade para que se promova diferentes discussões para um mesmo assunto, é uma prática inclusiva. Dentro desta perspectiva, há a validação da oportunidade de aprender de diferentes formas *“Pude compartilhar conhecimentos que eu tinha e também aprender coisas e temas que não tenho tanta proximidade, além de ver na prática diferentes ideias sobre um mesmo tema”* (E. 17). As ideias apresentadas por este estudante, legitima as ideias de Dewey (1979) de que o conhecimento é um processo contínuo e que a reflexão da prática atualiza os processos de conhecimentos.

Articulando o conhecimento com a prática *“Penso que a disciplina possibilitou um conhecimento grande, que irá nos auxiliar nessa prática, mas conhecimento nunca é demais! Acredito que seria interessante alguns cursos sobre as demandas inclusivas para complementar”* (E. 02), que articula a prática à construção de conhecimento e apresenta o desejo de dar continuidade ao seu processo de aprendizagem, esta visão também vem ao encontro das ideias de

Dewey (1979) quando teoriza que o objetivo da educação é habilitar os indivíduos para o constante desenvolvimento, e estes devem aprender a aprender. Esta visão de aprendizagem como processo contínuo também aparece no discurso de outro participante *“Tenho que ir em busca cada vez mais de me aprimorar, em busca de mais conhecimentos cada dia que passa me sinto mais seguro e confiante”* (E. 03).

Ao refletir sobre o discurso do *“Dentro da experiência possibilitada a partir do projeto, o acadêmico passa a compreender o poder da construção do grupo que se estabelecia durante as supervisões e a forma como as trocas ajudavam no processo de construção e desconstrução”* (E.15), podemos observar uma visão diferente da contida no núcleo central das RS, uma vez que o estudante reconhece o projeto, sendo este no âmbito da prática, com potencial para a construção de conhecimentos.

É perceptível também nos discursos dos estudantes, insegurança em relação à metodologia por fugir do padrão tradicional até então conhecido. Este estudante mostra dúvidas sobre estar ou não preparado para as demandas do mundo do trabalho quando questionado se se sente preparado para atuar com as demandas após a disciplina e responde: *“Parcialmente. Acredito que esse nunca foi um tema muito estudado por mim e que preciso melhorar nisso, mas que a disciplina me auxiliou a compreender que posso integrar um tema que tenho menor interesse ao que eu tenho como potencialidade”* (E. 17).

Como já discutido na seção 2, a formação em Psicologia se ancorou inicialmente em sistemas tradicionais de ensino, primando por transmissão de conteúdo, onde a preparação para o mundo do trabalho se dava por meio da apropriação do conteúdo teóricos (RUDÁ, 2015). Diante desta realidade, podemos observar neste estudante, saudosismo a metodologias que traziam a transmissão de informação, ao mesmo tempo que reconhece os benefícios da ABP para a construção de conhecimentos.

A proposta da abordagem CCS, utilizando a ABP como estratégia metodológica, é proporcionar uma aprendizagem que atenda aos propósitos dos estudantes, sendo está contextualizada com sua realidade social, e significativa para quem aprende (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020). Não faz parte das evidências científicas da abordagem ensinar conceitos em uma perspectiva instrucionista.

Ao olharmos para a realidade da formação em Psicologia e as críticas tecidas sobre esta, podemos observar um questionamento ao modelo de ensino

centrado no conteúdo, sendo proposto, como podemos observar nas DCNs de 2004 e 2011, um ensino por competências, onde os conhecimentos possam ser críticos e significativos. O modelo do currículo mínimo prevaleceu por décadas, sendo assim, é compreensível que compareçam discursos que trazem o comodismo em práticas que trabalhem unicamente com transmissão de informações, mas ao observar os dados do INEP (2019), não estão demonstrando resultados satisfatórios.

Dentro desta perspectiva para a construção de conhecimentos contextualizado e significativo, busca-se que se forme o estudante para atuar com as demandas complexas, advindas da subjetividade humana. A ABP como estratégia pedagógica e metodológica na abordagem CCS, demonstrou resultados satisfatório, uma vez que os estudantes conseguiram relacionar os aspectos teóricos, abstratos, a uma prática, mais empírica, trazendo diversidades de formas de aprender e a satisfação de aprender por meio de uma estratégia metodológica que traz uma imersão em contextos reais.

Podemos também perceber a abertura dos estudantes para metodologias que tragam a realidade do mundo do trabalho para a sala de aula, articulando diferentes formas de construção de conhecimento e oportunidades de construir habilidades necessárias ao futuro profissional.

6.2.2 Construção das habilidades

Como já mencionado, as definições de habilidades seriam o saber fazer, ou seja, é a práxis dentro da formação, a validação de que os conhecimentos adquiridos foram capazes de fundamentar uma prática. Observemos o seguinte discurso: *“pude perceber o quanto a profissão por mais formação que forneça, crie condições e esclareça meios para o saber fazer, cabe a nós fazer uso disso sempre em relação à pessoa, sua humanidade, individualidade e realidade”* (E. 12).

Ao interpretarmos essa manifestação, feita pelo estudante, podemos inferir que este valida as atividades realizadas na disciplina com potencial para fundamentar o saber fazer, para este participante da pesquisa, a metodologia trouxe a possibilidade de transformação de aspectos da personalidade, que levou não somente à evolução acadêmica, mas também pessoal.

Neste outro relato, podemos perceber uma força realizadora: *“com certeza reforçou algumas coisas que estudei no começo da faculdade, pude conhecer um*

pouco sobre os conteúdos e como criar esses conteúdos chamando a atenção do público que resolvi focar, para mim foi muito enriquecedor” (E.13). Esta fala possibilita perceber também que além da perspectiva do saber fazer, o estudante também valida a metodologia como estratégia para revisar e depurar aquilo que já foi aprendido.

Ao observar as habilidades descritas nas DCN (BRASIL, 2011 p. 3), a seguinte descrição se destaca “Levantar informações bibliográficas em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;”, portanto, podemos perceber nas falas dos participantes está habilidade contemplada: *“Iniciei a busca pelo tema em artigos científicos, fazendo a separação dos temas mais relevantes em relação ao assunto que eu queria abordar”* (E.10).

Ainda discorrendo sobre a habilidade de levantamentos bibliográficos, podemos observar também no E.12, colocações neste sentido: *“a construção do meu produto baseou-se em alguns artigos para fundamentar, amparar e justificar o porquê dele”*.

