



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

ANA AUGUSTA RODRIGUES WESTIN EBAID

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E O DESIGN CENTRADO NO SER
HUMANO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE DIREITO**



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

ANA AUGUSTA RODRIGUES WESTIN EBAID

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E O DESIGN CENTRADO NO SER
HUMANO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE DIREITO**

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

Orientadora:
Profa. Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy.

Catálogo Internacional de Publicação (CIP)

371 E15a Ebaid, Ana Augusta Rodrigues Westin.
Aprendizagem baseada em projetos e o design centrado no ser humano na extensão universitária no curso de direito. / Ana Augusta Rodrigues Westin Ebaid - Presidente Prudente, 2025.
234f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2025.

Bibliografia.
Orientadora: Prof^a Dr^a Raquel Rosan Christino Gitahy.

1. Aprendizagem baseada em projetos. 2. Design centrado no ser humano 3. Extensão universitária. 4. Curso de Direito.

Catálogo na fonte – Bibliotecária Renata Maria Moraes de Sá – CRB 8/10234

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE

Aos vinte e quatro dias, do mês de março, ano de dois mil e vinte e cinco, às quatorze horas, na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, **ANA AUGUSTA RODRIGUES WESTIN EBAID**, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: “Educação”, submeteu-se à Defesa da Tese intitulada: **“APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E O DESIGN CENTRADO NO SER HUMANO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE DIREITO”**, perante a Banca Examinadora composta pelos professores doutores: Raquel Rosan Christino Gitahy (orientadora), Camélia Santana Murgo (membro interno), Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos (membro interno), Cláudia Karina Ladeia Batista (membro externo) e Etienne Maria Bosco Breviglieri (membro externo). Encerrada a defesa, procedeu-se ao julgamento, cujo resultado foi:

☒ Aprovado(a) ☐ Aprovado (a) com reformulações¹ ☐ Reprovado (a)

Nada mais a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, foi assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

¹ O prazo para reformulações necessárias, quando indicadas pela banca, não poderá exceder dois meses.

Central de Assinaturas Eletrônicas

Sobre o documento

Assunto: Documento eletrônico
Status do documento: Concluído
Data de criação do documento: 26/03/2025 15:01
Fuso horário: (UTC-03:00) Brasília
Número de assinaturas: 5
Solicitante: LUCIANA APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6073718)

Signatários do documento

CAMELIA SANTINA MURGO (PROFESSOR)

camella@unoeste.br
Recebido em 26/03/2025 15:01
Assinado em 26/03/2025 17:26
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 177.131.39.1
ID da assinatura: 4592828

RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY (PROFESSOR)

raquel@unoeste.br
Recebido em 26/03/2025 15:01
Assinado em 27/03/2025 17:14
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:14d:4e83:451b::1000
ID da assinatura: 4592827

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (COORDENADOR DE CURSO)

danielle@unoeste.br
Recebido em 26/03/2025 15:01
Assinado em 26/03/2025 17:56
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 177.131.33.2
ID da assinatura: 4592829

ETIENE MARIA BOSCO BREVIGLIERI (SIGNATÁRIO EXTERNO)

etiene10@hotmail.com
Recebido em 26/03/2025 15:01
Assinado em 01/04/2025 10:28
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:7f0:a225:1a0c:94:4c9f:be67:c30c
ID da assinatura: 4592831

CLÁUDIA KARINA LADEIA BATISTA (SIGNATÁRIO EXTERNO)

claudiabatistadv@hotmail.com
Recebido em 26/03/2025 15:01
Assinado em 31/03/2025 10:18
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 200.181.125.74
ID da assinatura: 4592830

URL do documento: <https://www.unoeste.br/ca/cef59308>

Assinatura digital do documento: 7b1bd035b562dc87b7f88ef37dbfe9f693b4ef478aa373c5d014c78a055c25e

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

Mantida pela Associação Prudentina de Educação e Cultura - APEC

*Ao meu marido Henrique e aos meus amados filhos
Ana Clara e Pedro Henrique.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar meus agradecimentos expressando minha profunda gratidão a Deus, pela força, fé, coragem, perseverança, sabedoria que me ilumina e sustenta todos em dias.

Agradeço à minha família, presente de Deus que, sem sombra de dúvidas, é a minha base e meu porto seguro. Em especial, meus votos de gratidão, para o meu marido Henrique Issa Artoni Ebaid, que foi o principal incentivador para a realização deste doutorado, suas palavras de incentivo e compreensão foram muito importantes e inspiradoras. Agradeço também aos meus dois filhos, Ana Clara e Pedro Henrique, por me abastecerem diariamente com tanto amor e me trazerem tantas alegrias. Eu amo vocês!!!!

Agradeço, também, de forma carinhosa aos meus pais, Bela Helena Rodrigues Westin e Carlos Eduardo de Oliveira Westin, meu querido irmão Armenio Dias Westin Neto, e com o mesmo valor à minha sogra Maria Lucia Artoni Ebaid, minha cunhada Marina e aos meus queridos afilhados, Matheus, Maria Julia, João Gabriel, Antônio e Lorena, vocês são verdadeiros presentes que enriquecem a minha vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy, expresso minha sincera gratidão pela orientação sábia, por sua singular paciência, por sua disciplina e organização e pelo compartilhamento generoso do seu vasto conhecimento e, sobretudo, pelo entusiasmo e energia positiva de sempre trazer novidades. Suas contribuições foram inestimáveis para o desenvolvimento deste trabalho, mas além delas você me ensinou outras coisas que os livros não revelam, o que me deixou foi uma verdadeira admiração, por ser uma mulher guerreira, exímia profissional, esposa companheira, mãe acolhedora e parceira. Você, Raquel, me fez enxergar a vida de uma outra forma.

Aos mestres, agradeço com muito carinho todos ensinamentos compartilhados e os agradáveis momentos de convivência. Inicialmente, agradeço aos professores de Metodologia da pesquisa científica, pelas aulas magníficas que me fizeram compreender o valor da pesquisa social, Dr. Elsa Midori, Dr. Sidnei Souza e Dr. Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi, sempre vou me lembrar do jeito particular e

único de cada um de vocês. Agradeço, também, de forma muito carinhosa, às psicólogas Dra. Camélia Santana Murgo e a Dra. Carmem Lúcia Dias, suas aulas transformaram os meus conceitos sobre aprendizagem, muito obrigada por fazerem a diferença na minha vida. Dra. Monica Furkotter, a sua postura dedicada e comprometida com a educação é verdadeiramente inspiradora. Gostaria de expressar minha sincera gratidão às Doutoradas Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos e Elisa Tomoe Moriya Schlunzen, pelas envolventes tardes com as aulas de Tópicos Avançados I e II, que nos preenchiam com aulas e conteúdos globalizados e acima de tudo inovadores.

Mais uma vez, agradeço a todos os professores, por influenciar o meu crescimento pessoal e acadêmico. Muito obrigada por tudo!!!!

De forma especial, a todos os estudantes que participaram da pesquisa. A generosa colaboração e disposição em compartilhar suas experiências foi essencial para o sucesso deste estudo. Muito obrigada, por dedicarem seu tempo e sua contribuição valiosa!

À coordenadora da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos, Sra. Eliete de Carvalho Margutti, por permitir a realização desta pesquisa. Seu apoio e confiança foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Gostaria também de expressar minha sincera gratidão a todos os participantes da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos, pela valiosa colaboração na realização da pesquisa. A contribuição de cada um foi essencial para o sucesso deste trabalho. Além disso, agradeço por me proporcionarem uma experiência que me permitiu compreender e apreciar aspectos da vida que são verdadeiramente enriquecedores. Sou imensamente grata por isso.

Agradeço, por fim, a todos os funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da Unoeste. Às secretárias Ina e Keid, pela paciência e cordialidade que lhes são características. Em especial, à bibliotecária Renata Moraes, por todo o apoio e assistência prestados durante minha pesquisa, sua dedicação, conhecimento e disposição em ajudar foram essenciais para o sucesso do meu trabalho. Muito obrigada por sua valiosa contribuição!

*A essência do conhecimento consiste em aplicá-lo,
uma vez possuído.*
(Confúcio)

RESUMO

Aprendizagem baseada em projetos e o design centrado no ser humano na extensão universitária no curso de Direito

A pesquisa de doutorado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), na linha de pesquisa 2: Formação e ação do profissional docente e práticas educativas. A hipótese que orientou a pesquisa foi: a extensão universitária mediada pela aprendizagem baseada em projetos e o design centrado no ser humano no curso de Direito contribui para uma transformação social e impacta na formação dos estudantes. O objetivo geral consistiu em analisar o processo de desenvolvimento de um projeto de extensão utilizando a metodologia da aprendizagem baseada em projetos e do design centrado no ser humano em um curso de Direito. A abordagem adotada foi de cunho qualitativo, do tipo ação-intervenção, com o *locus* da pesquisa em uma Universidade particular, no curso de bacharelado em Direito, no interior do estado de São Paulo e uma associação filantrópica que atende pessoas com deficiência visual. A intervenção foi realizada por meio de um projeto de extensão com o uso da aprendizagem baseada em projetos e do design centrado no ser humano, que teve a pesquisadora como responsável e, em sua equipe, 24 estudantes do curso de Direito desenvolveram o projeto junto a 10 pessoas com deficiência visual que frequentam uma associação filantrópica. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados: a) questionário sobre o perfil do estudante do curso de Direito participante da pesquisa e das pessoas com deficiência; b) uma roda de conversa entre os estudantes do curso de Direito com as pessoas com deficiência visual assistidos da Associação Filantrópica dos Cegos, para levantamento dos possíveis problemas envolvendo os Direitos garantidos no Estatuto da Pessoa com Deficiência; c) observação da discussão entre os estudantes do curso de Direito que participarão da pesquisa para o levantamento do problema e as propostas para a solução do problema observado, partindo de uma tempestade de ideias para a definição do problema e os meios para solucioná-lo, d) a intervenção foi registrada na plataforma Trello durante a realização de toda a coleta de dados com a aplicação da aprendizagem baseada em projetos aliada ao design centrado no ser humano; e) uma roda de conversa a fim de compreender o impacto do desenvolvimento da extensão pautada na aprendizagem baseada em projetos aliada ao design centrado no ser humano, na formação dos estudantes e na transformação social. A análise de dados

foi realizada por meio da leitura flutuante cruzando com a base teórica e foram delineados os seguintes eixos de análise: o desenvolvimento de um projeto de extensão universitária no curso de Direito; aprendizagem baseada em Projetos para a Extensão Universitária no Curso de Direito e Aprendizagem baseada em Projetos e o Design Centrado no Ser Humano. Concluiu-se que a aprendizagem baseada em projetos e o design centrado no ser humano, fornecem elementos inovadores que vão ao encontro das propostas da extensão universitária. Essas abordagens pedagógicas influenciaram positivamente a construção do conhecimento, promovendo um impacto na sociedade. A integração dessas metodologias estimula a autonomia, colaboração, criatividade, enriquecendo tanto o aprendizado acadêmico quanto o desenvolvimento social.

Palavras-chave: extensão; metodologias ativas; aprendizagem baseada em projetos; design centrado no ser humano; direito.

ABSTRACT

Project-Based Learning and Human-Centered Design in the University Extension of the Law Degree Program

The doctoral research was developed within the Postgraduate Program in Education at the University of Oeste Paulista (Unoeste), in the research line 2: **Formation and action of teaching professionals and educational practices**. The hypothesis guiding the research was that university extension, mediated by project-based learning and human-centered design in the Law degree program, contributes to social transformation and impacts the students' academic education. The general objective was to analyze the development process of an extension project utilizing project-based learning and human-centered design methodologies within a Law degree program. The adopted approach was qualitative and intervention-based, with the research conducted in the Law undergraduate program at a private university located in the interior of São Paulo state, and a charitable organization that supports individuals with visual impairments. The intervention was carried out through an extension project using project-based learning and human-centered design, led by the researcher with a team of 24 Law students, the project was developed alongside 10 individuals with visual impairments who participate in the charitable organization. Data collection instruments included: a) a questionnaire assessing the profiles of the Law students participating in the research and the individuals with disabilities; b) a discussion circle between Law students and visually impaired individuals supported by the Association of the Blind, aimed at identifying potential issues related to the rights guaranteed by the Brazilian Statute of the Persons with Disabilities; c) observation of the discussion among the Law students participating in the research, aimed at identifying the issue and proposing solutions through brainstorming to define the problem and potential approaches to address it; d) the intervention was documented on the Trello platform throughout the data collection process, incorporating project-based learning alongside human-centered design; e) a discussion circle to assess the impact of the extension project on the students' academic education and on social transformation, guided by project-based learning and human-centered design. Data analysis was performed through floating reading and cross-referencing with the theoretical framework, identifying the following analytical axes: the development of a university extension project in the Law degree program; project-based learning for university extension in

the Law degree program; and project-based learning and human-centered design. The research concluded that project-based learning and human-centered design offer innovative elements that align with the objectives of university extension. These pedagogical approaches positively influenced the construction of knowledge, thereby making a significant impact on society. The integration of these methodologies fosters autonomy, collaboration, and creativity, enriching both academic learning and social development.

Keywords: extension; active methodologies; project-based learning; human-centered design; law.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Metodologias ativas de ensino	58
Figura 2 - Integração – Ensino, Pesquisa e Extensão	63
Figura 3 - O ouvir, criar e implementar do <i>design</i> centrado no ser humano	73
Figura 4 - <i>Project Based Learning</i>	81
Figura 5 - Etapas do <i>Brainstorming</i>	83
Figura 6 - Opções de triangulação	97
Figura 7 - Tela inicial da plataforma Trello	102
Figura 8 - Produção no Trello da Equipe 1	105
Figura 9 - Quadro da pergunta motivadora – Equipe 1	107
Figura 10 - Quadro da pergunta motivadora – Equipe 1	108
Figura 11 - Relatório do encontro com os assistidos	109
Figura 12 - Quadro do desafio proposto – Equipe 1	111
Figura 13 - Quadro desafio proposto – Equipe 1	112
Figura 14 - Quadro desafio proposto – Equipe 1	112
Figura 15 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	114
Figura 16 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	115
Figura 17 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	116
Figura 18 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	117
Figura 19 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	117
Figura 20 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	118
Figura 21 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	119
Figura 22 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	120
Figura 23 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	121
Figura 24 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	122
Figura 25 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	122
Figura 26 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	123
Figura 27 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	124

Figura 28 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	125
Figura 29 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	126
Figura 30 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	127
Figura 31 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	128
Figura 32 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1	129
Figura 33 - Quadro cumprindo o desafio	130
Figura 34 - Quadro cumprindo o desafio	131
Figura 35 - Quadro reflexão e <i>feedback</i>	133
Figura 36 - Quadro reflexão e <i>feedback</i>	133
Figura 37 - Quadro reflexão e <i>feedback</i>	134
Figura 38 - Quadro reflexão e <i>feedback</i>	134
Figura 39 - Quadro reflexão e <i>feedback</i>	135
Figura 40 - Quadro reflexão e <i>feedback</i> da Equipe 1	135
Figura 41 - Quadro resposta ao desafio	136
Figura 42 - Quadro resposta ao desafio – Folder produzido pelos estudantes	137
Figura 43 - Quadro resposta ao desafio – Folder produzido pelos estudantes	138
Figura 44 - Quadro resposta ao desafio – Folder produzido pelos estudantes	139
Figura 45 - Quadro resposta ao desafio – Apresentação Pública	141
Figura 46 - Avaliação dos impactos para os estudantes e a comunidade	146
Figura 47 - Avaliação dos impactos para os estudantes e a comunidade	143
Figura 48 - Tela inicial da Equipe 2	144
Figura 49 - Quadro pergunta motivadora – Equipe 2	145
Figura 50 - Quadro desafio proposto – Equipe 2	146
Figura 51 - Quadro desafio proposto – Equipe 2	147
Figura 52 - Quadro desafio proposto – Equipe 2	148
Figura 53 - Quadro desafio proposto – Equipe 2	149
Figura 54 - Quadro desafio proposto – Equipe 2	149

Figura 55 - Quadro desafio proposto – Equipe 2	150
Figura 56 - Quadro conteúdo e pesquisa	151
Figura 57 - Quadro conteúdo e pesquisa	151
Figura 58 - Quadro conteúdo e pesquisa	152
Figura 59 - Quadro conteúdo e pesquisa - Equipe 2	153
Figura 60 - Quadro conteúdo e pesquisa - Equipe 2	154
Figura 61 - Quadro conteúdo e pesquisa - Equipe 2	155
Figura 62 - Quadro conteúdo e pesquisa - Equipe 2	155
Figura 63 - Quadro conteúdo e pesquisa - Equipe 2	156
Figura 64 - Quadro cumprindo o desafio - Equipe 2	157
Figura 65 - Quadro cumprindo o desafio – Equipe 2	158
Figura 66 - Quadro reflexão e <i>feedback</i> – Equipe 2	160
Figura 67 - Quadro resposta ao desafio - Equipe 2	161
Figura 68 - Quadro resposta ao desafio - Equipe 2	162
Figura 69 - Quadro avaliação dos impactos para os estudantes - Equipe 2	163
Figura 70 - Quadro avaliação dos impactos para os estudantes - Equipe 2	163
Figura 71 - Quadro avaliação dos impactos para os estudantes - Equipe 2	164
Figura 72 - Quadro avaliação dos impactos para os estudantes - Equipe 2	165
Figura 73 - Tela inicial da Equipe 3	166
Figura 74 - Quadro pergunta motivadora – Equipe 3	167
Figura 75 - Quadro desafio proposto – Equipe 3	169
Figura 76 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 3	170
Figura 77 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 3	171
Figura 78 - Quadro cumprindo o desafio – Equipe 3	172
Figura 79 - Quadro reflexão e <i>feedback</i> - Equipe 3	173
Figura 80 - Quadro resposta ao desafio - Equipe 3	174
Figura 81 - Quadro resposta ao desafio – conteúdo do áudio	175

Figura 82 - Quadro impactos para os estudantes – Equipe 3	176
Figura 83 - Quadro impactos para os estudantes - Equipe 3	177
Figura 84 - Compreendendo a extensão	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas da BDTD	29
Quadro 2 - Teses e dissertações selecionadas da BDTD, incluindo a temática da extensão universitária	32
Quadro 3 - Artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES	35
Quadro 4 - Artigos selecionados na base de dados <i>SciELO</i>	38
Quadro 5 - Utilizando descritores na base <i>Eric</i>	41
Quadro 6 - Artigos selecionados na base de dados <i>Eric</i>	42
Quadro 7 - Etapas de planejamento e execução da pesquisa	92
Quadro 8 - Resumo dos Instrumentos de coleta de dados	95
Quadro 9 - Sete passos da metodologia baseada em projetos e o <i>Design</i> Centrado no Ser Humano	103
Quadro 10 - Etapas da metodologia baseada em projetos – Equipe 1	196
Quadro 11 - Etapas da metodologia baseada em projetos – Equipe 2	198
Quadro 12 - Etapas da metodologia baseada em projetos – Equipe 3	200
Quadro 13 - Modelo SOAR (<i>Strength, Opportunities, Aspirations and Results</i>)	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado das pesquisas nas Bases de Dados	28
Tabela 2 - Utilizando descritores nas Bases de Dados	28

LISTA DE SIGLAS

ABP	- Aprendizagem Baseada em Projetos
AE	- Assistência Estudantil
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAAE	- Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCPq	- Coordenadoria Central de Pesquisa
CEEPD	- Centro de Ensino, Extensão e Pesquisa no Direito
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CODAE	- Coordenadoria de Atividades de Extensão
CONEP	- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DCSH	- Design Centrado no Ser Humano
DS	- <i>Design Sprint</i>
EPE	- Ensino, Pesquisa e Extensão
Eric	- <i>Education Resources Information Center</i>
FGV	- Fundação Getúlio Vargas
FURG	- Universidade Federal do Rio Grande
iEARN	- <i>International Education and Resource Network</i>
MEC	- Ministério da Educação
MT	- Mato Grosso
OAB	- Ordem dos Advogados do Brasil
PBL	- <i>Project-Based Learning</i> (Aprendizagem Baseada em Projetos)
PC	- Portfólio Coletivo
PcD	- Pessoas com Deficiência
PUMA	- Plataforma Unificada de Metodologia Ativa
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SGE	- Sistema Gestor de Extensão da Universidade
SUS	- Sistema Único de Saúde

TBL	- <i>Team Based Learning</i> (Aprendizagem Baseada em Equipes)
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (
TPBL	- Aprendizagem Baseada em Projetos em Equipe
UENP	- Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UnB	- Universidade de Brasília
UNIRIO	- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Univem	- Fundação Eurípides Soares da Rocha
Unoeste	- Universidade do Oeste Paulista
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
1.1	Trajetória acadêmica e profissional: a motivação para a pesquisa	24
1.2	Achados da pesquisa bibliográfica: o que dizem os estudos realizados na área.....	27
1.3	Hipótese da pesquisa.....	47
1.4	Objetivos da pesquisa.....	47
1.4.1	Objetivo geral.....	47
1.4.2	Objetivos específicos	48
1.5	Estrutura da tese	48
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	50
2.1	A evolução do ensino jurídico no Brasil.....	50
2.2	Formação integral do estudante na educação.....	55
2.3	Ensino participativo no direito	58
2.4	As diretrizes da educação e os pilares que sustentam a universidade... 	62
2.4.1	Lei nº 9.394/1996.....	62
2.4.2	Constituição	62
2.5	A extensão universitária	63
2.6	O “<i>Design</i> Centrado no Ser Humano”	72
2.7	A aprendizagem baseada em projetos.....	75
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	87
3.1	Abordagem da pesquisa	87
3.2	Universo e participantes da pesquisa.....	89
3.3	As etapas da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados	92
3.4	Procedimento da análise dos dados.....	97
3.5	Procedimentos éticos.....	97
4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	100
4.1	Registros do processo de intervenção.....	100
4.2	Resultados das equipes.....	105
4.2.1	Equipe 1.....	105
4.2.2	Equipe 2.....	143
4.2.3	Equipe 3.....	166
4.3	Perguntas para as pessoas com deficiência visual	179
5	EIXOS DE ANÁLISE	186
5.1	O desenvolvimento de um projeto de extensão universitária no curso de Direito	187
5.2	Aprendizagem Baseada em Projetos para a Extensão Universitária.....	193
5.3	Aprendizagem Baseada em Projetos e o Design Centrado no Ser Humano.....	203
5.4	Considerações sobre os eixos de análise.....	207
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
	REFERÊNCIAS	215

APÊNDICES.....	224
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DO ESTUDANTE DO CURSO DE DIREITO PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	225
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA ASSOCIAÇÃO FILANTRÓPICA DOS CEGOS	226
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA: LEVANTAMENTO DO PROBLEMA.....	227
APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES ENTRE OS ESTUDANTES PARA A DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	228
APÊNDICE E - ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA A FIM DE COMPREENDER OS IMPACTOS DO PROJETO	229
 ANEXOS.....	 230
ANEXO A - RELATÓRIO DO ENCONTRO COM OS ASSISTIDOS	231
ANEXO B - PAUTA DA APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS DAS EQUIPES – CONCLUSÃO DO TRABALHO	233

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa doutoral tem como foco pensar na educação superior no Brasil, partindo dos pressupostos filosóficos do tripé universitário ensino, pesquisa e extensão, dando ênfase à extensão como uma importante prática pedagógica para a construção do conhecimento, bem como o desenvolvimento do indivíduo através das experiências vivenciadas na sociedade.

Desde a escolha do tema, este trabalho foi planejado reunindo as minhas expectativas como acadêmica, aliando as minhas experiências na sala de aula como docente. Desta forma, neste trabalho, foi possível reunir o objetivo de estudar a dimensão da importância da extensão universitária, inovando o assunto ao abordar o tema sob a perspectiva de uma metodologia ativa, com o propósito de conciliar a aprendizagem baseada em projetos e o design centrado no ser humano. Neste sentido, o trabalho tem o mérito de promover o diálogo da segunda linha de pesquisa do programa de doutorado em Educação, da universidade onde a pesquisa foi desenvolvida.

Aqui compartilho com vocês as experiências de ter vivido na prática a realização de um projeto de extensão durante do período de 12 meses, que foi planejado e executado seguindo as propostas do Ministério da Educação (MEC), aliando os sete passos da Aprendizagem Baseada em Projetos, com o finco de despertar para uma educação humanizada por intermédio da estratégia do Design Centrado no Ser Humano.

Trago nas páginas a seguir não só as experiências vividas por mim, como também as dificuldades naturais enfrentadas por aqueles que decidem fazer uma pesquisa social. Partindo de um debate acerca das possibilidades concretas sobre a prática extensionista, tema que estava em evidência no ano em que o trabalho foi planejado, em razão da Resolução nº 7, de dezembro de 2018, a pretensão foi de construir um método de aprendizagem que pudesse atender às perspectivas e aos aportes teóricos para uma universidade transformadora.

Nesta perspectiva, valendo-se dos aportes teóricos que definem a extensão universitária, o trabalho buscou dar sentido aos propósitos ideológicos, pensando na superação das dificuldades e barreiras burocráticas que assolam o tema. Muito além de se atender a uma determinação legal, este trabalho apresenta um viés educacional

que idealiza o estudante como protagonista na construção do conhecimento, despertando, sobretudo, para uma formação cidadã.

Assim, o trabalho busca enfatizar a importância de o estudante do ensino jurídico compreender e pensar soluções normativas para os problemas complexos que afetam a sociedade.

Neste sentido, o trabalho tem o mérito de realizar uma reflexão atual acerca do modelo de ensino que atualmente está sendo proposto nos cursos jurídicos, direcionando para uma reflexão sobre a prática docente e o modelo de aprendizagem que melhor se adapta para atender os estudantes do século XXI. Inspirada em compreender as atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio de uma metodologia problematizadora, evidenciando uma preocupação focada na formação de pessoas, o trabalho inicia-se apresentando um novo paradigma acadêmico pedagógico, focado no desenvolvimento das múltiplas habilidades e competências que evidenciam no protagonismo do estudante, aspectos ímpares na construção do seu conhecimento.

Em virtude do uso da tecnologia, atualmente, o estudante tem acesso rápido a inúmeros conteúdos. Por esta razão, esse estudante precisa de um tratamento mais personalizado, que o leve a ter uma postura mais ativa. Por outro lado, nunca se falou tanto que os ensinamentos jurídicos devem buscar um ensino de qualidade, que visa situar o estudante de direito na realidade de sua sociedade e comunidade, compreender como um todo os papéis das Organizações Sociais, buscando desconstruir aquele processo de elitização, a qual foi característica dos cursos jurídicos por muitos anos.

Olhando para trás, percebo com total nitidez como isso vem ressignificando e transformando a postura de um professor e a educação como um todo, o que também vem sendo objeto de diversas críticas, especialmente pelos mais conservadores e por aqueles que não mantêm sua mente aberta a mudanças.

É fato que este novo paradigma trouxe novos desafios para o campo do ensino superior, acompanhado de inovações tecnológicas e metodológicas que exigem da prática docente, criatividade e personalização na forma de ensinar.

É crucial compreender que não é uma tarefa fácil, dada a natureza desafiadora que o mundo contemporâneo nos apresenta. Diante disso, acredito firmemente na necessidade de criarmos estratégias de ensino para acompanhar essa sociedade dinâmica que exige do docente um aperfeiçoamento contínuo.

Falo isso porque desde a época em que frequentei a universidade até a minha primeira pós-graduação, sempre fui uma severa crítica do modelo de ensino tradicional, que defendia que os pilares do conhecimento eram construídos a partir da reprodução de teorias e memorização.

Na advocacia, deparei-me com imensas dificuldades para compreender a realidade e vivência do Direito, pois a minha formação completa foi seguindo o modelo de ensino tradicional. Aquelas petições robustas e cheias de transcrições em *latim* sempre me deixaram incomodada. Por esta razão, em sala de aula, em contato com os estudantes iniciantes, sempre provocava neles o que estavam aprendendo e onde poderia ser explicado.

O meu objetivo principal, quando decidi desenvolver minha pesquisa doutoral, foi justamente estudar novas formas de aprender e novas formas de ensinar, para que o estudante em sala de aula pudesse estabelecer a relação da teoria com a prática. Depois, com as aulas de doutorado, tive a dimensão de que este era um propósito raso. Hoje, para se formar um profissional, é necessário ainda reunir vários outros atributos, como proatividade, autonomia, resiliência, inclusão, entre outras habilidades que cada cargo ou função jurídica exige.

Foi então que eu compreendi que, para cada objetivo de aprendizagem, existe uma metodologia apropriada. A seleção deste método pelo docente é muito importante, pois é por intermédio deste método que conseguiremos alcançar o objetivo pretendido, claro que tudo isso exige extremo esforço e planejamento pelo docente.

É justamente o que trago aqui, o resultado prático de que a metodologia baseada em projetos e o design centrado no ser humano, quando adotados e bem planejados pelo docente para a realização das práticas extensionistas, fornecem elementos importantes para despertar a formação cidadã do estudante, além de ser um método favorável para o protagonismo estudantil, estimulando diversas habilidades, atitudes, recursos, valores e conhecimentos para solucionar problemas e várias outras demandas da vida cotidiana e, futuramente, da vida profissional.

1.1 Trajetória acadêmica e profissional: a motivação para a pesquisa

Sou a Ana Augusta, tenho 42 anos de idade, sou casada com o Henrique Ebaid há 15 anos, tenho dois filhos – a Ana Clara (12 anos) e o Pedro Henrique (8 anos). Há

20 anos, quando concluí a graduação no curso de Direito, eu não tinha expectativas de que hoje estaria aqui, onde estou, cursando Doutorado em Educação.

Diferentemente de grande parte de meus colegas, eu não me direcionei em prestar concursos públicos e, desde o início, em 1997, quando entrei na faculdade, sempre fui uma aluna apaixonada pela universidade e pelo ambiente universitário. Durante o curso, participei de tudo aquilo que a faculdade pôde oferecer como atividade extracurricular. Fui bolsista da faculdade, por ser colaboradora da Vara Única Simulada, local onde os estudantes dos últimos termos frequentavam para realizar prática jurídica. Este ambiente foi bastante propício ao meu aprendizado, pois com a vivência jurídica era possível correlacionar a matéria lecionada com a prática jurídica.

Durante o estágio, cumpri o papel de escrevente da Vara Civil e da Vara Penal. Fui auxiliar do magistrado como escrevente e exerci função de Oficial de Justiça. Tudo simulado com a finalidade pedagógica.

Quando concluí a graduação, fui aprovada no tão almejado exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e pude iniciar minha carreira trabalhando em um grande escritório de advocacia da capital paulista, conhecido como Mattos, Rodeguer Neto e Victória. Durante esse período, dediquei-me integralmente ao exercício da advocacia, enfrentando inúmeros obstáculos decorrentes da lacuna entre o que é ensinado no ambiente acadêmico da graduação e os grandes desafios que a profissão exige. Contudo, as experiências de vida que adquiri com os colegas de profissão e, sobretudo, com os sócios do escritório, fizeram-me amadurecer muito. Especialmente por estar em um grande centro, deparei-me com situações que jamais foram vistas na faculdade.

Pouco tempo após o casamento, em 2006, meu marido foi convidado para trabalhar em Presidente Prudente. Voltamos para nossa terra natal e, inicialmente, estabeleci o propósito de fazer um mestrado diante dessa mudança em nossas vidas. Foi muito marcante para essa decisão a postura de meu gestor, um dos sócios à época do escritório de advocacia, que sempre sugeria para que eu fosse dar aulas, pois minha postura era de quem gostava de estudar e concomitante a isso, era sempre muito atenciosa com os estagiários em explicar as matérias. Para ser mais precisa, lembro-me com admiração e surpresa do dia em que o meu gestor disse que eu seria professora de Ética, matéria que, por ironia do destino, leciono desde o ano de 2010.

Com o retorno a Presidente Prudente, inicialmente meu objetivo foi procurar um programa de mestrado em Direito. Em 2007, fui aprovada na seleção do mestrado da Fundação Eurípides Soares da Rocha (Univem), localizada na cidade de Marília, estado de São Paulo. Neste período, estudei com bastante dedicação e afinco. Enquanto cursava o mestrado, descobri, com o decorrer do tempo, que meu perfil não era ser advogada e sim professora, por ser uma pessoa bastante interessada e, o mais importante de tudo, ter disposição e satisfação em ajudar as pessoas. Se me perguntassem se a docência era um sonho de quando eu era jovem, responderia de forma singela que não. O sonho de quando era jovem foi o de estudar Direito e trabalhar em um grande escritório de advocacia. Tenho certeza de que acertei na escolha do curso, adoro o curso jurídico e, por gostar tanto, resolvi me dedicar exclusivamente à vida acadêmica.

Hoje tenho certeza de que fiz a escolha certa, atuo como professora no curso de Direito, desde 2010, ano em que defendi o mestrado e logo fui convidada para trabalhar no Centro de Ensino, Extensão e Pesquisa no Direito (CEEPD). Em 2013, assumi as aulas de Filosofia Geral, Filosofia Jurídica e Ética Jurídica e Profissional. Durante esses 10 anos dediquei-me ao setor e não poupei esforços para envolver os estudantes com projetos de pesquisa e publicações.

Esses anos de trabalho no setor de Iniciação Científica foram muito importantes, notei que os estudantes que procuravam desenvolver projetos de pesquisa envolviam-se com o aprendizado, não medindo esforços para levantarem material e, no final, sentiam-se realizados por publicar os resultados e compartilhar a experiência com os colegas.

Na expectativa de dar continuidade aos meus estudos e aprimorar meus conhecimentos, em 2021, fui aprovada no Programa de Doutorado em Educação, na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), especialmente por ser o lugar onde trabalho com muita alegria e satisfação, também, por conhecer a qualidade de ensino, a estrutura e a qualificação do corpo docente.

A minha escolha de propor um projeto voltado a estudar a extensão, aliando a Aprendizagem baseada em projetos e o design centrado no ser humano no curso de Direito, se justifica, primeiramente, em razão da minha empatia com o objeto de estudo. Nesta perspectiva, a proposta do meu trabalho direciona-se a pensar no uso da Aprendizagem baseada em projetos como estratégia pedagógica para atender às

diretrizes e aos princípios estabelecidos pelo MEC, que visa proporcionar um elo entre a comunidade acadêmica e a sociedade.

A proposta de adotar a aprendizagem baseada em projetos aliada ao design centrado no ser humano é importante no sentido de trazer o estudante para participar diretamente do processo de aprendizado, despertando para o pensamento crítico e reflexivo, fora outros aspectos que devem ser considerados no cotidiano da universidade, tais como: relacionamentos interpessoais; dinâmica de organização; proatividade; autonomia; resiliência; colaboração; e aceitação das diferenças.

Para complementar a justificativa da minha escolha pelo tema proposto, uma amiga, por quem tenho muita admiração e respeito – a Dra. Arlete Meneguette – aconselhou-me a fazer a escolha do tema referente a algo com o que eu me identificasse para que eu pudesse me envolver de uma forma prazerosa com o conhecimento a ser construído e, posteriormente, compartilhado. Essa reflexão foi tão importante que eu acabei alterando totalmente os propósitos do trabalho com base no qual iniciei o doutorado.

Na tarefa de caracterizar a pesquisa nos limites propostos, conto com a orientação da Professora Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy, professora dedicada e competente, de uma potência extraordinária, que tem me feito aprender diariamente.

1.2 Achados da pesquisa bibliográfica: o que dizem os estudos realizados na área

Tomando-se por base o objeto de investigação da presente tese, foram definidas os seguintes descritores: “Aprendizagem baseada em projetos”; “Design Centrado no Ser Humano”, “Extensão universitária” e Direito. O levantamento das pesquisas existentes envolvendo a temática foi realizado nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Coleção *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e do *Education Resources Information Center (Eric)*. A Tabela 1 expressa o resultado do levantamento realizado no período de 10 anos (2013 a 2023).

Tabela 1 - Resultado das pesquisas nas Bases de Dados

Descritores	BDTD	Portal de Periódicos da CAPES (acesso CAFE)	SciELO
“Aprendizagem baseada em projetos”	66	197	37
“Design Centrado no Ser Humano”	34	16	0
“Extensão universitária”	456	3.735	454
Direito	46.378	105.026	9.063

Fonte: A autora.

Na Tabela 2, utilizando o operador booleano AND, foi possível realizar uma busca mais detalhada nas referidas Bases de Dados, com as palavras-chave que estão sendo mencionadas na presente pesquisa.

Tabela 2 - Utilizando descritores nas Bases de Dados

Descritores	BDTD	Portal de Periódicos da CAPES (acesso CAFE)	SciELO
“Aprendizagem baseada em projetos” AND “Design Centrado no Ser Humano”	0	0	0
“Aprendizagem baseada em projetos” AND “Extensão universitária”	0	1	0
“Aprendizagem baseada em projetos” AND Direito	6	18	0
“Design Centrado no Ser Humano” AND “Extensão universitária”	0	0	0
“Design Centrado no Ser Humano” AND Direito	0	0	0
“Extensão universitária” AND Direito	75	580	0
“Aprendizagem baseada em projetos” AND “Design Centrado no Ser Humano” AND “Extensão universitária” AND Direito	0	0	0

Fonte: A autora.

Observando as buscas realizadas nas bases de dados supramencionadas, foi possível verificar que existem alguns trabalhos publicados utilizando apenas uma das

palavras-chave do trabalho, ou seja, “Aprendizagem baseada em projetos” “design centrado no ser humano” “extensão universitária” “Direito” (Tabela 1).

Os dados indicados na Tabela 2, em síntese, evidenciam as buscas realizadas nas Bases de Dados. Nenhuma delas aborda o tema: “A aprendizagem baseada em projetos e o design centrado no ser humano como uma proposta de extensão universitária no curso de direito”, comprovando assim o ineditismo da pesquisa.

Quadro 1 - Teses e Dissertações selecionadas da BDTD

Título	Autor (a)	Instituição/Local	Descrição	Ano
Tratamento de riscos relacionados à alocação de projetos: proposição de módulo para uma plataforma de aprendizagem ativa	SILVA JÚNIOR, Everaldo	Universidade de Brasília, Brasília	Dissertação	2021
<i>Design Sprint</i> e Aprendizagem Baseada em Projetos: um modelo para o alcance de autenticidade aos projetos acadêmicos.	FERREIRA, Vinícius Gomes	Universidade de Brasília, Brasília	Dissertação	2019
Crenças e ações de aprendizes DE LE (INGLÊS) a respeito da aprendizagem por meio de colaboração em rede.	PINHEIRO, Márcia Gonçalves	Universidade de Brasília, Brasília	Dissertação	2019

Fonte: A autora.

Após o levantamento dos trabalhos acima relacionados e levando em consideração as especificidades da temática da Aprendizagem Baseada em Projetos, foi realizada a leitura e, posteriormente, a análise de cada um deles, com a finalidade

de verificar a estrutura e os resultados alcançados. Para justificar a seleção realizada e as contribuições científicas desses estudos, as suas principais ideias serão apresentadas a seguir, de forma sucinta.

Silva Júnior (2021) destaca que as universidades têm mostrado um interesse crescente em colaborar com agentes externos por meio de projetos, visando capacitar seus estudantes a resolverem desafios reais e proporcionando-lhes a adquirir habilidades e conhecimentos práticos. Métodos de aprendizagem ativa, como o *Project-Based Learning* (PBL), são empregados em disciplinas para moldar um perfil de estudante que atenda às exigências da prática profissional.

O estudo supracitado teve como objetivo desenvolver uma ferramenta computacional para gerenciar os riscos associados à alocação de projetos em disciplinas que utilizam a metodologia PBL, com o intuito de apoiar a aprendizagem ativa no curso de graduação em Engenharia de Produção da Universidade de Brasília (UnB). O autor também alocou projetos em disciplinas que aplicaram conhecimentos essenciais para abordar problemas reais, os projetos foram submetidos à Plataforma Unificada de Metodologia Ativa (PUMA), onde a ferramenta computacional proposta foi testada.

Os resultados do trabalho demonstraram que, pelas práticas de compartilhamento de ideias entre os estudantes e professores, “foi viável estabelecer reuniões multidisciplinares de coleta de informações de negócio, além de implementar o módulo de alocação de projetos na plataforma PUMA da UnB”. (Silva Júnior, 2021, p. 101).

Ferreira (2019) constatou que a mera aplicação do conteúdo didático por meio de aulas expositivas pode não ser suficiente para o ensino de engenharia de *software*. A experiência do usuário é fundamental tanto para o processo de desenvolvimento de *software* quanto para todos os profissionais da área de Tecnologia da Informação que buscam criar produtos de qualidade. No entanto, o autor ressalta que a inclusão de técnicas voltadas para o desenvolvimento de *softwares* focados na UX no currículo ainda é limitada.

Para Ferreira (2019) a metodologia da *Design Sprint* (DS), aliada à Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), apresenta um caminho capaz de resolver esse problema. A aplicação da ABP no desenvolvimento de *software* é positiva no sentido de gerar resultados fidedignos, por se basear em um contexto real. Os resultados dos estudos indicaram que somente o tempo limitado para a condução da

ABP é um fator negativo para a adaptação da DS, mas que os estudantes julgam positivamente, no contexto da aprendizagem e na DS fornecem *insights* relevantes para o desenvolvimento do *software*. Neste sentido, o estudo realizado “contribuiu para defender a possibilidade da criação de um formato de DS adaptado com a ABP” (Ferreira, 2019, p. 89).

O estudo realizado por Pinheiro (2019) investigou as crenças e ações dos aprendizes por meio da colaboração em rede. Para a realização do trabalho foram utilizados os princípios da ABP, com o suporte da plataforma iEARN. A autora constatou que adquirir conhecimento em línguas com o uso das tecnologias digitais é natural. A pesquisa considerou haver uma importante relação entre crenças, tecnologias digitais e a ABP para o ensino de línguas, especificamente na área da Linguística Aplicada. Nesse contexto, os estudos apontaram que a aprendizagem por meio da colaboração em rede aplicando a metodologia da ABP, potencializa o uso da língua-alvo durante o processo de interação.

Assim, os aprendizes puderam expressar suas opiniões por meio das tarefas realizadas na plataforma, nas aulas e nas videoconferências, aprimorando suas habilidades de comunicação oral e escrita na língua-alvo. Além disso, foram incentivados a assumir um papel ativo, como pesquisar sobre o tema, escolher as melhores formas de compartilhar suas ideias e gerenciar suas próprias tarefas de forma autônoma (Pinheiro, 2019).

Pode-se observar, contudo, que os trabalhos acima relacionados, embora tratem da Metodologia Baseada em Projetos, são publicações em outras áreas que não se aproximam da proposta da pesquisa do presente Doutorado.

Dando seguimento ao refinamento do trabalho e após a realização da temática da ABP, foi também realizada uma análise abordando algumas teses e dissertações integrantes da BDTD, que versam sobre o tema da extensão universitária.

Quadro 2 - Teses e Dissertações selecionadas da BDTD, incluindo a temática da extensão universitária

Título	Autor (a)	Instituição/Local	Descrição	Ano
Extensão universitária e migrações: uma análise dos projetos extensionistas para apoio aos imigrantes no Paraná	FONSECA, Elisa Marina	Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.	Dissertação	2021
A formação acadêmica de estudantes beneficiários/as da assistência estudantil: o acesso ao tripé ensino, pesquisa e extensão na UFBA em 2020	MASCARENHAS, Matheus da Silva	Universidade Federal da Bahia, Salvador.	Dissertação	2021
Análise da influência da faculdade UnB Planaltina na comunidade local por meio da extensão universitária	GOMES, Bárbara Letícia Rodrigues	Universidade de Brasília, Brasília.	Dissertação	2020.
Direitos humanos e extensão universitária: relações, possibilidades e desafios no campo do ensino na saúde	BAPTISTA, Magali Aparecida	Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.	Dissertação	2013

Fonte: A autora.

A dissertação de Fonseca (2021) foi resultado de um estudo que tinha por objetivo realizar uma análise dos resultados de projetos extensionistas que tinham por finalidade integrar apoios sociais aos imigrantes no estado do Paraná. O estudo foi desenvolvido na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná.

O objetivo da pesquisa foi avaliar se os projetos de extensão das universidades públicas do Paraná estão em conformidade com os princípios de inclusão e integração de imigrantes, conforme determinados pela nova Lei de Migração Brasileira. Para isso, foram examinados os projetos de extensão

universitária voltados para imigrantes, com o propósito de identificar as instituições de ensino superior no estado que oferecem esses projetos, investigar a estrutura desses projetos e se estavam de acordo com os princípios da nova Lei de Migração (ou do antigo Estatuto do Estrangeiro), sobretudo verificando seus impactos nas políticas públicas locais relacionadas aos imigrantes.

A autora concluiu que a implementação dos projetos produz resultados significativos, contribuindo para a melhoria da inclusão social, a garantia dos direitos fundamentais e de cidadania para imigrantes e refugiados. Além disso, esses projetos auxiliam na formulação de políticas públicas, que é uma responsabilidade do Estado.

O segundo trabalho realizado por Mascarenhas (2021) envolveu uma análise do cenário nacional da Educação Superior Pública e sua marcante desigualdade social, agravada com a pandemia da Covid-19. O estudo centrou-se na questão da qualidade e permanência dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil (AE) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O principal foco da análise foi entender como está ocorrendo a formação acadêmica desses estudantes, com ênfase no acesso ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão (EPE) como critério fundamental de qualidade educacional.

Os resultados indicaram uma evidência clara da falta de articulação entre os componentes do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão (EPE), principalmente devido à ausência de bolsas. Esse fator compromete significativamente a qualidade da formação acadêmica dos estudantes assistidos, que são predominantemente negros. Desta forma, o estudo destacou a necessidade de adotar medidas que integrem as ações de Assistência Estudantil ao tripé, com o objetivo de melhorar a qualidade da formação acadêmica e combater as desigualdades sociorraciais. Como resultado, a falta de integração entre essas ações reflete os frequentes cortes orçamentários na educação superior pública, que têm comprometido a qualidade da formação acadêmica. Isso evidencia a natureza contraditória das políticas sociais no capitalismo, que priorizam funções estatais às custas da redução dos direitos da maioria da população.

O terceiro trabalho realizou uma avaliação da extensão universitária, bem como seus reflexos na UnB. O estudo realizado por Gomes (2020) teve como objetivo analisar o impacto da Extensão na comunidade local pela atuação da UnB Planaltina. Os resultados revelaram que a Extensão desempenha um papel crucial na aproximação entre a universidade e a comunidade, proporcionando o

desenvolvimento de habilidades, experiência prática e compartilhamento de conhecimentos. Isso também resulta em maior visibilidade para o campus. No entanto, constatou-se que a Extensão ainda é menos valorizada em comparação ao ensino e à pesquisa. Isso ocorre, em parte, “pela predominância de uma cultura universitária focada na obtenção de diplomas e, em parte, pela natureza menos acadêmica, que muitas vezes está direcionada para atender a diversas demandas” (Gomes, 2020, p. 98).

O último trabalho analisado foi realizado por Baptista (2013), cujo tema versa sobre os Direitos Humanos e a extensão universitária, suas possibilidades e desafios no campo da saúde. A autora examinou a Educação em Direitos Humanos na Extensão Universitária no curso de Enfermagem, destacando que a extensão universitária desempenha um papel crucial ao conectar o conhecimento acadêmico com a comunidade, proporcionando uma integração e troca de saberes entre os envolvidos.

Os resultados mostraram que a aplicação de metodologias problematizadoras, combinadas com estratégias integradas que unindo teoria e prática, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. O trabalho apontou para uma perspectiva importante sobre a “integração dos saberes acadêmicos com a realidade social, propiciar espaços para discussão e fortalecimento da educação em direitos humanos” (Baptista, 2013, p. 74).

Dando continuidade à pesquisa, efetuou-se uma busca no portal de periódicos da CAPES, evidenciando os resultados expressos no Quadro 3.

As pesquisas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando as palavras-chave “extensão universitária” junto ao conector booleano AND “Metodologia Baseada em Projetos” AND “Design Centrado no Ser Humano”, também revelam o ineditismo do trabalho.

Quadro 3 - Artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES

Título	Autor (a)	Instituição/Local	Descrição	Ano
Extensão universitária: uma experiência de ensino-aprendizagem que ajuda a desenvolver as habilidades e competências dos estudantes de direito.	SILVA, Renan Antônio da	Universidade Federal de Alagoas	Artigo – Revista Eletrônica – Direito e Sociedade.	2023
A nova extensão no ensino superior: relatos de aplicação em curso de direito no centro-oeste do Brasil com enfoque no meio ambiente local.	NYARI, Nádia Ligianara; GROKSKREUTZ, Hugo Rogério; JULIANI, Moacir	Centro Universitário UniLaSalle, Lucas do Rio Verde, MT	Artigo – Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas.	2023
Sobre a curricularização da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos de Direito.	HOGEMANN, Edna Raquel	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Artigo – Revista Internacional Consinter de Direito.	2023
Extensão universitária nos cursos de graduação em Direito.	DIAS, Renato Duro	Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande do Sul	Artigo – Quaestio Iuris	2021
Julgamento simulado do STF: Aplicação do <i>team based learning</i> e do <i>project based learning</i> no curso de Direito	MADRID, Fernanda de Matos Lima; SANTOS, Lucas Octávio Noya dos	Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	Artigo - Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho	2018

Fonte: A autora.

Realizando a pesquisa com as palavras “Aprendizagem baseada em projetos” AND “Extensão universitária” foi encontrado um artigo interessante na área jurídica, intitulado “Extensão universitária: uma experiência de ensino-aprendizagem que ajuda desenvolver as habilidades e competências dos estudantes de direito.”

Das pesquisas realizadas no portal da CAPES, os temas abordados com mais frequência foram “extensão universitária” AND “direito”, constando importantes trabalhos e com referências atualizadas. O artigo publicado por Silva (2023), intitulado “Extensão universitária: uma experiência de ensino-aprendizagem que ajuda a desenvolver as habilidades e competências dos estudantes de Direito”, questiona o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes de Direito do Brasil. O modelo de ensino jurídico, anteriormente focado na apresentação teórica pelo professor em sala de aula, deu lugar a métodos que colocam o estudante em uma posição ativa e participativa no processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo

participativo de aprendizagem, a extensão universitária desempenha um papel crucial ao formular um o desenvolvimento de um projeto de extensão que preza pela formação cidadã que busca garantir o direito de acesso à justiça (Silva, 2023).

No Centro-Oeste do Brasil foi também realizado um estudo com enfoque nas ações extensivas no curso de Direito, “A nova extensão no ensino superior: relatos de aplicação em curso de Direito no centro-oeste do Brasil, com enfoque no meio ambiente local”. O estudo visou identificar os anseios e necessidades de melhorias percebidos pela comunidade de Lucas do Rio Verde (MT) em relação às questões socioambientais e apresentar políticas públicas para abordar essas questões.

A pesquisa conduzida por Nyar, Grokskreutz e Juliani (2023) foi desenvolvida com foco nos seguintes temas: o descarte correto dos entulhos e resíduos provenientes da construção civil, formas de destinação e políticas públicas adequadas para impedir a poluição ambiental; disponibilização de coletores específicos para destinar os resíduos provenientes de móveis, equipamentos eletrônicos, metais, madeiras, entre outros, separando adequadamente dos resíduos “verdes”, ou seja, aqueles originários da natureza, como os galhos de árvores, plantas, podas de jardins, gramados, entre outros; ainda buscou-se no estudo atingir os efeitos da poluição sonora e do abandono de animais como os cães e gatos; o trabalho ainda realizou uma abordagem sobre a importância da compensação ambiental e respectivas campanhas de educação ambiental; enfatizando sobretudo as formas de implementação no município de Lucas do Rio Verde (MT). Os resultados do trabalho evidenciaram a necessidade de uma abordagem mais crítica sobre o tema, especialmente por parte do poder público, para que se possa implementar ações mais direcionadas e eficazes voltadas para a proteção ambiental.

Hogemann (2023) publicou o artigo “Sobre a curricularização da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos de Direito”. O pesquisador realizou uma leitura crítico-reflexiva dos projetos pedagógicos de cursos de Direito de duas instituições de ensino brasileiras, com o objetivo de avaliar a eficácia das políticas públicas direcionadas à curricularização da extensão universitária, conforme estabelecido na Resolução nº 7 de 2018, particularmente no artigo 4º.

O pesquisador realizou uma leitura crítico-reflexiva dos projetos pedagógicos de cursos de Direito de duas instituições de ensino brasileiras, a fim de promover uma reflexão sobre o nível de eficácia objetiva na aplicação das políticas públicas voltadas para a curricularização da extensão universitária, conforme estabelecido na Resolução

nº 7, de 2018, especialmente em seu artigo 4º. Utilizando uma abordagem quanti-qualitativa e objetivos exploratórios, pautado no método hipotético-dedutivo, o estudo considerou a necessidade de reinterpretar os dados obtidos com base na comparação das duas experiências pedagógicas. O autor destacou que ambas as experiências são marcadas por soluções distintas e apontou para as possibilidades da curricularização da extensão jurídica no país, bem como as oportunidades decorrentes da implementação de uma extensão universitária voltada para a cidadania. Por fim, reconhece o compromisso com esse objetivo por parte das instituições de ensino superior estudadas (Hogemann, 2023).

Outro artigo interessante envolvendo a temática da extensão universitária no Direito foi publicado por Dias (2021). O autor examina as principais políticas públicas para a educação superior, com ênfase na extensão universitária e na educação jurídica. Seu objetivo é compreender os textos legais e os ciclos de políticas, bem como sua influência no campo do Direito. Com a apresentação dos marcos legais e conceituais da extensão universitária na educação superior brasileira, o artigo visa estabelecer uma base teórica inicial para um debate que se concentra, especialmente, na reflexão sobre a formação do Bacharel em Direito sob uma óptica humanista, social e crítica.

Para concluir a pesquisa na base de dados do portal de periódicos da CAPES, com as palavras “aprendizagem baseada em projetos” AND “Direito” foi encontrado um artigo, muito interessante desenvolvido por Madrid e Santos (2018) e realizado na Universidade Estadual do Norte do Paraná, que abordou a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projeto (*Project-Based Learning* - PBL), unindo com a metodologia do *Team Based Learning* (TBL) no curso de Direito.

A atividade consistiu em um estudo de caso hipotético baseado em uma situação real julgada pelo Supremo Tribunal Federal, na qual se debateu a possibilidade de indenização para detentos que viviam em condições degradantes, humilhantes e vexatórias nas prisões. Os resultados foram divulgados com outros grupos, bem como com estudantes e professores da instituição, durante uma sessão de julgamento simulado que concluiu a atividade. Esse evento ofereceu aos estudantes a oportunidade de integrar a teoria e a prática do tema, além de aprimorar habilidades como trabalho em equipe, pensamento crítico, oratória e resolução de problemas do mundo real (Madrid; Santos, 2018).

Continuando o refinamento da pesquisa, também foi realizada uma busca na base de dados *SciELO*, conforme detalhado no Quadro 4.

As pesquisas realizadas na base de dados *SciELO*, foram utilizadas as palavras-chave “extensão universitária” junto ao conector boleano AND “Metodologia Baseada em Projetos” AND “Design Centrado no Ser Humano”, que também evidenciaram a singularidade do tema da tese de Doutorado.

Quadro 4 - Artigos selecionados na base de dados *SciELO*

Título	Autor(a)	Instituição/Local	Descrição	Ano
Aprendizagem baseada em projetos na educação profissional e tecnológica como proposta ao ensino remoto forçado	CRESTANI, Carlos Eduardo; MACHADO, Márcio Bender	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Matão, Campinas, SP	Artigo – Revista Brasileira de Educação	2023
Aprendizagem baseada em projetos, portfólio coletivo e nutrição: integrando saberes no Sistema Único de Saúde (SUS)	SILVA, Renato Pereira da <i>et al.</i>	Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Instituto de Ciências Biológicas, Juiz de Fora, MG, Departamento de Nutrição e Saúde, Viçosa, MG, Faculdade de Medicina de Botucatu, Departamento de Saúde Pública, Botucatu, SP Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências da Saúde, Vitória, ES	Artigo - Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria	2023
A Extensão Universitária como um caminho para a Inovação Social: análises a partir da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	KLAUMANN, Ana Paula; TATSCH, Ana Lúcia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Revista Brasileira de Inovação	2023
Pessoas com deficiência e A construção de	AOKI, Marta <i>et al.</i>	Universidade de São Paulo	Revista Brasileira de	2018

estratégias comunitárias para promover a participação no mundo do trabalho			Educação Especial	
--	--	--	-------------------	--

Fonte: A autora.

Quanto ao uso da ABP “metodologia baseada em projetos”, foram encontradas 37 publicações, contudo, nenhuma na área jurídica. Entre os trabalhos, o mais próximo foi um artigo publicado que trata da “aprendizagem baseada em projetos na educação profissional e tecnológica como proposta ao ensino remoto forçado”.

O artigo discute o contexto da pandemia, que teve início em 2020, um período desafiador em diversas áreas, incluindo a Educação, com a transição obrigatória para o ensino remoto. O estudo analisou a transição de disciplinas do modelo presencial tradicional para a aprendizagem baseada em projetos durante o período de ensino remoto forçado. Os conteúdos foram reorganizados em projetos, desenvolvidos em grupos com orientação, *feedback* detalhado, liberdade na organização, apresentações e avaliações tanto em grupo quanto individuais. Os resultados mostraram que o desenvolvimento de habilidades e a capacidade de enfrentar projetos e desafios revelam resultados promissores para o uso de metodologias ativas (Crestani; Machado, 2023).

Outro trabalho contemplando a abordagem da Aprendizagem Baseada em Projetos foi publicado na área da Saúde, na Universidade Federal de Viçosa, sob o título “Aprendizagem baseada em projetos, portfólio coletivo e nutrição: integrando saberes no Sistema Único de Saúde (SUS)” (Silva *et al.*, 2023).

Em seu trabalho, Silva *et al.* (2023) realizaram uma análise de que a formação na área da Saúde deve abranger de forma equilibrada os domínios psicomotor, cognitivo e afetivo, por meio da abordagem de situações cotidianas do Sistema Único de Saúde (SUS). Este estudo teve como objetivo avaliar a formação do nutricionista por meio da integração de conhecimentos da tríade ensino-serviço-comunidade, utilizando a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e o Portfólio Coletivo (PC) no contexto da micropolítica do SUS. Para coleta dos dados, foi realizado um evento denominado “chá de bebê”, planejado e conduzido por estudantes sob orientação de

docentes, direcionado a gestantes atendidas pelo SUS, proporcionando a aplicação prática dos conceitos de 'alteridade', 'vínculo', 'acolhimento' e 'gestão participativa'.

Os registros no PC evidenciaram a integração de diversos conhecimentos e áreas de aprendizado na formação do nutricionista, por meio de competências. Os resultados mostraram que a combinação de ABP e PC é uma ferramenta eficaz e viável para a educação, preparando profissionais capacitados para atuar no SUS e sobretudo promover a integração dos pilares do ensino, serviço e comunidade (Silva *et al.*, 2023).

Outra pesquisa recentemente publicada adota uma perspectiva da extensão universitária como uma forma de inovação social. O estudo de Klaumann e Tatsch (2023) investiga o papel da universidade na promoção de inovações sociais por meio das atividades de extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As iniciativas identificadas contribuíram significativamente com soluções para a comunidade participante, destacando-se pela abordagem transdisciplinar e pelo apoio ao empoderamento e à autonomia dos indivíduos envolvidos. Essa abordagem enfatiza a construção de capacidades, confirmando a capacidade da extensão universitária de impulsionar a criação de inovações sociais. Além disso, os resultados da pesquisa indicam que a universidade é mais eficaz na oferta de soluções quando trabalha de forma colaborativa e coletiva com a comunidade envolvida (Klaumann; Tatsch, 2023).

Evidenciando o sentido da extensão universitária, foi desenvolvido um trabalho na Santa Casa de São Paulo com o objetivo de identificar as competências adquiridas por estudantes da área da saúde durante o atendimento a mulheres em situação de violência de gênero. Reconhecida como um problema de saúde pública, deve ser incorporada à formação de profissionais de saúde. O trabalho permitiu despertar para aprendizados e posturas profissionais que são essenciais para o desenvolvimento de práticas assistenciais eficazes por parte dos profissionais de saúde, contribuindo para a resolução dos diversos problemas de saúde enfrentados por indivíduos, famílias e comunidades, para combater os processos de adoecimento (Terra; Lima, 2023).

Para concluir, foi encontrado outro trabalho interessante, que faz uma abordagem sobre estratégias comunitárias para inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) no trabalho, realizadas por projeto de extensão universitária em parceria com a Unidade Básica de Saúde. Aoki *et al.* (2018) identificaram que os apoios individuais

foram fundamentais para atender a necessidades específicas, tendo em vista a ausência de políticas de apoio à permanência de Pessoas com Deficiência (PcD) nas empresas. Para o enfrentamento das questões foi criada uma rede de apoio com a interlocução dos serviços. Predominou o diálogo com a proposta do Emprego Apoiado e Reabilitação Baseada na Comunidade. Esses aspectos viabilizaram a personalização dos processos, demonstrando preocupação e viabilidade de iniciativas comunitárias que poderiam indicar políticas públicas de acesso a direitos (Aoki *et al.*, 2018).

Conforme pode ser observado, grande parte dos trabalhos encontrados na base de dados da Coleção *Scielo*, realizou estudos sobre a ABP e Extensão Universitária, mais especificamente na área da saúde. Na área jurídica não foi localizada nenhuma publicação que abordasse a ABP e a extensão universitária.

Para concluir ainda mais o refinamento, foi realizada uma pesquisa – descrita no Quadro 5 – na base *Education Resources Information Center* (Eric), que armazena dados *online* e fornece acesso a uma ampla gama de literatura educacional, incluindo artigos de revistas acadêmicas, relatórios de pesquisa, conferências e outros recursos relacionados à educação.

Quadro 5 - Utilizando descritores na base *Eric*

Descritores	Documentos encontrados
“Project-Based Learning” AND “Human-Centered Design”	546
“Project-based learning” AND “University extension”	86.899
“Project-based learning” AND Law	7.350
“Human-Centered Design” AND “University Extension”	32.194
“Human-Centered Design” AND Law	2.527
“Extensão universitária” AND Direito	499
“Project-based learning” AND “Human-Centered Design” AND “University extension” AND Law	0

Fonte: A autora.

Conforme pode ser observado no Quadro 5, os dados da base *Eric*, o tema do trabalho “metodologia baseada em projetos e o design centrado no ser humano no âmbito da extensão universitária no curso de Direito” representa uma contribuição

original para ser adotada nos cursos de Direito. Atualmente, há uma preocupação crescente em contextualizar as atividades extensionistas, com as atividades de ensino e pesquisa. No entanto, há uma lacuna na literatura em relação à identificação e análise específica da forma como essas atividades serão realizadas para atender aos propósitos educacionais. Assim, o estudo se fundamenta em preencher essa lacuna, ao explorar as competências vivenciadas pelos estudantes, contribuindo para melhor compreensão do papel da extensão universitária na formação dos profissionais. Ao utilizar a base de dados *Eric*, fica mais uma vez comprovado o ineditismo do trabalho, e que ele possa, futuramente, fornecer elementos valiosos para os educadores, pesquisadores e profissionais da área jurídica.

Quadro 6 - Artigos selecionados na base de dados *Eric*

Título	Autor (a)	Periódico	Descrição	Ano
Relação entre perfis de aprendizagem em equipe e resultados na aprendizagem baseada em projetos em equipe: uma análise de cluster	YOU, J. W	Estudos em Ensino Superior	Artigo	2024
Integração completa da aprendizagem baseada em projetos de equipe em um plano de estudos de banco de dados	ISERTÉ, Sérgio; TOMÁS, Vicente R.; PÉREZ, Miguel; CASTILLO, Maribel; BORONAT, Pablo; GARCIA, Luís A.	Transações IEEE sobre Educação	Artigo	2023
Os alunos devem vivenciar o direito: a importância da aprendizagem experiencial por meio de uma visita ao tribunal em cursos de direito empresarial e estudos jurídicos	WEISER, Hannah R.	Revista de Educação em Estudos Jurídicos	Artigo	2023
Como a pesquisa sobre educação para a cidadania na universidade	BERG, Piers von	Revisão da Educação em Direitos Humanos	Artigo	2023

pode permitir uma educação transformadora em direitos humanos				
Educação Jurídica no Japão e na China: Análise Comparativa com Foco em Materiais Relacionados ao Direito	UMENO, Masanobu; FUKUDA, Yoshihiko; INOUE, Naho	Revisão ECNU de Educação	Artigo	2023
Entre a tradição e o futuro: sobre métricas e indicadores de desempenho para a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo	RANIERI, Nina Beatriz Stocco	Revista Internacional de Reforma Educacional	Artigo	2022
Re-imaginando a educação tecnológica para professores-alunos usando design centrado no ser humano	PHAN, Trang; SHIN, Myunghwan	International Journal of Designs for Learning	Artigo	2021
“Design centrado no ser humano como base para um currículo transformador”	DAS, Bhibha M.; CHRISTENSEN, Tim; HODGE, Elizabeth; DARKENWALD, Teal; GODWIN, W. Wayne; WECKESSER, Gerald	Jornal do Conselho Nacional de Honras Colegiadas	Artigo	2021
5 benefícios do <i>design thinking</i> centrado no ser humano para o envolvimento da família	CASPE, Margarida; MCWILLIAMS, Lorette	Projeto Global de Pesquisa da Família	Artigo	2019

Fonte: A autora.

Das pesquisas que foram realizadas (Quadro 6), convém observar que foram utilizados os descritores “Project-Based Learning” AND “Human-Centered Design”. Foi possível averiguar que o tema envolvendo “Design Centrado no Ser Humano” aparece em extenso número de trabalhos internacionais.

Usando as palavras-chave “Project-based learning” AND “University extension”, foi possível observar, também, que a metodologia baseada em projetos aparece em vasto número de trabalhos internacionais. Dando seguimento às buscas, também foram utilizadas as palavras “Project-based learning” AND Law.

Após o levantamento dos trabalhos, foi realizada uma análise sucinta, sobre os resultados apresentados em cada um deles, contudo, nenhum apresenta os mesmos objetivos da presente tese de doutorado.

You (2024), em recentíssimo trabalho publicado, abordam a relação entre perfis de aprendizagem em equipe e os resultados na aprendizagem baseada em projetos em equipe: uma análise de *cluster*. Observou-se que a aprendizagem baseada em projetos em equipe está se tornando cada vez mais prevalente no ensino superior. O objetivo deste trabalho foi caracterizar e compreender as experiências de aprendizagem em equipe dos alunos, nesse contexto, levando em consideração diversos aspectos, como características individuais, colaboração em equipe, execução de tarefas e suporte do instrutor (You, 2024).

Outro estudo realizado na Espanha, em 2023, em uma universidade de Engenharia Elétrica, investigou a metodologia baseada em projetos. O trabalho intitula-se “Integração completa da aprendizagem baseada em projetos de equipe em um plano de estudos de banco de dados” (Iserté *et al.*, 2023). A aprendizagem baseada em projetos em equipe (TPBL) combina duas técnicas de aprendizagem: 1) aprendizagem baseada em projetos (PBL) e 2) trabalho em equipe. O estudo descreve o desenvolvimento do projeto, incluindo a formação de equipes, atividades, cronograma e competências de aprendizagem exercidas (tanto leves quanto específicas). Além disso, os resultados do projeto foram avaliados por meio de três perspectivas diferentes: 1) avaliação do trabalho em equipe pelos colegas; 2) opinião dos alunos sobre o tema e projeto; e 3) notas finais da disciplina (Iserté *et al.*, 2023).

Weiser (2023) faz uma abordagem sobre a importância de se valorizar a vivência do Direito, trabalhando em equipe para entender como funciona o Direito na prática. “Os alunos devem vivenciar o direito: a importância da aprendizagem experiencial por meio de uma visita ao tribunal em cursos de direito empresarial e estudos jurídicos”. De acordo com uma pesquisa realizada em Massachusetts (Boston), uma visita de campo a um tribunal é considerada fundamental para enriquecer a experiência de aprendizado em aulas de direito empresarial, independentemente do nível ou formato do curso. Este estudo encoraja os instrutores

de estudos jurídicos a incorporarem visitas de campo a tribunais como uma oportunidade de aprendizagem experiencial em cursos de Direito empresarial e estudos jurídicos, tanto em níveis de graduação quanto pós-graduação, em formatos presenciais ou *online*. O artigo sugere opções flexíveis para atender às diferentes necessidades dos estudantes (Weiser, 2023).

Trabalho interessantíssimo foi produzido por Berg (2023), sobre a temática “Como a pesquisa sobre educação para a cidadania na universidade pode permitir uma educação transformadora em direitos humanos”, na Universidade do Sudeste da Noruega. Com um viés extensionista o trabalho apresenta um novo desenho de pesquisa para a pedagogia na universidade. O projeto demonstra como a educação para a cidadania pessoal e cultural pode ser uma forma de educação transformadora para os direitos humanos, nutrindo cidadãos que desafiam padrões de exclusão. Baseia-se em tradições partilhadas de cidadania e educação para os direitos humanos (Berg, 2023).

Ainda sobre o tema da Educação Jurídica, foi encontrado o trabalho de Umeno, Fukuda e Inoue (2023, tradução da autora), que tratam da Educação Jurídica no Japão e na China. O estudo realiza uma análise comparativa de pesquisas sobre as perspectivas do ensino jurídico em dois países, além de examinar as características e os desafios enfrentados pelo ensino jurídico no Japão – Metodologia/ Abordagem/Design. Embora não haja evidências de uma análise sistemática do ensino jurídico no Japão, os resultados indicam a necessidade de reformular as disciplinas para promover a aprendizagem colaborativa, em vez de criar disciplinas do zero. Portanto, a adoção da abordagem conjunta de aprendizagem baseada em pesquisa discutida neste estudo, tanto no Japão quanto na China, pode abrir novas possibilidades de aprendizagem (Umeno; Fukuda; Inoue, 2023).

Ranieri (2022) faz uma abordagem sobre o ensino jurídico em uma das faculdades nacionais mais renomadas. Publicado em uma revista internacional de Educação, o artigo “Entre a tradição e o futuro: sobre métricas e indicadores de desempenho para a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo” explorou as possibilidades de construção de indicadores de desempenho para a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), visando utilizá-los como instrumentos qualificados de avaliação institucional e como métricas capazes de avaliação nacional e internacional. Buscando fortalecer sua reputação, a construção de indicadores qualitativos de pesquisa para os cursos de Direito leva em conta que os objetivos e

resultados nos cursos de graduação e pós-graduação são diversos, e que existem diferentes atores envolvidos nesses processos. Além disso, tanto para a produção intelectual como para artigos e livros, existem diversas atividades de extensão expressas em sentenças, decisões, acórdãos e redações de legislação – de enorme impacto social – que não são levadas em conta nas análises de desempenho (Ranieri, 2022).

Outro estudo que vale ser mencionado foi realizado por Phan e Myunghwan (2021) – “Reimaginando a educação tecnológica para professores-alunos usando design centrado no ser humano” –, que apresentaram o processo de integração da tecnologia em um curso de programa de credenciamento de ensino em uma universidade na região central da Califórnia.

Em outro trabalho, intitulado “Design Centrado no Ser Humano como Base para um Currículo Transformativo” (Das, 2021), trata-se de um estudo piloto que descreve uma série emergente de colóquios de honra do primeiro ano usando design centrado no ser humano (HCD). Uma equipe interdisciplinar de instrutores redesenhou o curso com a intenção de envolver todo o aluno em uma aprendizagem transformadora e criar um currículo que aborde problemas e oportunidades com foco nas necessidades e contextos.

Para concluir, Margarida e Lorete (2019) realizaram um interessante trabalho, abordando os cinco benefícios do *design thinking* centrado no ser humano para o envolvimento da família. As conclusões destacam a abundante literatura sobre o potencial do design centrado no ser humano (HCD) para abordar desafios educacionais e impulsionar inovação e aprimoramento. Um processo cíclico composto por três fases principais foi identificado: (1) observação e diálogo com os usuários para cultivar empatia e compreensão; (2) geração de ideias inovadoras para atender às necessidades dos usuários; e (3) prototipagem e teste das soluções propostas. Essas conclusões ressaltam a importância de adotar abordagens centradas no aluno e orientadas para a solução de problemas no desenvolvimento e aprimoramento de práticas educacionais (Margarida; Lorete, 2019).

Finalmente, para concluir o refinamento, foi realizada uma busca utilizando as palavras-chave da presente tese doutoral: “Project-based learning” AND “Human-Centered Design” AND “University extension” AND Law e não foi possível encontrar nenhum trabalho que versasse sobre o referido tema.

Diante dos levantamentos realizados nas principais bases de dados de trabalhos acadêmicos e científicos, nacionais e internacionais, anteriormente demonstrados, é possível concluir que ainda não existe nenhum trabalho publicado envolvendo a temática “Aprendizagem Baseada em Projetos e o Design Centrado no Ser Humano na Extensão Universitária no Curso de Direito”, ficando assim evidenciado seu ineditismo, por oferecer uma perspectiva original e inovadora.

Portanto, a originalidade e importância desta tese fica desde já demonstrada, pois a pesquisa envolve quatro abordagens teóricas: “Aprendizagem Baseada em Projetos”, “Design Centrado no Ser Humano”, “Extensão Universitária” e “Direito”. Assim sendo, os estudos realizados podem futuramente colaborar de forma significativa na área da educação, na área jurídica e também nas demais áreas acadêmicas, tendo como propósito despertar para a transformação dos estudantes, promovendo, sobretudo, avanços significativos na sociedade. Ao enfrentar esses desafios, o trabalho pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento, da atividade acadêmica e científica, se tornando um importante referencial teórico para promover a transformação social, por meio da extensão universitária, da ABP e do design centrado no ser humano.

1.3 Hipótese da pesquisa

A hipótese que orientou a pesquisa é: a extensão universitária mediada pela aprendizagem baseada em projetos e o design centrado no ser humano no curso de Direito contribui para uma transformação social e impacta na formação dos estudantes.

1.4 Objetivos da pesquisa

1.4.1 Objetivo geral

Analisar o processo de desenvolvimento de um projeto de extensão utilizando a metodologia da aprendizagem baseada em projetos e do design centrado no ser humano em um curso de Direito.

1.4.2 Objetivos específicos

- Compreender o processo de aplicação do design centrado no ser humano e da aprendizagem baseada em projetos em um projeto de extensão;
- Analisar as atividades geradoras de transformação de uma realidade social mediante a vivência de um projeto de extensão;
- Compreender como a aprendizagem baseada em projetos e o design centrado no ser humano promovem a interação entre instituições de ensino e sociedade por meio da extensão.

1.5 Estrutura da tese

A presente tese foi construída em seis seções com o intuito de estruturar e construir uma linha de raciocínio até chegar à análise dos resultados.

A seção 1, Introdução, traz uma apresentação da trajetória acadêmica e profissional da autora/pesquisadora com o intuito de mostrar a motivação para a temática da pesquisa, além de evidenciar o ineditismo da pesquisa, tendo em vista as pesquisas já realizadas e publicadas constantes em diferentes repositórios, como banco digital de teses e dissertações (BDTD), *SciELO*, portal de periódicos da CAPES e *Eric*. São apresentados, também, a hipótese e os objetivos da pesquisa.

A seção 2, revisão de literatura, aborda os aspectos teóricos utilizados na pesquisa. Inicia-se com os aspectos referentes à evolução do Ensino Jurídico no Brasil, trazendo breves reflexões sobre o modelo que este ensino apresenta no mundo contemporâneo, bem como algumas explanações sobre o ensino participativo com o uso de metodologias ativas em Direito. Para atingir os objetivos do trabalho foi realizado um estudo sobre os pilares da Universidade – Ensino, Pesquisa, Extensão, dando ênfase, logicamente, à Extensão por se tratar do tema que se relaciona à pesquisa. Dando seguimento à proposta do trabalho, a seção traz um estudo sobre a metodologia baseada em projetos (PBL), aliando o Design Centrado no Ser Humano.

A seção 3 do presente trabalho dedica-se a uma análise detalhada da metodologia adotada para a realização da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados, fundamentais para a realização da pesquisa e

sobretudo para garantir a qualidade dos resultados, além dos procedimentos éticos para a realização da pesquisa.

Na seção 4 é apresentada uma descrição detalhada de como ocorreu a intervenção da pesquisa, bem como o planejamento de todo o trabalho, divisão das equipes, conteúdo a serem abordados, prazo e organização das atividades propostas. Esta seção aborda as técnicas utilizadas para implementar a intervenção, bem como o caminho de como foi realizada toda a pesquisa e estratégias necessárias para a realização do estudo assegurando o rigor na aplicação da aprendizagem baseada em projetos e o design centrado no ser humano em um projeto de extensão universitária.

Na seção 5 constam os dados resultantes da intervenção realizada através de um projeto de extensão, com a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos e Design Centrado no Ser Humano, a partir da análise dos eixos temáticos que surgiram com a leitura flutuante dos dados cruzados com a teoria. De tais conexões surgiram os seguintes eixos; 1) O desenvolvimento de um projeto de extensão universitária no curso de Direito; 2) Metodologia Baseada em Projetos para a Extensão Universitária no Curso de Direito; 3) Metodologia Baseada em Projetos e o Design Centrado no Ser Humano.

Por fim, ressalta-se que foi possível constatar que a aprendizagem baseada em projetos aliada à estratégia do design centrado no ser humano, quando aplicada nas atividades de extensão universitária, aponta para um resultado positivo entre todos os envolvidos, professores, estudantes e, sobretudo, a sociedade, que é sua destinatária final.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção aborda os aspectos teóricos utilizados na pesquisa. Inicia-se com os aspectos referentes ao ensino jurídico no Brasil, trazendo breves reflexões sobre o modelo que este ensino apresenta no mundo contemporâneo, bem como algumas explicações sobre o ensino participativo com o uso de metodologias ativas em Direito. Para atingir os objetivos do trabalho foi realizado um estudo sobre os pilares da Universidade – Ensino, Pesquisa, Extensão, dando ênfase, logicamente, à Extensão por se tratar do tema que se relaciona à pesquisa. Dando seguimento à proposta do trabalho, a seção traz um estudo sobre a metodologia baseada em projetos (PBL), aliando o *Design* Centrado no Ser Humano.

2.1 A evolução do ensino jurídico no Brasil

A evolução dos cursos jurídicos no Brasil é um tema de extrema relevância e bastante discutido, uma vez que suas características históricas foram fortemente marcadas por um perfil tradicionalista e elitista.

Durante o período colonial e imperial no Brasil, muitos brasileiros que almejavam uma formação jurídica foram para Portugal, especificamente para a Universidade de Coimbra, que era a única instituição de ensino superior em Portugal e uma das mais antigas da Europa. Conforme pode-se notar, somente os nobres que faziam parte da elite da sociedade tinham a oportunidade de se mudar para outro país em busca de formação profissional (Ambrosini; Salinas, 2011).

Em 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil, a primeira escola de jurisprudência foi criada na cidade do Rio de Janeiro, marcando o início da institucionalização do ensino jurídico, mas foi com lei de 11 de agosto de 1827 (Brasil, 1827) que formalmente foram criados os primeiros cursos jurídicos no Brasil, que se estabeleceram na cidade de São Paulo e Olinda, depois da independência política do país (Ambrosini; Salinas, 2011).

A instauração desses primeiros estabelecimentos educacionais tinha a intenção de preparar e qualificar os profissionais para ocuparem os quadros das mais diversas áreas da administração pública, a fim de administrar o império com consistência jurídica.

As faculdades de Direito tiveram um papel fundamental na história, pois organizaram a gestão das instituições jurídicas, políticas e econômicas do país. Por essa razão, sempre ocuparam um lugar de destaque na formação dos estudantes. Vale notar que, o início dos cursos jurídicos no Brasil trabalhava com um perfil de estudante bem definido, e os objetivos educacionais estavam bem estabelecidos.

O período da República, possibilitou a criação das faculdades livres, ou seja, instituições privadas fiscalizadas pelo governo, que surgiram por volta dos anos de 1964 a 1970. Esse período ficou marcado por uma significativa expansão na oferta dos cursos jurídicos.

A partir da segunda metade da década de 90, houve uma grande expansão dos cursos jurídicos no Brasil e, com essa democratização, a qualidade deste ensino passou a ser questionada, instalando, por assim dizer, uma verdadeira crise no ensino jurídico.

Vale mencionar que a ampla oferta de cursos não é o principal fator da mencionada crise que se instalou no ensino jurídico. As dificuldades metodológicas com que os cursos jurídicos foram se deparando ao longo dos anos, desde a sua criação, marcadas pela rigidez e tradicionalismo no ambiente universitário, fizeram, cada vez mais, transparecer a visão do direito como um saber dedutivo, pragmático e restrito a transmitir conteúdos e reproduzir informações, sempre foi considerado um dos principais fatores que instalaram essa crise no ensino jurídico.

Ao estudar os antecedentes do ensino jurídico no Brasil e sua permanente crise, Ambrosini e Salinas (2011, p. 34) apontam como principal fator a metodologia das aulas:

A grande dificuldade de atualização e renovação de métodos pedagógicos experimentada pelo ensino jurídico brasileiro ao longo do século XX provavelmente teve grande influência na progressiva diminuição da importância da contribuição dos operadores do Direito para o progresso do país nesse período, principalmente depois do segundo pós-guerra. Nem a proliferação de novas escolas em várias das principais cidades, a partir do advento da República, e nem os sucessivos projetos de reforma do ensino (dentre os quais podemos destacar os de 1891 e de 1931) tiveram força suficiente para modificar essa tendência de lenta perda de relevância pela qual passaram as carreiras jurídicas no decorrer do século passado. O destaque excessivo dado, nas escolas, a um tipo de conhecimento meramente retórico e bacharelesco, de pouca valia para o lado prático da profissão, foi muitas vezes identificado como um dos principais erros a ser combatido.

No mesmo sentido, o sociólogo Adorno (1988), em sua obra *Os aprendizes do Poder*, realiza uma análise a respeito da relação didática dos cursos jurídicos.

As permanentes críticas dirigidas contra a má qualidade de ensino e contra a própria habilitação do corpo docente, formuladas até mesmo por acadêmicos que vivenciaram esse processo educativo àquela época, sugerem que a profissionalização do bacharel se operou fora do contexto das relações didáticas estabelecidas entre o corpo docente e o corpo discente, a despeito das doutrinas jurídicas definidas em sala de aula (Adorno, 1988, p. 93)

Uma ideia semelhante é defendida por Klafke e Feferbaum (2020), no livro *Metodologias Ativas em Direito*. Essa obra analisa a pluralidade das propostas pedagógicas que melhor atendem as faculdades de Direito.

Há vários aspectos, de ordem institucional e pedagógica, que podem dificultar a concretização de um ensino jurídico inovador. Consideramos que as principais barreiras que o ensino jurídico tradicional oferece são a rigidez do ambiente universitário, a visão do Direito como um saber dedutivo e a consideração do ensino como transmissão e reprodução de conhecimento (Klafke; Feferbaum, 2020, p. 18).

Esta proposta pedagógica, conhecida por “ensino tradicional”, tem como foco principal a transmissão de conteúdos, por meio de aulas expositivas, em que o professor se configura como um transmissor de conteúdos e os estudantes receptores do conteúdo ministrado pelo professor, é o modelo por excelência adotado na maior parte das faculdades de Direito. Neste modelo de ensino, o professor encontra-se de uma forma hierarquizada superior aos estudantes.

O ensino jurídico, com um viés conteudista, pautado em transmitir conteúdos de legislações, doutrinas e jurisprudências, tem como principal objetivo, formar juristas com uma sólida base teórica e conhecimento legalista. E, para cumprir essas perspectivas o método da pedagogia tradicional atende perfeitamente a esses propósitos.

Convém observar, também, que toda proposta pedagógica do “ensino tradicional” decorre da própria matriz curricular do curso, tendo em vista que, embora tenha passado por diversas mudanças, seu aperfeiçoamento respalda-se em introduzir conhecimentos legais e dogmáticos referentes às legislações vigentes e sobretudo para atender aos pressupostos ideológicos, que condizem com desenvolvimentos sociais, políticos e jurídicos do Estado.

Segundo o professor Ghirardi (2009, p. 33), o curso de Direito apresenta, por sua vez,

Um currículo composto por disciplinas isoladas, a divisão de encontros presenciais a partir de horários estancados e a própria composição enfileirada das carteiras e mesas refletem o que está sendo valorizado no ensino universitário. Os cursos jurídicos norteiam-se por ideias como repetição, reprodução e seriação, típicas do ensino universitário de cientificismo moderno, que recorta e analisa partes constituintes de um objeto.

Mesmo com a expansão dos novos cursos jurídicos que foram surgindo, nas mais variadas cidades e estados do país, marcados por diversos projetos de reforma no ensino do Direito, que demonstraram preocupações e propósitos significativos de corrigirem os problemas didáticos que assombram os cursos jurídicos desde sua implementação, percebe-se que as mesmas preocupações persistem na atualidade, caracterizando uma notória crise que está instalada há muitos anos, e se revela distante de encontrar um caminho com soluções plausíveis.

Diante desses aspectos, vale observar que existem vários pontos que precisam ser repensados de forma ampla, para se compreender a complexidade da estrutura de um curso jurídico. E, conforme mencionado anteriormente, esse é um tema que está longe de ser superado, dada a complexidade que demanda o ambiente universitário, “tomado em sua inteireza por currículo, infraestrutura, relações pessoais” (Klafke; Feferbaum, 2020, p. 19).

Considerando a abordagem dessas premissas, a grande preocupação que reside no momento é abrir um diálogo em que se possa debater as práticas educacionais que atendam às perspectivas do mundo contemporâneo. E justamente estar com um olhar atento para compreender um modelo de ensino que possa atender aos ensejos de uma sociedade complexa e ao mesmo tempo dinâmica.

Neste sentido, conforme muito bem observa Solange Rosolen (2018, p. 268) em seu artigo publicado sobre a universidade de Coimbra:

São muitos os desafios da universidade no século XXI, mas os questionamentos sobre eles não podem ser suficientemente respondidos enquanto se desconhecer o processo dinâmico em que a ela se inclui. A universidade não pode ser concebida com uma realidade estática e isolada do mundo exterior, pois não surgiu por acaso, e tampouco de repente, como se sempre tivesse existido como é atualmente.

Neste contexto, existe uma linha de educadores voltados a pensar nas práticas pedagógicas que atendam ao perfil do estudante no século XXI, justificando seus conhecimentos, mediante a realização de muitas pesquisas, que já foram publicadas, nas quais se procura entender a educação em uma dimensão bem diferente das propostas do modelo do ensino tradicional.

A Universidade, atualmente, deve proporcionar aos estudantes práticas educacionais que tenham a finalidade de, além do conhecimento técnico, promover o desenvolvimento intelectual, acadêmico e profissional dos estudantes. Isso inclui a forma da construção do conhecimento, habilidades e valores que os capacitam para enfrentar os desafios da sociedade e do mercado de trabalho.

Por esta razão, reflexões sobre as práticas docentes no Direito, propostas de um ensino participativo e inovador, a utilização de novas metodologias que acompanham as mudanças constantes na sociedade, o papel do curso na formação de pessoas, e a preocupação da atuação dos futuros profissionais estão cada dia mais presentes na realidade educacional, onde transcendem os pressupostos de uma formação estritamente técnica.

Pode-se dizer que a preocupação dos docentes, nos cursos jurídicos, em compreender as necessidades de serem aplicadas metodologias inovadoras, não é uma mudança de parâmetros educacionais e bases curriculares. Os propósitos de um ensino jurídico-participativo demonstram a preocupação com a formação humana e a preparação para o enfrentamento do mercado de trabalho.

A mudança na forma de ensinar é fato presente na atualidade. A velocidade como as informações chegam, o acesso rápido a conteúdos que a tecnologia proporciona, embutiram, no estudante, uma postura mais ativa, de modo que ele não mais se contenta em assistir àquela velha aula expositiva.

Trazer, para sala de aula, metodologias que sejam capazes de despertar, no estudante, seu interesse e seu envolvimento com o aprendizado tem sido os maiores desafios que as faculdades enfrentam atualmente, com o intuito de proporcionar melhor formação para os estudantes.

2.2 Formação integral do estudante na educação

A formação integral do estudante na educação leva em consideração fatores que, além do desenvolvimento acadêmico, abrangem os aspectos sociais, emocionais e éticos, reconhecendo, dessa forma, a complexidade do processo educativo.

O educador brasileiro Paulo Freire é conhecido por sua abordagem centrada no estudante, destacando a importância da educação como um processo de conscientização. Ele enfatiza a formação crítica e a “Aprendizagem Transformadora”, que se traduz na possibilidade de a educação resgatar o humano, em uma época na qual se configura o avanço da formação tecnicista e os processos educativos tornaram-se reducionistas em termos de formação cultural e desenvolvimento das múltiplas inteligências do ser humano.

Nesse sentido, a educação é pensada em uma concepção de “educação libertadora”, a qual vê o sujeito holisticamente, na sua totalidade, construindo e transformando a sociedade. Um processo educativo que contrapõe com a “educação bancária”, na concepção do autor, dá-se na perspectiva de uma única margem de ação que se oferece aos educandos, é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Nessa perspectiva, a pedagogia de Freire (1996) traz a criticidade do processo educativo, na perspectiva de um processo de emancipação política e de transformação da realidade, no qual o resgate humano ocorre a partir das relações do homem com a realidade da qual ele faz parte.

[...] resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o seu fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (Freire, 1996, p. 43).

Com isso, o sujeito é o construtor do conhecimento, produtor de cultura. Assim sendo, a educação deve partir do princípio de que o conhecimento se constrói quando os estudantes têm oportunidade de confrontar seus conhecimentos com informações significativas no processo educacional e, assim, ser o protagonista da sua própria aprendizagem, fazer-se críticos, a se ver com os próprios olhos e se tornam capazes de projetar. Mas, para que isso se materialize, Freire (1996) assevera que é

necessário que a educação esteja adaptada ao fim que se percebe. Na sua visão, é chegar a ser sujeito, transformar o mundo, estabelecer relações de reciprocidade e fazer a história. É essa transformação que se pretende alcançar ao propor a extensão universitária aliada ao protagonismo estudantil da aprendizagem baseada em projetos no processo educativo.

É nesse sentido que Klafke e Ferferbaum (2020, prefácio) discutem de maneira preliminar a função docente no curso de Direito:

O compromisso dos cursos jurídicos, não deve ser apenas com a formação do “operador do Direito”, logo um profissional capaz de lidar com as tarefas rotineiras de um escritório com maestria, mas, sim, com a formação de verdadeiros “arquitetos jurídicos”, capazes de pensar soluções normativas para problemas complexos que afetam a sociedade, a economia ou a política. Nosso objetivo deve ser a formação de uma nova geração de jurista habilitados a formular, de forma criativa e responsável, com base em regras e princípios jurídicos, solução para melhorar a vida das pessoas e da comunidade. Da advogada de empresa que deve colaborar para a construção do negócio ao defensor de direitos humanos que precisa mobilizar diferentes atores e normas jurídicas para ampliar o respeito aos direitos fundamentais, as novas gerações de estudantes serão chamadas para realizar tarefas mais exigentes em termos de criatividade, raciocínio analítico e interação com outras pessoas.

A propósito, o professor Pedro Demo (2023), em apertada síntese, discute sobre a reconfiguração do papel do professor na universidade e na escola face do uso das tecnologias digitais bem como a presença de inteligência artificial.

O cenário apresentado por Pedro Demo, em “Ensaio 971 - Professor Profeta Falido”, sobre a prática docente, é extremamente desafiador, pois demonstra com muita clareza o atual panorama educacional, bem como as dificuldades que as universidades em todo o mundo estão enfrentando face à evolução ou revolução tecnológica, que a cada dia vem transformando o processo de ensino e aprendizagem.

Para contextualizar tais reflexões, Demo (2023, p. 1) expressa suas aceções sobre as questões cruciais que permeiam o papel do professor na atualidade.

A função de repassar conteúdos curriculares será feita por plataformas digitais, porque são mais potentes, efetivas e informadas que nós em termos da analítica digital (rebuscar padrões comportamentais profundos recorrentes, por métodos frequentistas reconhecidos), da capacidade de cálculo e processamento algorítmico, de armazenamento de dados, de velocidade e precisão etc. (Metz, 2021; Demo, 2023). Como a tecnologia digital sintática não é (ainda) biológica (Tegmark, 2017), não tem a inteligência semântica disponível que, para além do linear, é capaz de entender contradições, ilógicas, ambiguidades, duplos sentidos, gestos e meneios, também intuir, pressentir, sentir, que é a base da atuação docente comprometida com a formação

discente, de teor semântico e hermenêutico. A máquina instrui; o professor forma. Como muitos professores são típicos transmissores curriculares, serão substituídos, não adiantando enfeitar a aula com truques digitais ou “metodologias ativas” docentes (Bacich; Moran, 2018 *apud* Demo, 2023, p. 1).

Conforme se observa, um dos grandes desafios que a educação enfrenta da atualidade é justamente ajustar a atividade docente aos pressupostos educacionais de proporcionar no estudante uma formação integral, ética, moral e cidadã.

Conferir o protagonismo aos estudantes é o papel mais adequado para os cursos de graduação atualmente, porém, o maior desafio é desenvolver no estudante o interesse na busca do conhecimento, despertando-lhe curiosidade, formação de opiniões e proporcionando-lhe uma visão ampla e multidisciplinar.

O propósito é que os estudantes saiam das faculdades seguros e capazes de solucionar problemas, bem como pensar nas possíveis soluções, sempre atentos às mudanças que a sociedade apresenta.

A mudança na forma de ensinar é fato presente na atualidade, muitos estudiosos estão se debruçando sobre novos métodos de trabalhar em sala de aula. A abertura para a autonomia, a favor de um ensino democrático que enfatiza o interesse do estudante, valorizando suas experiências pode ser um caminho interessante neste processo de aprendizagem. Nas palavras de Demo (2023, p. 1) “a máquina instrui; o professor forma”.

Assim pensando, como o propósito do presente trabalho é defender a tese de que a metodologia baseada em projetos e o *design* centrado no ser humano vão ao encontro dos desafios que permeiam a formação acadêmica e profissional na atualidade, pretende-se agora realizar uma revisão bibliográfica sobre as diretrizes da Educação e a configuração dos pilares que sustentam a universidade, enfatizando, em especial, o papel da extensão universitária, para despertar a formação cidadã dos estudantes para a ação e atuação em sociedade.

Nessa lógica de ideias, atendendo a uma visão mais ampla e integrada da educação, voltada para o desenvolvimento integral dos indivíduos, foi discutido aqui que os objetivos da metodologia baseada em projetos, e o *design* centrado no ser humano se adequam perfeitamente como uma metodologia dinâmica, sobretudo para atender ao contexto da extensão universitária e, conseqüentemente, ao favorecimento da sociedade.

2.3 Ensino participativo no direito

Para se compreender o que é o ensino participativo e porque adotar o ensino participativo no curso de direito, devem ser levantadas algumas considerações importantes.

O ponto de partida é justamente compreender o que se entende por ensino jurídico-participativo. Segundo os professores Klafke e Feferbaum (2020, p. 34) “Em termos gerais, é um paradigma de ensino que se diferencia do ensino tradicional por colocar o estudante como foco no processo de aprendizagem”.

Figura 1 - Metodologias ativas de ensino



Fonte: Metodologias [...] (2025, não paginado).

No campo do Direito, essas abordagens pedagógicas buscam romper com o modelo tradicional de ensino expositivo e passivo, promovendo a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento do pensamento crítico e a aplicação prática dos conhecimentos jurídicos.

A proposta do ensino participativo é integrar o estudante no mundo jurídico, fazendo com que ele participe da construção do conhecimento por meio dos conceitos e das teorias que são passados em sala de aula e consiga visualizar onde aquele conhecimento possa ser empregado.

Os professores Klafke e Feferbaum (2020), em nota introdutória do livro *Metodologias ativas em direito*, revelam que o grande propósito do livro é justamente despertar para uma docência inovadora, no sentido de trazer uma nova configuração para a sala de aula, onde os professores possam chegar para dar aulas e encontrem estudantes felizes e presentes física e mentalmente, por encontrarem sentido e significado no processo de aprendizagem. A formação de ambos os autores é em Direito, contudo, eles já dedicam boa parte da vida acadêmica em estudar os meios de aprendizagem.

Nesta ordem de ideias, o questionamento “Por que se deve adotar metodologias ativas no ensino jurídico?” encontra total respaldo, pois, quando se pensa em um processo em que o estudante participe do aprendizado, ele acaba aprendendo mais. Isto, sem contar outros aspectos que devem ser considerados no cotidiano da universidade, tais como os relacionamentos interpessoais, a dinâmica de organização dos estudantes para fazerem as atividades, a desenvoltura dos estudantes de prepararem estratégias jurídicas e, sobretudo, o desenvolvimento da argumentação, do pensamento crítico e reflexivo.

Para se começar a pensar na adoção dessas metodologias nos cursos jurídicos, é preciso romper alguns paradigmas. Primeiramente, é necessário perceber se o perfil da faculdade, dos docentes e os próprios estudantes está aberto a mudanças. Assim pensando, conforme foi compartilhado por Klafke e Feferbaum (2020, p. 5):

“Quem nunca ouviu frases como como essas:
“Eu dou aulas expositivas porque os estudantes precisam ter a base [do conhecimento];”
“Além de trabalhar como [magistrado ou magistrada, procurador ou procuradora, promotor ou promotora, advogado ou advogada, eu também dou aulas.”;
“Os professores de Direito são respeitados e gostam de ser a autoridade em sala de aula;”
“Vai dizer para um juiz que vai ensinar ele dar aulas”;
“Professora você só dá aula?”;
“Por que não advoga?”;

Outro aspecto digno de nota, observado pelos autores, é que o contato que os profissionais jurídicos têm com realidade parece ser deixado de lado quando pisam em sala de aula, ficando somente preocupados em cumprir o conteúdo de forma expositiva e dogmática (Klafke; Feferbaum, 2020).

Convém observar que transparece a ideia de que a preocupação maior está em avaliar a qualidade de ensino pautado em índices de aprovação no exame da OAB e concursos públicos.

A preocupação de como preparar o estudante para o mercado de trabalho, quais são os desafios que serão enfrentados por esses estudantes, qual é a realidade que esse estudante irá enfrentar, parece ser secundária na ordem das prioridades.

No livro *Construção de um Sonho*, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), o coordenador do curso de Direito, Dr. Ary Oswaldo Mattos Filho, compartilha suas experiências na adoção das metodologias ativas no curso de Direito, que, na atualidade, centraliza a dinâmica das aulas no ensino participativo (Ambrosini; Salinas, 2011).

Segundo o coordenador da instituição, a ideia da faculdade é fazer valer a pena participar das aulas, “pois o acesso aos conteúdos jurídicos é possível ser conseguido a qualquer momento, com o uso da tecnologia, que deve ser vista, na atualidade, como um fator positivo e aberto, sempre, a novas oportunidades de aprendizado” (Ambrosini; Salinas, 2011, p. 167).

A Universidade, diante desse cenário, começou a buscar um diferencial para o ensino do Direito, ou seja, refletir sobre como ensinar de uma forma diferente. O coordenador do curso de Direito relata que:

As reuniões de trabalho de metodologia do ensino promovida pela Escola, desde o seu período inaugural, deram clareza ao corpo docente de que um modelo de ensino-aprendizagem baseado no desenvolvimento de competências, para a atuação profissional, demandaria que fossem revistas as técnicas e estratégias de ensino adotadas nos cursos de Direito tradicionais (Ambrosini; Salinas, 2011 p. 168).

Segundo Klafke e Ferferbaum (2020, p. 38): “no ensino jurídico-participativo, ‘a conexão com a realidade deve estar em cada detalhe do curso, desde a seleção do conteúdo trabalhado até a própria relação com a comunidade que circunda o ambiente universitário’”.