O ato de finalizar um produto e estes serem funcionais para a utilização do público demonstra o desenvolvimento de habilidades. Durante o processo vivenciado pelos estudantes, pela ABP e a abordagem CCS, podemos observar que estes promoveram ações de prevenção à saúde, quando observamos o produto: *“Web site: pacientes renais crônicos, informações à população”* (E.03), o qual traz conteúdos informativos à população e também aos pacientes renais crônicos, atendendo assim, a competências I, elencada nas DCN de Psicologia (BRASIL, 2011).

A comunicação foi uma habilidade observada no processo, ao refletir sobre a colocação: *“foi muito prazeroso, eu enfrentei a minha dificuldade de falar em público, querendo ou não foi um desafio,”* (E .18), assim podemos perceber que houve superação dos desafios pessoais.

Podemos observar que a experiência de vivenciar ABP em abordagem CCS modificou não somente a postura do estudante como ser ativo que se coloca no mundo, foi atingido também um nível mais profundo da personalidade dos estudantes e as compreensões de homem mundo, *“eu como pessoa, acredito que cresci bastante, tenho um outro olhar para a sociedade, para as pessoas que têm deficiência, acredito que na prática vou saber colocar isso, porque foi algo que*

pegou muito no meu interior e me trouxe a consciência de quanto é importante essa inclusão” (E.10). Ao refletir sobre esta colocação, podemos observar os impactos no autoconhecimento, nas ações diante das problemáticas sociais, sendo este um resultado esperado ao se aplicar a metodologia segundo Schlünzen e Santos (2016), e aqui fica evidente a tomada de consciência da estudante de suas habilidades.

Ainda refletindo sobre a abordagem CCS e a construção de habilidades, partimos do pressuposto de que quando o estudante vê seus interesses individuais se tornarem coletivo, há um enriquecimento da metodologia e afloramento das habilidades (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020), podemos perceber este aspecto também em uma colocação da (E.10) *“Acredito que essa disciplina ajudou a gente a se conhecer muito[...], ter um olhar mais humanizado com as pessoas, ajudou a aprender que juntos nós podemos fazer muitas coisas, mais do que a gente imagina, tá aí os produtos e projetos apresentados na Semana da Inclusão”*

Dentro do exposto, podemos observar que a ABP contribuiu para a construção de habilidades preconizadas nas DCNs para a formação em Psicologia, como também apresenta resultados e validação dos estudantes. Ao longo do desenvolvimento dos projetos, as habilidades foram estimuladas e desafios superados de forma natural, pois o estudante se engajou em uma atividade contextualizada com a realidade, e ao ver seus interesses individuais serem valorizados pelo grupo, investiram na construção do produto e conseqüentemente afloraram habilidades.

Diante da construção e estímulo de novas habilidades também há modificação na forma como o estudante se posiciona, tanto em relação à aprendizagem como na sociedade, e para entender estes resultados, discorreremos sobre as atitudes perante as demandas reais.

6.2.3 Atitudes perante as demandas reais

Nesta subcategoria da unidade temática, refletiremos sobre as atitudes, delineando-as como aptidão de se posicionar no mundo de forma satisfatória, demonstrando os conhecimentos sobre as temáticas que envolvem um determinado problema, tendo desenvolvido habilidades, ou seja saber fazer algo e assim agir no

mundo, e na realidade resolvendo as problemáticas que se configuram em uma situação prática.

Para realizar esta reflexão, observaremos a colocação deste participante da pesquisa *“enxergar que o olhar que devemos ter diante das necessidades do próximo, deve ser sempre compreensível, empático, acolhedor e que a inclusão, ela é necessária diante da realidade de cada sujeito”* (E.10). Podemos perceber aqui uma forma de se colocar diante da realidade, particularizando as demandas e entendendo que ao atuar com o ser humano, lidamos com as subjetividades, exigindo olhar para as diferenças para promover um processo inclusivo (FIGUEIRA, 2015)

Ao analisarmos outro ponto do discurso da (E.10) *“acredito que essa disciplina me trouxe mais compreensão do quanto é importante compreender as vulnerabilidades existentes e como é importante saber lidar com as situações que geram em torno da exclusão”*. O estudante apresenta neste discurso a integração de um conhecimento de como se configura a problemática de exclusão, o que tem de ser feito além de demonstrar um posicionamento a respeito de como agir diante de situações reais, presentes em nossa atualidade. Desenvolver esse olhar de empatia e acolhimento é fundamental para que o profissional psicólogo possa transitar em diferentes realidades, realizando uma intervenção com rigor técnico científico, como predispõe as DCNs 2011 (BRASIL, 2011).

Para tanto, é necessário refletir sobre características humanas e agir de forma a priorizar o outro e promover uma prática com compromisso ético e social. É necessário o autoconhecimento, para conectar-se com o outro, assim diante do trabalho com ABP em abordagem CCS, podemos observar estas características no discurso do participante (E.12), *“tão importante quanto saber das minhas qualidades, é ter dimensão do que preciso trabalhar. O meu lado humano e afetivo é algo a ser trabalhado...os afetos facilitam e formulam o entendimento, o que me faz pensar o quanto preciso dar mais abertura não para ‘pensar junto’ (dinâmica das minhas relações)”*, então, podemos compreender que o estudante em contato com a metodologia conseguiu olhar para suas habilidades e se reconhecer como ser humano envolto em uma dinâmica de relações.

Complementando esse processo de aprendizagem significativa e integrada onde o estudante não trabalha somente fatores cognitivos, mas estão presentes também fatores afetivos e sociais (SCHLÜNZEN, *et al.*, 2020), o estudante

participante da pesquisa continua suas colocações *“sentir junto, ser mais complacente comigo mesmo e permitir ser mais afetado pelas outras pessoas (deixar-se contagiar mais) sem envolver mil exposições racionais que tornam muitas vezes a minha vida pouco prática, extremamente teórica e engessada”* (E. 12).

Observa-se, portanto, que por meio da ABP em abordagem CCS, o estudante constrói junto com o docente uma forma de se colocar no mundo, modificando posturas, onde sendo ativo e entendendo os problemas sociais, conseguem se autoavaliar e refletir sobre o posicionamento que deve adotar. Esta aprendizagem não é isolada da realidade ou permanece no âmbito do conhecimento como um conceito abstrato, os indivíduos na relação com o outro constroem aprendizagem com contexto e significado. Para que o processo seja satisfatório, deve haver interações, e no contexto da construção do conhecimento, os pares são essenciais.

6.3 A ABP aprendendo entre os pares

Nesta unidade temática, faremos uma interpretação e análise das colocações dos estudantes a respeito da aprendizagem entre os pares. Segundo Bender (2014), habilidades de trabalhar em grupo são importantes no século XXI, e à medida que o estudante experiencia a ABP também evolui em relação ao trabalho em grupo.