Para começar a pensar em introduzir um ensino com metodologias ativas, os autores atentam que é necessário planejamento. Esse planejamento realizado pelos professores leva em conta o que é importante para a vida do estudante.

O planejamento considera o que é ou será atual e importante, para que os estudantes compreendam e interpretem sua própria realidade, seja pessoal, seja profissional (Klafke; Feferbaum, 2020).

Segundo Klafke e Feferbaum (2020, p. 39), “as metodologias ativas têm conquistado cada vez mais espaço no ensino do Direito, desempenhando um importante papel na formação dos profissionais na área jurídica”.

Para esses autores, as metodologias ativas no contexto do ensino jurídico representam um verdadeiro marco de transformação na maneira como os estudantes se envolvem com o aprendizado do Direito. Assim como um advogado perspicaz busca abordagens inovadoras para resolver casos complexos, os educadores estão descobrindo que as abordagens ativas têm o poder de despertar o desenvolvimento intelectual e profissional dos futuros juristas.

Imagine um ambiente de sala de aula onde o conhecimento jurídico não é apenas transmitido de forma passiva, mas onde os estudantes se tornam protagonistas ativos na construção desse conhecimento. As metodologias ativas permitem exatamente isso, ao promover a participação engajada dos estudantes por meio de discussão reflexiva, estudos de caso envolventes e simulações de situações jurídicas do cotidiano.

Ao adotar essa abordagem, os professores de Direito estão se tornando facilitadores do aprendizado, orientando os estudantes em jornadas intelectuais que os desafiam a pensar criticamente, a pesquisar profundamente e a aplicar o Direito em contextos práticos. As aulas deixam de ser meras palestras expositivas e se transformam em espaços de interação, debate e construção do conhecimento.

Essa integração acadêmica, alinhando a formação com as demandas da prática jurídica, é um desafio que pode demandar uma abordagem mais completa e colaborativa no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das aparentes dificuldades, muitos docentes na área jurídica estão buscando superar esses desafios e incorporar metodologias ativas para tornar o ensino jurídico mais envolvente, prático e alinhado com as necessidades da profissão e também com as diretrizes curriculares do curso. Uma abordagem bem-sucedida frequentemente envolve uma combinação cuidadosa na escolha do método sobre os resultados que pretendem ser atingidos.

Assim pensando, neste trabalho, será conferida uma atenção especial à Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que pode ser vista como um importante instrumento pedagógico para o ensino jurídico, visando contemplar a proposta de atender uma formação ética e, sobretudo, despertar para a responsabilidade social dos estudantes, enfatizando a importância do papel do advogado na sociedade.

2.4 As diretrizes da educação e os pilares que sustentam a universidade

2.4.1 Lei nº 9.394/1996

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Brasil, 1996, não paginado).

2.4.2 Constituição

Com fundamento constitucional, os pilares que sustentam a universidade compreendem o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesta perspectiva, a Constituição brasileira, em seu artigo 207, estabelece o que se pode chamar de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996).

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996) (Brasil, 1988, não paginado).

A junção das atividades de ensino, pesquisa e extensão tem sido fundamental para formar profissionais com diferentes habilidades e em diferentes áreas do conhecimento e com uma visão mais crítica e próxima da sociedade.

Figura 2 - Integração – Ensino, Pesquisa e Extensão



Fonte: Mesquita Filho (2024, não paginado).

Conforme se pode observar na Figura 2, as dimensões acadêmicas estão todas integradas.

2.5 A extensão universitária

Para compreender o papel da extensão na universidade, faz-se necessário promover um levantamento sobre a trajetória de todas as legislações brasileiras que trataram do tema.

Mello, Almeida Neto e Petrillo (2022, p. 1), em seu livro que trata sobre a curricularização universitária, lembram que “a prática de atividades de extensão universitária, no Brasil, remonta ao início do século XX, coincidindo com a criação do Ensino Superior”.

As primeiras manifestações aconteceram em 1911, na Universidade de São Paulo (USP), com a realização de cursos e conferências e, posteriormente, na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, com a prestação de serviços que foi devidamente autorizada pela Lei nº 761, de 06/09/1920, do Governo de Minas Gerais. No primeiro caso, a influência veio da Inglaterra e, no segundo caso, dos Estados Unidos (Mello; Almeida Netto; Petrillo, 2022).

Contudo, a extensão universitária veio a ter o seu primeiro registro normativo no Brasil com o Decreto nº 19.851, em 11 de abril de 1931. Conhecido como o Estatuto das Universidades Brasileiras, o texto trazia, em seu artigo 42, “que a extensão Brasileira será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional e utilitário” (Mello; Almeida Netto; Petrillo, 2022, p. 2).

Outro registro importante ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano 1961, que também voltava a prática extensionista no formato de cursos. O Decreto-lei nº 252, de 28/02/1967, em seu artigo 10, também trouxe em seu bojo que as atividades de extensão universitária se restringiam apenas a cursos e atividades adicionais que completavam o ensino (Mello; Almeida Netto; Petrillo, 2022).

Um dos mais importantes documentos que remonta a evolução da prática extensionista no Brasil foi a Lei 5.540, de 20/11/1968, que promoveu a reforma universitária e apresentou um novo paradigma das atividades extensionistas, no sentido de possibilitar que universidades apresentassem programas para a “melhoria de vida da comunidade” (Mello; Almeida Netto; Petrillo, 2022, p. 3).

Em 1977, o Ministério da Educação e Cultura instituiu, por meio do regimento de Departamentos de Assuntos Universitários (DAU), a Coordenadoria de Atividades de Extensão (CODAE). Conforme bem observam Mello, Almeida Neto e Petrillo (2022, p. 5), “os anos 80, foram marcados pelo ressurgimento dos movimentos sociais, foi daí que as Instituições de Ensino procuraram dialogar com a sociedade”. No ano de 1987, nos dias 4 e 5 de novembro, foi realizado o Primeiro Encontro de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), na UnB. Nos anos de 2009 e 2010, o evento voltou a acontecer e representou um importante desenvolvimento nas práticas extensionistas das universidades (Mello; Almeida Netto; Petrillo, 2022).

A evolução dos documentos que tratam da extensão universitária pode ser observada ao longo do tempo, refletindo mudanças nas abordagens, nas políticas educacionais e nas perspectivas sobre o papel das universidades na sociedade. Pode-se notar que todo esse processo de mudança reflete num entendimento mais profundo do papel da extensão como uma ferramenta educativa e não apenas como prestação de serviço comunitário.

No início do século XX, a extensão universitária estava principalmente voltada para atividades de serviço à comunidade, como assistência técnica e programas de

educação continuada. Os documentos dessa época geralmente enfatizavam o compromisso das universidades com a comunidade e o desenvolvimento local.

Já nas décadas de 1960 e 1970, durante esse período, houve um movimento significativo em direção à expansão da extensão universitária, com um foco maior na participação dos estudantes e na promoção do engajamento cívico. Documentos desse período destacam a importância da extensão como uma forma de promover a consciência social e o ativismo entre os estudantes.

Entre os anos de 1980 e 1990, a extensão universitária começou a ser vista como uma ferramenta importante para a construção da cidadania e do desenvolvimento sustentável. Documentos enfatizaram a necessidade de integrar a extensão às atividades de pesquisa e ensino, buscando uma abordagem mais holística da educação superior.

No início do século XXI, à medida que as universidades se tornaram mais globalizadas e orientadas para o mercado, os documentos sobre extensão universitária passaram a enfatizar a importância da internacionalização e da colaboração com outros setores da sociedade, como empresas e organizações não governamentais. A tecnologia também desempenhou um papel importante na expansão das oportunidades de extensão, por meio de cursos *online* e programas de educação a distância.

Na atualidade, os documentos recentes sobre extensão universitária muitas vezes destacam a necessidade de promover a equidade e a inclusão, garantindo que a extensão seja acessível a todos os grupos da sociedade, incluindo minorias e comunidades marginalizadas. Além disso, a extensão está cada vez mais ligada a questões globais urgentes, como sustentabilidade ambiental, saúde pública e desenvolvimento econômico.

Conforme se observa, a evolução dos documentos que tratam da extensão universitária reflete a crescente compreensão de que as universidades desempenham um papel fundamental na promoção do bem-estar social e no enfrentamento de desafios globais.

Os fóruns realizados foram de fundamental importância para a concretização dos pressupostos contidos na Constituição Federal de 1988, no que tange às atividades de extensão.

No sentido de buscar valorizar cada vez mais a extensão, surge a Resolução nº 7, de 18/12/2018 (Brasil, 2018), que estabelece as propostas para a curricularização da extensão na educação superior. A Curricularização da Extensão é o processo de inclusão de atividades no currículo dos cursos. Entre seus objetivos está a formação integral dos estudantes, bem como a promoção da transformação social. Compreende-se que uma formação integral é aquela que enxerga o sujeito holisticamente, e não apenas o profissional tecnicista.

Nos termos do artigo 3º da Resolução nº 7 (Brasil, 2018), a extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Concluído o breve relato dos principais marcos históricos e das características que marcaram o pilar da extensão nas universidades, este estudo pretende mostrar que a prática extensionista, sobretudo após o advento da Resolução nº 7 (Brasil, 2018), vem se destacando por estar intrinsecamente voltada às propostas da formação cidadã do indivíduo.

A ideia de promover o compromisso da universidade com a sociedade, tem atingido importantes níveis de envolvimento nas comunidades acadêmicas.

Desta feita, a extensão que até pouco tempo se fazia tímida e, pode-se assim até dizer, esquecida no ambiente universitário, depois da resolução supramencionada, veio ocupar um lugar de destaque na comunidade acadêmica.

Assim, para que ela consiga atender às finalidades pretendidas, é preciso entender e compreender todos os desafios, bem como as potencialidades acadêmicas da extensão.

Ao estudar a extensão, Demo (2023, p. 1) observa que “a ideia da extensão é promover o compromisso da universidade com a sociedade que o sustenta e significa”.

Sob um olhar crítico, Demo (2023, p. 2) alerta que as universidades, bem como as escolas, “seguem uma tradição instrucionista, fiel ao modelo de ensino eurocêntrico, no sentido de repassar conteúdos curriculares via aula e garantir sua memorização via prova reprodutiva.”

O autor considera, que a extensão deve ocupar um lugar de destaque, pois a formação cidadã é a essência da universidade. Contudo, mais uma vez, Demo (2023, p. 2) faz uma abordagem crítica, com o intuito de reconhecer que:

A extensão nunca foi bem teorizada academicamente, porque sempre foi e ainda continua um apêndice. A “indissociabilidade” de ensino, pesquisa e extensão é uma reza rotineira que se coaginou na retórica oficial universitária, alimenta uma atividade secundária na burocracia, agita ativismos daqui e dali, mas não tem sido a mudança de que mais precisamos. Cabe citar e reconhecer o esforço de muitos em ressignificar a extensão como chance de reinventar a universidade como instituição-chave para o desenvolvimento da sociedade, realçando dimensões como o cultivo da formação cidadã, interdisciplinaridade, educar pela pesquisa etc.

Oportunamente, Demo (2023, p. 3) pontua que a extensão é uma proposta que deve ser valorizada pelas universidades por cuidar da cidadania do estudante, neste sentido, “deve ser intrínseca à formação acadêmica.” O autor reforça, ainda, que a necessidade de se pensar o papel das universidades atualmente, e os desafios que precisam ser enfrentados no processo de aprendizagem do estudante, sobretudo contextualizando a função docente.

Nas palavras do autor,

[...] o papel docente é cuidar para que o aluno aprenda, se torne autor, se torne cientista, pesquisador, além de manejar bem a perícia digital, que veio para ficar. [...]. Isso exige porém que o professor esteja à altura do aluno, sendo este a razão da instituição (Demo, 2023, p. 3).

Para isso, é necessário que o professor organize estratégias, ou seja, estabeleça um plano de ação para a construção da aprendizagem, atribuindo quais finalidades, representações, conceitos, serão apropriados para serem desenvolvidos com os estudantes.

Outro trabalho interessante para a contextualização da extensão é da autora Simone Loureiro Brum Imperatore, que trabalha especificamente a *Curricularização da Extensão – Experiência da articulação, extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais* – sob uma perspectiva de um currículo inovador, com impacto social, buscando uma universidade conectada com seu tempo, sua comunidade e seu território (Imperatore, 2019).

Segundo Imperatore (2019, p. 2), “a abordagem da curricularização tem por essência filosófica o protagonismo, expresso claramente no texto da Resolução nº 7” (Brasil, 2018).

Para a referida autora, a curricularização é mais do que simplesmente incluir algo no currículo, é um currículo em ação, em movimento, uma inovação que integra vivências extensionistas aos cursos. Ela destaca a importância dessa abordagem, cuja produção, aplicação e sistematização de conhecimentos ocorrem continuamente, dialogando diretamente com as demandas da sociedade.

Imperatore (2019) cita alguns critérios importantes que devem ser levados em consideração para a definição do que pode ser considerada prática extensiva. Neste sentido, apresenta que o sentido da extensão universitária contempla dois aspectos essenciais, ou seja, deve ser observado o marco legal da extensão e, em especial, o que ela define como a extensão acadêmico-social.

O marco legal da extensão, conforme Imperatore (2019, p. 221) “deve servir para inspirar prospecções críticas, reflexivas e criativas, devendo ser pensada para além de meros arranjos curriculares” e, para isso, as instituições de ensino devem definir suas diretrizes extensivas seguindo a estratégia 12.7, do Plano Nacional de Educação.

Assim, Imperatore (2019, p. 39) define que “a extensão acadêmico-social deve ser norteadada por objetivos acadêmicos relacionados ao perfil profissiográfico de formação dos cursos de graduação” e por objetivos comunitários conexos às demandas locais e à integração com as políticas públicas, sendo executada por discentes orientados por docentes.

Buscando dar sentido à extensão, nos moldes propostos por Imperatore (2019), o que ela denomina de extensão crítica, atribuindo a prática problematizadora, crítico-reflexiva, imersa na cotidianidade em íntima relação/ implicação com diferentes objetivos coletivos e sociais, com vistas à compreensão e superação da realidade.

Para a referida autora, a prática extensiva deve ser problematizada, sendo uma pesquisa articulada que busque respostas aos problemas sociais locais, onde a universidade está alocada e que tem relação com o perfil de formação do estudante. Com esta prática, espera-se que o estudante participe, proponha novos desafios, traga desafios, contextualize com a realidade, buscando soluções para poder aplicar em alguma realidade, no sentido de transformação desta experiência vivida.

Aqui engloba todas as possibilidades de autores e instituições – sejam elas governamentais, não governamentais, instituições ou associações – que irão gozar de todo o conhecimento que está sendo produzido na universidade para melhorar a realidade de determinado grupo ou, até mesmo, a sociedade como um todo.

Para Imperatore (2019, p. 67), a extensão é um espaço de criação,

[...] portanto, deve o educador associar o currículo à vida, a partir de planos de aprendizagem (não mais de ensino) que problematiza os preconceitos sentidos, os processos de exclusão, a precarização das condições de trabalho, a inefetividade das políticas públicas, as relações de poder dominante, os baixos índices de qualidade de vida e bem estar da população periférica, a invisibilidade de outros sujeitos de direito – negros, índios, mulheres, desempregados, entre outros.

Conforme se observa, o propósito da extensão é entender as questões da convivência humana em todos os seus aspectos, sobretudo a relação que existe entre os grupos humanos. Neste sentido, deve ser promovida por ações de natureza educativa, cultural, política e científica, desenvolvidas por metodologias que propiciem a assimilação e a construção do conhecimento, com base em desafios postos pela realidade vivida.

O espírito da extensão é buscar, por meio de um diálogo, respostas para as necessidades dos sujeitos envolvidos, propondo uma pedagogia transformadora, cujo propósito é mudar uma realidade social a partir do conhecimento produzido.

Assim, as universidades deverão voltar suas atenções para o projeto pedagógico do curso, bem como para o perfil de formação do egresso. Ao olhar uma proposta de extensão, Imperatore (2019, p. 39) sugere “começar pelo projeto pedagógico e entender qual o perfil do egresso que a instituição busca formar”.

Ainda segundo Imperatore (2019, p. 39), essas considerações operacionais são fundamentais para “orientar os itinerários formativos e os objetivos do curso, garantindo uma integração efetiva entre a universidade, a extensão e a comunidade”.

Conforme se observa, a extensão é um campo vasto de pesquisa e construção de conhecimento e, por essa razão, ela deve ser planejada e seguir um plano metodológico para que possa atingir os resultados esperados.

Para concluir, Imperatore (2019) propõe uma visão de extensão que vai além de práticas isoladas, contribuindo para formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de analisar a realidade e refletir sobre sua própria prática, enriquecendo a experiência

acadêmica em vários aspectos. A autora defende uma lógica de aprendizado que ultrapassa o conteúdo, evitando uma abordagem fragmentada, buscando uma dinâmica de trabalho que favoreça metodologias ativas. E destaca, ainda, que “através das práticas extensionistas e das metodologias ativas, as universidades saem do modelo pedagógico desenvolvimentista para o modelo pedagógico transformador” (Imperatore, 2019, p. 34).

O conceito de universidade transformadora inspira-se na proposta freiriana de uma educação libertadora, que visa não apenas ao desenvolvimento acadêmico, mas também à formação de cidadãos engajados e comprometidos com a transformação social e a construção de um mundo mais justo e humano.

Paulo Freire, um dos maiores nomes da educação brasileira, é amplamente reconhecido por suas contribuições a serviço da extensão. Seus trabalhos na área extensionista iniciaram nos anos de 1954, quando foi professor de História e Filosofia da Educação na Universidade do Recife, período que fundou e dirigiu o serviço de Extensão Cultural da Universidade.

O conceito de Extensão Cultural, mais tarde, foi amplamente divulgado por ele na sua obra “Extensão e Comunicação” (1967), fruto de um trabalho que realizou com os camponeses, no tempo em que trabalhou com os programas de extensão nos movimentos de reforma agrária. O contato com os camponeses e também com os agrônomos, o fizeram compreender que havia um distanciamento na transmissão dos saberes, havendo um entrave na comunicação entre os sujeitos.

Esse ambiente, foi propício para desenvolver um modelo de educação que buscasse promover o intercâmbio de saberes, para a construção de um conhecimento mais acessível e inclusivo.

A extensão universitária, no conceito freiriano, se configura como “ação cultural”, ou seja, caracteriza uma “ação transformadora”, no sentido de buscar “transformar o meio natural em meio cultural – isto é, trabalho, seja ele material ou imaterial, social ou produtivo, manual ou intelectual” (Gadotti, 2017, p. 1).

A experiência de Paulo Freire, inspirou numerosos estudiosos a seguirem os princípios de uma prática educativa problematizadora. Freire acreditava que a educação não deveria ser um processo unilateral, no qual o professor impõe seu saber ao aluno. Pelo contrário, ela deveria ser dialógica, baseada no respeito mútuo, na troca de saberes e na reflexão crítica sobre a realidade.

Para entender o conceito de educação transformadora, o autor apresenta o significado de “educação bancária” e “educação problematizadora”. A educação problematizadora proposta por Freire, busca promover a conscientização dos seus educandos, fazendo-os sujeitos de suas histórias, desafiando-os a pensar criticamente, abrindo espaços para indagações. A conscientização é uma prática libertadora sujeita a um processo de transformação de aprendizagem na pura concepção da palavra.

Trazendo ‘para a prática extensionista, o autor apresenta o modelo de extensão invasora e extensão como comunicação. Neste sentido, apresenta que a extensão invasora é aquela que não permite o vínculo com a sociedade e é mantida de acordo com os interesses de quem a coordena, sem o vínculo com a população não universitária. Assim, a ideia de extensão elaborada por Freire apresenta um viés com fundamentos e pressupostos ideológicos para promover uma extensão universitária focada no diálogo com a sociedade e também para se estabelecer a autonomia, respaldados em suas obras *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2005) e *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996).

Para Freire, não se pode trabalhar o conceito de autonomia sem espaço para o diálogo. Daí ele estabelece cinco condições para o diálogo: “o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar crítico” (Freire *apud* Gadotti, 2017, p. 6). Para Paulo Freire, o diálogo se identifica com o processo de educar.

Desta forma, na concepção freiriana, a extensão universitária deve se caracterizar como um espaço de troca, o que ele denominou via de mão dupla, em que o conhecimento da academia se enriquece com as experiências vividas em contato com a sociedade; para tanto o projeto pedagógico do curso deve estar em sintonia com essas articulações.

Freire em sua obra *Extensão ou Comunicação* (Freire, 2013), apresenta que as propostas de um trabalho de extensão devem ser compreendidas como um processo de conhecimento, que deve ser realizado por meio do diálogo, fundado na valorização humana, por essa razão, a ideia de extensão como comunicação, é baseada em laços mais fortes e conectada com as demandas sociais no sentido de promover verdadeiramente uma transformação, uma aprendizagem libertadora.

Gadotti (2017) em seu artigo “Extensão universitária: para quê?”, muito bem observa:

A proposta de Paulo Freire substituir o conceito de extensão pela comunicação vai nesta linha. Ela se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: como se aprende, como se produz conhecimento. Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo (Gadotti, 2017, p. 2)..

Nesta perspectiva, a extensão, na ótica de Paulo Freire, tem como principal finalidade criar situações concretas para se estabelecer o vínculo entre a sociedade e a sociedade e sobretudo de produzir conhecimento acadêmico de qualidade, influenciando o ensino e a pesquisa.

Para atender aos objetivos de promover uma extensão como “ação social”, transformada, na concepção freiriana, estabelecida de forma dialógica e, sobretudo, com um olhar humano, no sentido de promover um aprendizado mais inclusivo, o presente trabalho também se utiliza da abordagem do “design centrado no ser humano”.

2.6 O “*Design* Centrado no Ser Humano”

Ao recorrer à literatura, relacionada ao termo “*Design* Centrado no Ser Humano” e os contornos de sua definição, é possível notar que:

A razão pela qual esse processo é chamado de “Centrado no Ser Humano” é que ele começa pelas pessoas para as quais estejamos criando a solução. O processo do HCD começa por examinar as necessidades, desejos e comportamentos das pessoas cujas vidas queremos influenciar com nossas soluções. Procuramos ouvir e entender o que querem, a chamada “lente do Desejo”. Enxergamos o mundo através desta lente durante as várias etapas do processo de design (Pinheiro; Colucci Junior; Melo, 2022, p. 5).

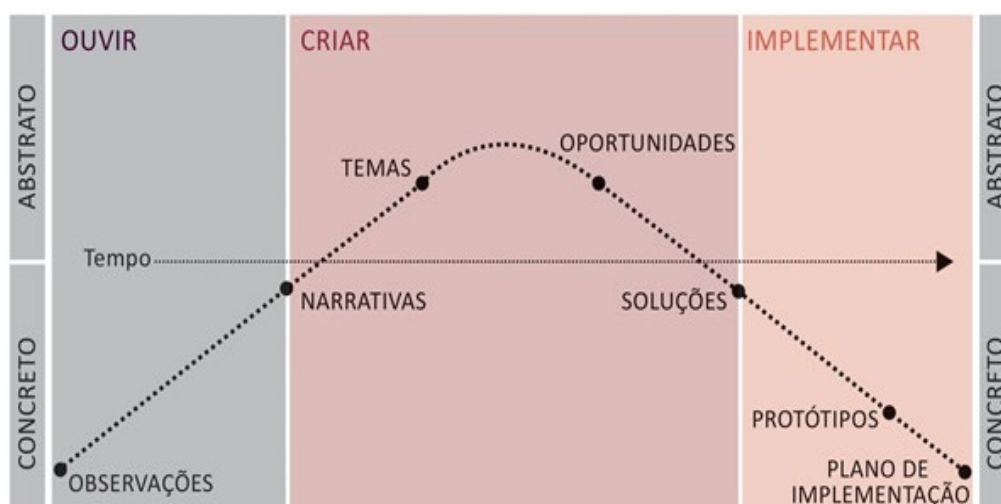
No mesmo sentido, um outro trabalho pondera que:

O HCD ajudará sua organização a se relacionar melhor com as pessoas às quais serve. Transformará dados em ideias implementáveis. Facilitará na identificação de novas oportunidades. Aumentará a velocidade e eficácia na criação de novas soluções (Ideo, 2015, p. 3).

As etapas do *Design* Centrado no Ser Humano nascem de um contexto sustentado em três passos – ouvir (contexto), criar (soluções) e implementar (ideias) – como mostra a Figura 3.

Assim, pode-se constatar que uma abordagem interativa composta dessas três fases, na qual se almeja desenvolver um produto que tenha por finalidade atender às perspectivas dos seus usuários, é possível extrair os melhores resultados das estratégias do *design*.

Figura 3 - O ouvir, criar e implementar do *design* centrado no ser humano



Fonte: Pinheiro, Colucci Junior e Melo (2022, p. 7).

Assim, o processo do *design* centrado no ser humano, ou *Human-centered design* (HCD) começa pelo ouvir e entender o que a comunidade ou grupo deseja, para depois começar a desenhar, de fato, o projeto junto com a comunidade, analisando a possibilidade e viabilidade da ideia. Assim, pode-se dizer que três áreas estão diretamente relacionadas, a saber: o ouvir, o criar, e o implementar.

1ª Fase: Ouvir

É o momento de saber o problema e, consequentemente, quais são os seus envolvidos. Nesta fase, é preciso ter empatia e se colocar no lugar das pessoas e saber compreender do que realmente elas precisam. Nesta perspectiva, essa etapa pode vir acompanhada de perguntas para nortear a resolução dos problemas ou das ações que exigem tomada de decisão.

Para o levantamento do problema, pode-se utilizar de alguns instrumentos como observação, entrevistas, questionários, grupos focais; a fim de entender as necessidades e os desejos dos usuários. Esta fase visa criar uma base sólida de conhecimento sobre o contexto do usuário e o problema a ser resolvido.

Analizando os dados representados na Figura 6, é possível verificar claramente que o contexto da apresentação do problema envolve uma análise mais sofisticada, e o problema adquire novas perspectivas, tendo em vista que a ideia do HCD é ter o ser humano como peça central no processo de *design*.

2ª Fase: Criar

A etapa da criação é o momento em que são geradas várias ideias, esse processo, muitas vezes, envolve o *brainstorming* para resolver o problema identificado. É hora de avaliar em equipe o que é essencial para garantir que as soluções propostas realmente atendam às necessidades dos usuários, a intenção é a criação de um produto, algo que possa ser testado e avaliado pelos usuários.

3º Fase: Implementar

Uma vez que o produto ou protótipo tenha sido refinado e esteja pronto para ser lançado, a fase de implementação começa. Isso envolve a produção final da solução, seja um produto físico seja a prestação de serviço.

Para Pinheiro, Colucci Junior e Melo (2022), o *design* centrado no ser humano é um processo dinâmico e contínuo, portanto, a interação e o envolvimento com os usuários devem ocorrer de forma constante, a fim de garantir que o produto ou serviço não se desvie dos objetivos iniciais, ficando superados para os seus usuários.

Desse modo, ao estudar a metodologia da aprendizagem baseada em projetos, foi possível perceber que, aliando a abordagem do *design* centrado no ser humano, o caminho para a realização do trabalho teria um sentido inovador, podendo gerar uma série de impactos positivos, tanto para os estudantes quanto para as associações em geral, no qual se espera promover condições para os estudantes desenvolverem abordagens mais eficientes e eficazes para a resolução dos problemas, estimulando-os a buscar resoluções mais criativas para os desafios, proporcionando, sobretudo, um papel mais ativo, por meio do contato com outras realidades e culturas, despertando para novas descobertas, possibilitadas pela interação dos conhecimentos envolvidos pela empatia.

Para concluir, vale observar que essas abordagens estão alinhadas com os propósitos das metodologias ativas e o protagonismo estudantil.

2.7 A aprendizagem baseada em projetos

Este trabalho aborda a metodologia da aprendizagem baseada em projetos (ABP), os principais pressupostos que norteiam o trabalho com projetos fundamentam a ideia de que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando os alunos são protagonistas de seu processo educativo, envolvendo-se em atividades práticas que estimulem a reflexão, a criatividade e a aplicação dos conhecimentos.

Vale destacar que as práticas pedagógicas voltadas para a realização de projetos surgiram com base nas ideias da Escola Nova, no século XX, que tiveram como seu grande idealizador John Dewey.

O modelo pedagógico proposto por Dewey é “embasado na ação e não mais na instrução” (Souza; Santos; Santos, 2020, p. 2), assim, as experiências da vida seriam um objeto de estudo perfeito, segundo seu ideal pedagógico.

De acordo com Dewey, citado no artigo de Souza, Santos e Santos (2020, p. 2) intitulado “Os projetos pedagógicos como recurso de ensino”, a concepção de escola é apresentada como:

[...] uma instituição social que deveria associar os conteúdos de ensino com as situações vivenciadas de forma integrada, articulando com os fazeres na sociedade; ou seja, a escola deveria ir além de apenas ensinar ou transmitir conteúdos, mas promover um processo de aprendizagem baseado no cotidiano do estudante, pois assim a construção do conhecimento se tornaria mais prazerosa para ele.

Entre as grandes referências que contribuíram para a construção e evolução dessa abordagem pedagógica estão os trabalhos de William Heard Kilpatrick e Humberto Hernandez.

William Heard Kilpatrick foi um educador americano e, sobretudo, aluno de Dewey, assim, em razão de sua formação procurou dar seguimento à abordagem pedagógica da metodologia baseada em projetos. Em 1918, Kilpatrick publicou sua obra mais famosa *O Método de Projetos*, dando ênfase ao campo da educação democrática, cuja base consistia em promover um processo de conhecimento pautado na descoberta e na capacidade de pensar.

A proposta de educação democrática, conforme a concepção de Dewey (1979 *apud* Souza; Santos; Santos, 2020) baseava-se no investimento de práticas educativas que priorizassem a experiência, considerando as condições históricas, sociais e

pessoais. Para Kilpatrick (1978 *apud* Souza; Santos; Santos, 2020), o sucesso do processo educativo ocorre por meio da troca de ideias, sentimentos e experiências relacionadas às situações práticas da vida cotidiana.

Nesta perspectiva, as principais ideias de Kilpatrick (1978 *apud* Souza; Santos; Santos, 2020) se fundamentam em promover a aprendizagem com base nos interesses e nas necessidades do aluno. Assim, o desenvolvimento de projetos atenderia aos princípios fundamentais da educação democrática, promovendo uma abordagem mais participativa no processo de aprendizagem.

Kilpatrick acreditava que a aprendizagem deveria ser centrada no interesse e nas necessidades dos estudantes, portanto o projeto deveria ser algo que despertasse inspiração, tornando a aprendizagem mais significativa.

Em seu artigo Souza, Santos e Santos (2020, p. 2) mencionam justamente essa ideia:

Tanto Dewey quanto Kilpatrick, no desenvolvimento de seus estudos, apontaram a criança como centro do processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor não aparece de forma reduzida, mas como mediador, aquele que oportuniza a formação contínua e o acompanhamento constante da sua turma. O professor é aquele que oferece possibilidade de os estudantes buscarem as soluções para os seus problemas.

Convém ressaltar, que os projetos na concepção de Kilpatrick, são classificados em quatro grupos “a) de produção, no qual se produzia algo; b) de consumo, no qual se aprendia a utilizar algo já produzido; c) para resolver um problema e d) para aperfeiçoar uma técnica.” (Menezes, 2001, não paginado). Desta forma os projetos deveriam apresentar um objetivo claro e ser estruturados para envolver os estudantes em atividades reais.

Além de apresentar um objetivo claro, os projetos também deveriam integrar diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os estudantes desenvolvessem uma compreensão mais ampla dos temas abordados.

Para tanto, Souza, Santos e Santos (2020, p. 2, *apud* Kilpatrick, 1978), muito bem observam que, para os principais aspectos que devem ser desenvolvidos utilizando a pedagogia de projetos se respaldam em:

Integrar alguma ideia ou técnica expressando de forma correta, favorecendo a prática de como construir algo referente ao assunto de estudo, que pode ser um jogo ou escrever uma carta. A finalidade da atividade dever ser experimentar algo novo, como ouvir uma história, música ou fazer uma

pintura. Proporcionar meios para que os estudantes consigam resolver uma dificuldade intelectual, uma dúvida, como por que surge o arco-íris, como as plantas respiram ou se alimentam (Kilpatrick, 1978 *apud* Souza; Santos; Santos, 2020, p. 2).

O “método de projetos”, desenvolvido por Kilpatrick, proporcionava ao estudante ter contato com a realidade e, assim, aprender por meio das observações com suas experiências.

Prado (2011, p. 11), em seu livro *Metodologia de Projetos*, argumenta que

[...] o trabalho com projetos representa uma nova mentalidade e abertura da escola frente a um mundo movido por novos motores e modelos. São planejamentos de trabalho que partem de um tema ou de um problema, que exigem pesquisa, trabalho em equipe, ações e tarefas que podem proporcionar uma rica aprendizagem em tempo real dentro e fora dos muros escolares, fazendo emergir a autonomia, autodisciplina, criatividade, iniciativa, tornando, enfim, o processo de aprendizagem dinâmico, significativo e interessante, bem mais atraente que as exaustivas aulas expositivas nas quais conteúdos fragmentados são impostos.

Seguindo essa linha inspiradora, outros educadores como Hernández e Ventura, baseados nas ideias de Dewey, se identificaram com as propostas de metodologias por meio de projetos.

A linha norteadora das pedagogias desenvolvidas por projetos se fundamenta na interação do meio social com o processo de aprendizagem, reconhecendo a importância do contexto e das experiências vividas pelos estudantes como elementos centrais para o desenvolvimento da aprendizagem.

Uma das grandes referências para compreender a organização de um projeto e seus expressivos resultados é a obra *A organização do currículo por projetos de trabalho*, dos educadores Hernández e Ventura (2017), cuja proposta abrange o ideal das novas tendências educacionais, que procuram romper o modelo da pedagogia tradicional.

Os educadores, no capítulo inaugural, apresentam que a proposta de organizar o currículo por projetos foi desafiadora, e assim descreveram como foi realizada essa proposta de ensino aprendizagem em um período de 5 anos, na escola Pompeu Fabra, em Barcelona (Hernandez; Ventura, 2017).

Conforme já mencionado, o foco do trabalho de Hernandez e Ventura (2017) foi desenvolver uma proposta pedagógica que pudesse aliar a teoria com a prática.

Neste sentido, descrevem algumas hipóteses que são pertinentes para gerar determinadas mudanças na estruturação dos conhecimentos escolares.

Na sala de aula, é possível trabalhar qualquer tema, o desafio está em como abordá-lo com cada grupo de alunos e em especificar o que podem aprender dele.

Cada tema se estabelece como um problema que deve ser resolvido, a partir de uma estrutura que deve ser desenvolvida e que pode encontrar-se em outros temas ou problemas.

A ênfase na relação entre ensino e aprendizagem é, sobretudo, de caráter procedimental e gira em torno do tratamento da informação.

O docente ou a equipe de professores não são os únicos responsáveis pela atividade que se realiza em sala de aula, mas também o grupo-classe tem um alto nível de implicação, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende.

Podem ser trabalhadas as diferentes possibilidades e os interesses dos alunos em sala de aula, de forma que ninguém fique desconectado e cada um encontre um lugar para sua implicação e participação na aprendizagem (Hernandez; Ventura, 2017, p. 29).

Os autores supracitados mostram que, por meio desta abordagem, o processo educativo torna-se mais atrativo, abrindo-se espaço para a busca de novos saberes exigindo, por sua vez, uma participação mais ativa dos estudantes, procurando as respostas e possíveis soluções para a resolução dos problemas.

A propósito, Hernandez e Ventura (2017, p. 61) apontam para o “sentido globalizador do trabalho realizado por projetos”, considerando que as relações entre os conteúdos no processo de conhecimento se estabelecem por meio dos temas que podem ser problematizados.

Hernandez e Ventura (2017), muito bem observam que as atividades estabelecidas em um projeto capacitam os estudantes a compreenderem o seu processo de aprendizagem, ao passo que desafiam os professores a estabelecer uma dinâmica mais aberta e flexível dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, o papel do professor seria o de orientar os alunos e fornecer os recursos necessários, mas sem impor uma metodologia rígida, permitindo que os alunos se tornem protagonistas do seu aprendizado.

Vale destacar que, para o desenvolvimento de um projeto, as informações importantes são apreendidas pelos estudantes, quando os alunos estão envolvidos em projetos, eles assumem um papel mais ativo no processo de aprendizagem, o que os motiva a pesquisar e explorar os conteúdos da melhor forma.

Assim, Hernandez e Ventura (2017, p. 64) muito bem observam que: “A perspectiva de globalização que se adota na escola, e que se reflete nos projetos

de trabalho, trata de ensinar o aluno a aprender, a encontrar o nexos, a estrutura, o problema que vincula a informação e que permite aprender”.

Nessa perspectiva, a autonomia é despertada à medida que os alunos são desafiados a tomar decisões e a construir seus processos de aprendizagem. Isso gera por sua vez, mais responsabilidade e engajamento. Assim, ao resolver problemas e enfrentar desafios práticos, os alunos passam por novas experiências o que favorece uma aprendizagem significativa.

Em suma, o trabalho por projetos, descrito na obra de Hernández e Ventura (2017), mostra como essa abordagem pode transformar a sala de aula em um ambiente mais flexível, participativo e propício a novas aprendizagens.

Tanto Kilpatrick quanto Hernandez e Ventura mostraram que as metodologias baseadas em projetos podem proporcionar uma aprendizagem mais significativa. Essas metodologias continuam a ser uma inspiração para práticas pedagógicas inovadoras, que buscam transformar a sala de aula em um espaço dinâmico de construção de conhecimento, onde os alunos não são apenas receptores de informações, mas também ativos na criação de soluções e na resolução de problemas reais.

Corroborando com essa tendência, Bender (2014), autor do livro *Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI*, dedica seus estudos em compreender o processo de ensino e aprendizagem, sempre com um olhar atento às mudanças na sociedade advindas sobretudo da evolução tecnológica, que exigem uma nova postura no modelo de ensinar e aprender.

A ABP tornou-se um caminho importante nas discussões sobre a educação, tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem tomou outra conotação, em decorrência do uso de tecnologias e várias mudanças que corriqueiramente acontecem em sala de aula (Bender, 2014).

A base desta metodologia, por trazer uma abordagem inovadora, é verdadeiramente transformadora. A partir desta perspectiva, para compreender a visão de aprendizagem para o século XXI, é necessário adequar o modelo de ensino aos pressupostos educacionais do mundo moderno.

Conforme aponta Bender (2014), o desenvolvimento de projetos trabalha com diversas competências, despertando nos estudantes curiosidade, formação de opiniões, proporcionando-lhes uma visão ampla e multidisciplinar.

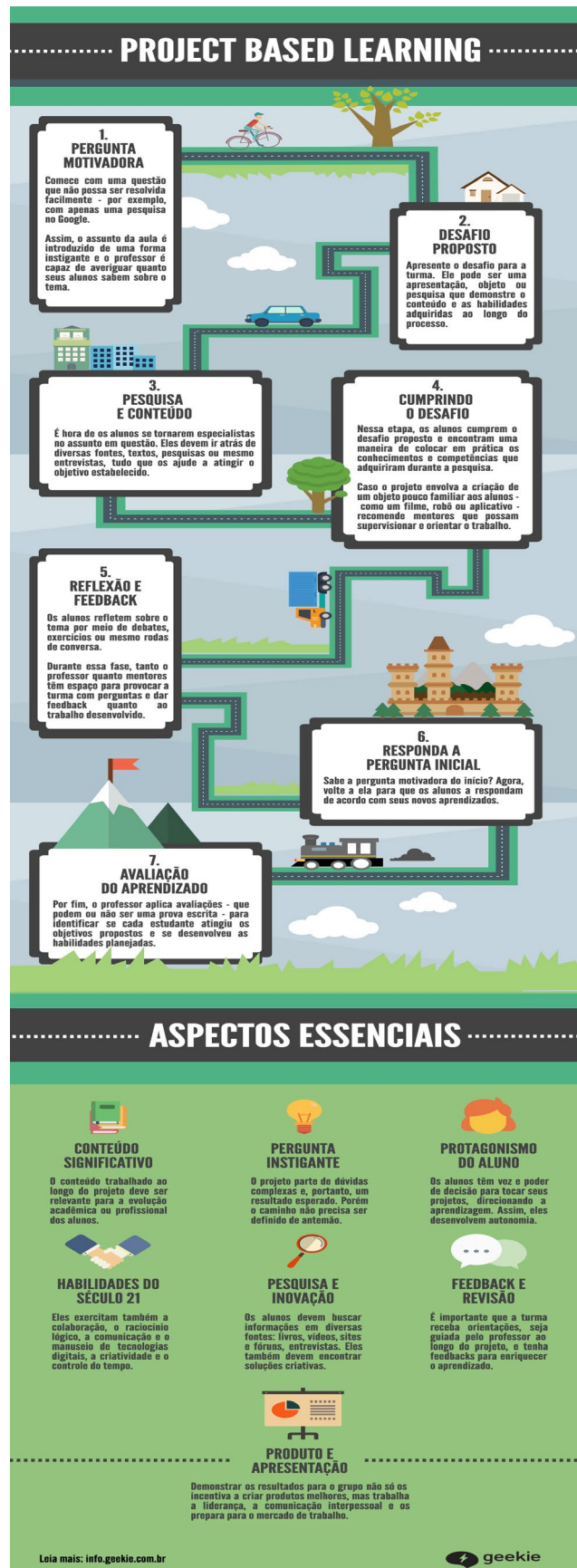
Em linhas gerais, esta aprendizagem é desenvolvida em equipes, tendo como principal finalidade despertar a colaboração dos estudantes para elaborarem um produto concreto, que será testado e implementado na realidade, por meio da delimitação do problema ou desafio proposto.

Aliás, é esse produto ou desafio que incentiva os estudantes a buscarem alternativas, pesquisar as resoluções do problema. Eles focam no produto que deve ser valorizado pelo professor, pois, até chegar no produto, existe um longo processo a ser realizado. Por essa razão, como muito bem observa Klafke e Feferbaum (2020, p. 6), “um projeto pode ser desenvolvido ao longo de um semestre ou até mesmo um ano inteiro”.

Contudo, para que os objetivos da metodologia da ABP sejam alcançados, é necessário que seja aplicada coerentemente pelo professor em sala de aula, sobretudo observando criteriosamente os passos deste processo. Portanto, existe um processo, sendo assim, a ABP é mais longa, mais complexa, pois exige o fiel cumprimento de todos os passos.

A referida metodologia possui sete passos, conforme expressa, a seguir, a Figura 4.

Figura 4 - Project Based Learning



Fonte: Geekie (2020, não paginado).

A seguir, encontram-se descritos todos os sete passos da ABP, expressos na Figura 4.

1 - Pergunta Motivadora: Seleção do Tópico ou Tema

O fio condutor desta metodologia está no levantamento de uma questão relevante e envolvente que possa despertar o conhecimento dos estudantes e ser explorada por meio de um projeto.

Antes de iniciar o projeto, é crucial definir claramente o tema ou problema que será abordado. Isso estabelece a base para a pesquisa e direciona os esforços dos estudantes.

Esta pergunta motivadora deve ser alinhada aos objetivos da aprendizagem e, especialmente, despertar o interesse e a curiosidade nos estudantes, de envolverem-se com o tema a ser estudado. Aqui, o papel do professor mediador é justamente envolver os estudantes a pensarem sobre os variados aspectos da questão levantada e, sobretudo, ser um termómetro para perceber o quanto esses estudantes dominam o conhecimento do tema proposto para estudo.

2 - Desafio Proposto

A partir da pergunta motivadora, é apresentado um desafio para a turma ou equipe, que na verdade seus integrantes começam a definir ou lapidar os tópicos que terão que enfrentar para responder à(s) pergunta(s) motivadora(s), por isso caracterizada como um desafio.

Nesta fase, pode-se definir o momento pelo *brainstorming*. Assim considerado, o *brainstorming* é uma técnica criativa conhecida como tempestade de ideias, bastante utilizada para gerar resultados em trabalhos de uma forma estruturada.

Para o processo do *brainstorming* ser positivo, é preciso estabelecer alguns critérios, como mostra a Figura 5.

Figura 5 - Etapas do *Brainstorming*



Fonte: Donato (2023, não paginado).

3 - Pesquisa e Conteúdo

Depois da tempestade de ideias, é hora dos estudantes começarem a fazer pesquisa do conteúdo. A pesquisa e o conteúdo desempenham papéis fundamentais. Neste momento, os estudantes realizam uma pesquisa inicial para entender o contexto do problema, identificar questões-chave e reunir informações preliminares. Isso ajuda a fundamentar o projeto e orienta na formulação do projeto.

Os estudantes devem aprender a acessar e avaliar diversas fontes de informação, incluindo livros, artigos acadêmicos, dados estatísticos, entrevistas com especialistas e outras fontes relevantes.

4 - Cumprindo o Desafio

À medida que os estudantes conduzem a pesquisa, eles aplicam o conteúdo aprendido em sala de aula para entender e abordar o problema em questão. Isso promove a integração entre teoria e prática. Convém observar, também, que muitas vezes o problema ou desafio envolve vários conteúdos, permitindo, desta forma, a interdisciplinaridade.

5 - Reflexão e *Feedback*

Durante o processo, os estudantes devem receber *feedback* sobre suas descobertas e os resultados da elaboração dos produtos. Esse *feedback* pode vir de colegas, professores ou especialistas na área, contribuindo para a qualidade da pesquisa e do conteúdo que está sendo produzido.

6 - Resposta à Pergunta Inicial

Neste momento, os estudantes avaliam se conseguiram responder à pergunta motivadora, ou seja, cumpriram o desafio que deu ensejo ao trabalho. É o momento que os estudantes apresentam os resultados ou protótipos. Isso pode incluir relatórios, apresentações, podcasts, protótipos ou outras formas de comunicação do conhecimento adquirido.

7 - Avaliação do Aprendizado

Ao concluir o projeto, o professor, junto com os estudantes, considera o que aprenderam, como a pesquisa contribuiu para compreensão do tema e como podem aplicar esses conhecimentos em contextos futuros.

Nesse sentido, a Aprendizagem Baseada em Projetos, quando bem elaborada, pode integrar diferentes conhecimentos, despertando para o desenvolvimento de competências, como a proatividade, a autonomia, a resiliência, a colaboração, levando o estudante a ter um papel ativo, sendo o protagonista do seu aprendizado, além de motivar a sua criatividade para encontrar soluções inovadoras.

Lembrando que a ABP apresenta uma flexibilidade no modelo estrutural, e cada autor pode adaptar as etapas conforme a necessidade do trabalho a ser desenvolvido.

Neste trabalho, foi utilizada a sequência das etapas que acabou de ser apresentada.

A propósito, Klafke e Feferbaum (2020) apresentam, em sua obra, uma variação nas etapas para a realização no projeto. Contudo, acompanham os mesmos propósitos e, em especial, resultados da ABP. A seguir, uma pequena resenha das etapas apresentada pelos referidos autores.

1º Definição do Projeto – O enquadramento dessa definição pode ser mais ou menos restrito. Idealmente, deve-se apresentar para os estudantes apenas um tema, a partir do qual eles devem estabelecer os problemas. Outra maneira de definição do projeto é partir não de um tema, mas de um grupo de pessoas. Pode-se pedir que os estudantes falem com determinados atores para identificar suas necessidades e pensar num projeto a partir disso.

2º Explorar Problemas e Necessidade – O projeto está sempre orientado para a elaboração de um produto que será relevante para as necessidades de alguém ou para a solução de um problema. Por isso, é importante mapear esses problemas ou essas necessidades.

3º Definido produtos e soluções – Após o mapeamento dos problemas, é o momento para pensar em soluções. Para isso, normalmente utilizamos um quadro de referência no qual os alunos devem registrar as seguintes informações: a) problema; b) propósito do projeto; c) dados relevantes referentes ao problema; d) público-alvo; e) bons exemplos de referência.

4º Capacitação para o projeto – Tanto para a fase de exploração do problema (ou da realidade desejada) quanto para a fase de definição dos produtos e das soluções, os alunos precisarão de capacitação. Na aprendizagem baseada em projetos, as aulas são orientadas para fornecer subsídios para que os estudantes desenvolvam seus projetos, de acordo com aquilo que eles precisarão ou solicitarão. Assim, com a elaboração do projeto, é possível prever uma série de atividades com outros métodos de ensino que confiam aos alunos as ferramentas necessárias para conduzir o projeto.

5º Lançamento do Projeto: Nessa ocasião, os estudantes apresentam suas ideias de projeto para a comunidade, geralmente representada por um grupo de especialistas. Eles recebem dicas, sugestões e aconselhamentos. Este momento serve para despertar a consciência para a seriedade do projeto e para que se motivem para a execução.

6º Acompanhamento da Execução: Vemos muitos professores passando trabalho de curso sem qualquer acompanhamento fora da sala de aula. Na aprendizagem baseada em projetos, é fundamental que o professor acompanhe a etapa de idealização e prototipação, sem, no entanto, dar respostas aos alunos. Isso pode ser feito por meio de aulas específicas destinadas à elaboração de projetos em sala de aula por meio de plantões (obrigatórios ou facultativos) para os estudantes. No caso de plantões facultativos, é interessante que o professor acompanhe a execução com questões que eles devem responder e que sejam complexas o suficiente para que eles se sintam motivados a comparecer ao plantão para receber orientação.

7º protótipo: O protótipo é uma versão funcional, mas inacabada, do projeto final. É um produto provisório que já apresenta as principais características do produto. Os alunos devem ser orientados a elaborar diferentes versões de protótipos e testá-los constantemente. Para isso, o professor deve pedir que eles definam o que seria o produto acabado e, a partir disso, construir o mínimo necessário para ter uma versão funcional. Essa versão será testada e o teste avaliado.

8º Apresentação Final: O projeto termina com a apresentação dos produtos – protótipo ou, se for possível, o produto acabado. Esse momento pode envolver a comunidade como indicado no evento de lançamento. Normalmente, pedimos que os alunos realizem pitches de até 10 minutos apresentando seu projeto, as questões e os dados que o levaram a pensar nele e quais os impactos esperados (Klafke; Feferbaum, 2020, p. 214).

Nesta ordem de ideias, o planejamento para o levantamento do problema, assim como a viabilidade da realização do projeto é muito importante para garantir o sucesso da metodologia. Assim, com o intuito de trazer algo significativo e enriquecedor para a realização deste trabalho, os fundamentos do projeto foram aliados aos pressupostos do “*Design* Centrado no Ser Humano”.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta sessão busca apresentar a metodologia utilizada na presente pesquisa, ou seja, o delineamento da pesquisa, finalidade, etapas, planejamento, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, assim como, foi o processo que se efetivou o estudo sobre a aprendizagem baseada em projetos e o *design* centrado no ser humano na extensão universitária.

3.1 Abordagem da pesquisa

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-explicativo, na qual buscou-se conhecer e interpretar a realidade pesquisada por meio da intervenção, envolvendo a pesquisa-intervenção e pesquisa-ação, pois como bem salientou Dubost e Levy (2002) elas não se excluem, na verdade se completam.

Para Gil (2008), o que se pretende com a pesquisa qualitativa é compreender como as pessoas interpretam e atribuem significado a suas experiências.

Por tratar-se de uma pesquisa social, é importante dizer que o seu objeto de estudo possui consistência científica própria.

Enquanto os cientistas sociais trabalham com estatísticas visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instâncias, pelos próprios pesquisadores. Os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos, porém não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa (Minayo, 2007, p. 22).

A pesquisa intervenção consiste em uma tendência de pesquisa participativa, por meio da qual se busca investigar os fenômenos, bem como a realidade social mediante o levantamento de dados e a pesquisa de campo. Seu foco é, sobretudo, “a exploração do conjunto de opiniões de representações sociais sobre o tema a ser investigado” (Minayo, 2007, p. 79).

Outros modelos de metodologia estão sendo propostos, com a finalidade de possibilitar a obtenção de resultados socialmente mais relevantes, como a metodologia da pesquisa-ação abordada por Thiollent.

O termo pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2022, p. 17)

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para compreender melhor “toda pesquisa-ação é de tipo participativo, a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (Thiollent, 2022, p. 20).

Neste sentido,

a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (Thiollent, 2022, p. 20).

Suas principais características, segundo Thiollent (2022, p. 20)

- a) interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Para atender aos objetivos do trabalho, foi realizada uma pesquisa ação/intervenção, por meio da proposta de um projeto de extensão, cuja metodologia

aplicada na extensão universitária foi a aprendizagem baseada em projetos, aliada ao *design* centrado no ser humano.

A finalidade da atividade extensiva proposta, foi compreender como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem de estudantes em um curso de Direito, a partir da Metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos e do *Design* Centrado no Ser Humano, em uma Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos, envolvendo os Direitos expostos no Estatuto da Pessoa com Deficiência, em especial os princípios que resguardam a pessoa com deficiência visual.

Dada a complexidade do trabalho e os múltiplos fatores a serem observados, a presente pesquisa apresenta os contornos da pesquisa ação/intervenção, devido aos delineamentos da pesquisa, as técnicas de investigação empregadas, envolvimento do pesquisador no processo de pesquisa, o processo de análise e interpretação dos dados, que contaram com diversos instrumentos, além do conjunto de referências teóricas que embasaram o trabalho.

3.2 Universo e participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um curso de Direito de uma Universidade Privada, no interior do estado de São Paulo. Na Universidade, o curso de Direito foi criado em 1992.

Atualmente, a Universidade oferece uma ampla gama de cursos de graduação, pós-graduação e extensão, abrangendo áreas como Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Saúde, Engenharia, Agronomia, entre outras.

A Universidade também se destaca pelo seu compromisso com a qualidade acadêmica e o desenvolvimento regional, contribuindo para a formação de profissionais qualificados e preparados para o mercado de trabalho. A instituição valoriza a pesquisa científica e a inovação, incentivando seus estudantes e professores a participarem de projetos que contribuam para o avanço do conhecimento em diversas áreas do saber.

Em resumo, é uma universidade reconhecida por sua excelência educacional, infraestrutura moderna e compromisso com o desenvolvimento social e econômico da região onde está inserida.

A Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos, com sede na rua Thomaz Matheus, nº 500, Presidente Prudente, São Paulo, se caracteriza como uma

associação não governamental, sem fins lucrativos, que há mais de 80 anos trabalha pela autonomia e inclusão de pessoas com deficiência visual.

O projeto de extensão universitária foi desenvolvido pela docente pesquisadora junto à Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos. Os participantes da pesquisa foram 24 estudantes do curso de Direito e 10 participantes da Associação Filantrópica de proteção aos cegos.

Quanto aos estudantes, para a sua inclusão na pesquisa, foram utilizados os seguintes critérios: a) Estudantes do curso de Direito; b) Aceitar fazer parte da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram utilizados como critérios de exclusão da pesquisa, os participantes estudantes do curso de Direito que: a) Não assinaram o TCLE, recusando-se a participar da pesquisa, por qualquer motivo.

Os estudantes que participaram da pesquisa estavam matriculados no 2º termo do curso de Direito, a grande maioria não havia participado de atividades extensionistas anteriormente, tinham apenas ideias do que era a extensão universitária, com idades variando entre 18 a 33 anos. Esses estudantes também não conheciam a aprendizagem baseada em projetos e o design centrado no ser humano, portanto, foi o primeiro contato dos estudantes com um trabalho de extensão, bem como com o contato da metodologia baseada em projetos e o design centrado no ser humano. Contudo, esses estudantes desde o início do trabalho demonstram interesse em conhecer as etapas da metodologia e os propósitos da extensão universitária.

Quanto aos participantes pessoas com deficiência visual, foram adotados os seguintes critérios para a inclusão deles na pesquisa: a) pessoas com deficiência visual vinculadas à Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos; b) Aceitar fazer parte da pesquisa, assinando o TCLE. Foram utilizados como critérios de exclusão dos participantes com deficiência visual, aqueles que: a) Não assinaram o TCLE, recusando-se a participar da pesquisa, por qualquer motivo.

Os participantes da associação filantrópica de proteção aos cegos tiveram uma representação diversificada, sendo a faixa de idade entre 30 a 80 anos.

Entre eles, a maioria adquiriu a deficiência visual ao longo da vida decorrente de doenças oculares e apenas 1 apresentava deficiência visual congênita. Através deste estudo, espera-se que a universidade através do projeto de extensão possa de alguma forma contribuir para garantir os Direitos das pessoas com deficiência visual, promovendo um ambiente mais inclusivo e acessível para todos.

A escolha de realizar um projeto de extensão universitária na Associação Filantrópica de Proteção aos cegos voltados para dirimir dúvidas a área jurídicas partiu dos interesses da diretoria e da coordenação da associação, tendo em vista que corriqueiramente acontecem questões que demandam um conhecimento mais técnico do Direito e eles relataram que se sentiam desamparado de um apoio jurídico, que abrangia diversas áreas e de uma grande relevância social.

O vínculo com os interesses da associação dos cegos se justifica devido ao contato direto com a associação em razão de alguns trabalhos sociais promovidos por uma instituição assistencialista, que por ética apresento anonimamente, e que por meio da convivência frequente foi possível perceber os inúmeros desafios que os deficientes visuais enfrentam na sua vida cotidiana e que muitos deles envolvia questões jurídicas. Assim, dúvidas a respeito de compra de veículo adaptado, o direito a isenção de impostos, a falta de fiscalização do Ministério Público do Trabalho no que se refere a previsão das vagas para a inclusão social, a questão da aposentadoria por assistencialismo entre muitas outras, eram sempre frequentes.

Assim, surgiu a ideia de realizar um projeto de extensão universitária, com o objetivo de promover um espaço para que os participantes da associação compartilhassem suas dúvidas e recebessem orientação jurídica adequada.

A participação dos estudantes no projeto de extensão, visava também atender as finalidades pedagógicas, através de uma experiência de aprendizagem mais prática e significativa. Desta forma, o projeto de extensão foi planejado de acordo com uma metodologia adequada para enriquecer esse conhecimento acadêmico, mas sobretudo de promover uma transformação social, através do conhecimento que foi produzido na universidade.

3.3 As etapas da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados

O quadro abaixo representa as etapas de planejamento e execução para a realização da pesquisa bem como a aplicação dos instrumentos para a coleta dos dados.

Quadro 7 - Etapas de planejamento e execução da pesquisa

05 nov. 2022	Reunião com os estudantes do Curso de Direito	Apresentação sobre o trabalho de Extensão/ esclarecimentos do trabalho, apresentação do cronograma.
07 nov. 2022	Leitura e coleta de assinaturas do TCLE –, turma A; turma B; turma C	Aplicação do questionário sobre o perfil do Estudante do curso de Direito – Apêndice A
08 e 09 de nov. 2022	Leitura e coleta de assinaturas do TCLE – participantes da associação filantrópica de proteção aos cegos.	Aplicação do questionário para conhecer o perfil do participante da pesquisa – Apêndice B
10 nov. 2022	Reunião <i>on line</i> – entre os estudantes e participantes da associação filantrópica de proteção aos cegos.	Aplicação do roteiro para uma roda de conversa para levantamento dos problemas. – Apêndice C
01 dez. 2022	Encontro com os estudantes, (forma híbrida) para apresentação do relatório do encontro realizado no dia 10 de novembro de 2022.	Apresentação dos problemas, apresentados na roda de conversa. Divisão das equipes A, B e C. Divisão dos trabalhos entre as equipes.
Fevereiro 2023	Cadastro das equipes na plataforma <i>trello</i> , com o desafio/problema de cada equipe	
Abril 2023	1 - Pergunta Motivadora (ouvir o contexto) Todas as equipes partiram do Relatório 10/11/2022	Equipe 1 - Avaliar o que o Estatuto PCD versa acerca dos direitos e das obrigações e dos legitimados a reivindicá-los. Equipe 2 - Mercado de trabalho/ Inserção do Deficiente Visual. Equipe 3 - Políticas públicas de acessibilidade, sobretudo no transporte público.
Abril/ maio/junho 2023	2 - Desafio Proposto (ouvir o contexto).	A tempestade de ideias
Abril/maio/junho 2023	3 - Conteúdo e pesquisa (criar).	Aprofundar a pesquisa, em leis, artigos, livros e teses, dissertações, revistas, notícias

		para fundamentar a criação de uma solução
Agosto/ 2023	4 - Cumprindo o desafio	Definir as soluções/ instrumento-protótipo
Setembro/ 2023	5 - Depurar a criação -	Acompanhamento da execução do trabalho e Feedback dos estudantes.
Outubro/2023	6 - Fase da conclusão do trabalho/ resposta ao desafio.	Equipe 1 Folder/Cartilha Equipe 2 <i>Podcast</i> Equipe 3 Ofício Jurídico
Novembro/ - Dezembro 2023	7 - Apresentação final – 30/11/2023	Avaliação dos impactos do projeto para os estuantes e para os participantes da associação. Apêndice E
Outubro 2024	Descrição dos eixos temáticos.	Apresentação dos resultados da aplicação da aprendizagem baseada em projetos e o design centrado no ser humano na extensão universitária. Apêndice D

Fonte: A autora.

No primeiro encontro, a docente pesquisadora dialogou com os estudantes do curso de Direito sobre a extensão universitária realizada por meio da aprendizagem baseada em projetos aliada ao *design* centrado no ser humano, explicando quais seriam os objetivos da pesquisa. Aqueles que consentiram em participar da pesquisa assinaram o TCLE e foram divididos em três equipes.

A docente enviou aos estudantes do curso de Direito documentos legais que versam sobre a extensão universitária, além de referências bibliográficas da aprendizagem baseada em projetos e do *design* centrado no ser humano.

Em seguida, a docente pesquisadora foi até a Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos explicar sobre a pesquisa e seus objetivos, convidando as pessoas com deficiência visual a participarem do estudo. Aqueles que consentiram, assinaram o TCLE.

Em um segundo encontro, já tendo definidos os participantes a partir do aceite segundo a assinatura do TCLE, alinhados ao princípio de que para a realização de projetos há que se sustentar no tripé ouvir, criar e implementar, do *design* centrado no ser humano, deu-se início à coleta de dados por meio de questionário, buscando compreender o perfil dos participantes, tanto dos estudantes de Direito como das pessoas com deficiência visual. Continuando o processo de ouvir, os estudantes do

curso de Direito fizeram uma roda de conversa com as pessoas com deficiência visual, a fim de compreender os principais problemas relacionados à efetivação dos direitos garantidos no Estatuto da pessoa com deficiência.

A próxima etapa consistiu nas equipes definirem o problema, após o “ouvir” a comunidade. Os problemas apresentados nortearam a aprendizagem baseada em projetos, iniciando a fase do “criar”, a partir da tempestade de ideias (*brainstorming*), com foco em como resolver os problemas, havendo também a definição dos conceitos que precisam ser aprofundados e pesquisados para se chegar às resoluções.

A resolução, construída por cada equipe, gerou a criação de um protótipo que foi lapidado com o intuito de atingir a melhor qualidade para a resolução do problema. O protótipo foi levado à comunidade de pessoas com deficiência e pôde ser melhor compreendido a partir das considerações daquela comunidade, durante uma roda de conversa a fim de entender os resultados do projeto para os problemas apontados pela referida comunidade. Nesta roda de conversa, os estudantes de cada equipe apresentaram o percurso traçado durante a extensão, a partir da aprendizagem baseada em projetos, buscando evidenciar os impactos na formação do acadêmico e as contribuições na sociedade e, assim, as pessoas com deficiência discutiram o impacto social da resolução apresentada pela equipe de estudantes.

Todo o processo desenvolvido durante a extensão, pautado na metodologia da aprendizagem baseada em projetos aliada ao *design* centrado no ser humano, foi objeto de observações e o registro de todas as etapas foi inserido no sistema Trello; desse modo, os documentos constantes nesta plataforma foram objeto de análise.

A pesquisa contou com os seguintes instrumentos:

- a) Questionário sobre o perfil do estudante do curso de Direito e das pessoas com deficiência visual, participantes da pesquisa.
- b) Roteiro para uma roda de conversa com os assistidos da Associação Filantrópica para Proteção dos Cegos, para o levantamento do problema e a realização do projeto de extensão, vislumbrando o Estatuto da Pessoa com Deficiência.
- c) Observação da discussão em equipe dos estudantes do curso de Direito que participaram da pesquisa para o levantamento do problema e as propostas para possíveis soluções, a partir de uma tempestade ideias.

Esta fase contemplou a característica do projeto e das pessoas envolvidas, o que as pessoas desejam com o projeto e os resultados que almejam, no sentido de promover uma mudança.

- d) Pesquisa documental de todos os registros feitos de maneira presencial e *online* (usando o Trello) durante a realização do projeto. Tais documentos visaram registrar as informações que versaram sobre o problema; tais como o propósito do projeto, os dados relevantes ao problema, o público-alvo, e bons exemplos de referência.
- e) Roda de conversa a fim de compreender o impacto do desenvolvimento da extensão com base na aprendizagem baseada em projetos aliada ao *design* centrado no ser humano na formação dos estudantes e na transformação social.

Quadro 8 - Resumo dos Instrumentos de coleta de dados

Resumo dos Instrumentos de Coleta de Dados			
Instrumento	Público-alvo	Objetivos	Apêndice
Questionário sobre o perfil do estudante participante da pesquisa	24 estudantes do curso de Direito	Compreender o processo de aplicação do <i>design</i> centrado no ser humano e da aprendizagem baseada em projetos em um projeto de extensão.	A
Questionário sobre o perfil da pessoa com deficiência visual	10 pessoas com deficiência visual, assistidos pela Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos	Compreender o processo de aplicação do <i>design</i> centrado no ser humano e da aprendizagem baseada em projetos em um projeto de extensão.	B
Roteiro para uma roda de conversa para levantamento do problema	24 estudantes do curso de Direito, 1 professor responsável pelo projeto e 10 pessoas com deficiência visual da Associação Filantrópica de proteção aos cegos.	Compreender o processo de aplicação do <i>design</i> centrado no ser humano e da aprendizagem baseada em projetos em um projeto de extensão.	C
Roteiro de observação das interações entre os estudantes para a delimitação da pesquisa para	24 estudantes do curso de Direito	Compreender o processo de aplicação do <i>design</i> centrado no ser humano e da aprendizagem baseada em projetos em um projeto de extensão.	D

o levantamento do problema e as propostas para a solução do problema criados partindo de uma tempestade de ideias para a definição do problema e os meios de solucioná-lo.		Analisar as atividades geradoras de transformação de uma realidade social mediante a vivência de um projeto de extensão.	
Pesquisa documental de todos os registros feitos de maneira presencial e on line (usando o Trello) durante realização do projeto. Tais documentos visam registrar as informações que versam sobre o problema; propósito do projeto; dados relevantes ao problema; público alvo; e bons exemplos de referência.	24 estudantes do curso de Direito	Compreender o processo de aplicação do design centrado no ser humano e da aprendizagem baseada em projetos em um projeto de extensão. Analisar as atividades geradoras de transformação de uma realidade social mediante a vivência de um projeto de extensão.	
Roteiro de roda de conversa a fim de compreender o impacto do desenvolvimento da extensão com base na aprendizagem baseada em projetos aliada ao <i>design</i> centrado no ser humano na formação dos estudantes e na transformação social	24 estudantes do curso de Direito, 1 professor responsável pelo projeto e 10 pessoas com deficiência visual da Associação Filantrópica dos Deficientes Visuais.	Compreender o processo de aplicação do <i>design</i> centrado no ser humano e da aprendizagem baseada em projetos em um projeto de extensão. Compreender como a aprendizagem baseada em projetos e o <i>design</i> centrado no ser humano promovem a interação entre instituições de ensino e sociedade por meio da extensão.	E

Fonte: A autora.

3.4 Procedimento da análise dos dados

A análise de dados foi realizada por meio da leitura flutuante dos dados coletados, cotejando-se estes com os documentos referentes à extensão universitária, a fim de criar categorias de análise.

Assim, o delineamento da pesquisa ajudou a formar as categorias de análise, utilizando a triangulação (Figura 6). A triangulação pode ser aplicada resumidamente da seguinte forma: o pesquisador visando alcançar resultados mais precisos, direciona o objeto de sua pesquisa relacionando a vários aspectos e dados obtidos durante a coleta de dados a fim de ajustar a definição dos conceitos e analisar o conteúdo de forma ampla e adequada (Sá, Henrique, 2019).

Figura 6 - Opções de triangulação



Fonte: Adaptação baseada em Denzin (2011 *apud* Sá; Henrique, 2019, p. 652).

Toda a análise foi fundamentada com o intuito de trazer para o trabalho as evidências das afirmações e conclusões.

3.5 Procedimentos éticos

A presente pesquisa envolveu a coleta de dados com a participação de seres humanos e, por essa razão, foi devidamente submetida à Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) da Universidade do Oeste Paulista e a Plataforma Brasil, que é a base nacional de registros das pesquisas que envolvem seres humanos para o sistema do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

O projeto teve início somente após a aprovação do comitê de pesquisa da CCPq da Universidade do Oeste Paulista e do CEP, mediante o recebimento do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE nº 59170922.8.0000.5515). Os estudantes do curso de Direito e as pessoas com deficiência visual participantes que foram convidados, receberam a cópia do TCLE, com informações sobre a natureza da pesquisa, como seria o envolvimento dos participantes, os riscos, os benefícios e a confidencialidade. O TCLE foi entregue pela pesquisadora aos estudantes durante o encontro presencial na Universidade e para as pessoas com deficiência visual quando elas estiveram de maneira presencial na Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos. Após a entrega do TCLE e sua leitura integral, aqueles que aceitaram se tornaram participantes da pesquisa, assinaram o termo, recebendo uma cópia desse documento devidamente assinado também pela pesquisadora. Assim, somente após a assinatura do TCLE e a sua entrega aos participantes é que se deu início à coleta de dados.

A participação dos estudantes do curso de Direito e das pessoas com deficiência visual da associação dos cegos que assinaram o TCLE não infringem as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 e Resolução CNS nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos que foram utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Ao integrar a pesquisa, respondendo ao questionário, participando na roda de conversa, do processo da aprendizagem baseada em projetos, os estudantes e as pessoas com deficiência visual que participaram arcaram com o pequeno desconforto quanto ao tempo que tiveram que disponibilizar. Além disso, ao responder ao questionário, ao participar da roda de conversa ou ao saber que a pesquisadora observou o processo da aprendizagem baseada em projetos e o processo de ouvir as pessoas com deficiência visual para criar e implementar soluções aos problemas jurídicos que se apresentaram, os estudantes tiveram o risco mínimo de perceber uma angústia relacionada ao tema e a possível distância da teoria jurídica e a realização dos direitos no contexto prático. Já as pessoas com deficiência visual, participantes da pesquisa, ao participarem da roda de conversa tiveram o risco mínimo de perceber a difícil efetivação dos direitos da pessoa com deficiência na prática, apesar destes direitos estarem garantidos nas normas, e as pesquisadoras se colocaram à disposição para oferecer apoio aos participantes caso isso ocorresse.

Os pesquisadores se comprometeram a divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas, encaminhando devolutiva dos resultados da pesquisa aos participantes e criando um folder digital com os principais resultados encontrados, sendo devidamente divulgado no curso de Bacharelado em Direito e na Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta seção aborda a forma como a pesquisa foi realizada, detalhando de forma minuciosa todos os passos, desde seu planejamento, assim como também todas as etapas de execução do trabalho. Nesta perspectiva, aqui também são apresentadas todas as dificuldades e entraves que surgiram durante a intervenção no período da realização da pesquisa social.

4.1 Registros do processo de intervenção

Antes de apresentar o caminho que foi realizado no processo da intervenção, é necessário esclarecer o período em que a pesquisa foi realizada, bem como a forma como foi planejada, o recurso tecnológico utilizado para o armazenamento das informações, e todos os detalhes que foram importantes para a concretização da coleta dos dados que a seguir será relatado.

Levando em consideração esses propósitos, o intuito deste trabalho é comprovar que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) se enquadra perfeitamente para atender aos propósitos da extensão universitária, como uma metodologia potencializadora de produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais.

A ABP estimula estudantes a escolherem os problemas que desejam resolver. Assim, este projeto pode ser programado para ser aplicado em uma aula ou em um semestre inteiro, dependendo da complexidade do problema (Klafke; Feferbam, 2020).

Entre as perspectivas das atividades extensionistas, estas adquirem uma maior efetividade na universidade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas, contribuindo de forma positiva para a formação acadêmica e cidadã, a todos os envolvidos, tais como os professores, técnicos administrativos, e “todas as pessoas da comunidade, associações filantrópicas, governamentais, não governamentais etc.” (Imperatore, 2019, p. 2).

Tendo em vista que o objetivo do trabalho foi analisar que a metodologia baseada em projetos pode ser um meio de aprendizagem inovador para atender às perspectivas das atividades extensionistas, o processo de intervenção da pesquisa

iniciou-se com a elaboração de um projeto de extensão com o intuito de atender o emblema de “universidade transformadora” (Imperatore, 2019, p. 3).

O projeto de extensão foi devidamente planejado e protocolado no sistema gestor de extensão da universidade onde ocorreu a coleta dos dados, sob o Protocolo nº 19053/2022 – “aprendizagem baseada em projetos e o *design* centrado no ser humano na extensão universitária no curso de direito”.

Deve-se considerar que a presente intervenção ocorreu no período de três semestres letivos quando os estudantes estavam matriculados no final do segundo termo, no terceiro e no quarto termos do curso de Direito, em uma universidade privada no interior do estado de São Paulo. Cabe ressaltar que todo o trabalho realizado pela professora pesquisadora com os estudantes envolvidos na atividade extensionista ocorreu em períodos fora da carga horária das aulas, todos os estudantes que se dispuseram participar, aliás, partiu de seus próprios interesses, ou seja, de livre e espontânea vontade, e não lhes foi conferida nenhuma vantagem, como atribuição de nota ou pontuação em carga horária de atividades extra, justamente para garantir o anonimato dos participantes.

Conforme leciona Bender (2014, p. 44)

Os projetos de ABP são de longo prazo, podem envolver muitas semanas de trabalho e abranger conteúdo de ensino de diversas unidades. Por essa razão, é bastante provável que os alunos fiquem perdidos com as possíveis seleções de vários conteúdos associados a um projeto de ABP.

Para reunir os integrantes do projeto, a docente se organizava com as turmas nos horários dos intervalos, quinzenalmente, aos sábados, quando possível e a pedido da turma, até mesmo antes das aulas para os estudantes do noturno e depois das aulas para os estudantes do período da manhã. Nesse sentido, vale pontuar que o comprometimento e envolvimento de todos foi muito positivo, nunca houve uma reunião em que a grande maioria não estivesse presente, e os estudantes, quando não podiam comparecer, justificavam sua ausência e procuravam as informações sobre o que havia acontecido nos encontros.

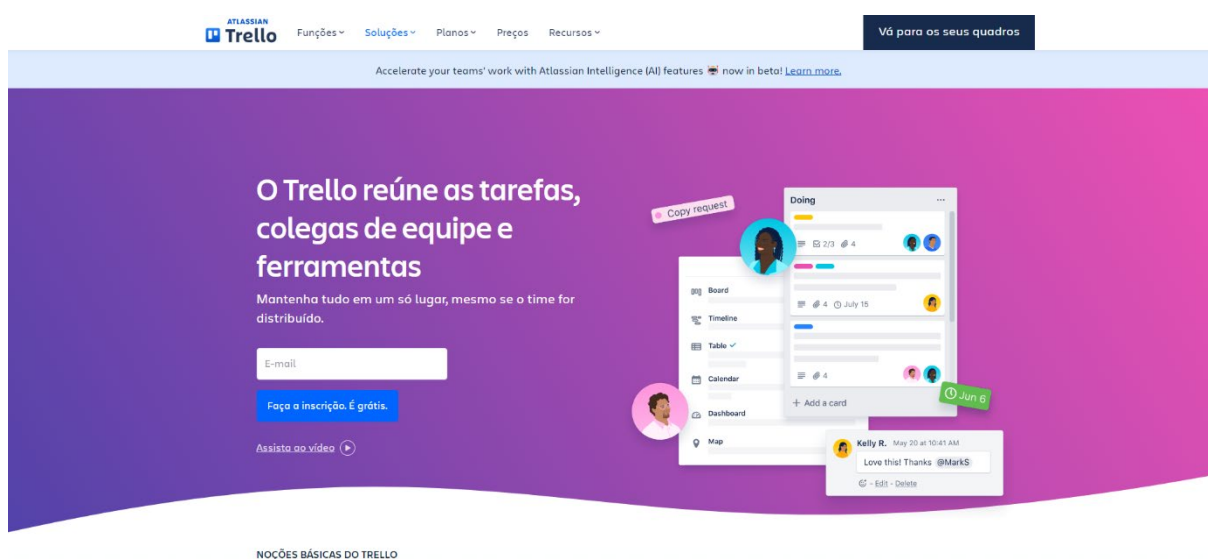
Antes do início efetivo da coleta de dados, a docente pesquisadora reuniu-se com os estudantes para explicar como seriam os trâmites da realização do trabalho, todas as regras que deveriam ser rigidamente obedecidas, momento em que recolheu

a assinatura do TCLE e, seguidamente, aplicou o questionário, que consta no Apêndice A, para conhecer o perfil dos participantes da pesquisa.

Para melhor organização na realização do projeto de extensão, a docente pesquisadora dividiu as equipes em três grupos. Equipes 1, 2, e 3, mantendo cada equipe com os integrantes de suas respectivas turmas da universidade. Turma A (diurno), Turma B (noturno), Turma C (noturno). O número de integrantes de cada equipe era bem equilibrado.

Para a aplicação da metodologia, foi imprescindível recorrer ao uso da tecnologia, por meio da plataforma Trello. O Trello é uma plataforma de gerenciamento de projeto que conta com muitos recursos para a organização de tarefas e trabalhos em andamentos. Todo o processo de aplicação da metodologia ocorreu por intermédio desta plataforma, cuja tela inicial é apresentada na Figura 7.

Figura 7 - Tela inicial da plataforma Trello



Fonte: O Trello [...] (2024, não paginado).

Para iniciar a aplicação da metodologia, a docente pesquisadora criou uma conta para acessar a plataforma Trello. Reunindo os sete passos da aprendizagem baseada em projetos (ABP), unificando com a estratégia do *design* centrado no ser humano, foram criados três quadros na plataforma. Na sequência, a docente cadastrou os estudantes participantes do projeto em suas respectivas equipes, mediante o compartilhamento do *link* via e-mails por eles informados.

Após tudo estruturado, conforme o planejado pela docente na plataforma, foi realizado o primeiro encontro com os estudantes para explicar de forma específica a

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), bem como a apresentação da plataforma e seus respectivos recursos. Em linhas gerais, esta aprendizagem é desenvolvida em equipes, tendo como principal finalidade despertar a colaboração dos estudantes para elaborarem um produto concreto que será testado e implementado na realidade, a partir da delimitação do problema ou desafio proposto.

Feita a apresentação da metodologia e demais considerações para a realização do trabalho e, como já mencionado anteriormente, foi o momento de planejar como seria o primeiro contato dos estudantes de Direito com os assistidos pela Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos, para o levantamento do(s) problema(s), conforme descrito no Apêndice C, por meio de uma roda de conversa.

A roda de conversa ocorreu no dia 10 de novembro de 2022, de forma remota. A docente/pesquisadora intermediou o contato com os assistidos, tudo de forma virtual, pela plataforma do *Google Meet*.

Vale notar que, para implementar a ABP de maneira eficaz, é fundamental identificar problemas significativos que envolvam os estudantes em um processo de descoberta e resolução. Em quase todas as descrições da ABP sugere-se que o professor alinhe o trabalho com os objetivos curriculares e identifique os tópicos-chave que os estudantes devem aprender. Conforme se observa, todo esse direcionamento está respaldado no Apêndice C. Questões contemporâneas, desafios sociais ou problemas do mundo real, relacionados a tópicos curriculares.

A seguir, pretende-se demonstrar como foi o procedimento para o levantamento do problema para a ABP e o envolvimento das três equipes.

Os quadros na plataforma Trello foram estruturados com base em sete passos, que se encontram descritos no Quadro 9.

Quadro 9 - Sete passos da Metodologia Baseada em Projetos e o *Design* Centrado no Ser Humano

Propostas	Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3
1 - Pergunta Motivadora (ouvir o contexto) O primeiro passo da metodologia baseada em projetos é compreender o problema a ser solucionado a partir das			

questões colocadas pela sociedade.			
2 - Desafio Proposto (ouvir o contexto). A partir da roda de conversa, qual foi o desafio proposto a esta equipe? Qual o problema detectado para ser solucionado?			
3 - Conteúdo e pesquisa (criar). Após a tempestade de ideias, é hora de aprofundar a pesquisa. Busque com a sua equipe referenciais em leis, artigos, livros e teses, dissertações, revistas, notícias para fundamentar a criação de uma solução.			
4 - Cumprindo o desafio (criar). Avaliar o que o Estatuto da Pessoa com Deficiência versa sobre os direitos e obrigações e os legitimados a reivindicá-los.			
5 - Reflexão e <i>Feedback</i> (depurar a criação)			
6 - Resposta ao desafio (implementação)			
7 - Avaliação os impactos para os estudantes e comunidade			

Fonte: A autora.

Após planejamento, estruturação e organização do trabalho, parte-se para a apresentação do trabalho realizado pelas três equipes. É exatamente isso que se traz aqui: Resultado Prático da aplicação da Metodologia Baseada em projetos com as três equipes, as quais, em respeito aos procedimentos éticos, são indicadas anonimamente.

O Quadro 9, expresso anteriormente, traz os tópicos que as três equipes cumpriram para a realização do trabalho. Desde a primeira roda de conversa até a apresentação dos protótipos, incluindo as experiências positivas e negativas que foram ressignificando e transformando o processo de aprendizagem durante a coleta de dados.

Quando é relatada a ressignificação do processo de aprendizagem, considera-se que essa informação se estende tanto por parte da docente com as

experiências vividas, como também por parte dos participantes (estudantes e assistidos). Sendo assim, fica evidenciado que a realização do trabalho foi um processo significativo e transformador.

O intuito é motivar outros educadores a fazerem algo diferente e significativo no processo de aprendizagem, que marque de forma positiva a importância do envolvimento dos docentes, como uma parceria na construção do conhecimento.

A seguir, são compartilhados todos os relatos, ideias, aprendizados e peculiaridades de cada equipe. As informações contidas aqui refletem uma busca incessante de transformar a educação em algo prazeroso e motivador.

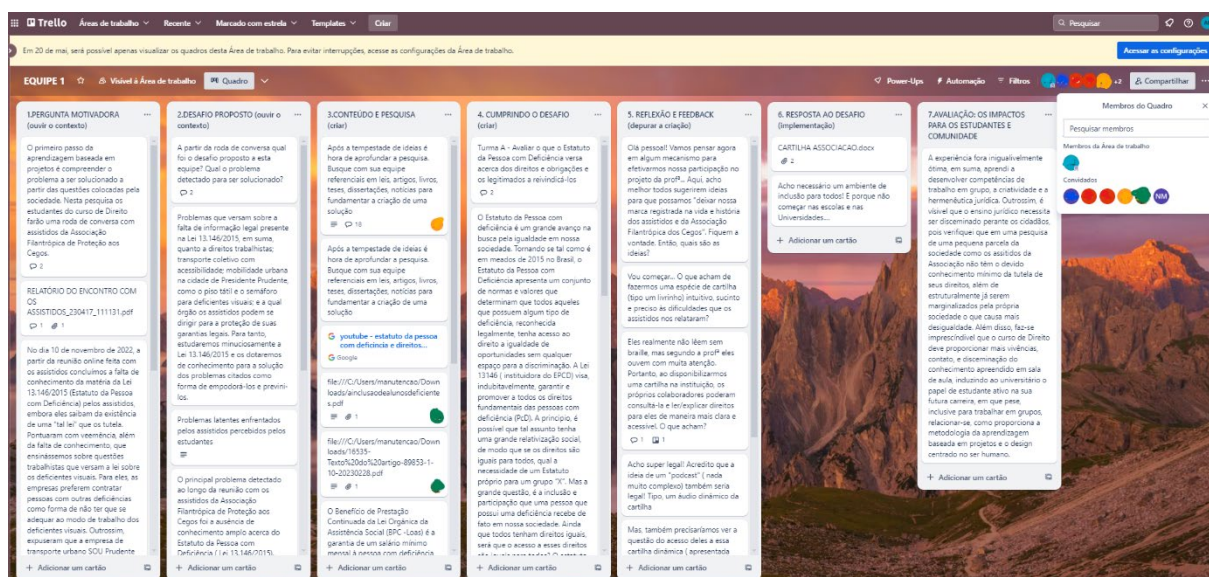
4.2 Resultados das equipes

4.2.1 Equipe 1

Foi composta por um grupo de 6 estudantes, matriculados no curso de Direito, no período diurno.

A seguir, a Figura mostra o quadro elaborado no Trello pela Equipe 1.

Figura 8 - Produção no Trello da Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello produzido pela Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/b/BosxCdTf/equipe-1>. Acesso em: 03 fev. 2024.*

1 - Passo: Pergunta Motivadora (ABP) e ouvir o contexto (*Design* centrado no ser humano). Identificação do Problema.

Esta parte descreve o processo e todas as etapas que foram realizadas para o levantamento do problema.

1 Pergunta Motivadora

O primeiro passo da aprendizagem baseada em projetos foi compreender o problema a ser solucionado, a partir das questões colocadas pela sociedade, partindo da roda de conversa que foi realizada com os assistidos da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos.

A plataforma possibilitou a interação dos estudantes por meio de caixas de diálogos sobre o que consideraram relevante nesta primeira roda de conversa. Este momento foi importante para os estudantes conhecerem os assistidos que estavam participando da pesquisa, bem como mediante o diálogo, sendo possível compreender as dificuldades e os problemas que foram, no decorrer do encontro, por eles compartilhados, envolvendo os mais diversos e amplos aspectos jurídicos, que versavam sobre políticas públicas, demandas sociais de acessibilidade, representação para a garantia dos direitos, etc.

Analisando a imagem expressa nas Figuras 9 e 10, é possível verificar a participação dos estudantes por meio das caixas de diálogos e o início da realização do trabalho, que foram compartilhados na plataforma.

A seguir, apresentam-se todos os registros realizados pelos estudantes.

Figura 9 - Quadro da pergunta motivadora – Equipe 1

O primeiro passo da aprendizagem baseada em projetos é compreender o problema a ser solucionado a partir das questões colocadas pela sociedade. Nesta pesquisa os estudantes do curso de Direito farão uma roda de conversa com assistidos da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos.
na lista [1.PERGUNTA MOTIVADORA](#) (ouvir o contexto)

Notificações
Seguir

Descrição
Adicione uma descrição mais detalhada...

Atividade
Mostrar Detalhes

Escrever um comentário...

27 de abr de 2023 às 20:51

No dia 10 de novembro de 2022, a partir da reunião online feita com os assistidos concluímos a falta de conhecimento da matéria da Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) pelos assistidos, embora eles saibam da existência de uma “tal lei” que os tutela.

Pontuaram com veemência, além da falta de conhecimento, que ensinássemos sobre questões trabalhistas que versam a lei sobre os deficientes visuais. Para eles, as empresas preferem contratar pessoas com outras deficiências como forma de não ter que se adequar ao modo de trabalho dos deficientes visuais.

Outrossim, expuseram que a empresa de transporte urbano SOU Prudente retirou bancos exclusivos de deficientes, gestantes, etc., que ficavam próximos aos motoristas. Dessa forma, como desconhecem qualquer política pública que rege sobre a matéria nos indagaram a explicar sobre o assunto embasado no diploma legal citado, sendo que por esse motivo, eles evitam utilizar o transporte urbano, pois correm o risco de perder o ponto de parada por não ter acesso imediato ao cobrador ou ao motorista para informações.

Além disso, é de suma importância levarmos a conhecimento deles os órgãos que tutelam de fato os direitos da pessoa com deficiência ou aos que eles devem se dirigir, como o Ministério Público do Estado e a Defensoria Pública; uma vez que, os assistidos tem a errônea concepção de que a Associação Filantrópica dos Cegos é quem detém a tutela de seus direitos mesmo alguns já ter-se utilizado de assistência jurídica.

Responder • Excluir

Sugestões
Ingressar

Adicionar ao cartão
Membros
Etiquetas
Checklist
Datas
Anexo
Capa
Campos Personaliz...

Power-Ups
+ Adicionar power-...

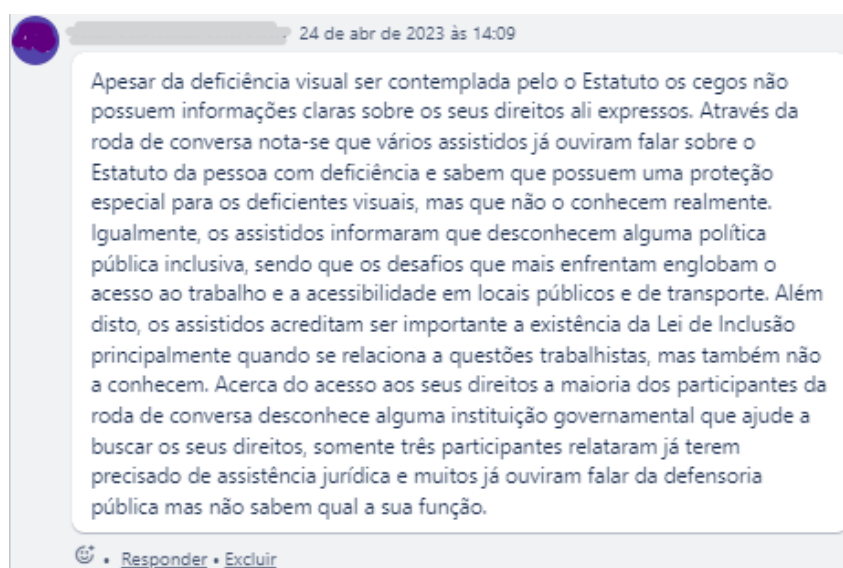
Automação
+ Adicionar botão

Ações
Mover
Copiar
Criar template
Arquivar
Compartilhar

Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente à pergunta motivadora da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/LumX0oip/1>. Acesso em: 15 abr. 2024.

Figura 10 - Quadro da pergunta motivadora – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente à pergunta motivadora da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/LumX0oip/1>. Acesso em: 15 abr. 2024.

Conforme pode ser observado, os estudantes estavam interagindo sobre as informações que consideraram importantes, evidenciando, assim, os problemas que são vivenciados pelos deficientes visuais no cotidiano, que demandam uma cautela do Estado. Nesta fase, os estudantes estão entrando em contato com a(s) problemática(s) apresentada(s) pela primeira vez e ainda não há horizontes para a resolução dos problemas.

Nos relatos acima fica evidenciado o que chamou a atenção dos estudantes da Equipe 1, durante a roda de conversa.

A seguir, a Figura 11 reproduz a tela do Trello da Equipe 1, constando o relatório do encontro com os assistidos, que foi realizada por uma aluna da Equipe 2, a qual se prontificou a realizá-lo com a participação e anuência dos estudantes participantes.

O relatório encontra-se, na íntegra, junto aos documentos no Anexo A.

Figura 11 - Relatório do encontro com os assistidos



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro relatório do encontro com os assistidos. Disponível em: <https://trello.com/c/aSdO6HdX/5>. Acesso em: 15 abr. 2024.

A conclusão do relatório com a definição dos problemas exigiu, consequentemente, uma organização dos estudantes para a distribuição das tarefas ou desafios, que é um dos pontos peculiares da metodologia baseada em projetos. Resumidamente, os estudantes evidenciaram a importância de buscarem informações sobre os assuntos que a seguir constam na plataforma.

De acordo com a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos, a Questão Motriz já foi introduzida. Esta questão é definida como “aquela que fornece a tarefa ou objetivo para o projeto e deve ser expressa de forma clara e motivadora,

deve ser algo que os estudantes considerem significativo e que os motive” (Bender, 2014, p. 17).

Convém observar que, no trabalho em tela, surgiram várias questões motivadoras, portanto, foi preciso marcar uma reunião com as três equipes para a delimitação dos tópicos, as suas respectivas áreas de conhecimento e, conseqüentemente, a divisão das tarefas. Durante a reunião, um estudante da Equipe 3, com bastante objetividade e precisão resumiu que o trabalho deveria abordar os temas ou desafios a seguir descritos.

DESAFIOS:

I - Avaliar o que o Estatuto PCD versa acerca dos direitos e das obrigações e dos legitimados a reivindicá-los. (TURMA A)

II – Políticas públicas de acessibilidade, sobretudo no transporte público. (TURMA C)

III – Mercado de trabalho – Inserção do Deficiente Visual. (TURMA B)

Na sequência, os representantes de cada equipe deliberaram a respeito da área de conhecimento que as suas equipes ficariam encarregadas. Vale tomar nota que essa divisão de trabalho fluiu de forma harmoniosa e as divisões das tarefas ficaram bem definidas.

Bender (2014, p. 17) aponta que “os alunos devem ter algum poder de decisão na escolha da questão fundamental”. Observa-se que esse resultado aconteceu naturalmente durante a divisão do trabalho das três equipes. Nesta perspectiva, todos os estudantes participantes do projeto deliberaram que o trabalho deveria atentar-se a três pontos importantes, bem como cada equipe se identificou com uma área de conhecimento específica.

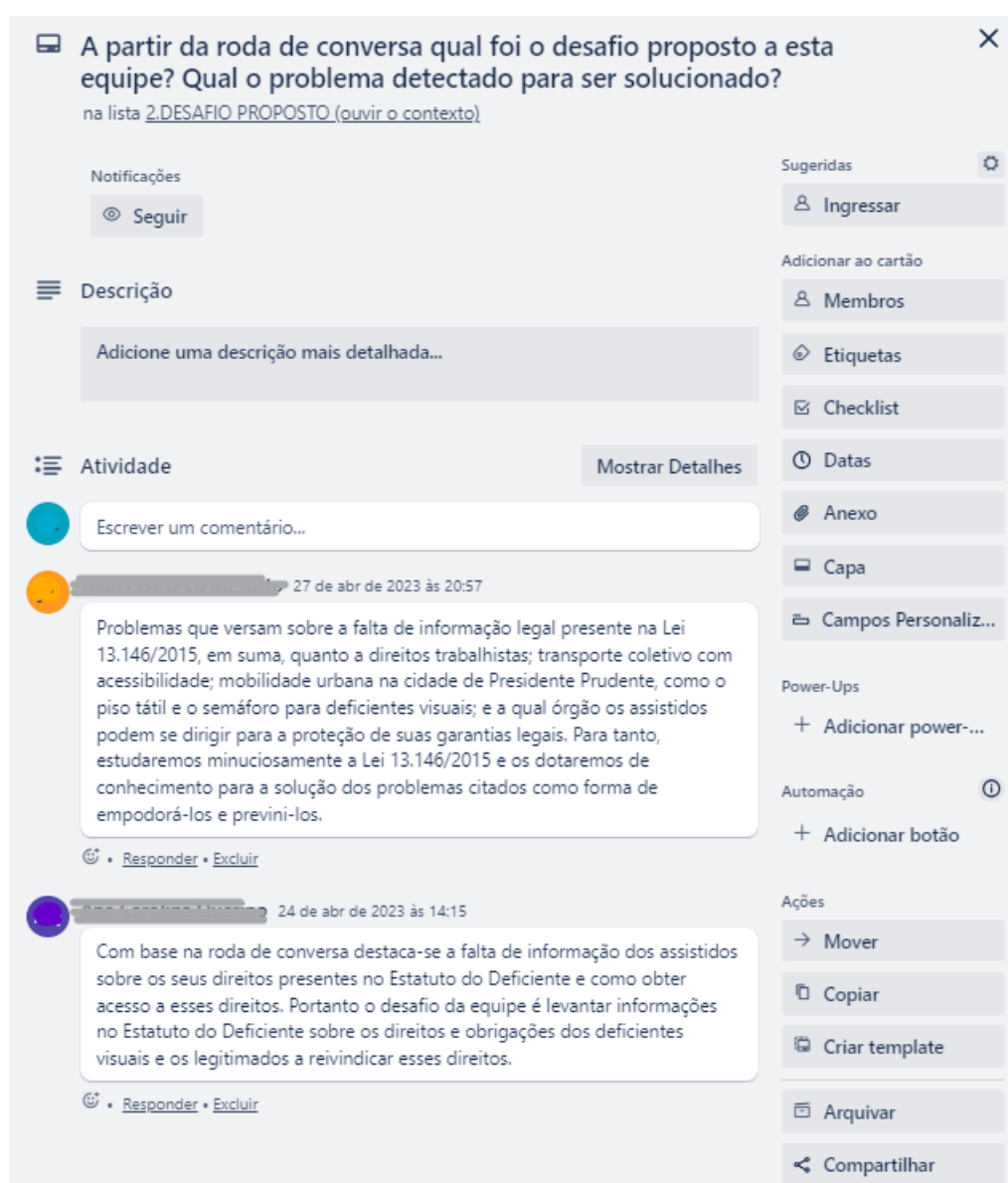
2 - Desafio Proposto (ouvir o contexto)

A questão norteadora para o aprofundamento teórico na Aprendizagem Baseada em Projetos é o cerne para o processo de aprendizagem. O projeto em tela ainda concilia com o ouvir o contexto do *Design* Centrado no Ser Humano, ficando ainda mais evidente que o trabalho busca realizar uma conjectura a contextos gerais, permitindo uma experiência enriquecedora.

Assim, nessa etapa, os estudantes definiram os caminhos para a solução do(s) problema(s) ou desafio(s) que devem ser solucionados. As Figuras 12, 13 e 14 demonstram a participação dos estudantes nesta etapa e todo o caminho que percorreram para a realização do trabalho.

Convém observar, nos registros a seguir, o esforço dos estudantes envolvidos “no processo do *brainstorming*, em que a meta é produzir o máximo possível de ideias” (Bender, 2014, p. 17).

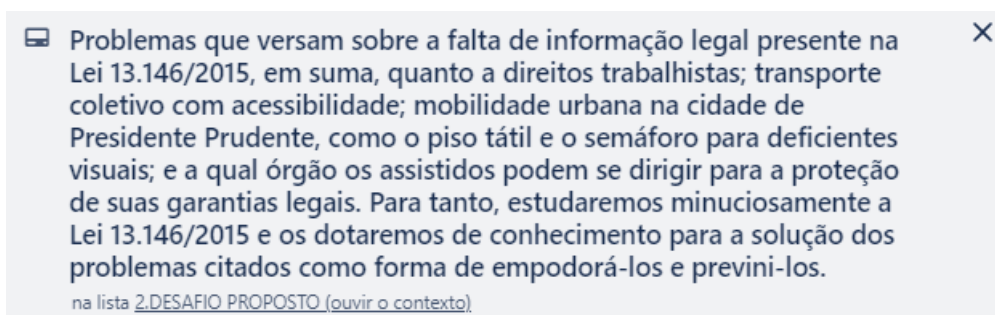
Figura 12 - Quadro do desafio proposto – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro desafio proposto Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/hO0uhtYQ/2>. Acesso em: 16 abr. 2024.