Foi possível observar no decorrer da aplicação da metodologia que os estudantes trocavam conhecimentos e auxiliavam uns aos outros nas atividades dos projetos, como verificamos na colocação desta estudante *“Muito bom, uma troca de conhecimento com todos os grupos”* (E. 09), demonstrando que aprova as trocas que ocorreram no grupo.

Na descrição deste outro estudante, podemos perceber a docente e os estudantes comparecendo no mesmo nível na construção do conhecimento *“com o apoio e acolhimento da professora e do grupo e ainda com as trocas de experiências foi possível buscar conhecimentos e informações que não faziam parte do meu saber”* (E. 11). Segundo Bender (2014)

Conforme os alunos ganham experiência em ensino da ABP, eles também tornam-se mais experientes no trabalho em grupo, pois

estão acostumados a planejar atividades em conjunto, a especificar papel para vários membros do grupo, a trabalhar em grupo para resolver problemas, apoiar as ideias uns dos outros e a oferecer, mutuamente, avaliações de colegas apropriadas e úteis. (p. 49)

A partir desta afirmação podemos perceber que no contexto da pesquisa, os estudantes evoluíram em experiências de trocas de informações e potencializam a aprendizagem e a resolução de problemas.

A compreensão de Dewey sobre experiências é de que esta é uma relação interativa no tempo e no espaço, de mútuas influências, instabilidades e destas advém as mudanças (NEUMANN; VELOZO, 2019). Nas nossas relações com o outro, temos experiências e estas influenciam a sociedade de forma positiva ou negativa.

Ao interpretar alegação dos estudantes, podemos concluir que validam como uma influência positiva *“O trabalho em grupo só tem o que agregar, pois há trocas riquíssimas de conteúdos o que vem acrescentar no conhecimento que já temos”* (E. 11), que vê o contato com o outro positivo por potencializar os conhecimentos já construídos. Ao observar as falas deste outro estudante, podemos ver que ele vai além, reconhecendo também a aprendizagem entre pares, promovendo uma experiência educativa que abrange também os vínculos *“Trabalhar em grupo foi muito gratificante pois além de fortalecer nossos vínculos e conhecimentos prévios, nos direcionou a novos saberes que abrangiam o tema de cada acadêmico...o aprendizado também só foi possível devido à colaboração da sala como um todo”* (E.10)

As interações mútuas existentes vêm ao encontro das ideias de Dewey (1978 p. 17) quando teoriza:

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, o sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um

mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem.

Ou seja, estar em contato com o outro, suas dificuldades, potencialidades, levam a percepções e vínculos não percebidos antes, criando também ideia de continuidade, depuração e aquisição de novos conhecimentos, e a cada contato com o outro a significação que damos a vida é enriquecida e há crescimento no sentido humano.

No contexto atual, crescimento humano é crucial para que um futuro profissional possa enfrentar problemáticas que se configuram nas relações humanas, assim os estudantes demonstraram que com seus pares compreenderam alguns desses valores que serão positivas para o mundo do trabalho *“aprendi muito com meu grupo e com a supervisora, a troca de conhecimento, faz total diferença diante de qualquer trabalho, cada um tem algo a agregar, trabalhar em grupo é algo essencial, além disso uma qualidade que queria apontar é o amor pelo próximo e empatia, a capacidade de entender que o diferente, tem muito para somar, preciso trabalhar muito mais no tema, aprimorar meus pensamentos e atitudes, passar meus conhecimentos”* (E. 07)

Olhando para este relato poderíamos dizer que a metodologia por meio da atuação do docente, preparou o estudante para o mundo do trabalho, mas seguindo a ideia de Dewey (1978, p. 18) “a educação não prepara para vida ela é a própria vida”. Sendo assim, podemos dizer que a experiência educativa, de interação e aprendizagem entre pares, potencializou a construção de conhecimento, e proporcionou um contínuo destas relações que levará os estudantes a se colocarem no mundo de maneira a conseguir ter relações positivas com os grupos sociais.

Para que este processo ocorresse, foi necessário dar autonomia aos estudantes, assim como liberdade para que pudessem manifestar seus desejos, estimulando assim os propósitos trazidos pelos estudantes.

6.4 A ação proposital e o poder realizador

Ação proposital ou propósito se referem às ideias de Kilpatrick, que teoriza sobre um método de ensino centrado no estudante, por acreditar que haja uma

incongruência entre o que se apregoa de autonomia dos indivíduos e as condições oferecidas para o desenvolvimento de tal habilidade (LEITE, 2007).

Nas ideias de Bender (2014), também estão presentes o protagonismo do estudante, assim reconhece que a participação ativa traz resultados positivos para a construção do conhecimento. Ao elencar os pontos positivos da ABP, um estudante responde *“O estímulo à criatividade, a liberdade de escolha diante do tema do projeto. Geralmente, são os professores que determinam o tema das atividades e não o aluno”* (E. 08).

A referência à criatividade e à liberdade nos faz acreditar que o estudante diante desta metodologia pode trazer seu desejo, sua realidade social e ter prazer no processo de aprendizagem, ou sua ação é motivada por seus propósitos, oferecendo a ele o poder de guiar a sua aprendizagem.

Estas ideias são apresentadas pelo estudante (E. 08) e complementada quando ele manifesta que foi uma *“experiência muito enriquecedora e inovadora, pois mostrou o quanto é importante considerar a escolha do aluno e o quanto a aprendizagem se torna muito mais significativa quando podemos fazer aquilo que gostamos ou que temos interesse”* (E. 08).

O processo de transformação da formação em Psicologia está em transição de um modelo de transmissão de informação, para modelos que ofereçam perspectivas críticas e que prepare o futuro profissional para a realidade social complexa para que tenham atuações contextualizadas. A palavra “inovação” que comparece no discurso deste participante, reforça a ideia de que o protagonismo estudantil é um desafio a ser superado para o processo formativo do psicólogo.

Porém é importante salientar que ao diagnosticar as RS dos participantes da pesquisa, os conceitos autonomia, liberdade e inovação não tem centralidade, ou seja, não fazem parte das RS dos estudantes; entretanto, é perceptível que ao se apresentar uma nova metodologia, gerou-se engajamento, autonomia e liberdade de escolher, colocar e seguir seus propósitos, tudo isso foi propulsor da construção de uma aprendizagem significativa.

Podemos observar que a abordagem CCS e a estratégia pedagógica ABP, em conjunto, têm potencial para integrar conceitos e superar a dicotomia entre empírico e abstrato, teoria e prática, como também trazer os aspectos afetivos e sociais para a formação. Para elencar a percepção do estudante de Psicologia sobre a abordagem e a metodologia, faremos a última unidade de análise.