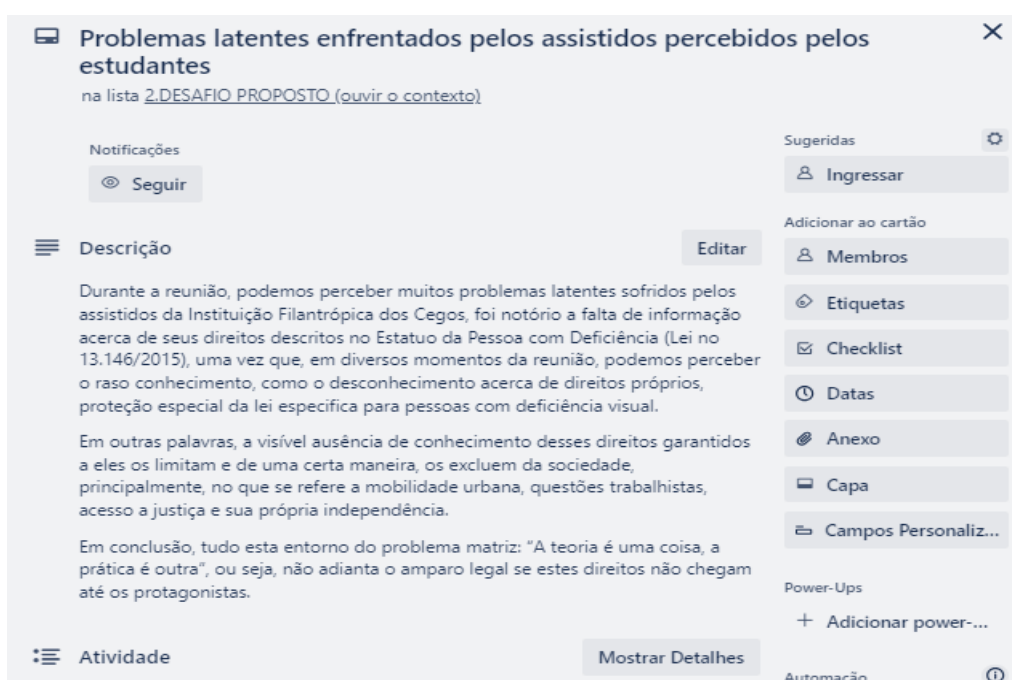
Figura 13 - Quadro desafio proposto – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro desafio proposto da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/BGt0c1ON/10>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Figura 14 - Quadro desafio proposto – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro desafio proposto da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/79bYCoZq/12>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Conforme pode ser observado nas ocorrências expostas anteriormente, os estudantes participaram ativamente por meio dos quadros demonstrados, contendo os relatórios e o resumo das informações que consideraram relevantes para buscarem a solução dos problemas.

A partir do momento em que esses dados foram sintetizados, a próxima etapa enfrentada pelos estudantes foi aprofundar o conhecimento, partindo da tempestade de ideias.

3 - Conteúdo e pesquisa (criar)

Após a tempestade de ideias é hora de aprofundar a pesquisa (Figura 15). A equipe buscou referenciais em leis, artigos, livros e teses, dissertações, revistas, notícias para fundamentar a criação de uma solução.

Neste momento, os estudantes começaram a pesquisar por informações sobre o problema em questão, sintetizando os dados coletados. Como visto, deu-se também o início do processo de criação do *Design* Centrado no Ser Humano.

A Equipe 1, nesta etapa, mostrou-se bastante determinada, conforme pode ser observado a seguir.

Entre os materiais coletados, os estudantes se interessaram em buscar informações sobre o acesso à justiça (Figura 15), à acessibilidade (Figura 16), direito ao transporte e à mobilidade (Figuras 17 e 18), participação na vida pública e política (Figura 19), tecnologia assistiva (Figura 20), e o acesso à informação e comunicação (Figura 21).

Figura 15 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1

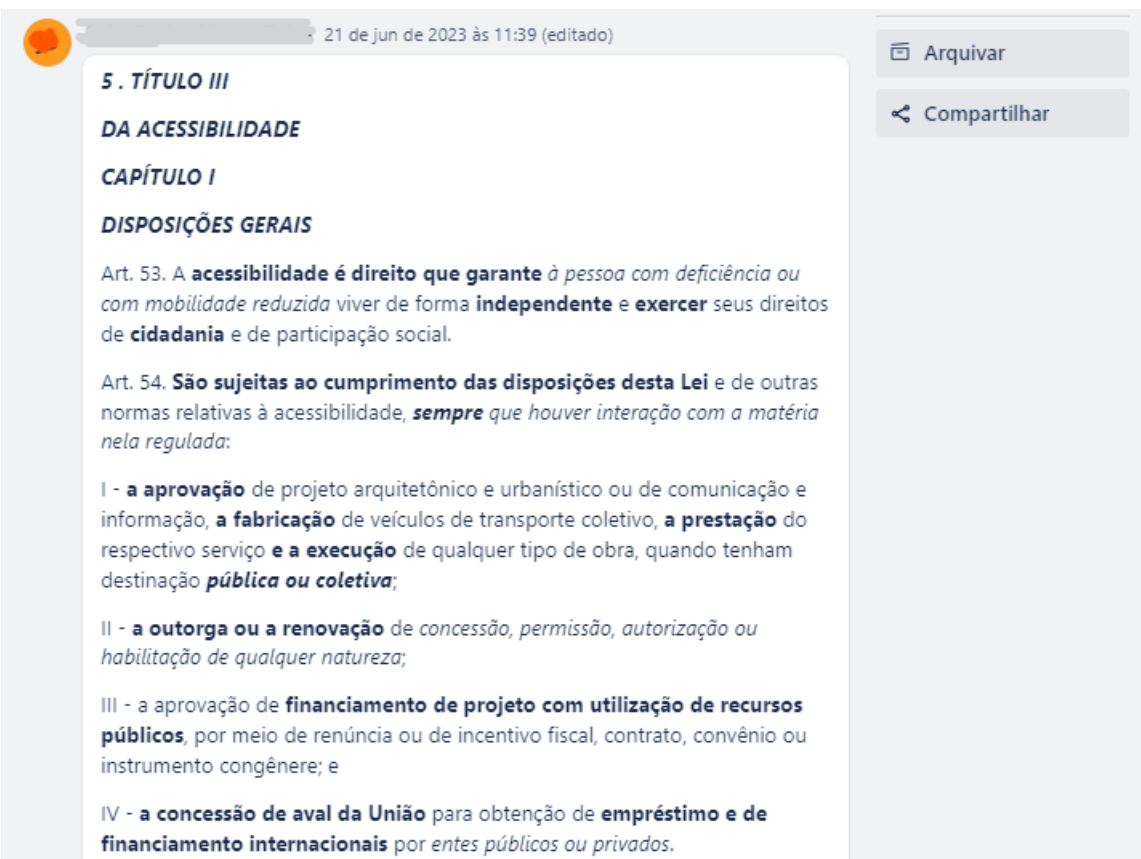


Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/spxbJKGe/3>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Foram explorados, também, os aspectos do direito à acessibilidade, fazendo um levantamento de todas as legislações que versam sobre o tema, o estudante trouxe todas as disposições legais contidas nos artigos 53 a 62, do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Figuras 16 e 17). Vale a pena destacar, que os estudantes do curso de Direito estão tendo o primeiro contato com a matéria e, logicamente, com o conteúdo, em virtude da oportunidade do trabalho de extensão, pois esse conteúdo não faz parte da grade curricular do curso de Direito.

Figura 16 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1



21 de jun de 2023 às 11:39 (editado)

5 . TÍTULO III

DA ACESSIBILIDADE

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 53. A **acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida** viver de forma **independente** e **exercer** seus direitos de **cidadania** e de participação social.

Art. 54. **São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei** e de outras normas relativas à acessibilidade, **sempre que houver interação com a matéria nela regulada**:

I - **a aprovação** de projeto arquitetônico e urbanístico ou de comunicação e informação, **a fabricação** de veículos de transporte coletivo, **a prestação** do respectivo serviço **e a execução** de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação **pública ou coletiva**;

II - **a outorga ou a renovação** de concessão, permissão, autorização ou habilitação de qualquer natureza;

III - a aprovação de **financiamento de projeto com utilização de recursos públicos**, por meio de renúncia ou de incentivo fiscal, contrato, convênio ou instrumento congênere; e

IV - **a concessão de aval da União** para obtenção de **empréstimo e de financiamento internacionais** por entes públicos ou privados.

Arquivar

Compartilhar

Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/spxbJKGe/3>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Figura 17 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1

Art. 60. Orientam-se, no que couber, pelas **regras de acessibilidade** previstas em legislação e em normas técnicas, observado o disposto na **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, nº 10.257, de julho de 2001, e nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012**:

I - os **planos diretores municipais**, os planos diretores **de transporte e trânsito**, os planos **de mobilidade urbana** e os planos **de preservação de sítios históricos** elaborados ou atualizados a partir da publicação desta Lei;

II - os *códigos de obras*, os *códigos de postura*, as *leis de uso e ocupação do solo* e as *leis do sistema viário*;

III - os estudos prévios de *impacto de vizinhança*;

IV - as atividades de *fiscalização* e a *imposição de sanções*; e

V - a *legislação* referente à *prevenção contra incêndio e pânico*.

§ 1º A **concessão e a renovação de alvará de funcionamento** para qualquer atividade **são condicionadas** à observação e à **certificação das regras de acessibilidade**.

§ 2º A **emissão de carta de habite-se** ou de habilitação equivalente e sua renovação, quando esta tiver sido emitida anteriormente às exigências de acessibilidade, **é condicionada** à observação e à certificação das **regras de acessibilidade**.

Art. 61. A *formulação*, a *implementação* e a *manutenção* das ações de **acessibilidade** atenderão às seguintes premissas básicas:

I - eleição de **prioridades**, elaboração de **cronograma e reserva de recursos** para implementação das ações; e

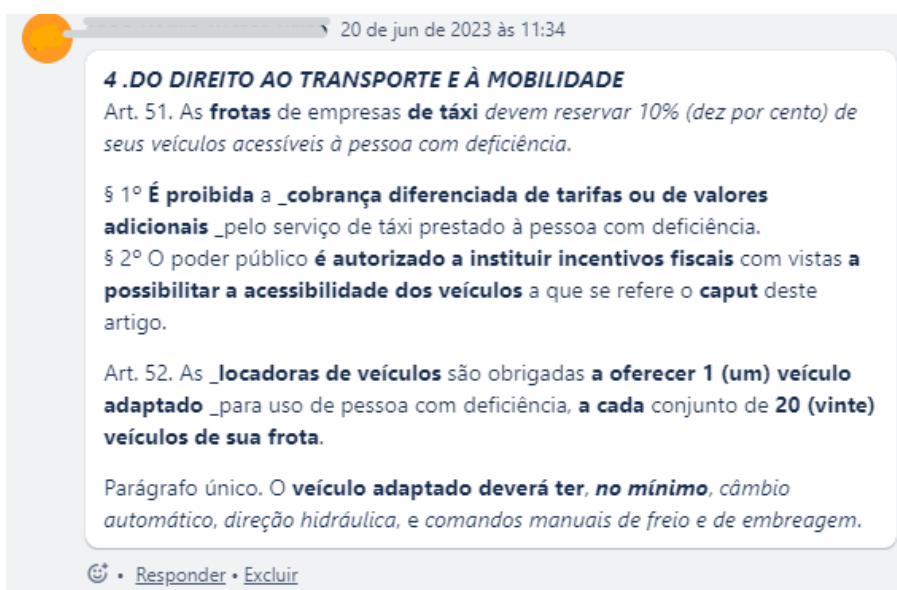
II - **planejamento** contínuo e articulado **entre os setores** envolvidos.

Art. 62. **É assegurado à pessoa com deficiência**, mediante **solicitação, o recebimento de contas, boletos, recibos, extratos e cobranças de tributos em formato acessível**.

Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/spxbJKGe/3>. Acesso em: 16 abr. 2024.

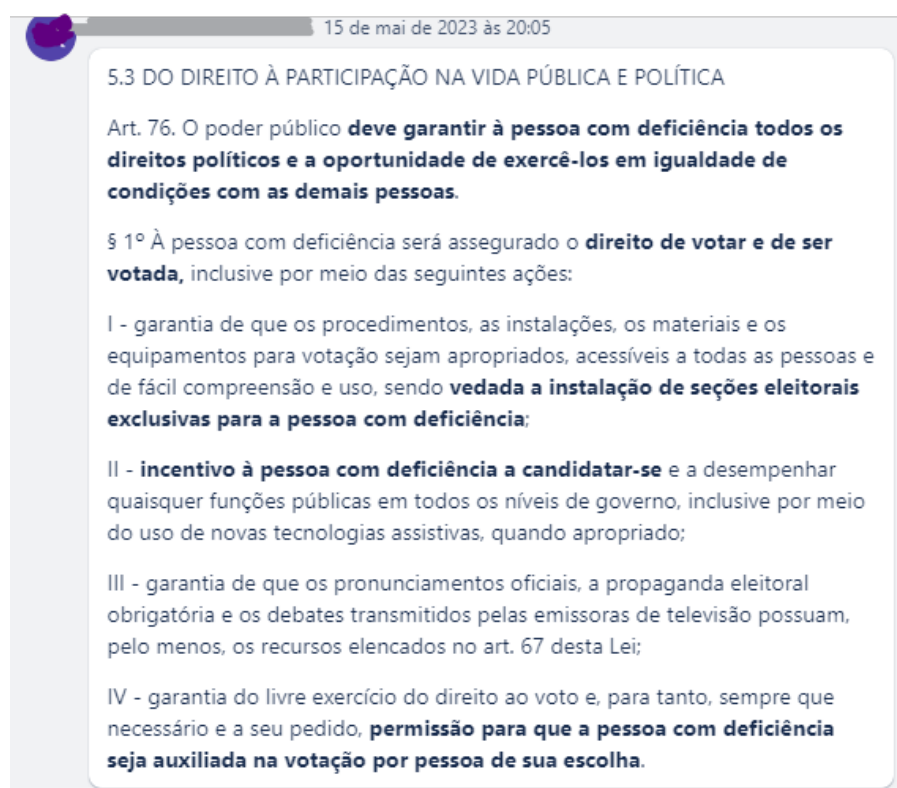
Figura 18 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/spxbJKGe/3>. Acesso em: 16 abr. 2024.

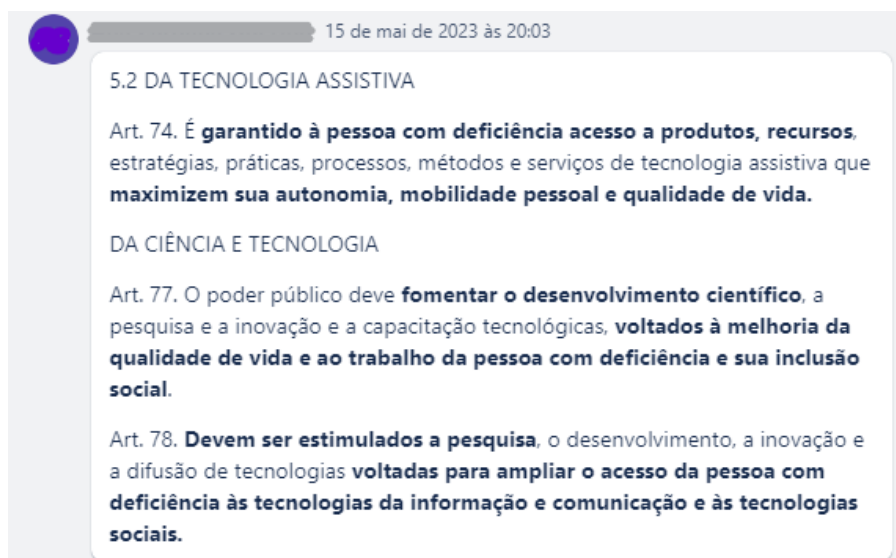
Figura 19 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/spxbJKGe/3>. Acesso em: 16 abr. 2024.

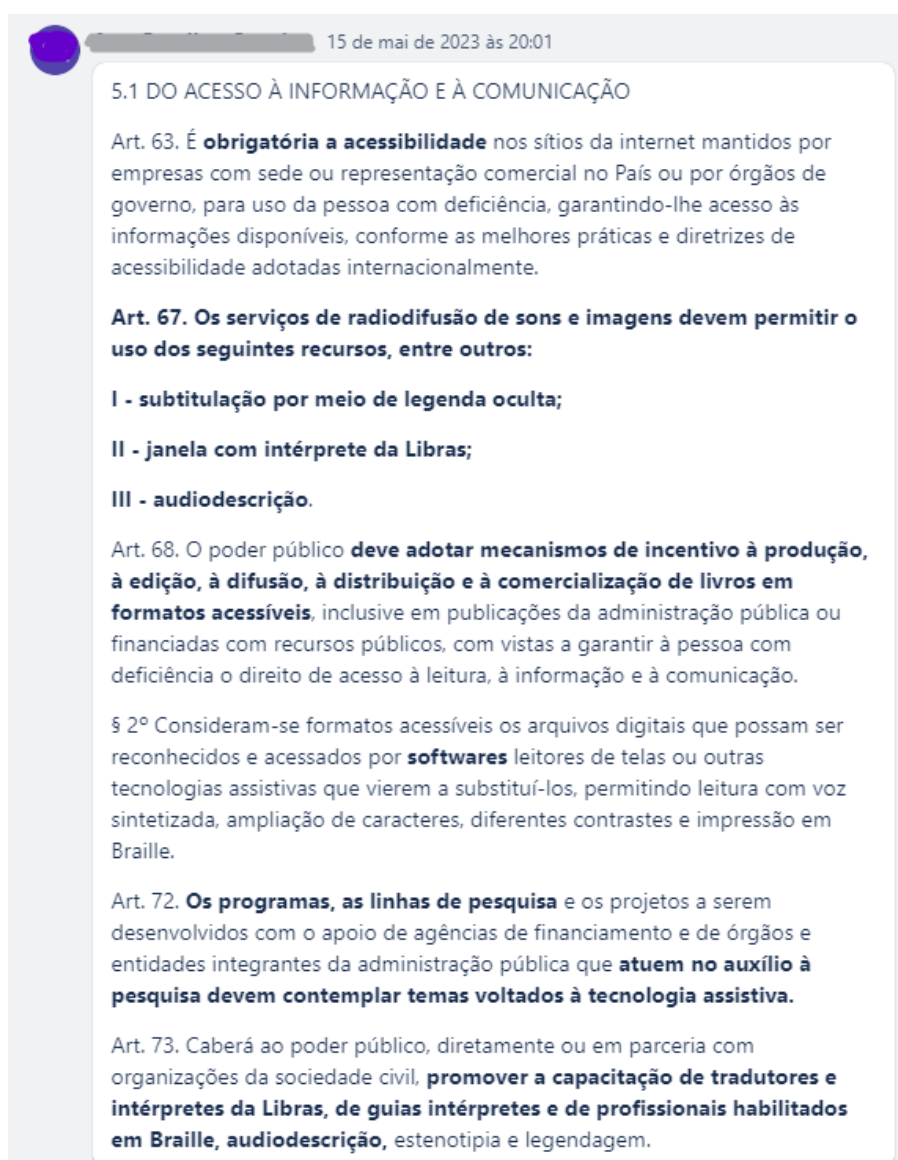
Figura 20 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/spxbJKGe/3>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Figura 21 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/spxbJKGe/3>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Após o levantamento das legislações os estudantes passaram a deliberar sobre a organização do trabalho, bem como a divisão das tarefas (Figura 22).

Figura 22 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/spxbJKGe/3>. Acesso em: 16 abr. 2024.

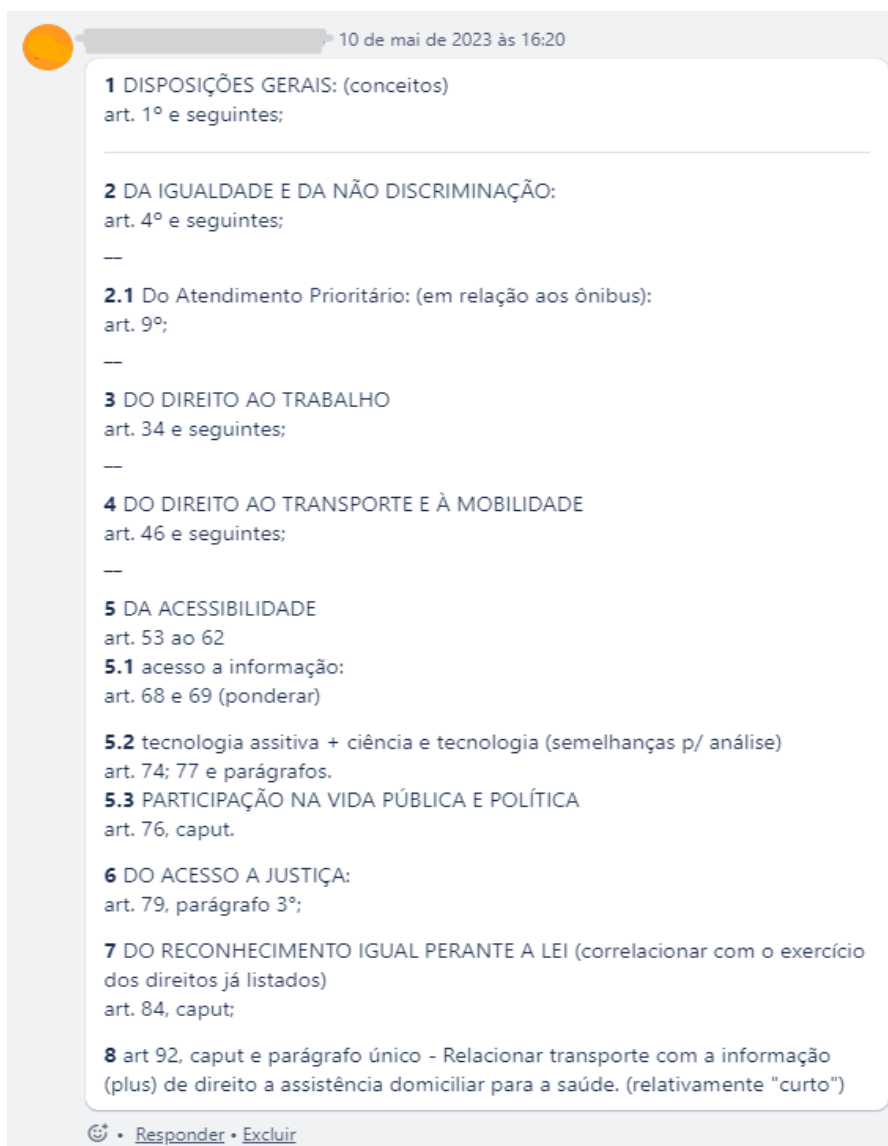
Conforme descrito na obra de Bender (2014), a divisão de tarefas é de suma importância na aplicação da metodologia baseada em projetos.

Segundo Rule e Barrera (*apud* Bender, 2014, p. 25):

A abordagem da ABP encoraja os alunos a participarem do planejamento de projetos, pesquisa, investigação e aplicação de conhecimentos novos para que cheguem a uma solução para o seu problema. Nesse sentido, a ABP assemelha-se aos problemas enfrentados na vida, pois muitas vezes não há uma estrutura organizada aparente que permita que se chegue a uma solução, e essa estrutura deve ser criada e imposta pelos próprios alunos na ABP. Esse tipo de aprendizagem força os alunos, ao trabalharem em equipes cooperativas, a criarem significado a partir do caos da superabundância de informações, a fim de articularem e apresentarem uma solução para o problema de forma eficaz.

A Figura 22 demonstra a interação e o planejamento das tarefas que precisavam ser cumpridas. Esse planejamento foi realizado por um dos estudantes da equipe.

Figura 23 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1

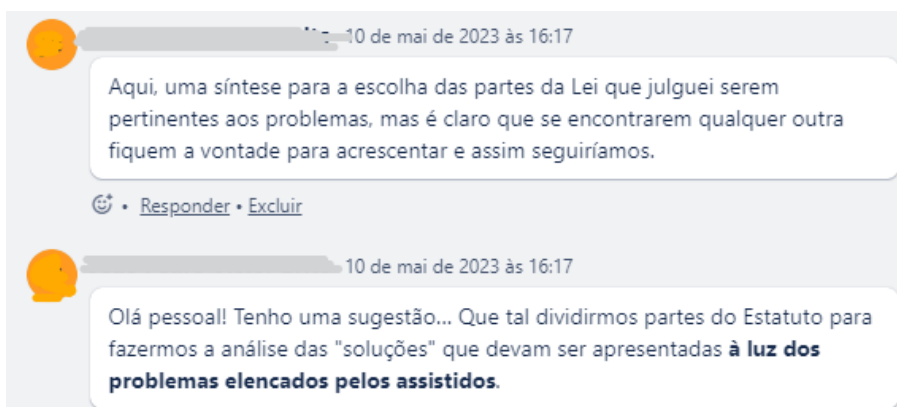


Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/spxbJKGe/3>. Acesso em: 16 abr. 2024.

A Figura 23 expressa a percepção de um estudante a respeito da legislação que está estudando, nota-se que o estudante está engajado e motivado a entender a importância prática da legislação que irá respaldá-lo a compreender os problemas ou desafios a serem solucionados.

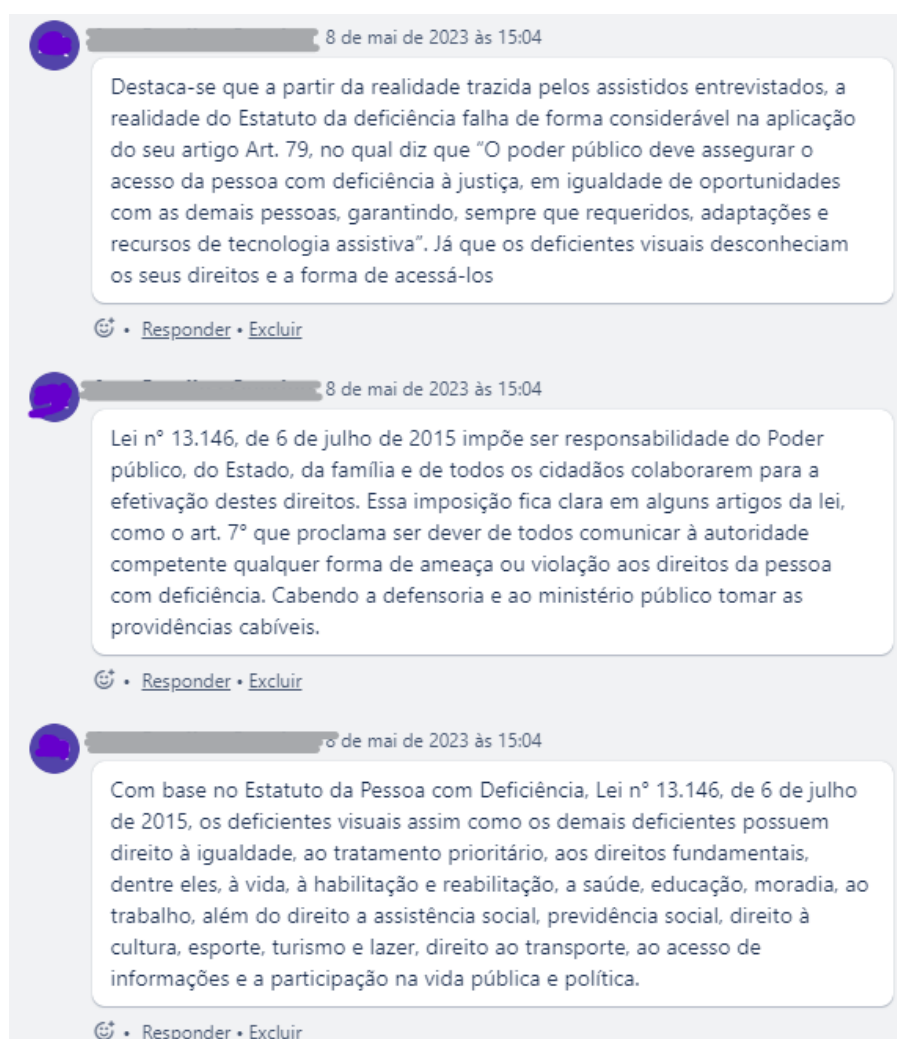
Figura 24 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/spxbJKGe/3>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Figura 25 - Quadro Conteúdo e Pesquisa – Equipe 1



Fonte: A autora.

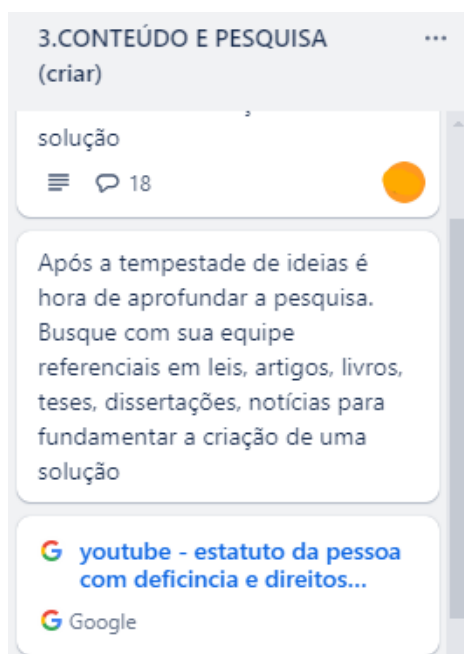
Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/spxbJKGe/3>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Após a apresentação da legislação, mais uma vez os alunos promoveram um diálogo para apresentar o conteúdo da pesquisa e abriram um espaço para que os demais participantes da equipe complementassem o material, caso necessário. É o que se observa nas Figuras 24 e 25.

Outro aspecto importante que Bender ressalta na aplicação da ABP é a possibilidade de os estudantes explorarem os conteúdos em *sites da internet*, para auxiliá-los na construção do conhecimento, tendo em vista que uma das habilidades que todo estudante deve dominar na atualidade é saber onde buscar e, sobretudo, selecionar as mídias digitais que possibilitam enxergar grandes ideias por meio da conectividade (Bender, 2014).

Conforme se observa na Figura 26, a Equipe 1, recorreu às mídias digitais para buscar informações e enriquecer ainda mais o teor do seu trabalho, em um vídeo disponível no YouTube.

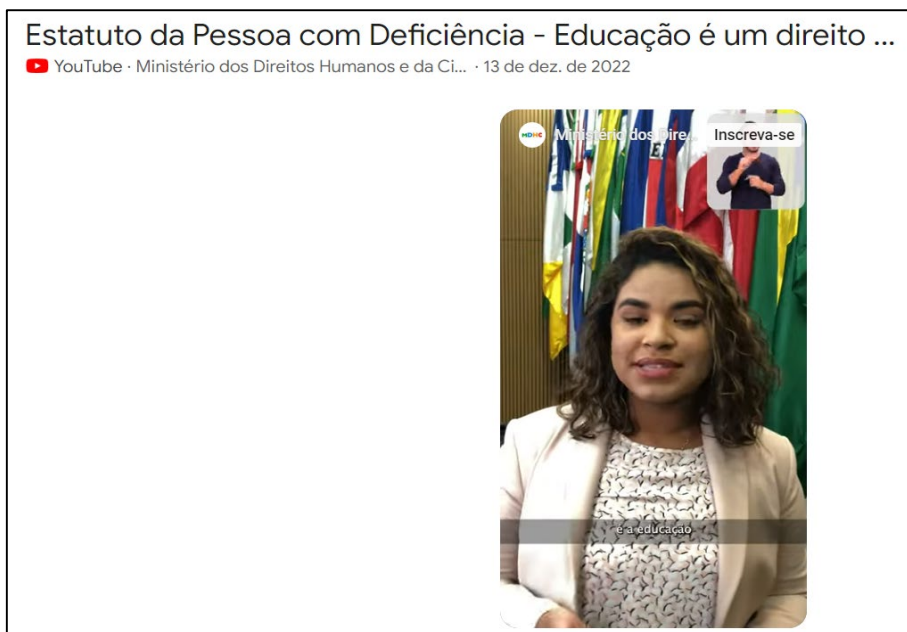
Figura 26 - Quadro Conteúdo e Pesquisa – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/aqpQPbVj/4>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Figura 27 - Quadro Conteúdo e Pesquisa – Equipe 1



Fonte: Caeiro (2022, não paginado).

Esta equipe ainda recorreu aos recursos midiáticos disponíveis no YouTube (Figura 27), para somar com as informações que já havia levantado. Conforme se observa, este recurso permite o acesso a diversos assuntos. Assim, os vídeos apresentam um recurso didático que facilita a compreensão dos conteúdos.

Dando continuidade ao levantamento de informações os estudantes continuaram realizando outras pesquisas em variados documentos, conforme se observa na Figura 28.

Figura 28 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/Zd2AZdrP/16>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Observa-se, também, que o estudante faz um comentário interessante sobre a perspectiva que está notando referente à inclusão dos deficientes visuais nas escolas e, sobretudo, a visão de atender ao princípio constitucional da dignidade da pessoa humana.

Para fornecer um suporte adicional ao trabalho, o estudante ainda referenciou pesquisas que abordavam a inclusão de pessoas com deficiência visual. Vale lembrar que buscar conhecimento em pesquisas científicas sempre enriquece o conhecimento e, em especial, as concepções sobre a realidade.

Outra área do conhecimento que chamou a atenção dos estudantes foi no que tange ao direito previdenciário, especialmente na parte que versa sobre o assistencialismo. Aqui vale pontuar que os estudantes tiveram o interesse de compreender melhor sobre o assunto referente à Previdência, procuraram o professor da disciplina (Direito Previdenciário) com o propósito de entender melhor o alcance da

lei e, sobretudo, os requisitos que precisavam ser preenchidos para pleitear a assistência.

Conforme pode ser observado dos cartões expressos na Figura 29, os estudantes conseguiram reunir informações importantes, dominando mais uma vez uma área de conhecimento à qual ainda não tinham acesso, pois é ministrada nos termos mais avançados no curso de Direito.

Figura 29 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/b/BosxCdTf/equipe-1>. Acesso em: 16 abr. 2024.

A Figura 29 mostra os estudantes depurando o conteúdo do Estatuto da Pessoa com Deficiência, nos artigos relacionados ao direito à assistência social e os critérios para a sua fixação.

Figura 30 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/EFP2Rtjz/32>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Neste tópico, os estudantes fizeram alusão aos artigos do referido Estatuto, que versam sobre a matéria de direito previdenciário (Figura 30). No Trello constavam os artigos 26A até 26H, da Lei nº 14.176/2021.

Os estudantes também dispuseram os artigos que fazem menção aos critérios legais para a avaliação da deficiência, em especial, necessidade do laudo.

Figura 31 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1

Art. 3º Para avaliação da deficiência que justifica o acesso, a manutenção e a revisão do benefício de prestação continuada de que trata o [art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993](#), fica o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) autorizado a adotar as seguintes medidas excepcionais, até 31 de dezembro de 2021:

I – realização da avaliação social, de que tratam o [§ 6º do art. 20](#) e o [art. 40-B da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993](#), por meio de videoconferência; e

II – concessão ou manutenção do benefício de prestação continuada aplicado padrão médio à avaliação social, que compõe a avaliação da deficiência de que trata o [§ 6º do art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993](#), desde que tenha sido realizada a avaliação médica e constatado o impedimento de longo prazo.

§ 1º É vedada a utilização da medida prevista no inciso II do caput deste artigo para indeferimento de requerimentos ou para cessação de benefícios.

§ 2º Os requisitos para aplicação das medidas previstas no caput deste artigo serão definidos em ato conjunto do Ministério da Cidadania, da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia e do INSS.

§ 3º O prazo de aplicação das medidas previstas no caput deste artigo poderá ser prorrogado mediante ato conjunto do Ministério da Cidadania, da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia e do INSS.

Art. 4º O INSS e a Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência (Dataprev) adotarão as medidas necessárias à operacionalização das alterações promovidas por esta Lei.

Art. 5º Ficam revogados os seguintes dispositivos da [Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993](#):

I – inciso I do [§ 3º do art. 20](#); e

II – [art. 20-A](#).

Art. 6º Esta Lei entra em vigor:

I – em 1º de janeiro de 2022, quanto ao [art. 1º](#), na parte que acrescenta o [§ 11-A no art. 20](#) e o [art. 20-B na Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993](#);

II – em 1º de outubro de 2021, quanto ao [art. 2º](#), que institui o auxílio-inclusão; e

III – na data de sua publicação, quanto aos demais dispositivos.

Parágrafo único. A ampliação do limite de renda mensal de 1/4 (um quarto) para até 1/2 (meio) salário-mínimo mensal, de que trata o [§ 11-A do art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993](#), mediante a utilização de outros elementos probatórios da condição de miserabilidade e da situação de vulnerabilidade do grupo familiar, na forma do [art. 20-B da referida Lei](#), fica condicionada a decreto regulamentador do Poder Executivo, em cuja edição deverá ser comprovado o atendimento aos requisitos fiscais.

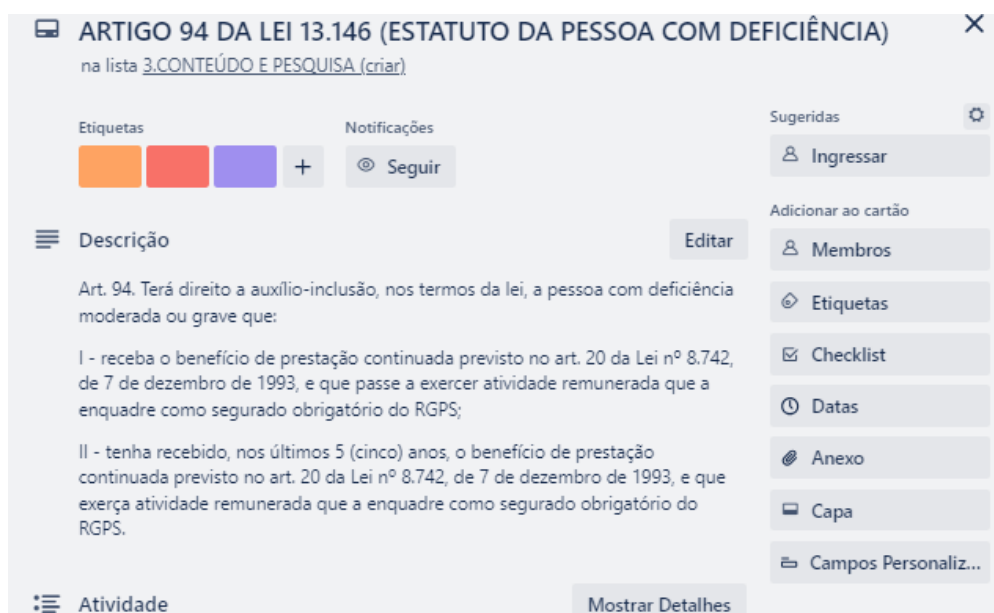
Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/EFP2Rtjz/32>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Com a divisão das responsabilidades, cada grupo iniciou o seu trabalho mantendo todas as informações na plataforma. Então, conforme foi indicado, cada equipe teve a liberdade de fazer o planejamento da forma como iria abordar os problemas ou desafios.

Convém observar que a realização deste projeto possibilitou aos estudantes compreenderem as diferentes formas de deficiência visual, sobretudo no tocante às políticas assistencialistas voltadas para esse público. É o que pode ser observado do cartão apresentado na Figura 31.

Figura 32 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/0t3nZUPP/33>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Esta fase da Aprendizagem Baseada em Projetos foi muito significativa para os estudantes da Equipe 1. Vale salientar que o contexto da aprendizagem centrada no estudante foi precisamente notado. Primeiramente, pelo envolvimento dos estudantes em construir todo conhecimento por meio da apresentação do acervo legislativo disponível, de buscarem informações com professores da área a fim de esclarecerem algumas dúvidas. Foi possível averiguar, também, que as ferramentas disponíveis na *internet* auxiliaram positivamente nesse processo, além de os estudantes compreenderem os desafios que são enfrentados pelos deficientes visuais, sobretudo no que tange à matéria de assistencialismo e promoção para a inclusão social, levando-os a compreender que existe um distanciamento entre a teoria e a prática, conforme foi relatado por um dos estudantes participantes.

Como o levantamento do material relativo ao desenvolvimento do projeto já foi realizado, o próximo passo foi pensar em cumprir o desafio, continuando o processo de criação do *design* centrado no ser humano.

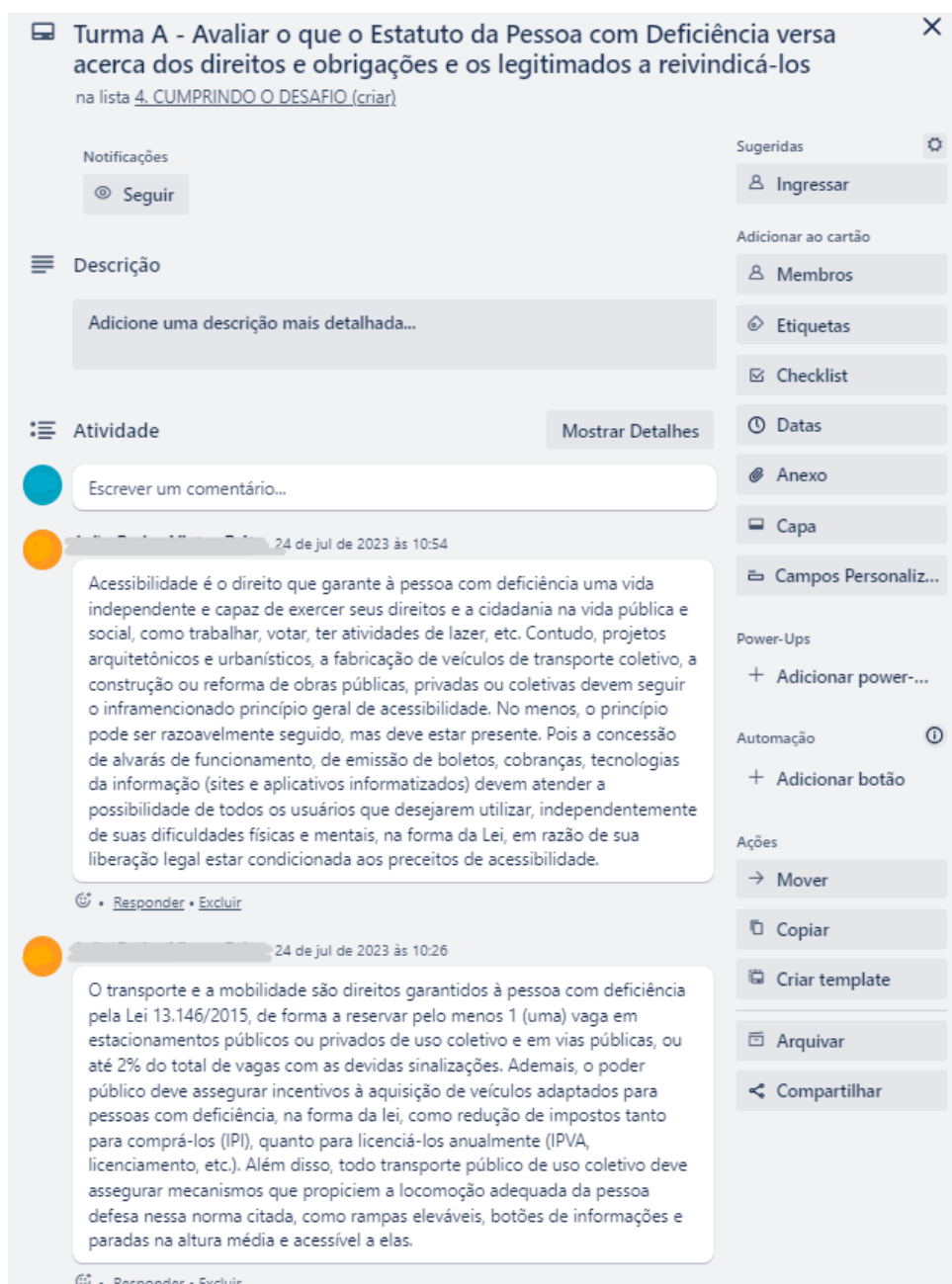
4 - Cumprindo o Desafio (Criar)

Durante a realização desta etapa, foi possível averiguar outras características essenciais na ABP.

Ficou bastante evidente que o processo de investigação e inovação, englobando a “questão motriz” da Equipe 1, gerou questões adicionais focadas mais diretamente nas tarefas do projeto, gerando, por sua vez, oportunidade de reflexão entre os alunos (Bender, 2014, p. 32).

É o que pode ser observado nas participações que a seguir compartilhadas na Figura 33.

Figura 33 - Quadro cumprindo o desafio

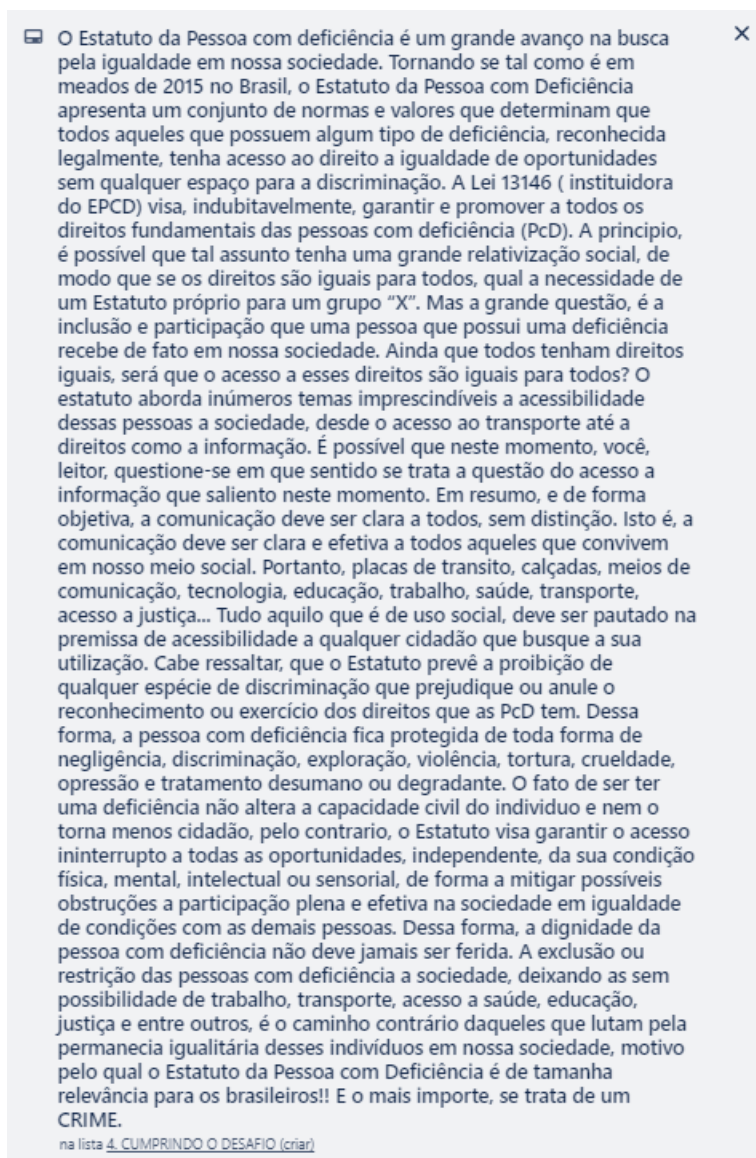


Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/rNgejmcZ/13>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Interessante ressaltar, também, que as discussões foram tomando contornos teóricos bem aprofundados nesta fase. Por exemplo, a realizada por um estudante (Figura 34) cujo estudo o levou a compartilhar uma análise bastante ampla, relacionando todo o contexto do trabalho e, em especial, o cenário que é apresentado na atualidade.

Figura 34 - Quadro cumprindo o desafio



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/7QcfAjlx/25>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Das reflexões acima expostas, pode-se verificar um significativo rendimento acadêmico, pela motivação, organização e envolvimento do estudante. Desta forma,

é possível notar que “muitas atividades de ensino surgem naturalmente dentro do projeto” (Bender, 2014, p. 47), observa-se que até o compartilhamento das informações expressas na Figura 34, os estudantes não haviam mencionado ainda a questão punitiva para a prática de qualquer forma de exclusão praticada, em razão da deficiência pela sociedade.

5 - Reflexão e *Feedback* (depurar a criação)

Incentivar os estudantes a refletirem sobre como será aplicado o que aprenderam é uma ferramenta poderosa, segundo Bender (2014, p. 49). Nessa etapa, a equipe propõe uma discussão a respeito do conteúdo que foi estudado e como pode ser aplicado ou viabilizado na realidade.

Para Bender (2014, p. 50):

O pensamento reflexivo prepara os alunos para que desenvolvam mais ativamente habilidades desse tipo de pensamento e, dessa forma, abordem os problemas de maneira inovadora. Contudo, conforme foi observado, o pensamento reflexivo não é um processo *a posteriori*, mas ele de fato começa com as reflexões sobre a âncora do projeto e a questão motriz já no primeiro dia.

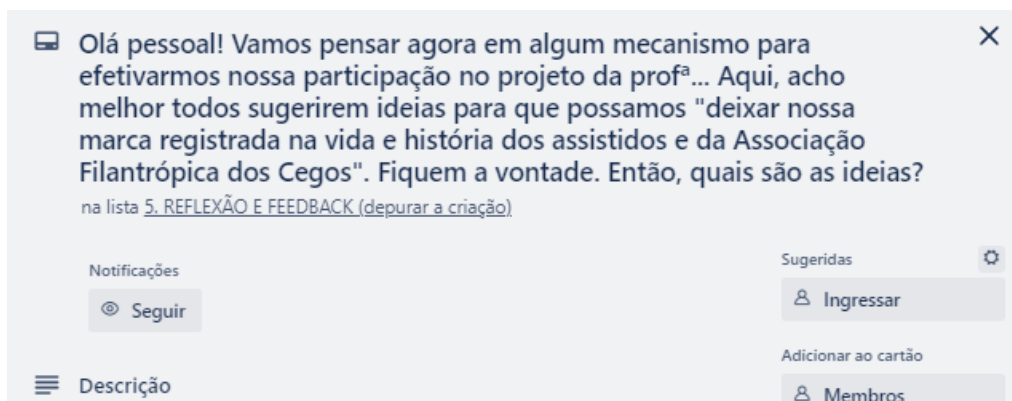
Diante dessas ideias, a proposta do trabalho foi aliar os pressupostos da reflexão da ABP, ao se depurar a criação do design. Aqui, o sentido de depurar a criação do design centrado no ser humano (DCSH) toma proporções significativas, com o intuito de aprimorar um produto, com foco nas necessidades, nos comportamentos e nas experiências dos usuários. Nesse contexto, “depurar” significa identificar e resolver problemas, aperfeiçoar a usabilidade e garantir que a solução final atenda da melhor forma possível às demandas e expectativas dos usuários.

Durante a realização desta etapa foi possível verificar que os estudantes estavam trocando ideias para a conclusão do trabalho, ou seja, aqui na ABP, a apresentação de um protótipo com o resultado dos estudos que foram realizados pelos estudantes da equipe.

Assim, como pôde ser demonstrado o protótipo seria dirigido para a Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos, com a principal finalidade de trazer as instruções mais precisas e de forma mais didática possível para que os assistidos

pudessem compreender de uma maneira fácil e inteligível, buscando, dessa forma, as respostas para a questão problematizadora do trabalho da equipe.

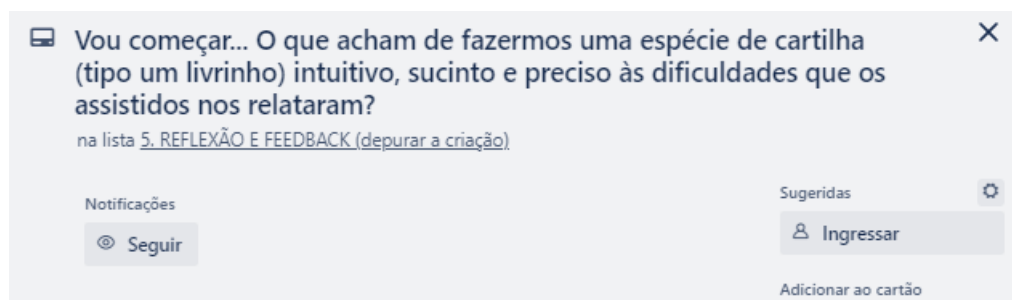
Figura 35 - Quadro Reflexão e *Feedback*



Fonte: A autora.

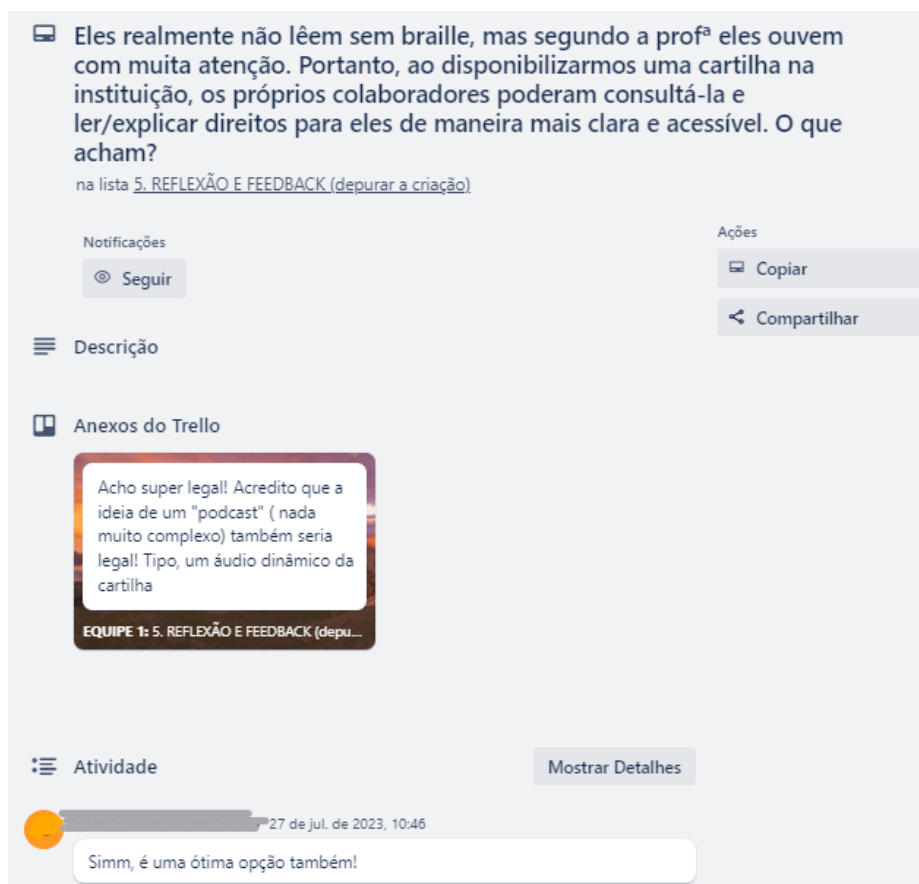
Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro reflexão e *feedback* da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/oiifZlsq/18>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Figura 36 - Quadro reflexão e *feedback*



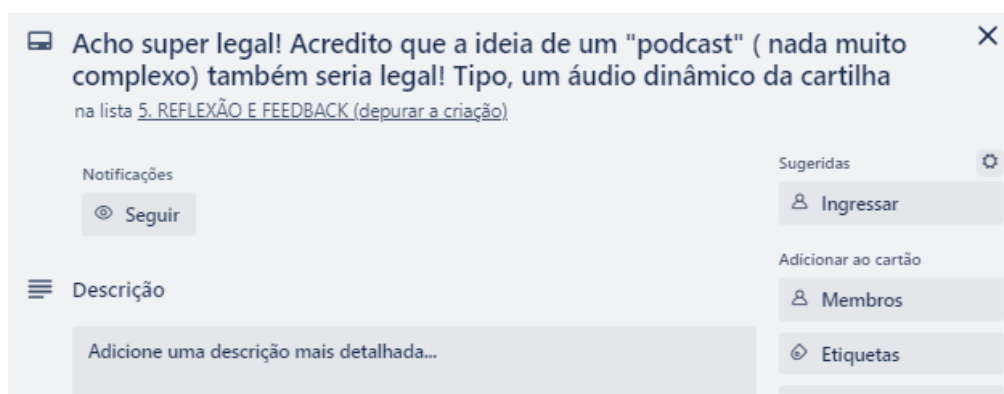
Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro reflexão e *feedback* da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/IYsAQNBi/19>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Figura 37 - Quadro reflexão e *feedback*

Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro reflexão e *feedback* da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/IYsAQNBi/19>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Figura 38 - Quadro reflexão e *feedback*

Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro reflexão e *feedback* da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/Gva8Pm8w/20>. Acesso em: 29 abr. 2024.

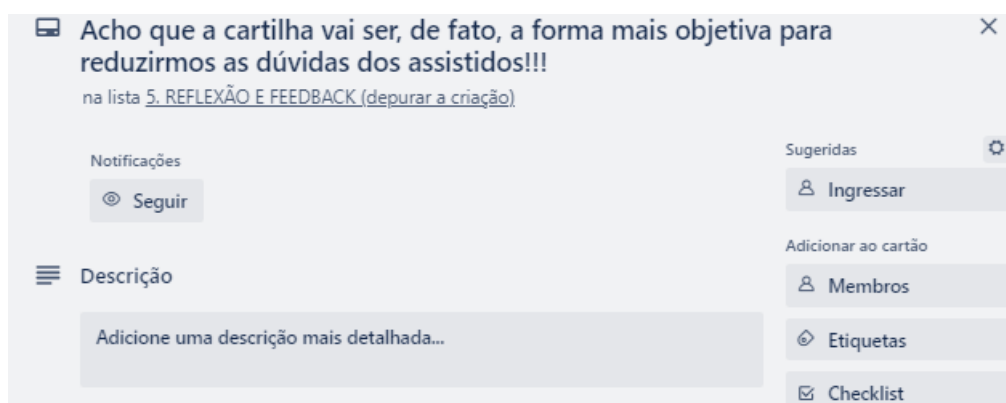
Figura 39 - Quadro reflexão e *feedback*



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro reflexão e *feedback* da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/8PUdryok/21>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Figura 40 - Quadro reflexão e *feedback* da Equipe 1



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro reflexão e *feedback* da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/7TLro5z2/23>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Conforme pode ser observado (Figuras 35 a 40), a fase de *feedback* e revisão na ABP, muitas vezes, envolve interações colaborativas entre os estudantes e os professores. Essas interações proporcionam oportunidades para compartilhar ideias, discutir abordagens, buscar soluções e, sobretudo, aprender com diferentes perspectivas.

Bender (2014) aponta, em sua obra, que o *feedback* é um elemento fundamental na ABP, assim, esse processo é baseado em avaliações do professor e dos estudantes envolvidos.

Nas palavras de Bender (2014, p. 51): “à medida que os alunos amadurecem, a importância das autoavaliações e das avaliações aumenta, já que essas habilidades sejam necessárias ao futuro vocacional de muitos alunos”.

Bender (2014) distingue que o *feedback* avaliativo pode ser formativo, ocorrendo durante o processo de aprendizagem para orientar o progresso do estudante; e o *feedback* somativo ocorre no final de um projeto de aprendizagem, para resumir o desempenho geral do estudante.

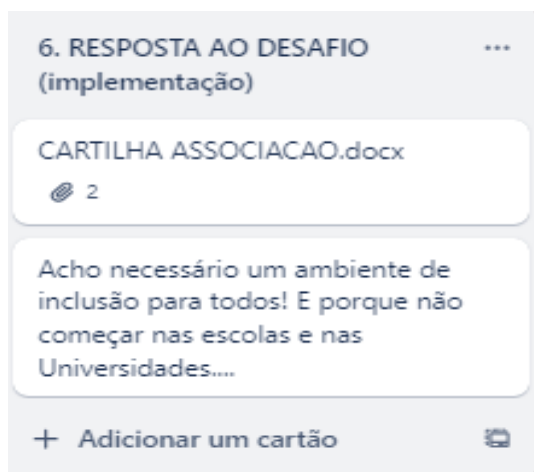
Durante a realização do projeto em tela, o *feedback* ocorria naturalmente de forma verbal, sobre o planejamento, o que o grupo cumpriu, o que ainda faltava fazer. Toda vez que a equipe se reunia, cabia ao professor cumprir o papel do *feedback* e, sobretudo, no momento da realização do protótipo.

Contudo, vale a pena observar que os estudantes da Equipe 1 estavam tão bem respaldados para a realização do protótipo e a idealização da cartilha, que a intervenção docente foi mínima, fazendo mais sentido num perfil de incentivo do que propriamente colaborativo.

Por fim, cada fase foi determinante para se chegar aos resultados e, finalmente, a apresentação do projeto ou seja a resposta ao desafio.

6 - Resposta ao Desafio ou implementação

Figura 41 - Quadro resposta ao desafio



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro resposta ao desafio implementação da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/b/BosxCdTf/equipe-1>. Acesso em: 29 maio 2024.

Buscando dar evidência e importância ao trabalho e, sobretudo, com o intuito de tornar visível a(s) resposta(s) que os estudantes enfrentaram no mundo real, a

Equipe 1 desenvolveu dois trabalhos, podendo ser considerados de bom desempenho acadêmico, digno de serem compartilhados e apresentados publicamente.

Os produtos mencionados acima, bem como o Folder e a Cartilha que foram produzidos para a Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos foram entregues para a coordenadora da associação e posteriormente compartilhados com todos alunos que frequentam a associação.

Somente para ilustrar, as Figuras 42, 43 e 44 trazem as imagens do folder e do início da cartilha, respectivamente.

Figura 42 - Quadro resposta ao desafio – Folder produzido pelos estudantes



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro resposta ao desafio implementação da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/b/BosxCdTf>. Acesso em: 29 maio 2024.

Figura 43 - Quadro resposta ao desafio – Folder produzido pelos estudantes



TODOS NÓS SOMOS RESPONSÁVEIS PELA INCLUSÃO!

AS ESCOLAS DEVEM RECEBER

- 1** ADAPTAÇÕES FÍSICAS, COMO RAMPAS, ELEVADORES E BANHEIROS ACESSÍVEIS;
- 2** RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS, COMO MATERIAIS EM BRAILLE E AUDIODESCRIÇÃO;
- 3** PROFESSORES DEVEM RECEBER CAPACITAÇÃO PARA LIDAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E ADAPTAR SUAS METODOLOGIAS DE ENSINO;
- 4** INCLUSÃO ESCOLAR NÃO BENEFICIA APENAS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, MAS TODA A COMUNIDADE ESCOLAR, PROMOVENDO A DIVERSIDADE E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS.

PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA VISUAL É AQUELA QUE APRESENTA, EM CARÁTER PERMANENTE, PERDA OU ANORMALIDADE DE UMA ESTRUTURA OU FUNÇÃO PSICOLÓGICA, FISIOLÓGICA OU ANATÔMICA QUE GERE INCAPACIDADE PARA O DESEMPENHO DE ATIVIDADE, DENTRO DO PADRÃO CONSIDERADO NORMAL.

SE A LIBRA É A SEGUNDA LINGUA OFICIAL DO BRASIL PORQUE NÃO APRENDEMOS ELA NA ESCOLA?

NO BRASIL, A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (LEI Nº 13.146/2015) GARANTEM O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E À ACESSIBILIDADE ESCOLAR PARA TODAS AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro resposta ao desafio implementação da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/b/BosxCdTf>. Acesso em: 29 maio 2024.

Figura 44 - Quadro resposta ao desafio – Folder produzido pelos estudantes

**DIREITOS DA
PESSOA COM
DEFICIÊNCIA**



ASSOCIAÇÃO FILANTRÓPICA
DE PROTEÇÃO AOS CEGOS



ASSOCIAÇÃO FILANTRÓPICA
DE PROTEÇÃO AOS CEGOS

ENDEREÇO: R. Thomaz Matheus, 500 - Jardim Itapura I, Pres. Prudente - SP, 19035-070.

FONE: (18) 3223-2511

CARTILHA ELABORADA PELA TURMA LXII DE DIREITO DA UNOESTE - 2023

SUMÁRIO:

Qual o papel da Associação..... p.

Quem a Lei 13.146 de 2015 tutela..... p.

Do atendimento prioritário..... p.

Educação, Moradia, Trabalho.....p

Vai comprar um veículo?..... p.

Vai estacionar?..... p.

Vai usar o

ônibus?..... p.

INSS..... p.

Vida política e cidadã.....p.

Direito à informação..... p.

Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro resposta ao desafio implementação da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/GDyIT7Jf/35>. Acesso em: 20 maio 2024.

Finalmente, para a conclusão do trabalho, é necessária a sua apresentação pública. Este foi o momento de mostrar o valor do trabalho, de os estudantes reconhecerem o quanto foi positiva sua participação e, sobretudo, perceberam o valor da aprendizagem e o reconhecimento do professor quanto ao esforço e empenho de todos os envolvidos.

Para Bender (2014, p. 53), “a apresentação pública dos resultados do trabalho é uma ênfase crucial dentro da ABP”. Segundo o autor, essa é a principal razão que justifica o envolvimento dos estudantes, sendo assim, a divulgação pode ser realizada de diversas formas.

No caso do trabalho em tela, e por se tratar também de um trabalho extensionista, a apresentação dos resultados dos trabalhos contou com a presença dos participantes da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos, que se dispuseram a vir até a Universidade onde foi realizada a pesquisa e tiveram a oportunidade de conhecer os estudantes pessoalmente; também os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer os participantes da Associação. Foi um dia marcado por muita conexão e troca de experiências.

Tudo foi planejado com dedicação e carinho para recebê-los, no dia 30 de novembro de 2023, às 19:00 horas, na sala de metodologias ativas da Universidade. A coordenadora da Associação acompanhou-os até o local, os estudantes participantes do trabalho já estavam presentes e muito ansiosos para conhecer pessoalmente todos os participantes da Associação. Vale salientar que já havia se criado um vínculo de empatia e amizade entre eles.

Para recebê-los, foi organizado um ambiente bastante acolhedor, um dos estudantes se propôs a tocar violão para o processo de acolhimento, durante a chegada. Foi também preparado com muito capricho um lanche especial, com comidas e bebidas e, ao final do evento, foi entregue um pequeno mimo para todos os presentes, como forma de agradecimento pela oportunidade da rica e proveitosa experiência que marcou a vida e trajetória dos estudantes, e sobretudo a da pesquisadora, como docente.

A Figura 45 mostra o documento formalizando o planejamento da apresentação pública e os resultados do projeto, cujo inteiro teor encontra-se nos anexos do presente estudo.

Figura 45 - Quadro resposta ao desafio – Apresentação Pública



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro resposta ao desafio implementação da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/GDylT7Jf/>. Acesso em: 30 maio 2024.

Cabe destacar que, depois de todo o percurso descrito, chegou o grande momento de a Equipe 1 apresentar os resultados do trabalho, que exigiu meses de estudo e envolvimento. Cada detalhe da cartilha foi minuciosamente planejado e executado com precisão, evidenciando o compromisso dos participantes desde o início até a apresentação final.

A apresentação começou lembrando o dia do primeiro contato com os assistidos, estabelecendo um contexto que despertou o interesse do público, o estudante que apresentou o trabalho e representou a equipe se preocupou em transmitir as informações de forma clara e didática com todo o conteúdo da cartilha. Todos os tópicos foram cuidadosamente abordados, a saber: o atendimento prioritário, o direito à educação, à moradia, ao trabalho, sobre a compra de veículo, o direito ao estacionamento prioritário, à isenção de pagamento do transporte público, à previdência e assistencialismo, a vida política e cidadã, o direito à informação.

À medida que a apresentação acontecia, os assistidos interrompiam e compartilhavam algumas de suas experiências. Infelizmente os relatos não eram positivos, um dos assistidos passou pela experiência não bem sucedida com a compra do veículo, precisando até devolver o bem; uma outra relatou sobre as vagas de emprego que foram publicadas no jornal e que, com frequência, não conferiam oportunidades para os deficientes visuais, alegando, ainda, que essas vagas geralmente eram preenchidas por pessoas com baixa deficiência.

Todos os contrapontos apresentados foram muito bem enfrentados pelo estudante que estava apresentando o trabalho. Foi notório que o estudante estava

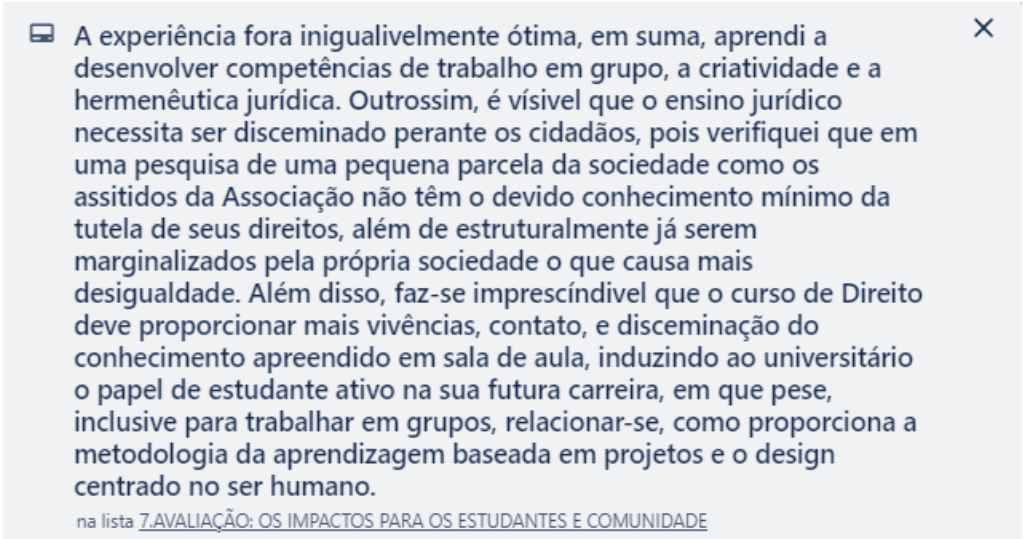
muito bem preparado, pois as perguntas dos assistidos eram recebidas com confiança e respondidas com clareza, refletindo não apenas o conhecimento adquirido, mas também a habilidade de pensar de forma crítica e adaptar-se às circunstâncias.

Para concluir, vale a pena observar que o trabalho, além de sua apresentação impecável, demonstrou a relevância de toda a dedicação e o comprometimento para a sua realização. Cada membro da equipe contribuiu de forma significativa para a conclusão do trabalho e com a apresentação dos resultados ficou mais que demonstrado que a ABP pode ser um instrumento transformador no processo de aprendizagem. Assim, este trabalho não revela apenas uma conquista momentânea, mas sim uma experiência que ficará para sempre registrada na vida de cada participante.

É o que pode ser percebido por intermédio do tópico 7, a seguir, que avalia os impactos para os estudantes e a comunidade.

7 - Avaliação: Os impactos para os estudantes e a comunidade

Figura 46 - Avaliação dos impactos para os estudantes e a comunidade



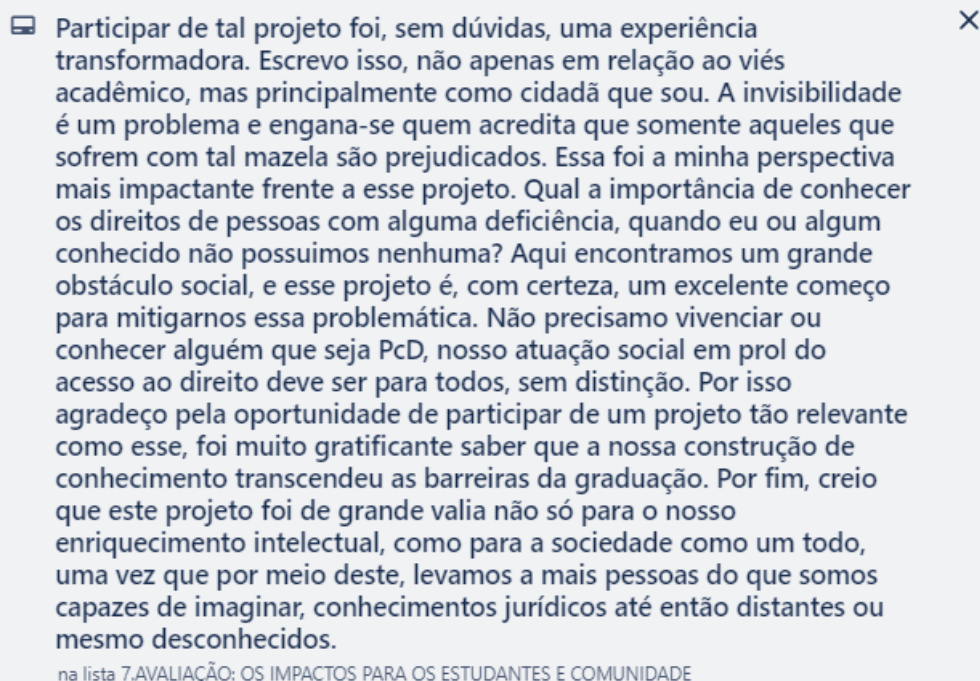
A experiência foi inigualavelmente ótima, em suma, aprendi a desenvolver competências de trabalho em grupo, a criatividade e a hermenêutica jurídica. Outrossim, é visível que o ensino jurídico necessita ser disseminado perante os cidadãos, pois verifiquei que em uma pesquisa de uma pequena parcela da sociedade como os assistidos da Associação não têm o devido conhecimento mínimo da tutela de seus direitos, além de estruturalmente já serem marginalizados pela própria sociedade o que causa mais desigualdade. Além disso, faz-se imprescindível que o curso de Direito deve proporcionar mais vivências, contato, e disseminação do conhecimento apreendido em sala de aula, induzindo ao universitário o papel de estudante ativo na sua futura carreira, em que pese, inclusive para trabalhar em grupos, relacionar-se, como proporciona a metodologia da aprendizagem baseada em projetos e o design centrado no ser humano.

na lista 7.AVALIAÇÃO: OS IMPACTOS PARA OS ESTUDANTES E COMUNIDADE

Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro resposta ao desafio implementação da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/J3nYpUFb/37>. Acesso em: 30 maio 2024.

Figura 47 - Avaliação dos impactos para os estudantes e a comunidade



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro resposta ao desafio implementação da Equipe 1. Disponível em: <https://trello.com/c/J3nYpUFb/37>. Acesso em: 30 maio 2024.

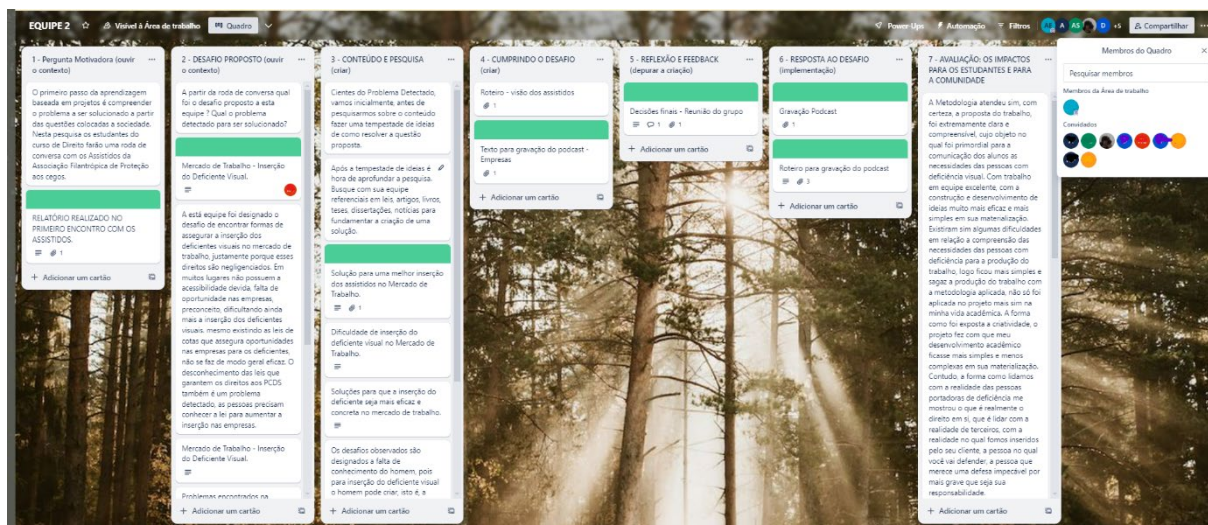
As Figuras 46 e 47 trazem os relatos de estudantes participantes do curso de Direito.

Os relatos acima apresentados permitem concluir os impactos que este projeto provocou nos estudantes participantes. O aprendizado não ficou restrito apenas na área do conhecimento jurídico, mas sobretudo na capacidade de organização, comunicação, liderança e, ainda, criatividade, esta, por sua vez, como resultado esperado do *design* centrado no ser humano.

4.2.2 Equipe 2

A apresentação de todos os registros no Trello, da Equipe 2, composta por 9 estudantes, pode ser visualizada na Figura 48, contendo o relato da participação de todas as etapas da Metodologia Baseada em Projetos e o Design Centrado no Ser Humano.

Figura 48 - Tela inicial da equipe 2



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro tela inicial da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/b/kDeUrJba/equipe-2>. Acesso em: 02 maio 2024.

A seguir, descreve-se o caminho das sete etapas da Metodologia Baseada em Projetos, percorrido até a realização do protótipo e a apresentação trabalho.

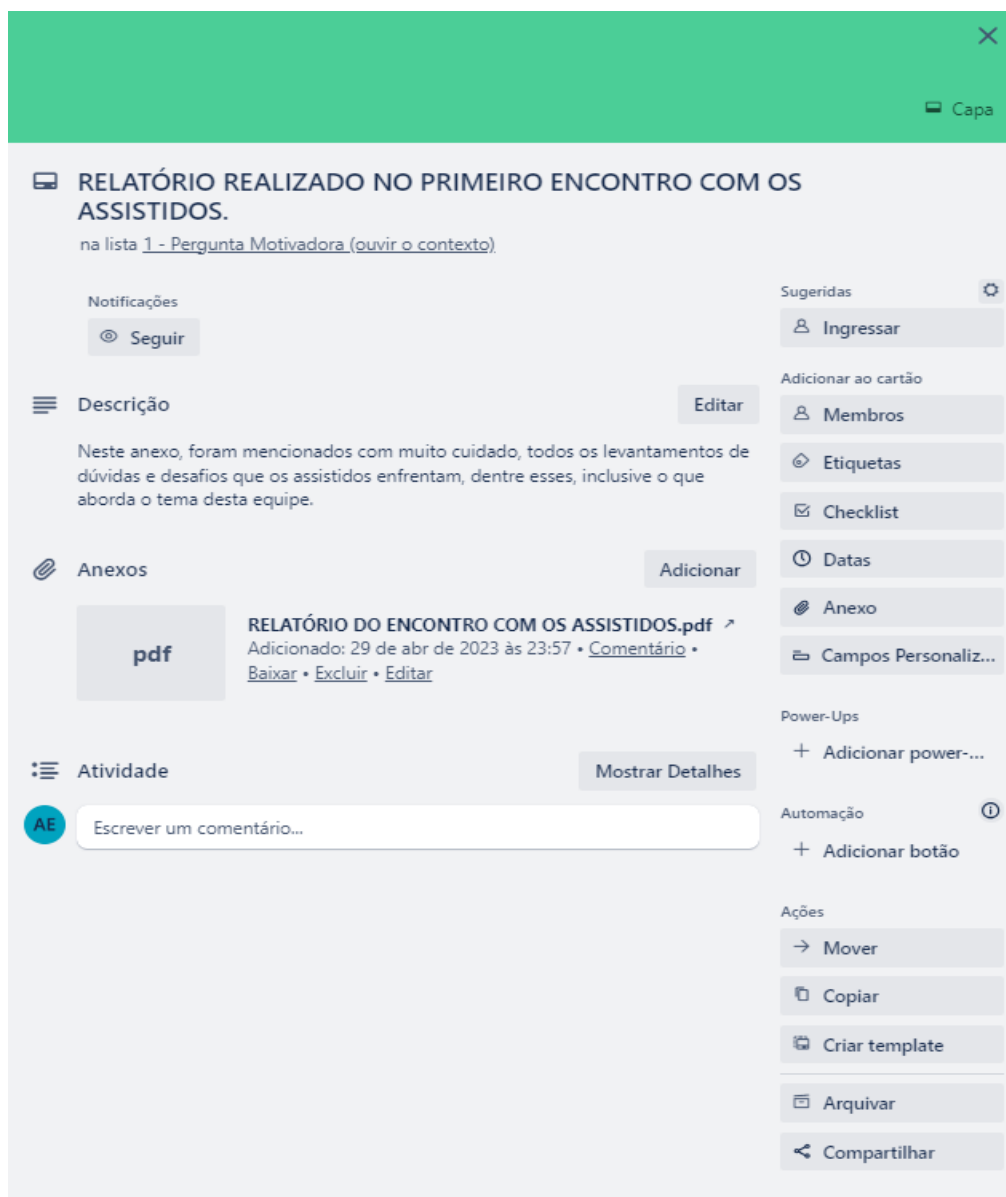
1 - Pergunta Motivadora: (ouvir o contexto)

A Equipe 2 foi a responsável por realizar o relatório na íntegra de todos os pontos e detalhes que foram debatidos no dia da realização da roda de conversa com os usuários da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos.

Conforme mostra a Figura 50, o relatório é um documento em PDF e encontra-se nas páginas em anexo, com o teor integral realizado por um(a) estudante(a). Vale lembrar que todos os alunos partiram de um ponto em comum, aquilo que se pode dizer que seja a “questão motriz” (Grant *apud* Bender, 2014, p. 24).

Desta forma, as equipes 1, 2 e 3 utilizaram o mesmo relatório como ponto de partida, o que pode ser considerado como um ponto positivo, pois um trabalho envolvendo um número representativo de estudantes e todos eles conseguirem se organizar para definirem a divisão de tarefas, pode-se considerar um fator de sucesso para a realização do projeto.

Figura 49 - Quadro pergunta motivadora – Equipe 2



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro pergunta motivadora da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/4AkZTm6y/5>. Acesso em: 02 maio 2024.

O relatório realizado foi apresentado de forma clara e organizada, contendo as informações relevantes e substanciais que foram levantadas pelos assistidos sobre as questões que nortearam o projeto. O texto demonstrava bastante clareza e coesão, com a sua leitura fica fácil perceber o impacto que foi produzido, bem como a sua ampla aceitação por todos os estudantes envolvidos no projeto (Anexo A)

2 - Desafio Proposto: ouvir o contexto

A partir da roda de conversa, qual foi o desafio proposto a esta equipe? Qual o problema detectado para ser solucionado?

Figura 50 - Quadro desafio proposto – Equipe 2

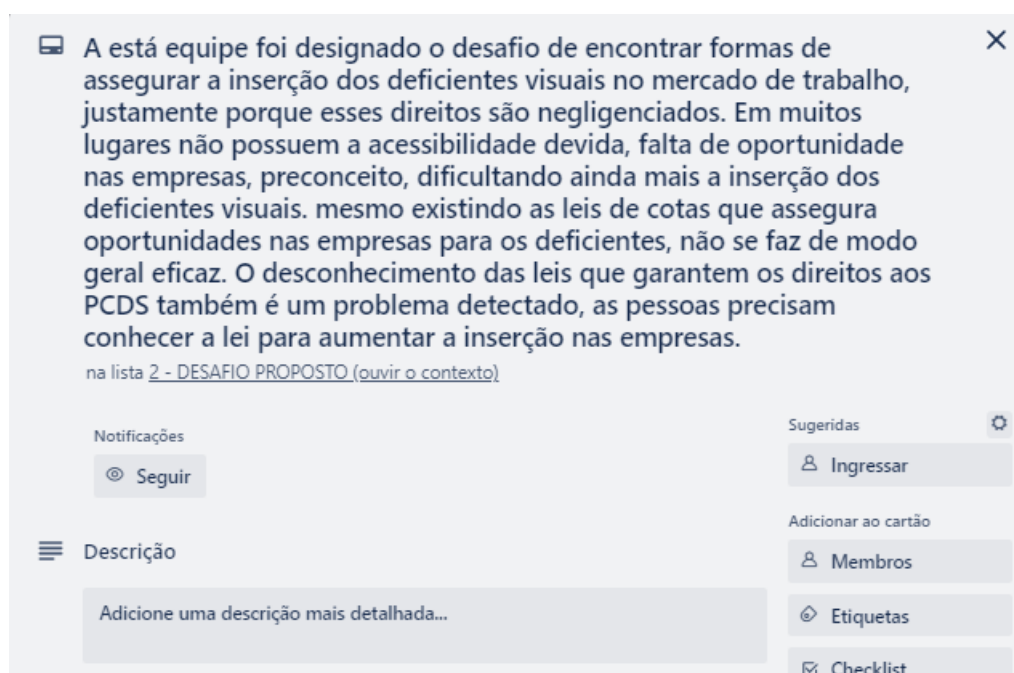


Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro desafio proposto da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/4AkZTm6y/5>. Acesso em: 02 maio 2024.

A Figura 50 traz o relato de um dos estudantes justificando a relevância do tema a ser enfrentado, ressaltando sobre a responsabilidade de tratarem sobre um assunto que torna evidente a negligência e o desrespeito a muitos direitos que deveriam ter um cuidado especial.

Figura 51 - Quadro desafio proposto – Equipe 2



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro desafio proposto da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/t8MXNuvl/11>. Acesso em: 02 maio 2024.

No mesmo sentido, um dos estudantes (Figura 51) começa a aprofundar seus conhecimentos sobre os benefícios que o poder público oferece para as empresas (privadas) que incentivam a contratação de pessoas com deficiência no seu quadro laboral, buscando a concretização do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana.

Figura 52 - Quadro desafio proposto – Equipe 2



Fonte: A autora.

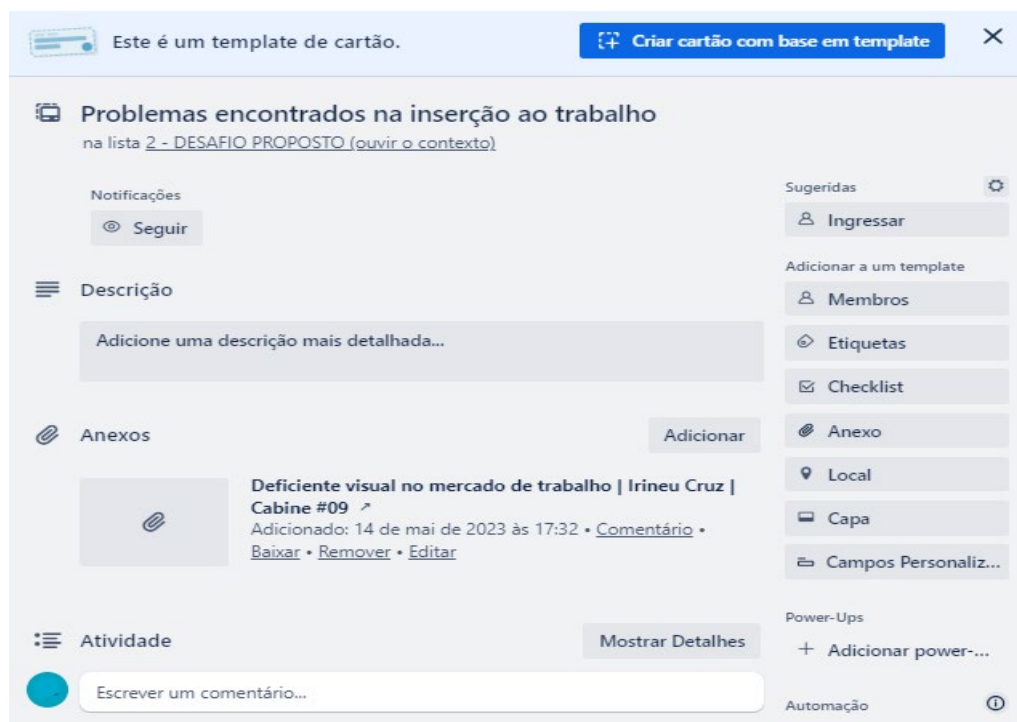
Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro desafio proposto da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/LPjdJ4Bp/9>. Acesso em: 02 maio 2024.

Nessa perspectiva, como o desafio desta equipe ilustra a inclusão dos deficientes visuais no mercado de trabalho, os estudantes anexaram na plataforma um vídeo ilustrativo, sobretudo estimulador, de um engenheiro civil portador de deficiência visual, para que todos da equipe pudessem assistir. Neste vídeo, o engenheiro apresenta todas as habilidades e competências que um deficiente visual apresenta, não diminuindo de forma alguma a sua capacidade intelectual e técnica.

Vale a pena ressaltar que o vídeo em comento é envolvente, surtindo um efeito positivo, capaz de cativar a todos que tiverem acesso, sobre a importância da inclusão no mercado de trabalho.

A seguir, as Figuras 53 e 54 trazem o cartão template do Trello com o vídeo anexado e, respectivamente, o vídeo do YouTube que foi compartilhado entre os estudantes.

Figura 53 - Quadro desafio proposto – Equipe 2



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro desafio proposto da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/OC0nUF4E/13>. Acesso em: 02 maio 2024.

Figura 54 - Quadro desafio proposto – Equipe 2



Fonte: A autora.

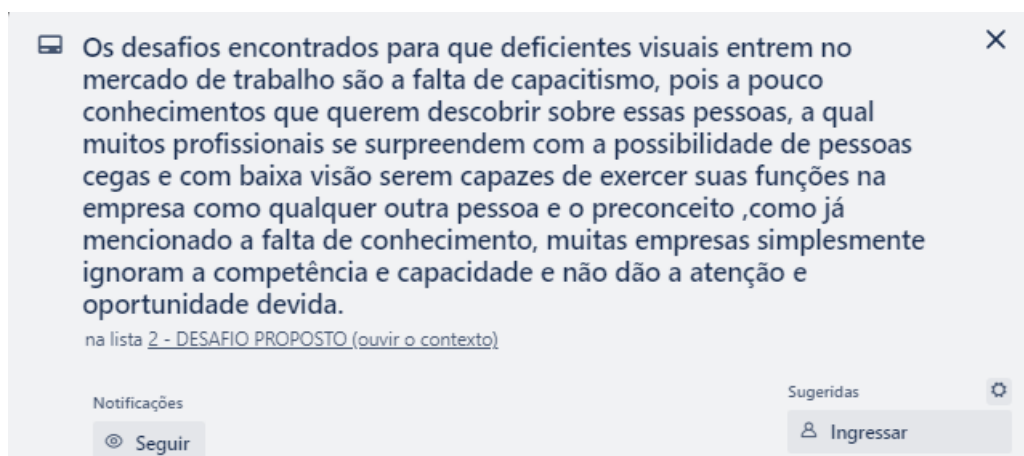
Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro desafio proposto da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/OC0nUF4E/13>. Acesso em: 03 maio 2024.

Esta equipe utilizou a tecnologia para ir muito além do mero acesso a informações. Aqui os estudantes trabalharam de forma colaborativa para criar conhecimento, pois este também é um recurso que atualmente vem sendo muito pensado, no sentido de ajudá-los a resolver problemas do cotidiano e a se tornarem contribuintes do conhecimento (Gitahy; Alves; Ebaid, 2023).

No mesmo sentido, Bender (2014) reconhece que o uso da tecnologia aprimora o aprendizado dos estudantes, proporcionando-lhes acesso a recursos diversificados, facilitando a comunicação, promovendo a criatividade e a personalização da aprendizagem.

Segundo o referido autor, o estudante da atualidade não conheceu o mundo sem internet e as modernas tecnologias de redes sociais são para ele lugar comum. “Para colocar as coisas de forma franca, estar conectado é a condição de vida fundamental da atualidade” (Bender, 2014, p. 72).

Figura 55 - Quadro desafio proposto – Equipe 2



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen* do software *Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro desafio proposto da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/ZpxVwkMV/14>. Acesso em: 03 maio 2024.

Todo o processo realizado até então tornou evidente, mais uma vez, que se caracterizou como um examinar a âncora ou, pode-se dizer, a questão motriz do projeto (Bender, 2014).

Como mostra a Figura 55, os estudantes perceberam de forma explícita que os deficientes visuais enfrentam uma série de desafios no mercado de trabalho, em razão de sua condição, que pode afetar sua capacidade de acessar informações visuais e executar determinadas tarefas.

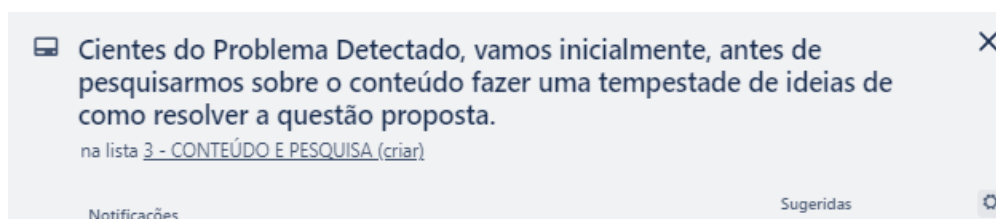
Contudo, os estudantes começaram a reunir esforços e a estruturar a divisão de trabalho para desconstruir essa ideia de falta de capacidade laboral e a levantar contra-argumentos para enfrentarem o desafio proposto, com o intuito de buscar uma solução para este problema que grita aos olhos da sociedade.

Os estudantes observaram que que muitos desses desafios podem ser superados com o apoio adequado, incluindo políticas de inclusão no local de trabalho, adaptações razoáveis e conscientização sobre as capacidades e contribuições dos trabalhadores com deficiência visual.

E, assim, começaram a surgir muitas ideias boas, ficando visível o envolvimento dos estudantes da Equipe 2, que não economizaram esforços para enfrentarem o desafio que foi lhes atribuído ou escolhido por eles.

3 - Conteúdo e Pesquisa (Criar)

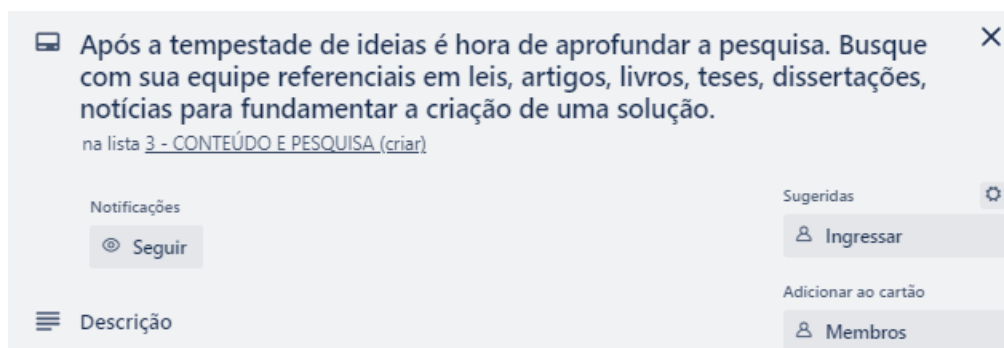
Figura 56 - Quadro conteúdo e pesquisa



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/3ZyUPQv1/3>. Acesso em: 03 maio 2024.

Figura 57 - Quadro conteúdo e pesquisa



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/CwtOyoC7/4>. Acesso em: 03 maio 2024.

A tempestade de ideias, sugerida na Figura 56, busca pela solução de inserir o deficiente no mercado de trabalho e propõe, como mostra a Figura 57, um estudo aprofundado de referenciais teóricos que garantam a inclusão efetiva desses direitos, a qual exige uma abordagem abrangente e colaborativa, envolvendo governos, empregadores, instituições educacionais e a própria comunidade. Aqui estão as ideias da Equipe 2 para enfrentarem o desafio.

Nesse contexto, são apresentadas a seguir as abordagens realizadas pelos estudantes, em busca das soluções dos problemas.

Figura 58 - Quadro conteúdo e pesquisa

Solução para uma melhor inserção dos assistidos no Mercado de Trabalho.
na lista [3 - CONTEÚDO E PESQUISA \(criar\)](#)

Notificações
Seguir

Descrição Editar

De acordo com as pesquisas apontadas pelo IBGE, as pessoas que possuem alguma deficiência sofre com grandes dificuldades no mercado de trabalho, a cada 10 pessoas 7 ficam de fora deste quesito, e em muitos casos com salário de R\$ 1 mil a menor.

Diante de atual número, vale ressaltar que a taxa de desocupação é ainda maior em mulheres do que em homens.

Neste levantamento, constata-se que a pessoa com deficiência visual, dentre as Físicas; Auditiva; Intelectual/Mental; Múltipla e mobilidade reduzida é uma das que está entre as menores taxas de ocupação no trabalho formal. Dados do Ministério do Trabalho relativos a 2020, indicam que pessoas com deficiência ocupam apenas 1,07% das vagas formais, e pessoas com deficiência visual representam apenas 16,68% desse número.

Um dos principais fatores relevantes para este número, segundo as pesquisas realizadas, se dá devido as empresas acharem que teriam que se adequar de acordo com as necessidades desta mencionada deficiência, a discriminação e o preconceito verificados em todas as etapas de inserção laboral; e as diferenças nas taxas de produtividade, muitas vezes causadas pela ausência de adaptações básicas no ambiente do trabalho.

Mostrar mais

Anexos Adicionar

mp4 **Evento discute mercado de trabalho para deficientes visuais-[onlinevideoconverter.com].mp4**
Adicionado: 30 de abr de 2023 às 01:32 • [Comentário](#) • [Baixar](#) • [Excluir](#) • [Editar](#)

Sugeridas ⚙️

Ingressar

Adicionar ao cartão

Membros

Etiquetas

Checklist

Datas

Anexo

Local

Campos Personaliz...

Power-Ups

+ Adicionar power-...

Automação ⓘ

+ Adicionar botão

Ações

Mover

Copiar

Criar template

Arquivar

Fonte: A autora.

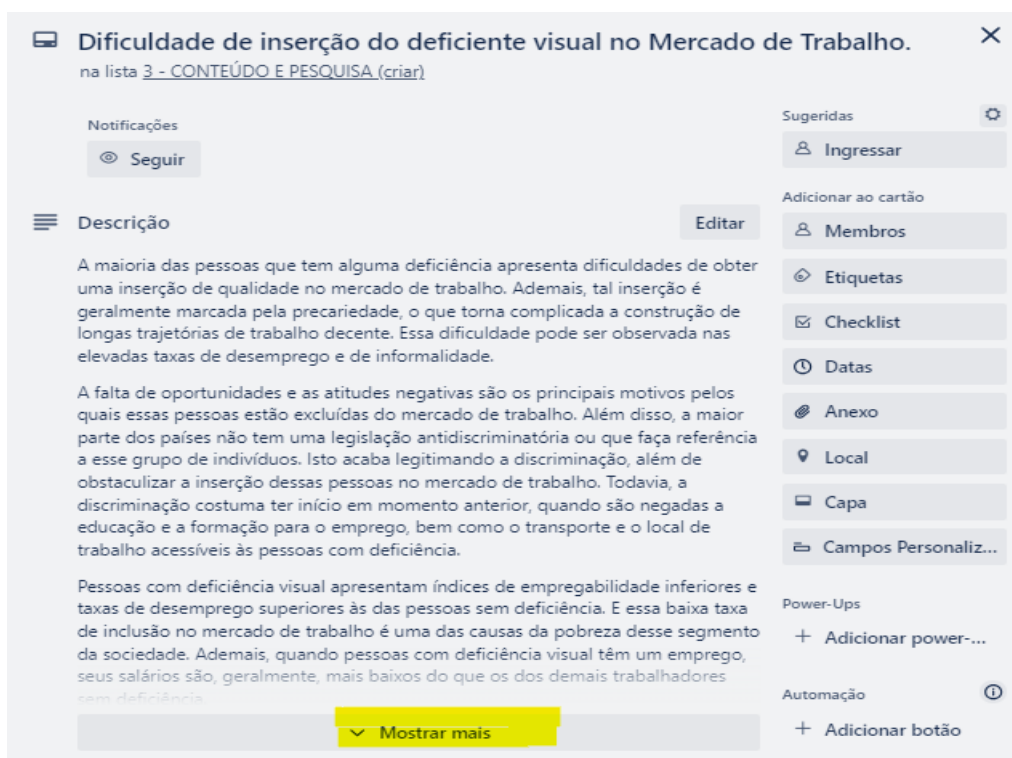
Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/2zhxJT8f/7>. Acesso em: 03 maio 2024.

O conteúdo do cartão, ilustrado na Figura 58, será transcrito, tendo em vista que para realizar diretamente da plataforma tornaria o trabalho muito volumoso, e também não muito didático.