6.5 A abordagem CCS na formação do psicólogo

A abordagem CCS diferencia-se das abordagens tradicionais por propor aprendizagem ativa aos estudantes. Predispõe o uso da tecnologia para construir resoluções de problemas, o estudante tem liberdade para escolher o produto que quer desenvolver e assim explora o seu contexto e tem uma aprendizagem mais próxima da vida e da realidade social, sendo assim, esta se torna mais significativa (SOUZA, 2019).

As correlações com os valores, aprendizagem entre pares, e conhecimentos significativos, se fizeram presentes nos relatos dos estudantes participantes da pesquisa. Podemos notar na colocação deste estudante:

“o aprendizado por meio de CCS foi de extrema importância no quesito desenvolvimento pessoal e em grupo, pois trabalhar em grupo fez com que conhecêssemos os valores, pensamentos do outro e até mesmo trabalhar com pessoas que passamos os cinco anos da faculdade e não tivemos muito contato, lembrando que partilhar conhecimento é necessário e foi muito enriquecedor, aprendi maneiras para buscar materiais, entendi novos conceitos e me aproximei de algumas pessoas. Tento sempre ser presente em relação à ajuda, escuta, então entendi que faço isso muito bem, pois trabalhar em grupo é isso, entender e respeitar a opinião do outro.”
(E. 06)

Neste relato, podemos encontrar habilidades que os estudiosos da formação em Psicologia preconizam como desejáveis: a capacidade de escuta, a busca por informações confiáveis, a compreensão destas, além da interação e a habilidade de trabalhar em grupo.

Podemos observar também que o estudante desenvolveu a habilidade de fazer buscas de materiais que tragam informações sobre a prática que se pretende adotar, mas para que a aprendizagem seja significativa, é indispensável o papel do docente como mediador, que vai junto ao estudante depurar estes materiais para que se exercite a habilidade de apropriação de informações confiáveis (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020). Os apontamentos do estudante anterior e do seguinte trazem a abordagem como o potencial de aprender além da construção do próprio produto e dos próprios desejos, validando a aprendizagem por meio do desejo dos outros

A aprendizagem por meio de projetos na abordagem CCS para mim foi de extrema importância, com essa modalidade de aprendizado é possível construir seu próprio produto, mas também de acordo com as discussões, aprender com os outros grupos, cada um com seu produto, mas sempre trocando ideias, informações de modo com que a sala toda aprenda com todos.” (E.09)

Podemos observar a construção coletiva e a aprendizagem entre pares, onde o protagonismo é dos estudantes, que guiaram suas produções de acordo com seus propósitos, direcionado a sua realidade desejo e anseios, este direcionamento proporcionou a construção de uma aprendizagem contextualizada e significativa (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020).

O psicólogo trabalha constantemente diante do desafio que outros lhe trazem, o foco do trabalho psicológico não é centrar nos seus próprios anseios e desejos, mas sim compreender o paciente e auxiliá-lo, coordenando o processo do tratamento. Dentro desta perspectiva, o estudante (E.09) demonstra a disposição para melhorar suas habilidades de estar disponível para o outro *“Aprendi que minhas qualidades são, a vontade de ajudar o outro, bem como acredito que preciso trabalhar mais sobre me programar e também me dispor ainda mais para ajudar aos outros colegas”* (E.09). É possível observar também o autoconhecimento aflorando habilidades necessárias a um profissional Psicólogo.

A abordagem CCS traz que o processo de aprender deve fornecer também satisfação aos estudantes (SCHLÜNZEN, 2000) e dentro desta perspectiva o estudante apresenta em seu discurso a validação desta afirmação:

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido por meio de projetos na abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa, foi um desafio, mas ao mesmo tempo muito gostoso e interessante, pois nós nunca tínhamos trabalhado por essa ótica que nos tirou da zona de conforto e estimulou a nossa criatividade, por isso acredito que todo aprendizado contribuiu muito para nossa formação acadêmica, nos mostrando que existem possibilidades para gerar conhecimento, mesmo que elas estejam fora do padrão normal, ao qual estamos habituados.” (E.10)

Ao conceber o trabalho dentro desta abordagem fora do padrão habitual, o estudante denuncia as práticas instrucionistas no contexto da formação em Psicologia, ao mesmo tempo demonstra ter construído conhecimento por meio de outros métodos, os quais mobilizaram o estudante para que deixasse a posição

passiva e assumisse protagonismo, aflorando a criatividade, resgatando o prazer e o interesse na aprendizagem.

Ao longo deste processo de análise, buscamos a compreensão de temáticas e processos que podem impactar na formação de psicólogo de qualidade. Até este ponto, buscamos compreender qual a representação social dos estudantes participantes da pesquisa, se os processos de aprendizagem proporcionam o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, como ocorreram as experiências educativas destes estudantes, e como vivenciaram a abordagem CCS.

Encerraremos esta seção trazendo a percepção dos estudantes de forma geral sobre a experiência de aplicação da ABP segundo a abordagem CCS para a formação de Psicologia. Em primeiro lugar, já sabemos que estes consideraram suas experiências de aprendizagem satisfatórias e validam a continuidade destas para outras turmas e outras realidades. A colocação a seguir refere-se à resposta do participante ao ser questionado se indicaria a metodologia para outras turmas e realidades:

Sim! Porque pude perceber o quanto a profissão por mais formação que forneça, crie condições e esclareça meios para o saber fazer, cabe a nós fazer uso disso sempre em relação à pessoa, sua humanidade, individualidade e realidade investigada é percebida no momento da ação, a metodologia de ensino foi impecável, e sem dúvidas nenhuma eu indico a aplicação dessa mesma metodologia para outras turmas, sem necessidades de mudanças, não seria justo deixar de permitir que outras pessoas não tenham o prazer de conhecer e aprender como nós aprendemos (E.12).

É possível notar que este estudante valida e defende que seja utilizada esta metodologia em outras disciplinas e para a formação de Psicologia, reconhecendo que a experiência proporcional para a construção de habilidades é essencial para lidar com a subjetividade humana

O participante (E. 10) além de validar a metodologia como forma de construir conhecimento e aprender conteúdos, levanta também a necessidade de formação de docentes para atuarem com metodologias similares para engajar e despertar o interesse na aprendizagem.

Diante da maravilhosa experiência de aprendizagem dentro dessa abordagem, com toda certeza, os professores obteriam bons resultados se também a utilizassem como sua metodologia de

ensino, digo porque realmente foi possível aprender os conteúdos perfeitamente e ainda de uma maneira muito interessante e diferente do modelo tradicional, despertou tanto a nossa curiosidade quanto o nosso interesse pela disciplina. (E.10)

Sendo assim, é possível afirmar que a estratégia pedagógica que usa a metodologia ABP, em abordagem CCS, obteve resultados positivos tanto na motivação como na aprendizagem de estudantes de Psicologia, pois além da valorização e validação do método, os resultados comprovam a viabilidade de promoção de bons resultados na construção de conhecimento dos estudantes.

Podemos notar também mudanças não somente no nível cognitivo, a metodologia elevou a aprendizagem a outro patamar, como podemos observar nos discursos dos estudantes, ocorreu uma evolução como ser humano, que se coloca na sociedade provocando transformações nas relações, o que nos leva a concluir que a visão inicial das RS que trazia as palavras “respeito”, “contato”, “compromisso”, “crescimento” e “sociabilidade”, deslocadas, sem ligação com o conceito de aprendizagem, não se sustenta após a intervenção utilizando ABP e a abordagem CCS, este aspecto pode ser observado na colocação de um estudante:

com a participação nesta disciplina com a abordagem trabalhada, pude perceber o quanto o trabalho em grupo me enriqueceu como pessoa e ser humano, gerando uma forma de 'humildade epistêmica', me fazendo enxergar que o outro não só complementa algo meu, mas sim que na relação intersubjetiva construímos e contribuimos juntos no desenvolvimento de um projeto, realçando aquilo que Paulo Freire chama de aprendizagem enquanto processo dialógico. Diante disso, a forma como cada um aprendeu e desenvolveu seu projeto me ensinou algo e vice-versa (E.12).

Ou seja, podemos concluir que o currículo por competências foi contemplado, por meio da resolução de problemas, partindo dos interesses e vivências dos estudantes, os conteúdos foram formalizados durante os encontros dos grupos de forma contextualizada e Significativa. O relacionamento interpessoal dos estudantes foi positivo, uma vez que eles validam a aprendizagem entre pares, colocando que a troca de experiência ocorreu também nos âmbitos afetivos e emocionais.

A ação do docente foi validada pelos estudantes, sendo necessário para exercer a abordagem CCS, utilizando como estratégias projetos, ser humilde diante do seu não saber e o não saber do outro, entendendo que os propósitos e desejos

dos estudantes devem ter protagonismo, e o docente mediar para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

Pode ser percebido ao longo da execução desta pesquisa, que a ABP em abordagem CCS, foi validada pelos estudantes e teve resultados positivos, contribuindo assim para a formação em Psicologia, mostrando que é eficiente para trabalhar competências, estimulando conhecimentos, habilidades e atitudes, em uma lógica construcionista, contextualizada e significativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível constatar que a formação em Psicologia é complexa, pois o principal material de trabalho do futuro profissional é a subjetividade humana, ou seja, não é uma ciência exata. Sendo assim, a formação deve proporcionar a construção de competências e habilidades e esta tarefa se torna mais difícil uma vez que, quando olhamos para os docentes, encontramos com frequência dois perfis: o profissional pós-graduado que apresenta domínio da prática profissional e tem pouco conhecimento da didática e práticas pedagógicas e, como também o pesquisador, que tem conhecimento das ciências, mas também apresenta fragilidades de conhecimentos pedagógicos. Essa realidade ocasiona a repetição de práticas já conhecidas e reproduzidas pelos primórdios da formação.

Diante desta realidade, os órgãos reguladores da profissão e da formação em Psicologia, têm tecido críticas aos métodos instrucionistas e proposto uma formação crítica e reflexiva voltada para as competências, apresentando preocupações em preparar o estudante para atuar na realidade social existente hoje.

Ao refletir sobre estes aspectos, surge a pergunta desta pesquisa: O uso da estratégia pedagógica ABP e a abordagem CCS no processo de formação do psicólogo, pode proporcionar experiências educativas para a vida e para o mundo do trabalho?

E para respondê-la o objetivo geral elencado foi: analisar quais benefícios a estratégia metodológica ABP, segundo a abordagem CCS, pode trazer na formação profissional em uma disciplina do curso de Psicologia. E os específicos: compreender sobre o desenvolvimento da estratégia metodológica ABP, segundo a abordagem CCS, para o desenvolvimento de competências: conhecimentos, habilidades e atitudes; analisar o desenvolvimento da ABP, segundo a abordagem CCS, para promover a colaboração e a aprendizagem entre pares em uma disciplina de Psicologia.; interpretar a percepção dos estudantes sobre a aprendizagem no desenvolvimento de projetos de acordo com a estratégia ABP e a abordagem CCS.

Para alcançar estes objetivos, foi realizada uma revisão teórica em duas seções, sendo a primeira dedicada para a compreensão da formação em Psicologia, as DCN, assim como as competências e habilidades que se esperam de um profissional de Psicologia. A segunda seção versa sobre a ABP, a experiência educativa e a abordagem CCS.

Articulando a ABP como estratégia pedagógica e metodológica na abordagem CCS para a formação em Psicologia, esta se mostrou eficaz, levando em conta os passos seguidos durante a pesquisa. Os estudantes validaram a aprendizagem por meio de projetos e os produtos demonstraram uma aprendizagem construcionista, em que os estudantes experimentam refletir sobre os problemas do seu contexto e que partem de seu interesse, tendo significado ao que está sendo aprendido, pois o docente realiza a mediação pedagógica para formalizar e sistematizar o conteúdo. Neste sentido, é importante que este processo exija ações a serem realizadas, tendo uma base teórica muito fundamentada para conquistar o êxito.

A ABP é fundamentada sobre o propósito do estudante, ou seja, é premissa da metodologia que o estudante execute uma atividade que traga a resolução de um determinado problema. A abordagem CCS concebe que quando um estudante executa uma atividade que tem ligação com sua realidade, sua aprendizagem torna-se mais contextualizada e significativa. Com esta pesquisa, demonstram-se as possibilidades para conhecer os estudantes por meio das RS e de dinâmicas de autoconhecimento.

A experiência no decorrer do desenvolvimento da disciplina, permitiu trilhar caminhos para que o docente conseguisse conhecer os anseios, propósitos e a realidade vivida pelos estudantes. Neste sentido, conseguiu mediar a formação para a compreensão por meio das experiências vivenciadas. Além disso, abriu possibilidades para trabalhar os princípios de interação e continuidade para que pudesse ter experiências verdadeiramente educativas. Para tanto, conforme consta na abordagem, o currículo deve ser cumprido e construído na prática, de forma flexível.