Vale mencionar, também, que o vídeo compartilhado sobre o evento que discute o mercado de trabalho para deficientes visuais, agregou muito valor ao conteúdo do trabalho. Inserir pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho é fundamental, em razão de uma série de benefícios que essa prática traz, tornando, por sua vez, essa sociedade mais justa e inclusiva.

Dando seguimento à pesquisa, outro estudante levantou a problemática das dificuldades que frequentemente assolam a questão da inserção do deficiente no mercado de trabalho. Na Figura 59, o estudante observa que a precariedade é um dos principais fatores que excluem o deficiente do mercado de trabalho, tornando evidente os altos índices de desemprego e empregos informais.

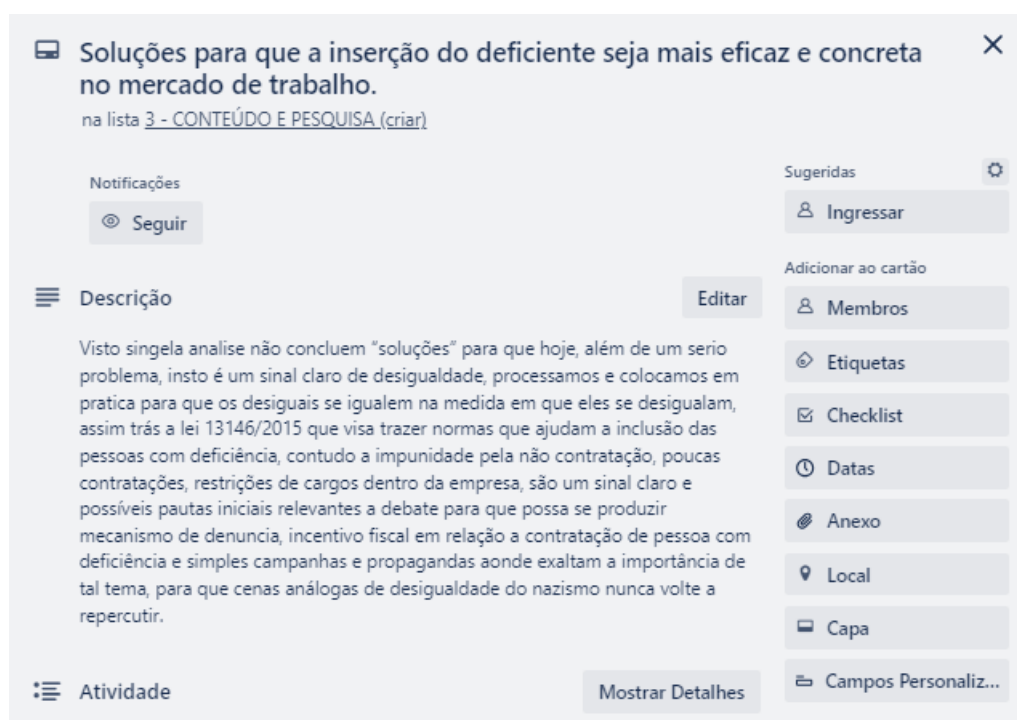
Figura 59 - Quadro conteúdo e pesquisa - Equipe 2



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/FetDXRcl/8>. Acesso em: 04 maio 2024.

Figura 60 - Quadro conteúdo e pesquisa - Equipe 2



Fonte: A autora.

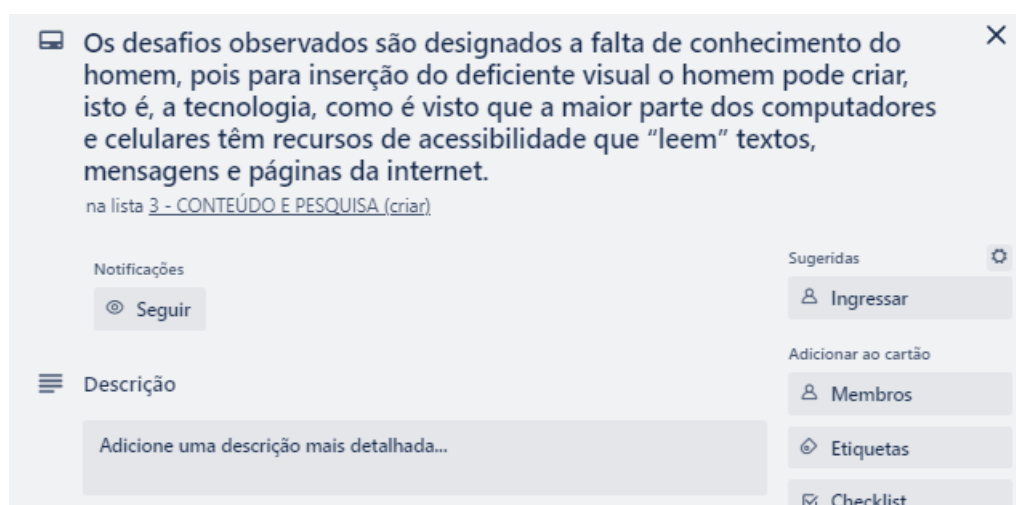
Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/l7hyRKAQ/10>. Acesso em: 04 maio 2024.

Dando continuidade à realização do trabalho o estudante supramencionado (Figura 60) expressa sua participação invocando a máxima do Direito “Tratar os iguais com igualdade”. Essa frase ressalta a importância de oferecer justiça e equidade a todos, independentemente de diferenças individuais. Isso não significa tratar todos exatamente da mesma maneira, mas sim reconhecer e respeitar a dignidade e os direitos de cada pessoa de forma justa e imparcial.

Em outra participação, um dos estudantes revela que existe uma falta de interesse em atender essa parcela da sociedade. Pois, atualmente, os recursos tecnológicos realizam tarefas importantes que, associadas ao trabalho humano, conseguem compor uma importante força de trabalho na realização das tarefas, tais como os programas de leem textos, mensagens e páginas na internet.

É o que pode ser observado do cartão expresso na Figura 61.

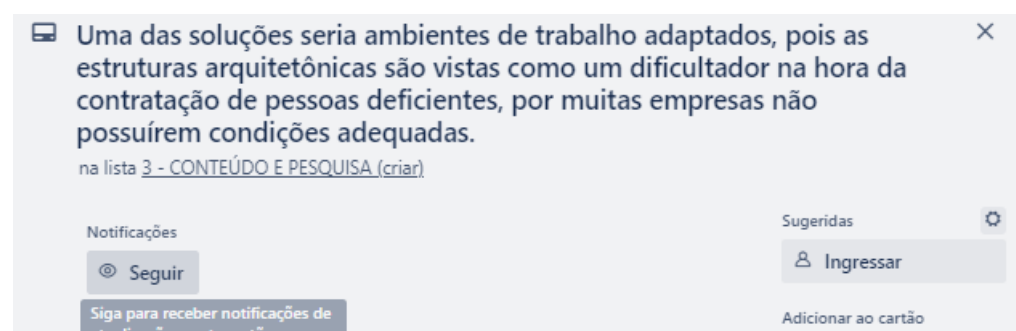
Figura 61 - Quadro conteúdo e pesquisa - Equipe 2



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/Rs9pFSj0/15>. Acesso em: 04 maio 2024.

Figura 62 - Quadro conteúdo e pesquisa - Equipe 2



Fonte: A autora. Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/Rs9pFSj0/16>. Acesso em: 04 maio 2024.

Com a apresentação dos possíveis caminhos para a solução do problema/desafio da Equipe 2, foi possível perceber que os estudantes se dedicaram bastante em buscar recursos para compreenderem o contexto que dificulta ou mesmo impede a inclusão no mercado de trabalho. Conforme foi observado pela equipe, vários fatores interferem para essa discriminação, tais como a discriminação, a falta de empatia da própria sociedade em reconhecer a potencialidade de um portador de deficiência, a ausência de acessibilidade, o despreparo das empresas em compreenderem o valor da contratação inclusiva, o desconhecimento da possibilidade de recursos tecnológicos gratuitos que podem ser adaptados ao ambiente de trabalho e também aos próprios órgãos governamentais que não trabalham com o propósito

de alcançar as determinações da lei de inclusão com efetividade. Sendo assim, pode ser verificado que a política de inclusão não toma seus contornos desejados.

Os pontos indicados acima foram evidenciados no vídeo que os estudantes compartilharam sobre o evento que discute o mercado de trabalho para os deficientes visuais, na Câmara Municipal de São Paulo (Figura 63).

Figura 63 - Quadro conteúdo e pesquisa - Equipe 2



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/2zhxJT8f/7>. Acesso em: 04 maio 2024.

A seguir, uma síntese da reportagem realizada pelo evento:

Depois de perder a visão há dez anos, o Diego teve que voltar a estudar, fazer cursos e mudar de área. Tudo isso para reconquistar espaço no mercado de trabalho. Atualmente ele é empresário, mas sabe que muitos deficientes não conseguem as mesmas oportunidades, muitas vezes porque as empresas são resistentes às adaptações necessárias. Cada pessoa com deficiência tem a sua peculiaridade no que corresponde à acessibilidade. Alguns cegos exigem um leitor de telas, outras pessoas que têm baixa visão podem exigir apenas uma tela ampliada, que o recurso do próprio sistema operacional pode oferecer. Então, isso depende muito e hoje as empresas estão deixando de empregar pessoas com deficiência visual, com medo, com receio de gastarem muito. Durante o debate diversos participantes concordaram que a iniciativa privada poderia contribuir mais. Na inclusão em um mercado que tem apenas 0,84% do total de vínculos empregatícios ocupados por pessoas com deficiência. Hoje nós já temos alguns aplicativos de software de voz que são gratuitos, então não geram um custo para a empresa. Eu acho que quando as empresas começarem a entender que é um investimento que eles estão fazendo e não um gasto, aí as coisas vão começar a fluir. A secretária municipal adjunta da pessoa com deficiência lembrou que apesar de medidas como a lei de quotas, que completou 26 anos no Brasil, a inclusão ainda não é uma realidade e debates sobre assuntos sempre contribuem para mudar essa realidade. Nós temos aproximadamente 1,5 milhão de vagas para pessoas com

deficiência no nosso país e apenas 403 mil estão preenchidas de acordo com os dados da lei de 2015, então ainda precisa mudar bastante. Então, essas palestras, momentos como esse, ajudam nessa conscientização. (<https://trello.com/c/2zhxJT8f/7-solu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 05 maio 2024).

Assim, após o levantamento de um material rico em conteúdos que evidenciam a importância do tema que estão enfrentando, foi encerrado o terceiro passo da metodologia para a Equipe 2. O próximo passo consistiu em cumprir o desafio apresentado e não se trata de uma tarefa fácil de ser realizada.

4 - Cumprindo o Desafio (criar)

Na fase de cumprir o desafio com o processo de criação do design, a Equipe 2 demonstrou-se bem organizada, esse é um fator importante no trabalho para ser realizado em equipe, tendo em vista que uma equipe bem organizada é essencial para enfrentar desafios com sucesso.

O quadro expresso na Figura 64 demonstra o planejamento, bem como a seriedade do grupo.

Figura 64 - Quadro cumprindo o desafio - Equipe 2



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/GCvwHVQk/17>. Acesso em: 04 maio 2024.

Partindo do contato que tiveram com os assistidos da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos, os estudantes evidenciaram pontos importantes a serem focados no processo de criação.

A transcrição a seguir traz o conteúdo do roteiro preparado pelos estudantes.

De acordo com o encontro com os assistidos da Associação Filantrópica dos Cegos, no formato online, no dia 10/11/2022, existe um grande desconhecimento sobre as possibilidades existentes no mercado de trabalho para deficientes visuais, além de exporem a falta de acessibilidade nas empresas, que acabam optando por contratar pessoas com outras deficiências.

Baseando-se nesses problemas apresentados, foi criada a presente gravação visando sanar dúvidas a respeito dos direitos dos assistidos e os deveres que as empresas têm com eles.

As pessoas com deficiência visual estão incluídas na Lei 8.213/91, que se refere a Lei de Cotas ou reserva legal de cargos (...)

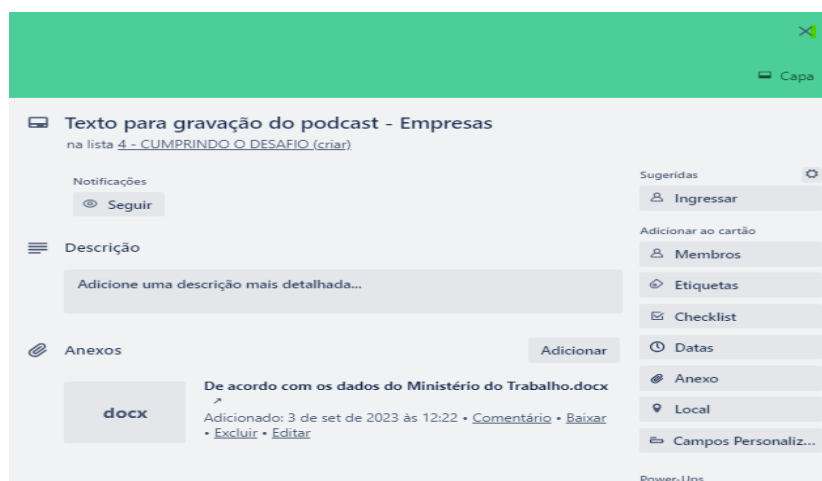
Não ter um dos cinco sentidos deixa de ser uma limitação, quando se desenvolve novas habilidades. Os outros quatro sentidos, associados ao talento e formação acadêmica lhes permitem serem independentes, autônomos e produtivos. Dito isso, há muitas formas de cada um contribuir com os bons resultados que a empresa deseja alcançar.

Uma maneira de conseguir que as empresas tenham um olhar para além da deficiência, mas que ainda consigam estar preparadas para recebê-los é aprimorar o currículo.

Dando seguimento ao planejamento do trabalho, a equipe também organizou um texto para a gravação do *podcast* (Figura 65), voltado para a conscientização das empresas sobre a importância da inclusão.

No texto consta um material rico e importante referente à matéria em foco.

Figura 65 - Quadro cumprindo o desafio – Equipe 2



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/FtnvaL68/18>. Acesso em: 08 maio 2024.

Conforme pode ser observado, dos materiais apresentados, a Equipe 2 optou em produzir um *podcast*, com a finalidade de trazer toda a abordagem jurídica do tema que foi realizada por seus integrantes.

Vale dizer que a escolha pela produção do *podcast* já pode ser considerada um desafio. O *podcast* exige um planejamento cuidadoso e bem coordenado. É essencial que a equipe se organize de forma coerente para garantir que todos os aspectos, desde a seleção do tema até a gravação e edição, sejam tratados de forma eficiente.

Quando a Equipe 2 decidiu produzir um *podcast*, os estudantes relataram que a ideia era garantir que as informações pudessem chegar de uma forma objetiva e clara para o público da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos.

A esse respeito, convém observar que a equipe estava bem preparada, o orador demonstrava tranquilidade, um ótimo preparo e bastante clareza na apresentação; o conteúdo estava bem organizado, seguindo coerentemente o roteiro que haviam planejado; houve também uma preocupação em trazer as descrições verbais, detalhando os elementos visuais, levando o público se sentir acolhido.

Concluído o processo de criação, o próximo passo foi depurar a criação.

5 - Reflexão e *Feedback* – (Depurar a criação)

A Equipe 2, no momento de realizar a reflexão e o *feedback*, atendendo também ao processo de depurar a criação, apresentou uma breve descrição sobre o *podcast*. Nessa etapa, o processo de refinar as ideias foi revelado na sua essência com o trabalho da equipe, conforme demonstrado no cartão expresso na Figura 66, constando as decisões finais, com a reunião de planejamento, bem como a deliberação do grupo, que demonstrou, sem hesitar, todo o envolvimento para a realização do trabalho.

Cabe aqui uma observação digna de nota, quanto à leitura do documento final apresentado pela equipe, que apresentou um texto claro, organizado, coeso, que demonstra claramente os passos da pesquisa realizada para a concretização do

trabalho, ficando evidente que simples ideias em constante progresso resultaram na concretização de um trabalho de excelência.

Figura 66 - Quadro reflexão e *feedback* – Equipe 2



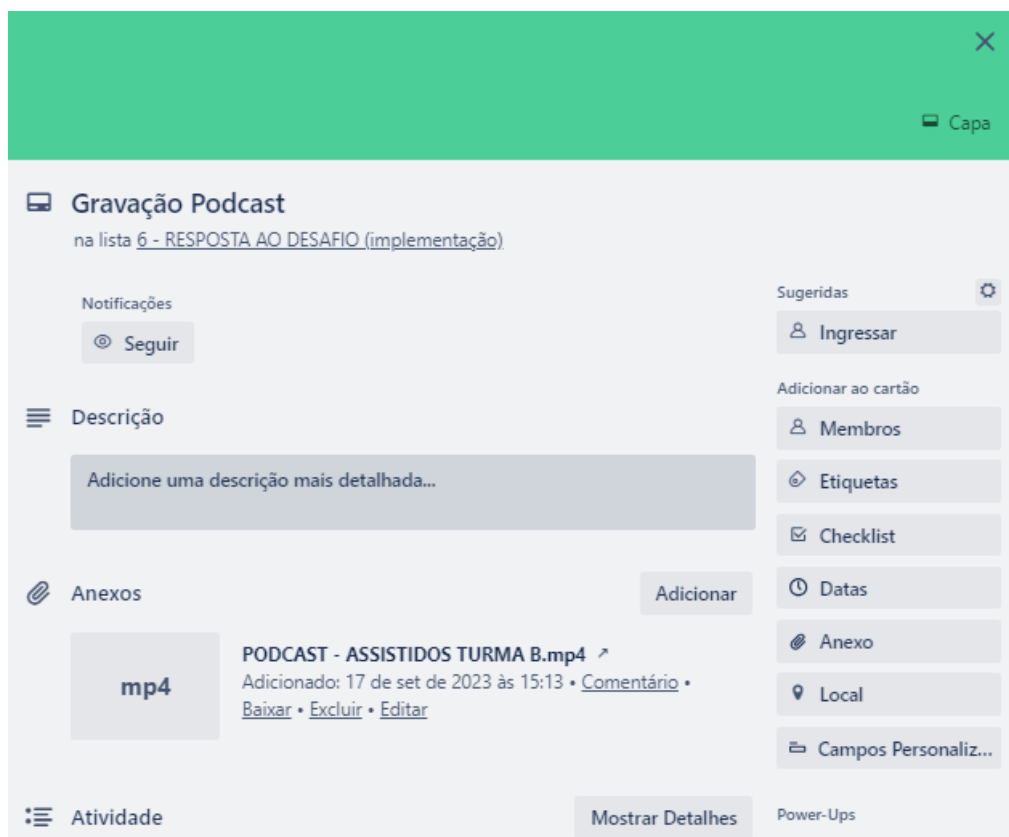
Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro reflexão e *feedback* da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/Qs9WdGQK/19>. Acesso em: 10 maio 2024.

A equipe passou, então, a se organizar para apresentar a resposta ao desafio e a implementação do trabalho com a produção do *podcast*.

6 - Resposta ao Desafio (implementação)

Figura 67 - Quadro resposta ao desafio - Equipe 2



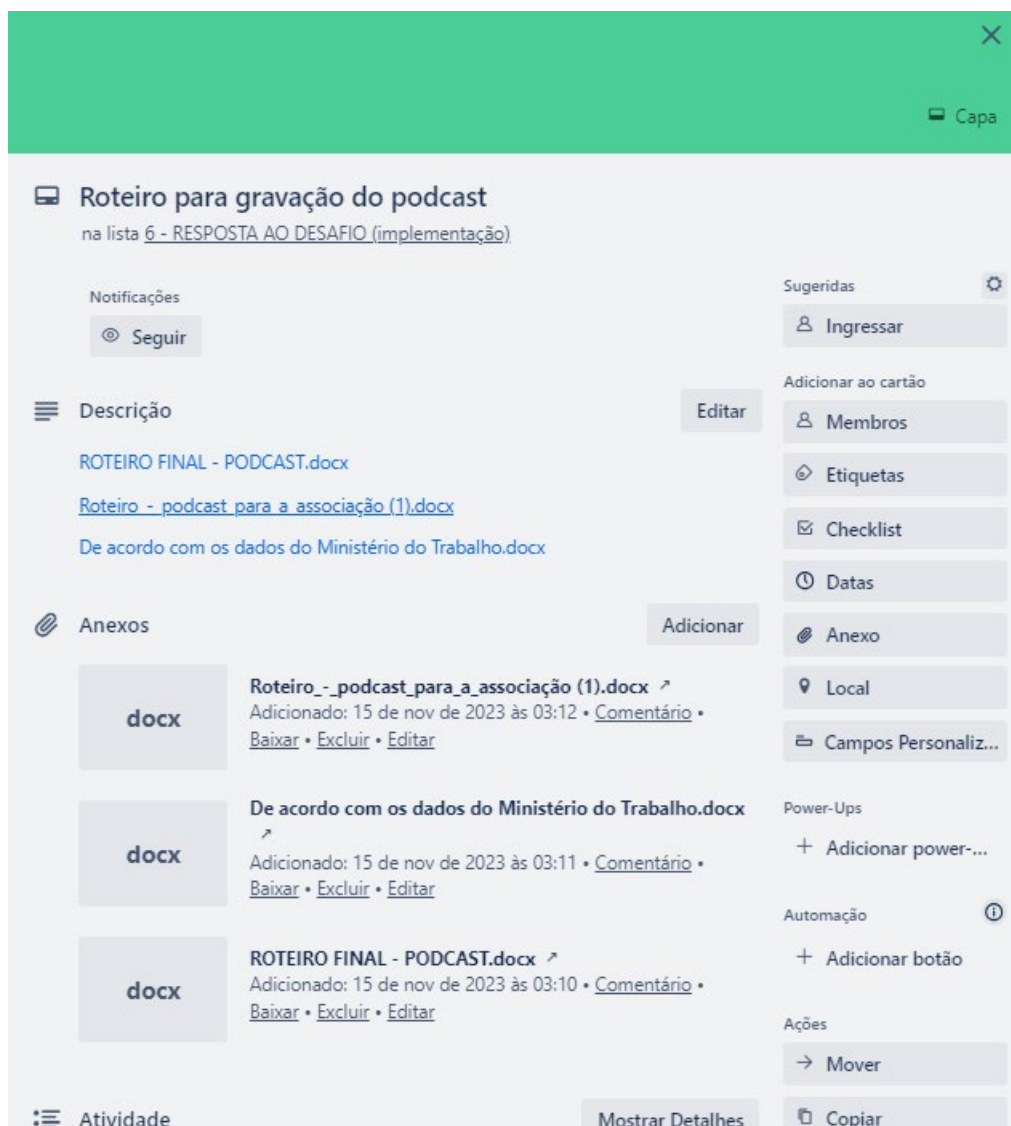
Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro resposta ao desafio da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/exGNzrj2/20>. Acesso em: 10 maio 2024.

Conforme demonstrado na Figura 67, a resposta ao desafio da Equipe 2 foi a produção do *podcast*. O *podcast* em comento, conforme observado anteriormente, foi muito bem realizado, os estudantes que apresentaram transmitiram clareza, firmeza nas informações, ficando visível a experiência positiva desta produção.

Vale salientar que antes da concretização do *podcast*, os estudantes compartilharam no Trello o seu planejamento, como mostra a Figura 68.

Figura 68 - Quadro resposta ao desafio - Equipe 2



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro resposta ao desafio da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/exGNzrj2/20>. Acesso em: 10 maio 2024.

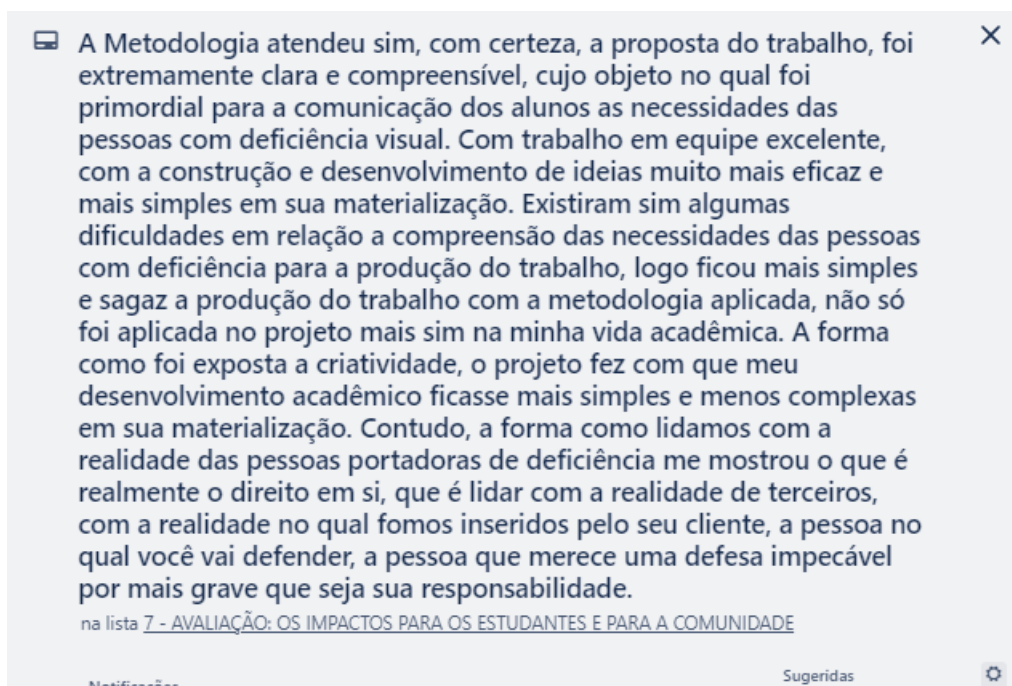
Como pode ser observado, o roteiro apresentado pelos estudantes foi fundamental para a base do trabalho. Assim, cada etapa que foi planejada contribuiu para o sucesso e a eficiência do *podcast* e, sobretudo, para a concretização do projeto com o uso da metodologia baseada em projetos e do *design* centrado no ser humano.

Partindo para a etapa da avaliação do trabalho, a seguir apresenta-se a perspectiva dos estudantes, bem como seus impactos para os estudantes que participaram do projeto.

7 - Avaliação: os impactos para os estudantes e para a comunidade

As Figuras 69 a 72 trazem a avaliação dos estudantes da Equipe 2.

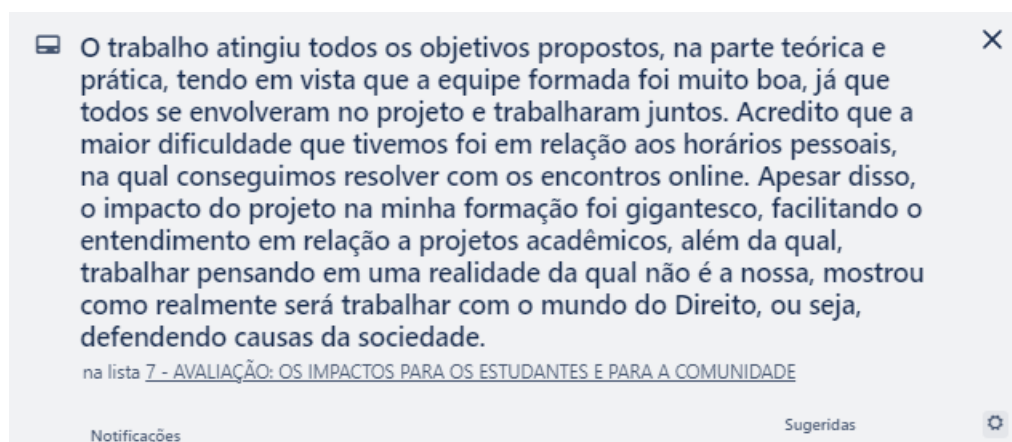
Figura 69 - Quadro avaliação dos impactos para os estudantes - Equipe 2



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro avaliação os impactos para os estudantes da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/HciKN8R3/21>. Acesso em: 10 maio 2024.

Figura 70 - Quadro avaliação dos impactos para os estudantes - Equipe 2



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro avaliação os impactos para os estudantes da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/D8WZoDxu/22>. Acesso em: 10 maio 2024.

Figura 71 - Quadro avaliação dos impactos para os estudantes - Equipe 2

☞ A metodologia utilizada foi clara, objetiva e organizada, não encontrei dificuldades na realização do projeto e todos da equipe se comprometeram em sua realização. Participar do projeto foi uma experiência gratificante, pude aprender mais sobre as dificuldades que as pessoas com deficiência visual encontram, entender os direitos que eles têm e perceber que, infelizmente, existe uma grande discriminação e falta de preparação por parte da sociedade para acolhê-los e incluí-los. Acredito que o projeto me deu uma nova perspectiva, tanto como pessoa, quanto como futura profissional, e abriu minha mente para temas sociais que deveriam ter mais atenção. Uma das coisas que mais me surpreendeu foi o fato de que os assistidos não conheciam os direitos que possuíam, e por conta disso perdiam oportunidades de usufruí-los. Espero que com a nossa ajuda eles tenham descoberto os direitos que possuem e possam ter uma vida melhor e mais confortável.

na lista 7 - AVALIAÇÃO: OS IMPACTOS PARA OS ESTUDANTES E PARA A COMUNIDADE

Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro avaliação os impactos para os estudantes da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/BVVa0XMf/23>. Acesso em: 10 maio 2024.

Figura 72 - Quadro avaliação dos impactos para os estudantes - Equipe 2



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro avaliação os impactos para os estudantes da Equipe 2. Disponível em: <https://trello.com/c/bKHHxCnW/25>. Acesso em: 10 maio 2024.

As avaliações supradescritas, bem como todo o processo para a realização do trabalho, revelam que a experiência foi muito positiva para os estudantes que participaram do projeto.

Desde o momento em que os estudantes se reuniram para ouvir os assistidos da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos, foi possível notar o engajamento da equipe. Assim, à medida que o projeto avançava, o compromisso dos estudantes se intensificava. A colaboração de toda a equipe, desde a realização da ata, o levantamento legislativo, os vídeos compartilhados até a incessante busca de recursos tecnológicos para a inserção no mercado de trabalho, favoreceram o

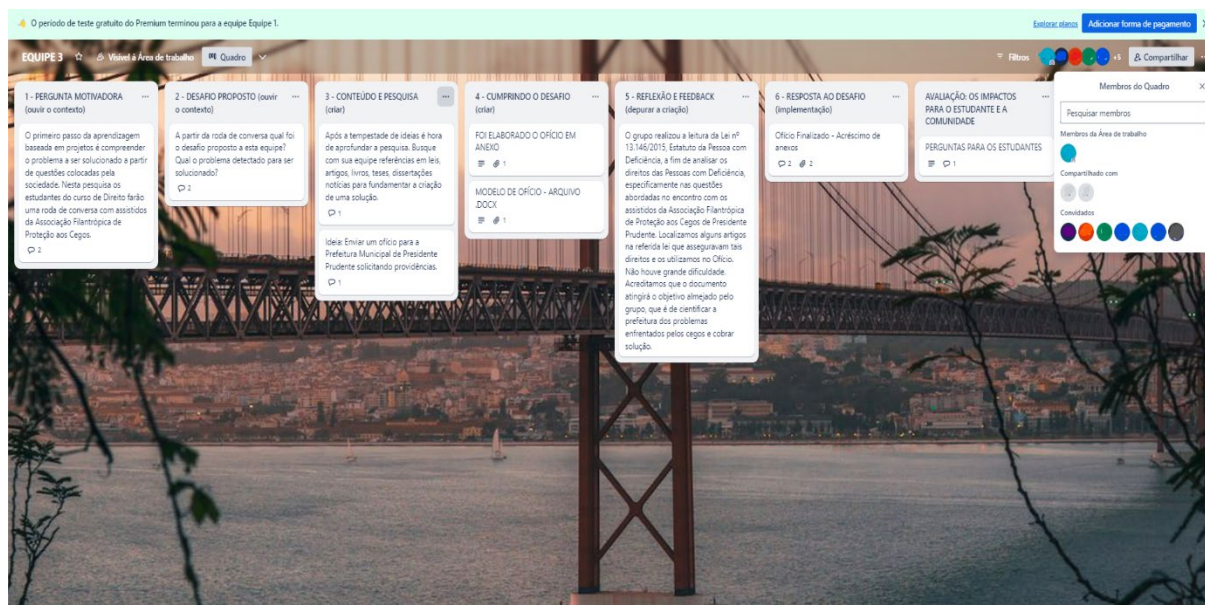
processo de criação. Desta forma, os resultados com a apresentação do *podcast* evidenciaram que os estudantes estavam bem preparados, e que todo o caminho percorrido favoreceu na construção do conhecimento, no amadurecimento, marcando uma experiência diferenciada e transformadora na vida dos estudantes participantes do projeto.

4.2.3 Equipe 3

A Equipe 3, composta por 7 integrantes, iniciou sua jornada de pesquisa com um desafio bastante claro: trabalhar a questão da acessibilidade ao transporte público municipal – ônibus – e trazer soluções possíveis. Neste contexto, este item descreve o passo a passo do caminho percorrido pela equipe, destacando os desafios enfrentados e os resultados obtidos. ,

A Figura 73 mostra a tela inicial da plataforma Trello, constando o trabalho de toda a equipe.

Figura 73 - Tela inicial da equipe 3



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro apresentação da equipe. Disponível em: <https://trello.com/c/bKHHxCnW/25>. Acesso em: 18 jun. 2024.

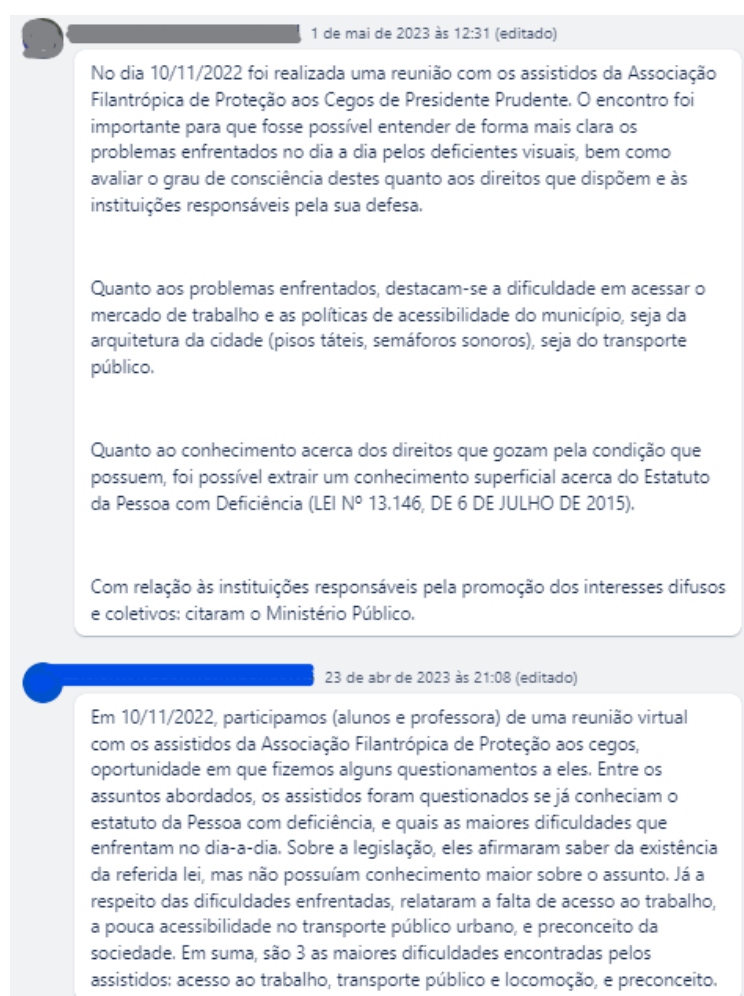
1 - Pergunta Motivadora (ouvir o contexto)

O primeiro passo da aprendizagem baseada em projetos é compreender o problema a ser solucionado, a partir de questões colocadas pela sociedade. Nesta pesquisa, os estudantes do curso de Direito fizeram uma roda de conversa com assistidos da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos.

Como todo o trabalho partiu da roda de conversa realizada no dia 10/11/2022, as ocorrências das participações da Equipe 3 foram bem definidas e direcionadas diante dos problemas apresentados pelos assistidos.

A Figura 74 registra a participação de dois estudantes da Equipe 3 relatando os principais pontos da roda de conversa.

Figura 74 - Quadro pergunta motivadora – Equipe 3



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro pergunta motivadora da Equipe 3. Disponível em: <https://trello.com/b/92XgMoBX>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Os pareceres aqui compartilhados refletem que os estudantes da Equipe 3 tiveram um olhar perspicaz e objetivo sobre a roda de conversa. Convém lembrar que a roda de conversa foi estruturada para promover um diálogo com o intuito de obter dos usuários da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos dados que seriam pertinentes para a realização do projeto de extensão, a fim de buscar a inclusão social dos portadores de deficiência visual.

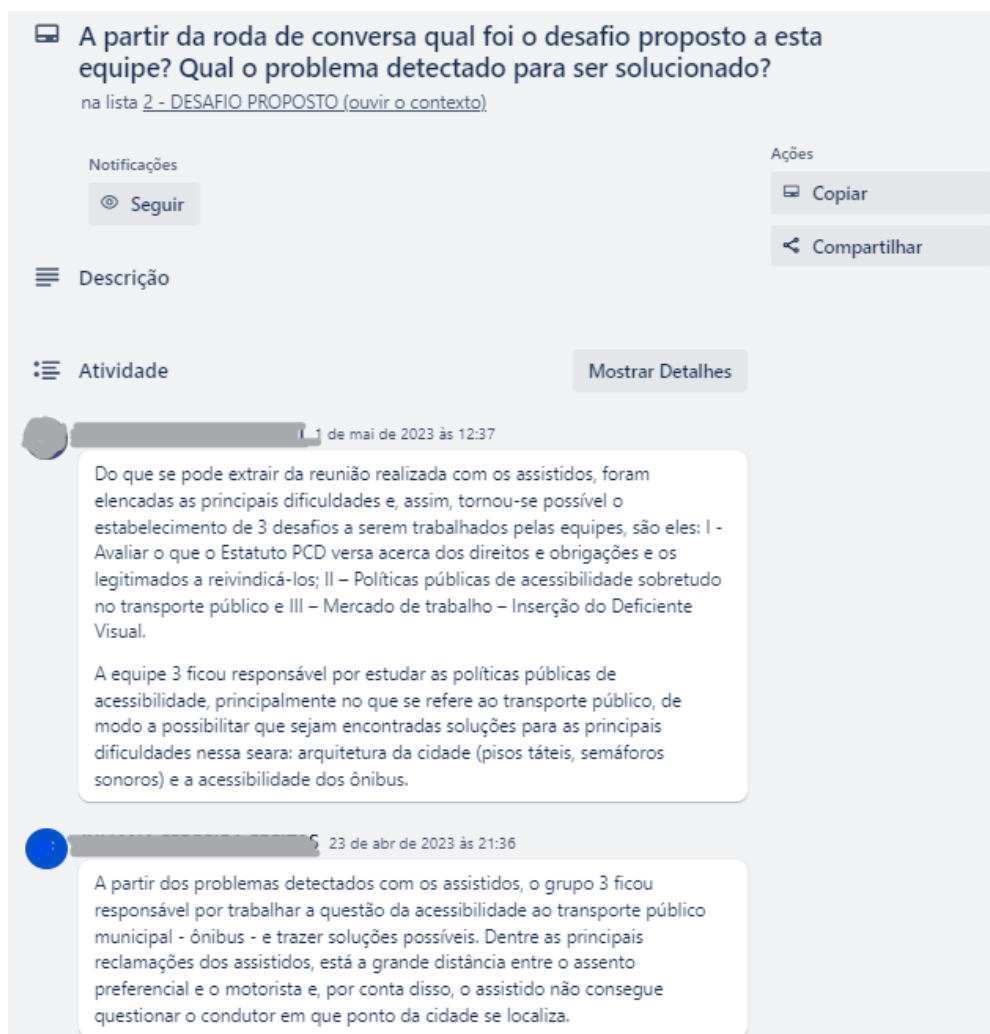
Nesse contexto, os participantes compartilharam suas dificuldades no que tange à mobilidade urbana, reiterando várias vezes a questão do transporte público da cidade que deixa muito a desejar na prestação dos serviços públicos para essa parcela da população.

As dificuldades apresentadas pelos usuários permearam uma gama de situações que contribuíram significativamente para os contornos do trabalho. Sendo assim, a Equipe 3 voltou suas atenções para os aspectos da mobilidade urbana, realizando uma minuciosa análise sobre a garantia do direito de ir e vir, associando à garantia da inclusão social.

Durante a realização do trabalho a equipe ficou curiosa para saber a respeito do uso das bengalas, o porquê das distinções das cores das bengalas e reuniu diversas informações que grande parte dos participantes desconhecia. Além da questão do uso das bengalas, foi realizada também uma análise sobre uma cidade modelo que usa pisos táteis, faróis sonoros e todo tipo de recursos que permitem aos deficientes visuais transitarem com segurança.

2 - Desafio Proposto (ouvir o contexto)

Figura 75 - Quadro desafio proposto – Equipe 3



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro desafio proposto da Equipe 3. Disponível em: <https://trello.com/c/nQmP8nCu/2>. Acesso em: 18 jun. 2024.

A Figura 75 mostra que os estudantes da Equipe 3 consideraram a questão da inclusão como um tema de grande relevância para a sociedade. Nesse sentido, um estudo voltado para atender esses aspectos pode contribuir positivamente para a melhoria da cidade, bem como despertar nas autoridades públicas a responsabilidade para o desenvolvimento dessas políticas de mobilidade inclusiva.

A participação do estudante demonstrou atenção aos aspectos da arquitetura da cidade, focando a importância dos pisos táteis, semáforos sonoros e, em especial, a acessibilidade dos ônibus, evidenciando a inclusão dos usuários portadores de necessidades especiais.

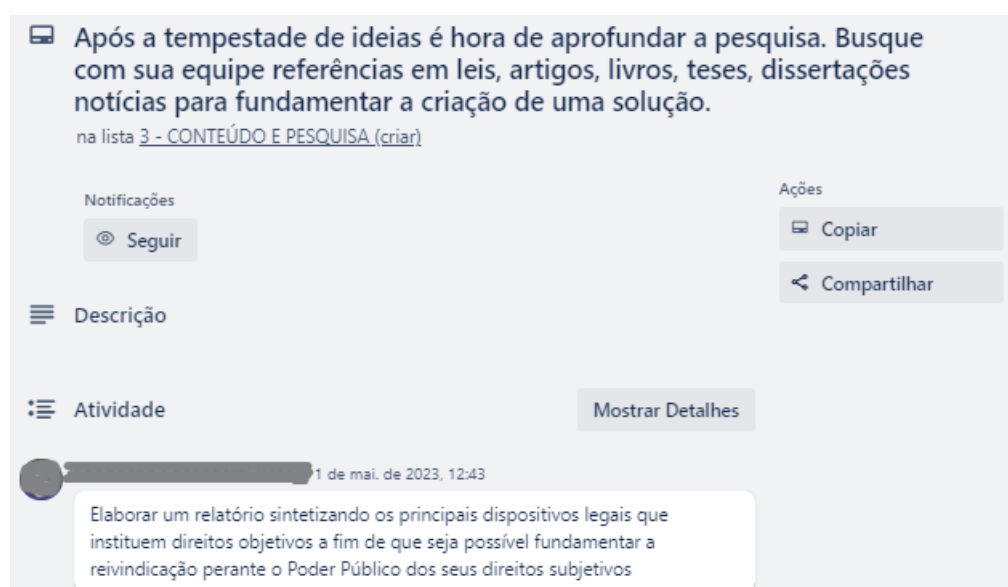
No dia da roda de conversa com os assistidos, eles pontuaram a necessidade de comunicação inclusiva, ou seja, criticaram que as informações sobre rotas, horários e avisos de serviços não são disponibilizadas de forma acessível para pessoas com deficiência visual ou auditiva.

Em resumo, a observação dos estudantes da Equipe 3 ressalta que a inclusão em transportes públicos é uma questão que chama a atenção da sociedade. Nesse sentido, a tempestade de ideias da equipe foi justamente encontrar meios para que possam realizar uma ação ou um protótipo construído com o propósito de levar ao conhecimento dos gestores públicos sobre todos os impasses que foram relatados, criando um sistema de transporte público que seja inclusivo.

3 - Conteúdo e Pesquisa (criar)

O problema da pesquisa a Equipe 3 estava bem definido, bem como os seus interesses (Figura 76). Então, nesta etapa, a equipe se organizou para definir o instrumento que seria efetivo para oferecer as informações que são úteis para o público-alvo da pesquisa.

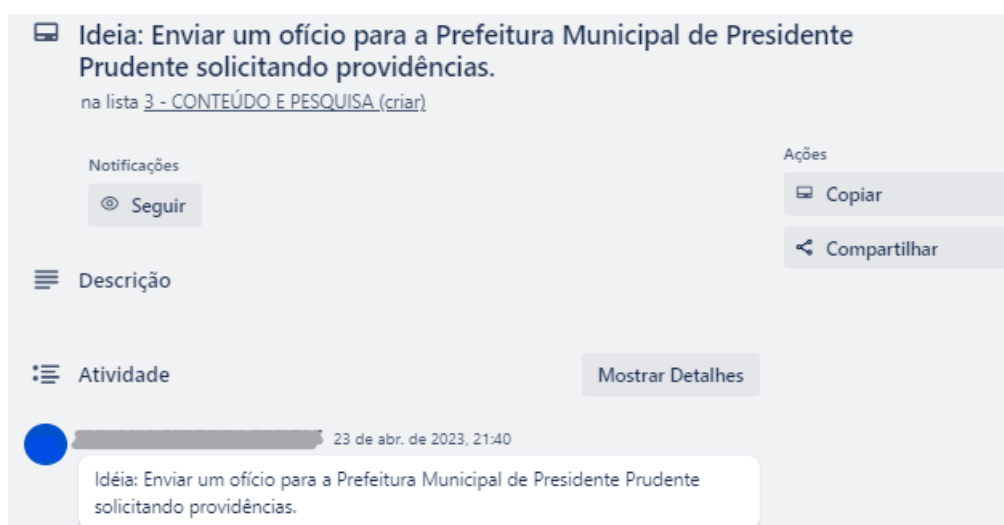
Figura 76 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 3



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 3. Disponível em: <https://trello.com/c/5D2ZvqhF/4>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Figura 77 - Quadro conteúdo e pesquisa – Equipe 3



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro conteúdo e pesquisa da Equipe 3. Disponível em: <https://trello.com/c/lo3BQkpd/3>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Como evidencia a Figura 77, os estudantes da Equipe 3 entenderam que encaminhar um ofício para a Prefeitura Municipal da cidade solicitando as providências que os assistidos relataram pode ser um instrumento efetivo.

Data máxima vênua, esses estudantes tiveram que recorrer à matéria de direito administrativo para organizar o mencionado ofício, atendendo às formalidades legais que o documento exige para produzir seus efeitos jurídicos.

Nessa perspectiva, os estudantes da Equipe 3 se organizaram para cumprir o desafio e dar início ao processo de criação do ofício.

4 - Cumprindo o desafio (criar)

Convém observar que um ofício é uma prática que promove uma comunicação eficiente, clara e formal, essencial para manter a ordem e a credibilidade em ambientes profissionais e institucionais.

A seguir, na Figura 78, a tela na plataforma *Trello* da Equipe 3 demonstra, justamente, o ofício que os estudantes escreveram reunindo as principais informações que consideraram pertinentes levar ao conhecimento das autoridades, no que tange à utilização dos transportes públicos e da locomoção nas vias públicas da cidade.

Figura 78 - Quadro cumprindo o desafio – Equipe 3



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro cumprindo o desafio da Equipe 3. Disponível em: <https://trello.com/c/UJbFN79m/5>. Acesso em: 18 jun. 2024.

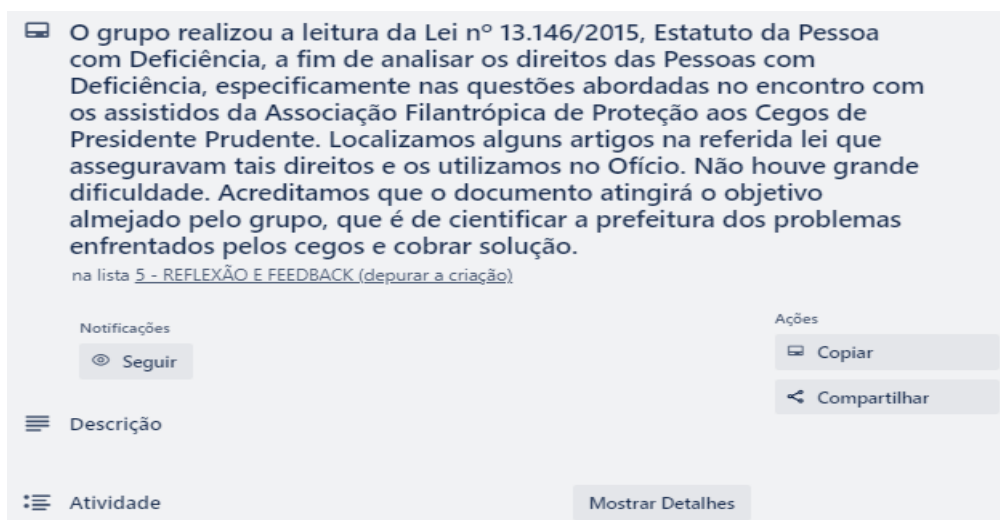
O documento inserido na plataforma Trello, apresenta clareza e objetividade, os estudantes para realiza-lo demonstraram capricho, objetividade, coesão e principalmente uma boa fundamentação jurídica. Vale também notar, que os estudantes tiveram o cuidado de utilizar uma linguagem formal e adequada ao contexto da proposta do trabalho que estavam realizando.

Para escrever o ofício, os estudantes passaram pelo processo de reflexão e *feedback* (depurar a criação).