Para que o currículo seja contemplado, a ação docente é crucial, pois deve partir do interesse do estudante, o docente precisa encontrar meios para levantar problemas que sejam interessantes para os estudantes. Vale destacar, que é primordial que o docente esteja preparado para mediar a construção de conhecimento. A cada ação executada, é importante levar o estudante a refletir sobre a ação, sendo assim a aprendizagem vai além dos aspectos cognitivos, pois o estudante aprende por meio da reflexão sobre a sua própria ação, mantendo-se em constante aprendizagem.

Nesta perspectiva, o currículo não será fragmentado em disciplinas, mas se construirá no processo da aplicação da metodologia e no desenvolvimento da abordagem. Podemos observar interdisciplinaridade e integração de conteúdos, porém são necessários novos estudos neste contexto que possam integrar as disciplinas. Para trabalhar os conhecimentos e habilidades, as tecnologias foram fundamentais.

Seguindo as premissas da abordagem CCS, a tecnologia deve utilizada em uma lógica construcionista, ou seja, os estudantes não devem ser ensinados pela máquina, mas sim aprender a usá-la para construir algo do seu interesse. Uma etapa importante da ABP como estratégia pedagógica e metodológica na abordagem CCS é conhecer os conteúdos teóricos que envolvem a temática do projeto.

Neste novo fazer pedagógico, faz-se necessário desafiar os estudantes a fazerem buscas e pesquisas em variadas fontes, para aprenderem a procurar as informações desejadas em bancos de dados. Assim, se tornarão mais autônomos para efetuar leituras sobre as temáticas dos projetos que estão mais de acordo com o seu interesse. Dessa forma, abre-se possibilidades para a apropriação do material científico, uma competência esperada no campo da Psicologia. Para que tal atividade tenha êxito, o papel do docente deve ser o de mediar este processo, auxiliando na depuração da informação encontrada, refletindo junto aos estudantes sobre como identificar as plataformas e as informações confiáveis e com rigor científico.

A tecnologia deve ser utilizada também para as buscas de informação, confecção e divulgação dos produtos, sendo que o papel do docente deve ser de facilitador do desenvolvimento dos projetos, pois a cada atividade realizada, é importante que o estudante compartilhe com os pares e com a docente, para que haja uma reflexão sobre os conhecimentos e conteúdos envolvidos, depurando as informações e modificando o produto, assim como predispõe o uso da tecnologia em uma lógica construcionista.

Vale destacar que dentro desta perspectiva não é necessário que o docente conheça todos os aparatos e recursos tecnológicos, pois também aprenderá no contato com os estudantes, por meio das trocas realizadas e com as reflexões que ocorrerão no decorrer do desenvolvimento do projeto.

Diante da aplicação e da nova forma de construir conhecimento apresentada aos estudantes, haverá manifestações de saudosismo quanto aos métodos instrucionistas, portanto, é necessário ressignificar junto aos estudantes o ensino por competências, uma vez que docentes e estudantes precisam modificar uma estrutura de crenças e significações. Para que isso ocorra, é necessário investir em formação de professores e modificar as metodologias de ensino, demonstrando pouco a pouco aos estudantes que a construção do conhecimento ocorre de diversas maneiras, não somente por meio de transmissão de informações.

Sendo também relevante destacar que diferente dos métodos instrucionistas, a avaliação dos resultados é concebida pelo produto final, quando falamos de ABP em abordagem CCS, devemos valorar também o processo, pois a cada etapa executada e refletida, há construção de conhecimento e mudança de atitudes perante aos problemas que se configuram para resolução. Portanto, a avaliação deve ocorrer no decorrer do processo, possibilitando a autoavaliação entre pares, grupos e individual.

Importante salientar que os anseios desta pesquisa eram consultar a viabilidade da aplicação da ABP em abordagem CCS na formação em Psicologia, assim esta se mostrou eficiente para trabalhar as competências neste contexto, porém vale ressaltar que não podemos relegar a uma única metodologia todos os objetivos educacionais. Cada estratégia de ensino tem os objetivos educacionais que contempla, e cabe a futuras pesquisas averiguar a viabilidade de outras estratégias na formação do psicólogo.

As contribuições à Unidade de Ensino Superior, onde a pesquisa foi realizada, foi ampliar o escopo de metodologias de ensino utilizado dentro da instituição, melhorar os índices da avaliação institucional respondida pelos estudantes, e ampliar as discussões sobre a formação em Psicologia para reformular o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia, este sim terá impacto em todas as disciplinas e visão do processo formativo.

Para finalizar as inferências, volto a questões da minha vivência no programa de pós-graduação, em tempos de pandemia. A aprendizagem ocorreu também dentro de uma lógica construcionista, pois o contato com os pares e com os docentes permitiram depurar as ideias e chegar à execução de um projeto de pesquisa contextualizado com a realidade e que me proporcionou aprendizagem significativa. É essencial que o estudante de pós-graduação se direcione ao contexto

de sua vivência, para que possa assim ter propósitos e executar trabalhos que tragam contribuições para a educação e que lhes seja prazeroso realizar.

Esta pesquisa contribuiu para a educação ao demonstrar na prática a relevância de se refletir na ação, tendo em vista que o protagonismo do estudante é essencial para a construção de uma formação por competências e a construção de profissionais de Psicologia que estejam preparados para o mundo do trabalho, complexo e subjetivo. Porém a viabilidade da aplicação de uma metodologia não alcança mudanças significativas se os docentes não estiverem preparados para inseri-las nas práticas pedagógicas. Futuras pesquisas neste campo devem investir na ação dos docentes em Psicologia, trazendo a reflexão e a habilidade do docente de ser um crítico da própria ação, para que estes possam agregar aos conhecimentos da profissão e da ciência Psicologia com ações pedagógicas eficazes.

Pesquisar neste contexto me trouxe inquietações, que despertou o interesse em dar continuidade a experiência da pós graduação *stricto sensu* na área da educação e pesquisar no doutorado a formação de docente de psicologia para a utilização de metodologias ativas.

A sociedade vive em constante transformação, e a pandemia demonstrou que a prática pedagógica baseada na transmissão de informação não se sustenta mais, e que não existe o estudante deslocado de sua realidade. Os lutos e o adoecimento vivido neste período, nos remetem a pressupostos de John Dewey (1979), ao teorizar que a educação não está a parte da vida, ela é a própria vida. Assim sendo, o docente dar atenção aos aspectos afetivos e sociais vivenciados pelos estudantes não é desviar do foco da educação, mas essencial para fortalecer vínculos e promover aprendizagem significativa.

O Ensino remoto nos traz a distância geográfica, mas não pode impedir a formação de vínculos sólidos e aprendizagem entre pares, para que isso se tornasse possível, foi necessário ressignificar os encontros, utilizando a tecnologia como recurso para se conectar, para isso é necessário ir além das videoaulas e pesquisas técnicas, pois encontros para compartilhar experiências gerais e fora de ambientes formais foram necessários.

Finalizando este trabalho, reflito que não conhecia previamente as pessoas que estariam comigo neste processo, orientador, docentes e colegas de turma, mas senti como se eles sempre estivessem me esperando para que pudéssemos neste

momento específico promover este trabalho. Para este fenômeno, alguns vão dizer que é resultado das minhas escolhas, outros vão dizer que é sorte ou destino, eu digo que foi Deus.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; CUNHA, Gleicimar Gonçalves. Representações sociais do desenvolvimento humano. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, p. 147-155, 2003.
- BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2014.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa fenomenológica em Educação: possibilidades e desafios. **Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020)**, v. 41, p. 30-56, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei número 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília: MEC, 1962. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4119.htm
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**. Brasília: MEC/SEF, 2011.
- CARVALHO, Josiane das Graças. **A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017.
- CARVALHO, Alexandra Bittencourt de. **Representações e identidades de mulheres gordas em práticas midiáticas digitais: tensões entre vozes de resistência e vozes hegemônicas**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.
- COLEGAS (FILME). Dirigido e roteirizado por Marcelo Galvão. Estrelado por Ariel Goldenberg, Rita Pokk e Breno Viola. Brasil. Produção executiva Marçal de Souza. 2013. 1h 34min.
- CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Ano da Formação em Psicologia 2018: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia**. Brasília: CFP/ABEP/FENAPSI, 2018
- CORRÊA, Glauco Corbari. Definição e desenvolvimento de competências: um paradigma no processo estratégico. **Estudos do CEPE**, n. 41, p. 103-116, 2015.
- CRESWELL, John W. *et al.*. Desenhos de pesquisa qualitativa: Seleção e implementação. **O psicólogo de aconselhamento**, v. 35, n. 2, p. 236-264, 2007.
- DE ARAUJO, Gracyanne Freire; DAVEL, Eduardo. Educação empreendedora, experiência e John Dewey. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 12, n. 4, p. 1-16, 2018.

DE CASTRO, Rafael Fonseca; DAMIANI, Magda Floriana. Uma intervenção sobre a escrita acadêmica: o que dizem as estudantes de Pedagogia a distância?. **Educação**, v. 42, n. 1, p. 85-98, 2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1978.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas.; BATISTA, Claudia Regina.; VANZIN, Tarcísio. (org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo, Pimenta Cultural, 2011

FERNANDES, Sarah Ruth Ferreira; SEIXAS, Pablo de Sousa; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Psicologia e concepções de formação generalista. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 47, p. 57-66, dez. 2018.

FIGUEIRA, Emilio. **Psicologia e inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

GARCÍA-GARZÓN, E.; LECUONA, Óscar; V. CARBAJAL, G. Estudios de replicación, pre-registros y ciencia abierta en Psicología. **Apuntes de psicología**, Espanha, v. 36, n. 1-2, p. 75–83, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Síntese de Área Psicologia 2018**. Brasília: MEC, 2019.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão. As representações sociais**, 2001. v. 17, p. 44.

JUNG, Hildegard Susana *et al.* A compreensão do conceito de competência numa educação inovadora: um relato a partir do laboratório de aprendizagem. In: Eurico Wongó Gungula Wendolin Suárez. (eds). **Investigar para Educar: visões sem fronteiras**, 2020. p. 41.

KILPATRICK, William. **The Project Method: the use of the purposeful act in the educative process**. New York City: Theacher College Columbia University, 1918.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEITE, Ana Cláudia Caldas de Arruda. **A noção de projeto na educação: o "método de projeto" de William Heard Kilpatrick**. 2007. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia Ciência & Profissão**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009.

LISBOA, Danilo *et al.* O Conceito de Formação nas Propostas Curriculares da Psicologia brasileira de 1932 e 1962. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 38, 2021.

MARKHAM, Thom; LARMER, John; RAVITZ, Jason (orgs.) **Aprendizagem Baseada em Projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARQUES, Janote Pires. A "observação participante" na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. Summus editorial, 2012.

MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, p. 595-609, 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 6.

NEUMANN, Patrícia; VELOZO, Emerson Luís. Reflexões sobre afetividade e racionalidade na experiência educativa a partir de John Dewey. Paraná: RevistAleph, 2019.

PEREIRA, Costa. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. **Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 177-204, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

- PERUZZO, Cicília. Epistemologia e método da pesquisa-ação. Uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação. *In: Anais XXV Encontro Anual da Compós*, 25., 2016. Goiânia. **Anais [...]**. Universidade Federal de Goiás, 2016. p. 1-22, 2016.
- PRADO, Margareth Simone Marques. **Psicologia da educação**. Cruz das Almas, BA: SEAD-UFRB, 2017.
- PRAZERES, Romilda Silva; MAGALHÃES, Verônica. Tecnologias Assistivas: o fazer estratégico de uma Professora da Sala de Recursos Multifuncional. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 1, p. 41-54, 2020.
- PRYJMA, Leila Cleuri. **Leitura**: representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- RATINAUD, P. IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software], 2009.
- ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência & Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, Dec. 2003.
- RUDÁ, Caio; COUTINHO, Denise; DE ALMEIDA FILHO, Naomar. Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 29, p. 59-85, 2015.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, v. 4, n. 3, p. 19-33, 1996.
- SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **A abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva**. 2015. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2015.
- SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez (ed.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Tradução. Roberto Catal da Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor**: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 249 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moria; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento. **Práticas pedagógicas do professor**. Curitiba: Appris Editora e Livraria, 2016.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya *et al.* **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão.** Curitiba: Appris, 2020.

SCISLESKI, Andrea *et al.* **Psicologia, formação, política e produção em saúde.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SILVA NETO, Walter Mariano de Faria; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. **Psicologia Escola e Educação**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 573-582, dez. 2017.

SOUSA, Sidinei de Oliveira. **Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos.** 2015. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira *et al.* O uso do software Iramuteq na análise de dados de classificação. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 2, p. 1-19, 2020.

SOUZA, Jacqueline Pereira dos Santos. **Contribuições e desafios da Aprendizagem Baseada em Projetos em um curso Técnico em Marketing.** 2019. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

TAQUETTE, Stella R.; BORGES, Luciana. **Pesquisa qualitativa para todos.** São Paulo: Editora Vozes, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, Derik Warwick *et al.* PROTOCOLO VERBAL E TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 8, n. 3, p. 64-79, dez. 2014.

VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis. **Tecnologia e Educação: passado, presente e o que está por vir.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas-SP, 2018.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 4, dez. 2011.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael; RODRIGUES MATOS, Fabíola. Efeito do tamanho da amostra na análise de evocações para representações sociais. **Liberabit**, v. 22, n. 2, p. 153-160, 2016.

ANEXOS

ANEXO A – TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS I (TALP)

Defina em 5 palavras o que é aprendizagem.

1. Palavra 1
2. Palavra 2
3. Palavra 3
4. Palavra 4
5. Palavra 5

ANEXO B – TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS II (TALP)

Defina em 5 palavras o que é projetos.

1. Palavra 1
2. Palavra 2
3. Palavra 3
4. Palavra 4
5. Palavra 5

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**Aprendizagem Baseada em Projetos, contribuições para os processos formativos em psicologia**”

Nome do (a) Pesquisador (a): Laízi da Silva Santos

Nome do (a) Orientador (a): Sidinei de Oliveira Sousa

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos por meio da abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa, nos processos formativos de psicologia.

2. **Participantes da pesquisa:** A pesquisa será realizada em uma Faculdade de Psicologia do interior paulista. Serão participantes da pesquisa 20 estudantes matriculados no 9º termo de Psicologia da referida instituição e a pesquisadora que também é professora da disciplina de psicologia e necessidades especiais que será campo da pesquisa.

3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora Laízi da Silva Santos realize: O Teste de Associação Livre de palavras, para identificar as representações sociais sobre Aprendizagem Baseada em Projetos; o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb, será utilizado a versão traduzida e adaptada por Luís Aguilar, com o objetivo de conhecer os estilos de aprendizagem dos participantes da pesquisa; no decorrer do trabalho de campo será realizada observação participante e coleta dos documentos gerados durante a disciplina; ao final da intervenção será aplicado questionário com questões abertas e contendo escala likert, para coletar a percepção do estudante sobre a metodologia utilizada. Estas etapas serão realizadas de forma remota, os instrumentos serão respondidos por meio de recursos digitais. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas muito menos prejudicará o bom andamento das aulas da disciplina envolvida. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Contudo os seguintes riscos poderão ocorrer: Desconforto em dispor de tempo para responder ao questionário; Cansaço ou aborrecimento ao responder questionário; Embora, haja a garantia do sigilo acerca da privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, outro risco potencial é com relação à quebra de sigilo dos dados coletados, ainda que de forma involuntária e não intencional.

5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) terá o benefício de uma aprendizagem de participar dos processos pedagógicos, por meio de uma metodologia que beneficie seus conhecimentos prévios, com abertura para que você construa conhecimentos significativos. No âmbito coletivo espera-se que este estudo traga informações e contribuições importantes sobre a aprendizagem baseada em projetos e metodologias ativas, de forma que os conhecimentos que serão construídos a partir dessa pesquisa, sejam significativos para melhoria dos processos formativos de psicologia. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, por meio de reuniões com os participantes e instituição parceira para propagar conhecimentos científicos para melhoria nos processos pedagógicos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

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

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

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

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Laízi da Silva Santos – Telefone: (18) 99719-6661.

Orientador: Sidinei de Oliveira Sousa – Telefone: (18) 99705-1182.

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:
Coordenadora: Profa. Dra. Aline Duarte Ferreira/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI)

UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar

Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro

Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079
- E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 as 12h e das 13:30 as 17:30h.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO COM ROTEIRO DE
OBSERVAÇÃO**

Disciplina:	
Data:	Nº horas:
Atividade observada:	
<p>Participação dos estudantes nas atividades: (Estão desenvolvendo as ideias do projeto, busca perspectivas, fazem perguntas adequadas para ter acesso as informações, estão fazendo registro das informações e como as fazem, organizam os dados e ideias, articulação teórico prático)</p>	
<p>Trabalho em grupo: (Como os grupos de organizam, conflitos, comunicação, divisão de tarefas, compartilhamento de informações).</p>	

Conflitos e pontos a desenvolver: (Rejeição a metodologia, problemas com grupos, problemas para criação e implantação de produtos)

Comportamentos: (Postura dos estudantes, ética para relatar dados, respeito, tolerância, estratégias de resolução de problemas)

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO SOBRE A DISCIPLINA DE PSICOLOGIA E NECESSIDADES ESPECIAIS

Este questionário faz parte da pesquisa "Aprendizagem Baseada em Projetos: contribuições para os processos formativos em psicologia"

Pedimos que você responda as perguntas com dedicação e atenção, pois são dados importantes para essa pesquisa.

Seus dados pessoais não serão divulgados, manteremos em sigilo.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *
2. Nome *
3. Idade:
4. Como foi para você a experiência de estudar a disciplina de Psicologia e Necessidades Especiais por meio de projetos?
5. Quais foram os pontos positivos desta disciplina?
6. Quais os pontos negativos desta disciplina?
7. Na sua concepção há algo que deveria ser modificado?
8. Como foi para você aplicar na prática os conhecimentos teóricos?
9. Quais foram os desafios que você teve de superar?
10. Como foi o relacionamento com seus colegas de sala? O que você aprendeu com eles?
11. Você se sente preparado para trabalhar com as demandas inclusivas na sua prática enquanto psicólogo? Por que?

Aprendizagem dos conteúdos

Você avaliará sobre cada conteúdo citado o conhecimento que você acredita ter desenvolvido sobre o assunto, atribuindo:

1. Não aprendi nada deste conteúdo
2. Não aprendi quase nada deste conteúdo
3. Aprendi parcialmente este conteúdo
4. Aprendi esse conteúdo
5. Acredito ter aprendido muito bem este conteúdo.

12. Percurso histórico da deficiência: processo de exclusão, segregação, interação e inclusão.

1 2 3 4 5

13. Políticas públicas inclusivas.

1 2 3 4 5

14. A construção social da deficiência e a questão da exclusão da sociedade, política higienista e eugenia.

1 2 3 4 5

15. Olhar para a deficiência e os mecanismos de defesa como estratégia do psiquismo para lidar com as diferenças.

1 2 3 4 5

16. Principais aspectos sobre: Deficiência intelectual, deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva, Transtornos Globais do Desenvolvimento.

1 2 3 4 5

17. Altas habilidades e superdotação.

1 2 3 4 5

18. Doenças raras, como se preparar para estes desafios.

1 2 3 4 5

19. Atendimento psicológico às pessoas com deficiência, como enfrentar o desafio do desconhecido.

1 2 3 4 5