5 - Reflexão e *Feedback* (depurar a criação)

A Equipe 3, ao desenvolver o processo de reflexão e *feedback*, no momento de depurar a criação, demonstrou bastante independência na tomada das decisões. Para concluir o ofício, os estudantes fizeram uma leitura mais refinada do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Figura 79), afinal, o destinatário do ofício que será encaminhado é o gestor público que cuida de todos os interesses da população em geral.

Figura 79 - Quadro reflexão e *feedback* - Equipe 3



Fonte: A autora.

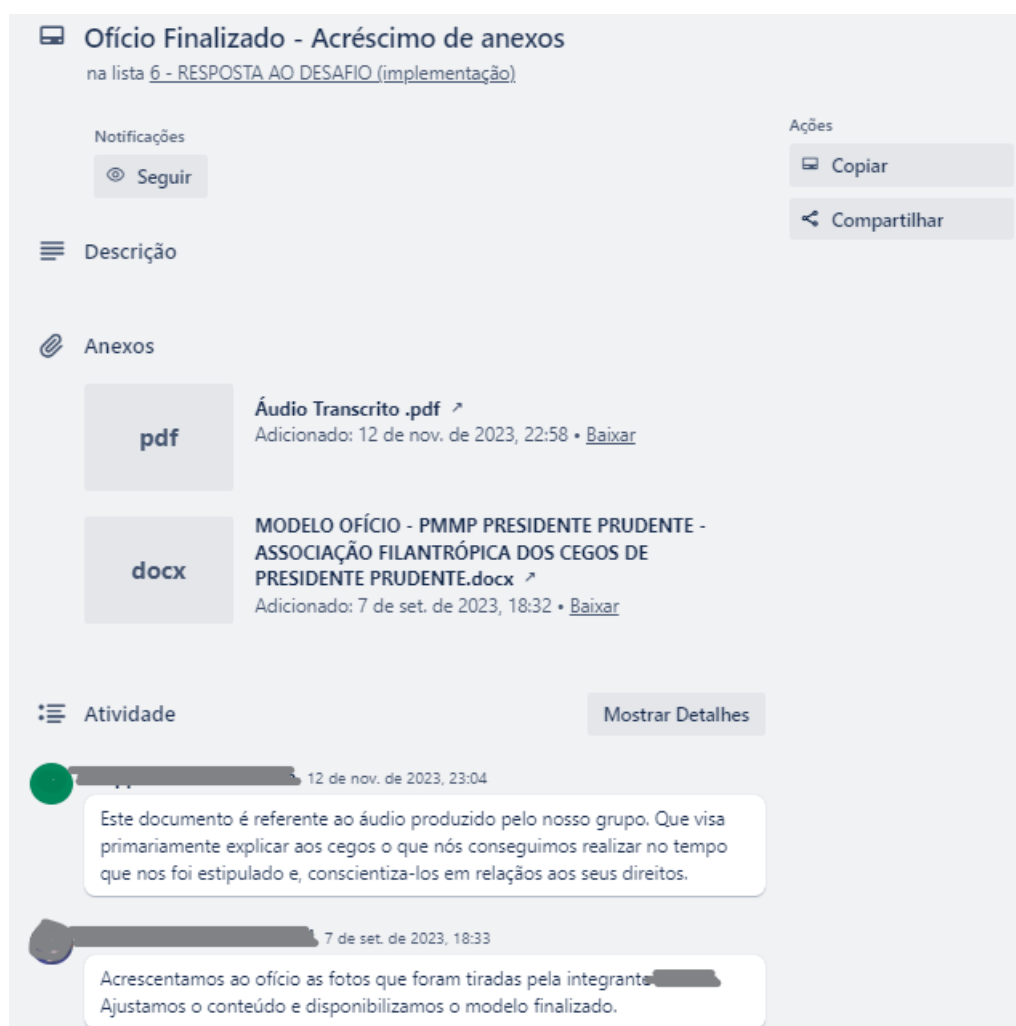
Nota: *Print Screen* do software *Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro reflexão e *feedback* da Equipe 3. Disponível em: <https://trello.com/c/8PnbEK4Y/6>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Após a concretização dos estudos estabelecidos pelos participantes, foi realizado um diálogo entre eles e o professor pesquisador, a fim de realizar alguns apontamentos importantes, bem como um *feedback* para estabelecer metas e, conseqüentemente, caminhar para a resposta ao desafio e a implementação do protótipo da Equipe 3.

6 - Resposta ao Desafio (implementação)

O cartão expresso na Figura 80 mostra o ofício finalizado, que foi devidamente encaminhado ao presidente da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos, para avaliar o seu conteúdo e depois deliberar sobre a pertinência do documento ser encaminhado para o gestor municipal, exigindo as providências pertinentes no que se refere à questão da mobilidade urbana e inclusão no transporte público.

Figura 80 - Quadro resposta ao desafio - Equipe 3



Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro resposta ao desafio da Equipe 3. Disponível em: <https://trello.com/c/582Eivb1/8>. Acesso em: 18 jun. 2024.

A imagem da Figura 80 demonstra fielmente que o trabalho da Equipe 3 foi muito bem organizado. Na descrição acima pode ser observado que os estudantes anexaram o ofício finalizado, e também postaram um documento em pdf contendo a transcrição do conteúdo da apresentação que foi feita no dia da finalização do trabalho e do encontro com os assistidos.

Da leitura do conteúdo expresso na Figura 81, pode-se verificar que os estudantes tiveram a preocupação de se preparar para a apresentação, com o áudio descritivo que é de praxe fazer para os deficientes visuais.

Figura 81 - Quadro resposta ao desafio – conteúdo do áudio

Olá! Nós somos acadêmicos do curso de Direito e fazemos parte do projeto de doutorado da professora [REDACTED]. Meu nome é [REDACTED], tenho 1,85, 82 kg, pele morena, cabelos pretos e curtos, olhos castanhos escuros. Estou vestindo uma camiseta branca, calça preta e tênis branco. Esta etapa do trabalho, que é a gravação do áudio explicativo, foi feita por mim e pelo [REDACTED], que é pardo, baixo, magro, tem 20 anos, usa óculos, olhos grandes castanhos, cabelo curto cacheado da cor castanho clara, e orelhas pequenas.

Além de nós, o grupo é composto pelo [REDACTED]

Este áudio tem como objetivo detalhar as atividades que foram feitas e trabalhar a conscientização das pessoas com deficiência visual com relação aos seus direitos amparados pela lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou mais conhecida popularmente como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Fonte: A autora..

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro resposta ao desafio da Equipe 3. Disponível em: <https://trello.com/c/582Eivb1/8>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Após a apresentação, os estudantes aludiram, conforme consta no cartão do Trello, que o ofício em anexo foi revisado e complementado.

Dessa forma, foi possível certificar, para concluir esse tópico, que as habilidades de investigação dirigidas aos estudantes na Aprendizagem Baseada em Projetos demandam muito mais tempo que as aulas tradicionais, tanto para o docente como para os discentes. Exigindo muita dedicação e envolvimento de todos.

Aqui recorre-se às palavras de Bender (2014, p. 108):

Dentro de um *Framework* da ABP, os alunos dirigem uma quantidade muito maior do seu tempo de ensino do que nas aulas tradicionais. Portanto, irão precisar de planejamento, habilidades de organização de tempo, de aprendizagem cooperativa e muitas outras para a participação bem sucedida em aulas da ABP.

Para finalizar, o autor supracitado, muito bem observa na ABP que:

O professor deve liderar no início da instrução dessas habilidades, os alunos irão dominá-las rapidamente e, então, praticá-las em unidades de ABP existentes. Portanto, essas são consideradas, mais apropriadamente habilidades de aprendizagem dirigidas pelos alunos. Já que elas os ajudam a organizar e dirigir sua própria aprendizagem nas tarefas de ABP (Bender, 2014, p. 109).

Relacionando a perspectiva de aprendizagem na ABP de Bender ao trabalho da Equipe 3, foi possível constatar esse olhar apurado do autor e que o papel do professor nas metodologias ativas é ensinar os estudantes a aprenderem a aprender, promovendo um trabalho colaborativo em equipe, despertando habilidades e competências essenciais para a sociedade contemporânea.

Todas essas ideias vão ao encontro das participações dos estudantes, que no tópico 7 avaliaram suas experiências de forma bastante positiva.

7 - Avaliação: Os impactos para os estudantes e a comunidade

Figura 82 - Quadro impactos para os estudantes – Equipe 3

PERGUNTAS PARA OS ESTUDANTES
na lista [AVALIAÇÃO: OS IMPACTOS PARA O ESTUDANTE E A COMUNIDADE](#)

Notificações
Seguir

Ações
Copiar
Compartilhar

Descrição

1. A metodologia utilizada atendeu as propostas do trabalho?

- Sim. Adquirimos novos conhecimentos e pudemos ajudar a comunidade.

1. Gostou de trabalhar em equipe?

- Sim.

1. Quais foram as dificuldades enfrentadas para seguir o método?

- Falta de tempo para se dedicar ao estudo do tema e elaborar as propostas.

1. Como a metodologia da aprendizagem baseada em projetos na extensão universitária impactou a sua formação?

- O projeto de extensão ajudou na minha formação social e ampliou minha visão perante à comunidade, de forma que pude utilizar os conhecimentos adquiridos na prática.

1. Comente como foi a experiência do desenvolvimento de um projeto de extensão utilizando a metodologia da aprendizagem baseada em projetos e do design centrado no ser humano em um curso de Direito.

- A experiência foi valiosa para me ajudar a aplicar os conhecimentos em um caso prático. Me fez entender a importância do curso de Direito quando precisamos exigir a aplicação da lei, diminuindo as desigualdades sociais. Ajudou-me a desenvolver um pouco mais a sensibilidade com o ser humano.

Atividade

Mostrar Detalhes

Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro impactos para os estudantes da Equipe 3. Disponível em: <https://trello.com/c/aUkuT8pS/9>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Figura 83 - Quadro impactos para os estudantes - Equipe 3

11 de nov. de 2023, 23:06

A metodologia utilizada atendeu as propostas do trabalho?

Creio que sim, já que pude adquirir conhecimento acerca de um tema que, até então, não havia estudado.

Gostou de trabalhar em equipe?

Gostei porque houve troca de experiências e ideias que enriqueceram o trabalho.

Quais foram as dificuldades enfrentadas para seguir o método?

Pelo fato de que a maioria dos integrantes do grupo trabalham em período integral, a maior dificuldade sem dúvidas foi o tempo para conseguir encaixar as reuniões, para tratar do projeto de extensão, com os compromissos profissionais e acadêmicos.

Como a metodologia da aprendizagem baseada em projetos na extensão universitária impactou sua formação?

Pelo fato de me apresentar uma situação-problema real, cuja solução não se encontrava nos livros, fui compelido a buscar uma resposta a um caso concreto e, portanto, desenvolver raciocínio jurídico imprescindível a minha formação enquanto futuro operador do Direito.

Comente como foi a experiência do desenvolvimento de um projeto de extensão utilizando a metodologia da aprendizagem baseada em projetos e do design centrado no ser humano em um curso de Direito.

A experiência foi muito positiva, uma vez que pude de forma ativa auxiliar na promoção de Direitos e dar voz a um grupo de pessoas que precisa de maior atenção de toda a sociedade. Esse contato com casos reais e os relatos trazidos faz com que possamos desenvolver não só o raciocínio jurídico necessário ao operador do Direito, mas sobretudo a sensibilidade para buscar justiça e lutar por uma sociedade equânime.

Fonte: A autora.

Nota: *Print Screen do software Trello*, produzido pelo autor, referente ao quadro impactos para os estudantes da Equipe 3. Disponível em: <https://trello.com/c/aUkuT8pS/9>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Além das experiências que constam nos quadros do Trello (Figuras 82 e 83), outros estudantes responderam ao questionário e entregaram manualmente.

Perguntas para os estudantes

Estudante 3

A metodologia utilizada atendeu às propostas do trabalho?

“Por já trabalhar com essas metodologias, acredito que sim”

Gostou de trabalhar em equipe?

“Foi uma experiência de muito crescimento pessoal”

Quais foram as dificuldades enfrentadas para seguir o método?

“Não encontrei muitas dificuldades, mas a tecnologia de forma geral, ainda é uma barreira para mim”

Como a metodologia da aprendizagem baseada em projetos na extensão universitária impactou a sua formação?

“Me deu a oportunidade de desenvolver conhecimentos que utilizando as convencionais, não exigiriam habilidades que utilizamos no dia a dia”

Comente como foi a experiência do desenvolvimento de um projeto de extensão utilizando a metodologia da aprendizagem baseada em projetos e do design centrado no ser humano em um curso de Direito.

“Foi uma experiência enriquecedora, porque foi possível encontrar soluções para problemas reais baseadas nas necessidades dos usuários. Foi possível também trabalhar algo tão escasso no ser humano, que é a empatia”

Estudante 4

A metodologia utilizada atendeu às propostas do trabalho?

“Sim”

Gostou de trabalhar em equipe?

“Sim”

Quais foram as dificuldades enfrentadas para seguir o método?

“Não houveram dificuldades”

Como a metodologia da aprendizagem baseada em projetos na extensão universitária impactou a sua formação?

“A metodologia ativa de forma hermenêutica com a formação, de modo a instigar a pesquisa e solucionar problemas sociais presentes no cotidiano”

Comente como foi a experiência do desenvolvimento de um projeto de extensão utilizando a metodologia da aprendizagem baseada em projetos e do *design* centrado no ser humano em um curso de Direito.

“Considerando o curso de Direito como área de Ciências Sociais Aplicadas, a metodologia de projetos e design centrado no ser humano foi de grande valoração didática, promovendo a inserção entre o aluno e problemas sociais, questões essas muitas vezes invisibilizadas pela sociedade”

4.3 Perguntas para as pessoas com deficiência visual

Esta subseção compartilha a experiência dos participantes da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos, no que tange à participação no projeto de extensão universitária, vinculando a metodologia baseada em projetos e o *design* centrado no ser humano.

Dessa forma, convém observar que os relatos a seguir trazem, de forma fiel, a avaliação dos participantes da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos, a fim de compreender os impactos do projeto de extensão referente ao trabalho realizado pelas equipes 1, 2 e 3.

Vale a pena salientar que essa avaliação foi realizada de maneira geral, englobando, por sua vez, todos os resultados e protótipos produzidos pelas equipes. Essa avaliação foi realizada no momento da conclusão dos trabalhos, com a apresentação das equipes no dia 30 de novembro de 2023.

Participante 1

Os estudantes colaboraram com algum tipo de informação que vocês desconheciam?

“Ó, tudo aquilo que a gente participa, que a gente tem conhecimento, ajuda nós, porque muitas vezes a informação nova ajuda muito a gente, entendeu? E toda vez que a gente tem uma reunião lá, que chega pessoas com ideias novas, com novos estudos, a gente fica mais informado. Isso ajuda a gente”.

Gostaram de participar do projeto?

“Então, todos aqueles projetos que nós participamos, nós deficiente visual, para nós é muito importante, entendeu? Tudo ajuda, tudo para nós é muito bom. E a gente participar de todas as inclusões, para nós que é deficiente visual, tudo ajuda. Para nós é muito bom, muito importante”.

O projeto trouxe alguma transformação para a vida de vocês?

“Ele traz muita transformação, que a gente passa a ter um novo conhecimento, com as novas ideias, traz pra gente aquilo que a gente esqueceu, aquilo que a gente talvez não tinha conhecimento, entendeu? A gente recorda e traz só coisas boas pra gente, sabe? Tudo ajuda, tudo aquilo que a gente assiste, tudo ajuda a nós, tá? O deficiente visual, ele esquece muitas coisas, ainda mais eu que tenho 73 anos de idade, muita vez esquece e a participação é uma recordação, é uma coisa que só traz pra gente, só coisas boas”.

A Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos ficou satisfeita com o projeto?

“A Associação dos Cegos ficou satisfeita com o projeto, porque tudo aquilo que vem para beneficiar o deficiente visual, ela fica satisfeita. Além de ela ter um trabalho magnífico, tudo aquilo que vem de fora, todo o trabalho que vem de fora, é bem vindo para a associação e para os seus usuários, no qual eu”.

Comente como foi a experiência de ter participado da pesquisa envolvendo o desenvolvimento de um projeto de extensão.

“Tudo para nós é bem-vindo, entendeu? Então, a gente aprendeu novas ideias, é uma coisa muito importante para nós, ideias novas, um projeto muito bom, beneficente para nós, e foi muito bom para a gente estar participando”.

Participante 2

Os estudantes colaboraram com algum tipo de informação que vocês desconheciam?

“Sim, para mim foi bom. Entendeu? Eu tô lembrando aqui, de tudo que os alunos da professora falou no microfone, eu achei muito bonito mesmo, eu achei muito muito bom, entendeu?”.

Gostaram de participar do projeto?

“Pra mim, pra mim é, pra mim é ótimo, pra mim é muito bom”.

O projeto trouxe alguma transformação para a vida de vocês?

“Então, pra mim foi muito bom e é bom vocês faze isso aí, porque eu acho que é uma coisa muito interessante, você entendeu?”.

A Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos ficou satisfeita com o projeto?

“Aí eu achei que sim”.

Comente como foi a experiência de ter participado da pesquisa envolvendo o desenvolvimento de um projeto de extensão.

“Pra mim é muito bom”.

Participante 3

Os estudantes colaboraram com algum tipo de informação que vocês desconheciam?

“Sim, a questão das leis do trabalho para pessoas com deficiência”.

Gostaram de participar do projeto?

“Gostei, foi muito produtivo pra gente que tem deficiência e teve bastante informação interessante pro nosso conhecimento e aprimorar a questão das leis pera a pessoa com deficiência”.

O projeto trouxe alguma transformação para a vida de vocês?

“Trouxe-se muita transformação, porque sentimos que somos acolhidos não por toda a sociedade, mas por parte dela já é alguma coisa”.

A Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos ficou satisfeita com o projeto?

“Ficou muito satisfeita porque é mais uma inclusão para as pessoas com deficiência visual”.

Comente como foi a experiência de ter participado da pesquisa envolvendo o desenvolvimento de um projeto de extensão.

“A experiência foi gratificante, foi muito importante e super produtiva para a gente. A gente se sentiu incluído, importante e amado e é isso. O contato com os seus alunos é muito importante porque nós deficientes visuais temos uma percepção. Então, já com a fala, a gente sabe quando uma pessoa fala com amor, com carinho e quando fala com desprezo. E os seus alunos nos receberam com carinho tão grande, com amor, que a gente percebe e não tem como não ser importante pra gente”.

Participante 4

Os estudantes colaboraram com algum tipo de informação que vocês desconheciam?

“Eu acho que eles, eles ajudam bastante, né? Eu acho que pra mim, né? Porque eles são as pessoas que estão estudando, eles estão vendo ali o que está acontecendo com a população, né? E eles foram atrás pra ver, né aonde a gente passa na rua a questão do piso tátil, porque assim a gente vai divulgando também, né? Eu acho que foi importante isso, para todos nós”.

Gostaram de participar do projeto?

“Foi bom participar do projeto, as perguntas que eles fizeram lá para nós, que nós respondi para eles, foi bom. Tanto eu estava conversando com meus colegas aqui, é uma coisa que ajuda a gente. Então, eu acho que os estudantes vendo assim o que a gente tem o direito, procurando, põe ali para a gente ver. Então, chegando a uma firma, no caso certo, já reconhece mais quem é uma pessoa deficiente visual”.

O projeto trouxe alguma transformação para a vida de vocês?

“Trouxe para mim, para a minha amiga que estava aqui a participante 3 o projeto trouxe bastante para nós aqui, agora quando a gente for num banco recebe um pagamento, usar um ônibus, sabe que vai ter uma ajuda”.

A Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos ficou satisfeita com o projeto?

“Sim. Se tiver o ano que vem ou o outro ano que vem na associação, se me convidar eu gostaria de participar de novo”. “É uma coisa muito bem vinda”.

Comente como foi a experiência de ter participado da pesquisa envolvendo o desenvolvimento de um projeto de extensão.

“A minha experiência, dá pra falar que foi bom, e eu gostei da experiência, porque os alunos falavam com a gente e também nós fazíamos pergunta pra eles, eles também explicava pra nós do jeito que a gente tinha que fazer, e outra coisa que eu gostei muito, foi quando nós falávamos do Ônibus que carrega nós, então assim, eu queria ter mais um espaço seguro né, porque tem muito Ônibus que é inseguro, pra gente andar”.

“Olha, o projeto foi bom, eu gostei de participar lá, e outra vez que tivesse você pode me convidar que eu vou novamente participar no projeto, foi muito bom pra nós”

“Nós estávamos conversando aqui, entre nós aqui e os amigos. Então, a maioria de nós aqui, todos gostamos de participar. É uma coisa muito boa que vocês fizeram para nós. E o ano que vem vocês vão ver, vocês gostarão de convidar a maioria de nós para participar novamente”.

Participante 5

Os estudantes colaboraram com algum tipo de informação que vocês desconheciam?

“A gente desconhecia, a gente tinha as informações no momento em que isso passou, ficou muito bem clara e nós sabemos que tudo que envolve sociedade essa questão de informação tem que ser clara no que pode e o que não pode, principalmente o que for a respeito do mercado de trabalho, qual a deficiência que você vai achar incluído no mercado de trabalho, menos deficiência talvez você vai encontrar emprego ou poucos, entendeu?”.

Gostaram de participar do projeto?

“Gostei, e nós sentimos que é importante, porque vocês trabalharam uma coisa que as pessoas não veem, não se preocupa, foi uma coisa bacana. Bom, seria, se os outros cursos poderiam fazer isso depois, pessoal da pedagogia, acho que todos poderiam abrir para esse tipo de trabalho”.

O projeto trouxe alguma transformação para a vida de vocês?

“E, como você me falou, a gente trouxe muita contribuição. Então, os alunos, eles tinham que só falar como era a questão das pessoas com a eficiência. E, assim, todos nós falávamos um pouco, contribuindo para eles, e nós também tínhamos dúvidas, e os alunos foram respondendo. E isso agregou bastante o que a gente foi ali fazer”.

A Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos ficou satisfeita com o projeto?

“Então foi uma coisa que tem de suma importância, vou dizer que valeu a pena, sim”.

Comente como foi a experiência de ter participado da pesquisa envolvendo o desenvolvimento de um projeto de extensão.

“Foi legal porque a gente pode falar com os alunos, eles fizeram perguntas, teve muitas questões para responder, não foi só uma coisa que foi falado. Aí teve espaço para falar, perguntar, para argumentar. Então foi muito importante a experiência e vamos torcer para que venha outro projeto desse tipo quando ele está participando e envolvido com a sociedade e a realidade da deficiência para uma sociedade conscientizar as pessoas”.

Participante 6

Os estudantes colaboraram com algum tipo de informação que vocês desconheciam?

“Sim, colaboraram”.

Gostaram de participar do projeto?

“Eu gostei, eu achei bem interessante, eu até parablenho eles por ir atrás de querer nos ajudar, porque é difícil alguém pegar com garra e fazer, e a gente precisa muito”.

O projeto trouxe alguma transformação para a vida de vocês?

“Para o mercado de trabalho. Eu trabalhei por 12 anos e depois que eu fui demitida dessa empresa, eu não consegui outro emprego. Por quê? Porque cego total tá descartado. A cota que eles falaram pra cumprir, isso só fica no papel. E aí eu fui obrigada a me aposentar, coisa que eu não queria”.

A Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos ficou satisfeita com o projeto?

“O que trouxe ali na cartilha né, fazer essa cartilha, fazer com que chegue esse conhecimento, né, a toda a população, aos empresários, é muito importante, porque a gente tem capacidade pra trabalhar”.

“Eu acho que da gente é ir atrás dos nossos objetivos. Inclusive, aconteceu uma coisa comigo na semana passada que me deixou bastante constrangida. Eu cheguei no banco para fazer uma portabilidade e eu não fui atendida por ninguém. E aí falaram para eu ir atrás do gerente e a gerente foi o pior do que os funcionários. E então eu lembrei desse projeto porque a gente tem que ir atrás do nosso direito, só que eu falei gente, como que eu vou provar que isso aconteceu? Eu não sei se isso pode ser colocado também nessa cartilha, não sei”.

Comente como foi a experiência de ter participado da pesquisa envolvendo o desenvolvimento de um projeto de extensão.

“Bom essa foi a minha primeira experiência, né? Porque teve outras que eu não participei. E eu achei que os alunos estavam muito interagidos com o assunto. Então, eles foram em busca, eles estudaram para poder passar para a gente, né? Cada tema.

Então, cada grupo ali foi, foram três grupos, né? Cada grupo ali trouxe um tema diferente, que nos ajuda e isso num papel vai facilitar mais ainda”.

Participante 7

Os estudantes colaboraram com algum tipo de informação que vocês desconheciam?

“Eu sei que toda essa informação foi boa, é muita coisa para lembra. Mas eu sei que toda essa informação foi boa, né?”.

Gostaram de participar do projeto?

“Aí foi bom. Foi uma noite boa à comunidade. Eu me lembro de você falando”.

O projeto trouxe alguma transformação para a vida de vocês?

“Acho que de coisa boa traz muito pra gente, agora depende das pessoas aproveitar, né? Mas se é coisa boa, só traz coisa boa, só traz coisas boas, né?”.

A Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos ficou satisfeita com o projeto?

“Sim, eles estão aprendendo com nós, nós estamos aprendendo com eles também, né?”.

Comente como foi a experiência de ter participado da pesquisa envolvendo o desenvolvimento de um projeto de extensão.

“Pô, é bom não, pô, é ótima. Pô, é ótima”.

Participante 8

Os estudantes colaboraram com algum tipo de informação que vocês desconheciam?

“Eles colaboraram muito, principalmente no que diz respeito, a nossa acessibilidade, as informações que, pra mim, né, que mais foram úteis, foi a questão da lei de cotas e a questão da acessibilidade, principalmente nos ônibus, que nós devemos fazer, por quais caminhos nós devemos percorrer, pra a gente não ficar em casa só reclamando e buscar, digamos assim, a resposta é no lugar certo”.

Gostaram de participar do projeto?

“Gostei muito! Gostaria de ser convidada para os próximos”.

O projeto trouxe alguma transformação para a vida de vocês?

“Trouxe, na medida que agora nós sabemos onde procurar os nossos direitos”.

A Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos ficou satisfeita com o projeto?

“Com certeza. Acho que no momento que eles nos auxiliam a buscar informações, porque é diferente quando a gente ouve a informação de alguém que a gente conhece,

ouve rumores, e tem uma diferença no fato de que a gente vai lá ouvir, digamos assim, de pessoas que realmente têm o conhecimento, né? Então, assim, acho que a associação ficou bem satisfeita na medida que eles estão nos dando umas instruções também, né? E com a participação do pessoal do Direito, do pessoal da Faculdade. Acho que tudo isso é importante, né?”.

Comente como foi a experiência de ter participado da pesquisa envolvendo o desenvolvimento de um projeto de extensão.

“Eu fiquei muito feliz de ter participado, porque foi uma troca. Nós aprendemos muito com os alunos, com a professora, e acho que, assim, eu pude ser ouvida, sabe, da minha insatisfação com relação, principalmente, ao mercado de trabalho. Então, minha maior felicidade foi ter sido ouvida por eles e eles compreenderem a nossa situação e nós aprendemos junto com eles. Acho que, para mim, isso foi mais importante”.

Dos relatos transcritos anteriormente, pode-se extrair que os participantes da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos demonstraram que ficaram satisfeitos com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Desta forma, ficou evidente que o projeto foi relevante para todos os envolvidos. Tanto o *feedback* dos alunos, quanto os assistidos da associação dos cegos, foram no sentido positivo, de que as atividades realizadas proporcionaram uma troca de aprendizado, o que reflete o sucesso e a relevância do trabalho não apenas para a comunidade acadêmica como também para a sociedade.

5 EIXOS DE ANÁLISE

Nesta seção serão apresentados os eixos temáticos de análise, formulados mediante a triangulação dos dados coletados durante a intervenção.

A triangulação de dados é uma estratégia metodológica comum em pesquisa, especialmente em estudos qualitativos. Ela envolve a utilização de diferentes fontes de dados, métodos ou perspectivas para abordar uma questão de pesquisa, a fim de demonstrar a validade dos resultados apresentados. A partir de toda a descrição dos passos vivenciados pelas três equipes, dos dados resultantes da intervenção que foi realizada por meio de um projeto de extensão, com a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos e Design Centrado no ser humano, esta seção pretende destacar alguns eixos temáticos que surgiram a partir da leitura flutuante dos dados cruzados com a teoria, a saber:

- 1 - O desenvolvimento de um projeto de extensão universitária no curso de Direito.
- 2 - Metodologia Baseada em Projetos para a Extensão Universitária no Curso de Direito.
- 3 - Metodologia Baseada em Projetos e o Design Centrado no Ser Humano.

Para iniciar a descrição de todo processo do trabalho e de todas as acepções que foram possíveis de serem apreendidas durante o período da aplicação da aprendizagem baseada em projetos para a extensão baseada no design centrado no ser humano.

É exatamente isso que trago aqui: o resultado prático, desde o planejamento, o que realmente é eficaz para a realização de um projeto de extensão, desde o atendimento das diretrizes das políticas educacionais, até a escolha da metodologia para esse processo de construção do conhecimento, bem como os desafios enfrentados até a conclusão do trabalho. O intuito é provocar o interesse dos docentes em todas as áreas do conhecimento que se identificam com a prática extensionista para realizar novos projetos visando às demandas de que a sociedade precisa.

O primeiro desses três eixos temáticos refere-se ao **desenvolvimento de um projeto de extensão universitária no curso de Direito**, que descreve de uma forma minuciosa como foi o planejamento e a estruturação de um projeto de extensão para

atender aos objetivos educacionais de promover uma aprendizagem transformadora. Nesse eixo também foram apresentados os tópicos para o desenvolvimento da extensão, atendendo uma forma de interação dialógica; com a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão; propondo impactos para a transformação social, bem como os impactos na formação do estudante, prezando pela interdisciplinaridade.

O segundo eixo temático – **metodologia baseada em projetos para a extensão universitária** – analisou como foi o processo de aplicação da ABP em um projeto de extensão com os estudantes do curso de Direito, sendo aqui compartilhados os resultados, descrevendo-se desde o planejamento, passando pelos sete passos da metodologia até a conclusão, contendo a avaliação dos impactos tanto para os estudantes como para a associação filantrópica de proteção aos cegos.

O terceiro eixo temático – **metodologia baseada em projetos e o design centrado no ser humano** – reporta-se aos sete passos da metodologia baseada em projetos, aliada aos processos do “ouvir, criar e implementar”. Assim, todo o sentido do trabalho foi respaldado no processo do design.

5.1 O desenvolvimento de um projeto de extensão universitária no curso de Direito

A extensão universitária se caracteriza com o envolvimento da universidade com a sociedade em que está inserida. Desta forma, seu escopo é um processo de formação interdisciplinar de cunho educativo, cultural, científico e político, cuja principal finalidade consiste em promover a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e de outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa, impactando, por sua vez, na formação do estudante (Brasil, 2018).

Ao realizar a proposta da extensão, tudo foi pensado seguindo as diretrizes da política nacional de extensão universitária, que determina o compromisso social da universidade com ações que viabilizam a garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social. Desta forma, as atividades de ensino e pesquisa devem ter uma relação com as demandas da sociedade (Brasil, 2018).

Com o propósito de seguir de forma categórica esse compromisso da universidade com a sociedade, foi estudada uma forma de planejamento que pudesse, de forma precisa, atender a essas diretrizes. Para tanto, recorreu-se aos tópicos

descritos na Figura 84 para realizar alguns resultados apresentados neste eixo para compreender melhor a extensão.

Figura 84 - Compreendendo a extensão



Fonte: Instituto Federal Santa Catarina (2024, não paginado).

No primeiro tópico – Interação Dialógica –, foi possível observar o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades de que o docente precisa aprimorar para conseguir estruturar um trabalho visando promover esse diálogo construtivo com a sociedade, exigindo, por sua vez, um olhar atento às necessidades que a comunidade precisa para realizar um bom trabalho com os estudantes. Desta forma, cabe ao docente a escolha das modalidades de ações de extensão, podendo ser, entre elas, programas, projetos, cursos, eventos ou uma atividade de prestação de serviço que se concentre nas seguintes áreas temáticas: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção; Trabalho.

O presente estudo foca na modalidade de projetos e, por ser tratar de uma modalidade de extensão na área jurídica, a área de concentração escolhida para a realização do projeto foi Direitos Humanos e Justiça.

Para formalizar essa interação dialógica, a pesquisa iniciou promovendo um diálogo ativo e participativo entre a universidade e a sociedade, com a aplicação do roteiro expresso no Apêndice C (Roteiro para a roda de conversa: levantamento do problema). Esse primeiro contato com a sociedade para o levantamento do problema foi uma experiência importante, sendo possível estabelecer, por meio do diálogo, quais eram os desafios ou problemas a serem enfrentados pelos estudantes.

Desde a aplicação da referida roda de conversa, foi possível perceber que a relação estabelecida em um diálogo acontece de forma vertical e interativa e o próprio ambiente promove um conforto para os estudantes e para a comunidade expressarem suas ideias de uma forma espontânea.

Esse primeiro diálogo também promoveu nos estudantes, a capacidade de sintetizarem os temas importantes que haviam sido suscitados, alinhando as informações da comunidade ao conteúdo do conhecimento acadêmico, que foi produzido durante a realização do trabalho. Vale anotar, ainda, que as divisões dos tópicos também foram realizadas por meio do diálogo interativo entre os estudantes.

Percebe-se, que a partir do primeiro contato que os estudantes tiveram com a sociedade formou-se um vínculo, que gerou, sem sombra de dúvidas, reflexões importantes sobre a realidade jurídica e seu contexto social.

Outro fator digno de nota é que esta interação dialógica permaneceu do início à conclusão do trabalho e foi fundamental para que os propósitos da extensão fossem atendidos.

Dando seguimento à análise da Figura anterior, associando as experiências que foram possíveis de serem notadas durante a coleta de dados, quanto ao tópico da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, foi perceptível que os pilares da universidade se entrelaçam. Especificamente a realização de um projeto de extensão, exige um processo estruturado, que integre teoria e prática, respeite as necessidades da comunidade envolvida e promova impactos sociais concretos. Para atender isso tudo, além de um planejamento criterioso com determinação de cronograma, a definição do público ou comunidade envolvida, os objetivos pretendidos com a ação a ideia principal é que essas ações extensivas resultem em produção de conhecimento.

Sendo assim, foi possível notar que o caminho para a produção da pesquisa com certeza é mais rigoroso, metódico e produz conhecimento por meio da coleta de dados de forma precisa, exigindo do estudante um rigor na construção do conhecimento. Ao passo que, na extensão, esse processo se dá por intermédio das experiências em contato direto com a comunidade. Além disso, esse processo de construção do conhecimento é atingido da mesma forma, mas o caminho se faz de uma maneira diversa e, conforme foi percebido durante a realização do trabalho, ele se realiza de um modo suave; contudo, isso não significa que seja menos importante que a pesquisa. Diante das ideias anteriormente expostas, fica evidente que a pesquisa e a extensão ocupam um lugar de destaque, o que faz desconstruir a ideia

de que a universidade, por intermédio do ensino, é a única provedora de conhecimento.

Direcionando para o próximo tópico, que traz uma análise sobre os impactos e a transformação social, esse foi um dos aspectos que mais chamou a atenção durante a realização do trabalho. Para a obtenção dos resultados que trazem um *feedback* da comunidade foi aplicado o procedimento descrito no Apêndice E, que contém o roteiro da roda de conversa aplicada para os participantes da associação filantrópica de proteção aos cegos, a fim de compreender os impactos que resultaram com a realização do trabalho.

Conforme já mencionado neste trabalho, o principal propósito da extensão é promover essa interação entre a universidade e a sociedade, esta somente se viabiliza se trouxer um impacto social.

Sobre os resultados desses impactos, foram notados em vários aspectos durante a realização do trabalho. Primeiramente, as demandas que se relacionavam com os interesses da associação filantrópica de proteção aos cegos eram bem específicas e, o fato de o trabalho ter sido realizado de forma dialogada, possibilitou aos participantes o direito de serem ouvidos e apresentarem os problemas e dificuldades que enfrentam na sociedade.

Assim, realizando as perguntas (Apêndice E) para um dos participantes, foi possível observar um dado muito importante, ao qual ainda não lhe fora atribuído o seu devido valor. O fato de ser ouvido, ou seja, o fato de que a experiência de vida de um dos participantes pudesse colaborar de forma significativa para a realização do trabalho, fez esse participante sentir-se valorizado.

Este fato torna-se evidente com a leitura do que foi relatado por um participante da associação dos cegos:

Transcrição:

“Eu fiquei muito feliz de ter participado, porque foi uma troca. Nós aprendemos muito com os estudantes, com a professora, e acho que, assim, eu pude ser ouvida, sabe, da minha insatisfação com relação, principalmente, ao mercado de trabalho. Então, minha maior felicidade foi ter sido ouvida por eles e eles compreenderem a nossa situação e nós aprendemos junto com eles. Acho que, para mim, isso foi mais importante.”

Ainda, pode-se notar, com base no mesmo *feedback*, que o resultado do trabalho foi positivo. Foi possível extrair, das palavras acima, que a participação no

projeto foi importante, deixando evidente que a extensão cria esse espaço de diálogo entre os participantes, semeia laços afetivos, colabora para o aprimoramento da sociedade, além de impactar no desenvolvimento social e humano.

Além dos impactos na comunidade, não se pode deixar de pontuar os importantes fatores pedagógicos e suas respectivas influências na formação do estudante que a extensão apresenta e foram notados durante a realização do trabalho.

Cabe salientar que a prática extensionista aproxima o estudante das realidades sociais. Desde o primeiro contato com os assistidos, esse aspecto ficou bastante evidente, todos os dados apresentados pelos assistidos na primeira roda de conversa provocaram uma imersão a uma realidade que grande parte dos estudantes desconheciam.

Durante essa roda de conversa (Apêndice C), foram apresentados para os estudantes os diversos cenários que os deficientes enfrentam e foram desses cenários que surgiram os problemas ou desafios a serem encarados pelos estudantes.

Outro aspecto digno de nota é que essa interação com a sociedade e sua realidade provoca no estudante a empatia e o envolvimento, despertando para competências socioemocionais que são fundamentais na formação de um jurista, além de promover a formação cidadã no combate às desigualdades e injustiças.

Vislumbrando ainda os aspectos pedagógicos, os estudantes demonstraram capacidade de sintetizar e extrair as informações importantes, habilidade essa exigida na performance de um bom jurista.

Aqui vale anotar, também, que os estudantes tiveram a oportunidade de realizar, por intermédio da extensão, um trabalho interdisciplinar, ou seja, o trabalho permeou as mais diversas áreas do conhecimento jurídico, além de ter provocado a curiosidade de estudar conteúdos que não faziam parte da grade curricular e ainda exigiu dos estudantes um estudo dos instrumentos administrativos e processuais adequados para formalizar seus pedidos e produzir seus efeitos jurídicos.

Para concluir as considerações deste primeiro eixo, convém reconhecer que todas essas perspectivas da extensão, de promover um processo pedagógico por meio da extensão universitária de forma dialógica, que o ensino e a pesquisa podem ser articulados com as demandas sociais, que têm por natureza causar impacto ou transformação social, que, por sua vez, também influenciam na formação do

estudante, provocando um olhar interdisciplinar, convergindo nas ideias de Paulo Freire.

Neste sentido, Zitkoski (2010, p. 54), no seu livro intitulado *Paulo Freire e a Educação*, muito bem observa que “a proposta pedagógica freiriana tem como princípio articulador um pensamento radicalmente dialético, que estrutura uma pedagogia da práxis social transformadora”.

Conforme observa Imperatore (2019, p. 65), a visão freiriana inova “ao valorizar a dialogicidade, a problematização, a conscientização, a interação do sujeito com a realidade social, a subjetividade, o sentido de educação e de transformação social.”

Um bom exemplo deste pensamento foi exposto por Jezine (2004, p. 3), em seu artigo “As práticas curriculares e a extensão universitária”:

Diante dessa nova visão de extensão universitária, esta passa a se constituir parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica.

A autora esclarece, ainda, que esta relação entre universidade e sociedade resulta em um constante movimento dialético.

A confirmação da extensão como função acadêmica da universidade não passa apenas pelo estabelecimento da interação ensino e pesquisa, mas implica a sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade em que a crítica e autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento. Tarefa que se torna desafiante para a extensão, pois sem ter a função específica do ensino deve ensinar, sendo elemento de socialização dos conhecimentos. E sem ser pesquisa, deve pesquisar para buscar os fundamentos das soluções dos problemas da sociedade. Nesse sentido, a interação ensino-pesquisa-extensão é o pilar que alicerça a formação humana/profissional, bem como a interação universidade e sociedade, no cumprimento da função social da universidade (Jezine, 2004, p. 3).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Imperatore (2019, p. 26) compreende que:

Em um mundo em permanente evolução, são necessárias pedagogias e currículos emancipadores caracterizados pela diversidade epistemológica, social e cultural, pela autoaprendizagem, intersubjetividade e

interconhecimento, pela interdisciplinaridade e indissociabilidade (extensão, pesquisa, ensino; universidade/comunidade).

Observa-se que esses valores vão ao encontro do projeto pedagógico do curso de Direito (Universidade do Oeste Paulista, 2023, p. 35), pois o documento estabelece como objetivo geral:

[...] formar cidadãos portadores de uma visão de mundo capazes de realizar uma leitura contextualizada da sociedade e de suas relações, além de formar profissionais preparados juridicamente para enfrentar as novas exigências do mercado, as necessidades da sociedade e os novos desafios, por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e da formação profissional crítica e operacional, integrando teoria e prática, aberto a inovação, as novas tecnologias e adequado aos novos tempos, capaz de transitar no mundo jurídico sem perder a consciência cidadã, colocando-o como agente de transformações que conspiram a favor da condição humana e não simplesmente promover a formação de um técnico alienado preocupado somente com as exigências do mercado neoliberal, com uma estrutura curricular voltada para as novas áreas do direito, da tecnologia, da inovação e do empreendedorismo.

O que se tem claro, é que o projeto em estudo foi pensado e planejado para atender essa visão acadêmica social, visando à construção do conhecimento em contextos reais. A experiência tornou-se ainda mais enriquecedora em razão da implementação da Aprendizagem Baseada em Projetos.

5.2 Aprendizagem Baseada em Projetos para a Extensão Universitária

Esse eixo tem como objetivo relatar como foi a aplicação da aprendizagem baseada em projetos durante a realização do trabalho de extensão. A perspectiva foi desenvolver um projeto de extensão de forma que despertasse o protagonismo do estudante, relacionando a teoria com a prática, além de despertar diversas habilidades e competências essenciais, como saber trabalhar em equipe, proatividade, autonomia e colaboração.

Alicerçado nas ideias de Bacich e Moran (2018), o objetivo de promover um trabalho utilizando a aprendizagem baseada em projetos na extensão se justifica em razão da possibilidade de promover a construção do conhecimento em sintonia com os contextos reais. Nesse sentido, trata-se de

[...] uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI. Os alunos são avaliados de acordo com o desempenho durante as atividades e na entrega dos projetos (Bacich; Moran, 2018, p. 16).

Para reforçar, Bacich e Moran (2018, p. 16) apontam que esta é uma aprendizagem colaborativa, ou seja, baseada no trabalho em equipe, assim: “Buscam-se problemas extraídos da realidade a partir da observação realizada pelos alunos dentro de uma comunidade. Ou seja, os alunos identificam os problemas e buscam soluções para resolvê-los”.

Partindo desses pressupostos teóricos, o presente trabalho foi estruturado para atingir todas as perspectivas anteriormente apresentadas. Assim, a primeira atividade proposta, no âmbito da ABP, foi a realização de uma roda de conversa, para o levantamento do problema (Apêndice C).

A participação dos estudantes na roda de conversa foi um momento importante para o levantamento dos problemas e para o direcionamento das atividades subsequentes. Tudo ocorreu conforme estabelecido no roteiro descrito no Apêndice C. As perguntas foram realizadas de maneira organizada e todos os participantes tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões e compartilhar suas experiências. Observa-se assim, que a ABP parte do contato com os problemas em contextos reais.

Após a conclusão da roda de conversa foi elaborado um relatório por um dos estudantes, sendo registrados formalmente os principais pontos discutidos. Esse documento incluiu as principais contribuições dos participantes e os problemas levantados, que se consolidaram em três tópicos.

Com o relatório realizado e os problemas definidos, foi marcada uma reunião com todos os integrantes, a fim de deliberar sobre a divisão do trabalho. Para garantir melhor organização na execução do trabalho, as equipes foram divididas respeitando a composição original das turmas da universidade. Assim, a turma A ficou responsável por Avaliar o que o Estatuto PCD versa acerca dos direitos e das obrigações e dos legitimados a reivindicá-los; a turma B ficou com Mercado de trabalho e Inserção do Deficiente Visual; e a turma C com Políticas Públicas de Acessibilidade, sobretudo no

transporte público. Além disso, foi assegurado que o número de integrantes em cada equipe estivesse bem balanceado.

Levando-se em consideração que os problemas apresentados se destacavam por sua relevância jurídica e social, demandando um aprofundamento nos temas abordados, o projeto foi realizado no período de três semestres letivos, considerando que todas as etapas da ABP foram devidamente cumpridas durante a realização do trabalho.

Cumprir dizer, aqui, que as problemáticas levantadas se relacionavam com as mais diferentes áreas do conhecimento jurídico, garantindo uma experiência de ensino e de aprendizagem rica em conteúdo. Como respostas a estes problemas os estudantes criaram um produto (protótipo), que foi implementado na realidade.

Seguindo as orientações de Klafle e Feferbaum (2020), a metodologia baseada em projetos foi estruturada por meio de uma plataforma para o gerenciamento e execução do projeto, assim, todo o andamento processo foi cadastrado no sistema *Trello*. Essa estratégia foi bastante positiva, pois todo o processo do trabalho e o material coletado ficavam disponíveis para os estudantes, proporcionando, neste ambiente, troca de experiências e frequentemente proporcionava um espaço para o questionamento sobre a aplicação de legislações e sobre pesquisas em fontes adequadas.

A seguir, encontram-se descritas as informações mais relevantes sobre o desenvolvimento do trabalho entre as equipes, trazendo, primeiramente, um quadro de forma resumida, com principais informações de como foi o processo do trabalho para, em seguida, apresentando uma análise mais detalhada dos sete passos que a metodologia apresenta.

Quadro 10 - Etapas da metodologia baseada em projetos – Equipe 1

Proposta	Equipe 1 (6 participantes)
1 - Pergunta Motivadora (ouvir o contexto) O primeiro passo da metodologia baseada em projetos é compreender o problema a ser solucionado tomando por base as questões colocadas pela sociedade.	Relatório 10/11/2022
2 - Desafio Proposto (ouvir o contexto). A partir da roda de conversa, qual foi o desafio proposto a esta equipe? Qual o problema detectado para ser solucionado?	Avaliar o que o Estatuto PCD versa acerca dos direitos e das obrigações e dos legitimados a reivindicá-los.
3 - Conteúdo e pesquisa (criar). Após a tempestade de ideias, é hora de aprofundar a pesquisa. Busque com a sua equipe referenciais em leis, artigos, livros e teses, dissertações, revistas, notícias para fundamentar a criação de uma solução.	Entre os materiais coletados, os alunos se interessaram em buscar informações sobre o acesso à justiça, acessibilidade, direito ao transporte e à mobilidade, participação na vida pública e política, tecnologia assistiva e o acesso à informação e comunicação.
4 - Cumprindo o desafio (criar). Avaliar o que o Estatuto da Pessoa com Deficiência versa sobre os direitos e obrigações e os legitimados a reivindicá-los.	Desafios que são enfrentados pelos deficientes visuais, assistencialismo, promoção para a inclusão social, orientação de buscarem a Defensoria Pública e o Ministério Público.
5 - Reflexão e <i>Feedback</i> (depurar a criação)	Organização, envolvimento, motivação dos alunos.
6 - Resposta ao desafio (implementação)	Folder/Cartilha
7 - Avaliação dos impactos para os estudantes e a comunidade	Positivo. Os alunos, no que tange ao aprendizado. A associação com as informações apresentadas foi importante.

Fonte: A autora.

Conforme pode ser observado, o trabalho de todas as equipes partiu de um mesmo ponto, ou seja, a pergunta motivadora.

A partir desta fase, as equipes iniciaram a execução de seus trabalhos de forma isolada, concentrando-se em suas respectivas responsabilidades e metas. Além disso, as reuniões de orientação passaram a ser realizadas separadamente, com o objetivo de atender às necessidades de cada grupo e garantir um ambiente mais acolhedor.

Para um relatório mais didático, a seguir, apresenta-se a descrição do trabalho de cada equipe, desde as etapas iniciais até os resultados alcançados, destacando as principais contribuições para o projeto.

Equipe 1 – O desafio proposto foi avaliar o que o Estatuto PCD versa acerca dos direitos e das obrigações e dos legitimados a reivindicá-los.

Convém observar que o tema da equipe era bastante amplo, integrando diversas áreas do conhecimento jurídico, evidenciando, assim, uma abordagem interdisciplinar. Entre os materiais coletados, os estudantes se dedicaram a investigar temas diversos, como acesso à justiça, acessibilidade, direito ao transporte e à mobilidade, participação na vida pública e política, tecnologia assistiva, além do acesso à informação e comunicação. Essa amplitude temática exigiu um esforço da equipe em integrar diferentes áreas do conhecimento para uma compreensão mais completa e profunda dos temas trabalhados.

Durante a realização do trabalho, os estudantes puderam perceber as inúmeras dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência visual no dia a dia. Diante disso, identificaram caminhos que podem ser explorados para superar essas dificuldades, com o assistencialismo, as iniciativas voltadas para a promoção da inclusão social e a orientação para que essas pessoas busquem apoio na Defensoria Pública e no Ministério Público.

Feita toda a coleta do material e cientes de todos os problemas sociais enfrentados pelas pessoas com deficiência visual, os estudantes precisavam escolher um meio ou instrumento para levar todo o conhecimento produzido para a associação filantrópica de proteção aos cegos.

Com o objetivo de materializar o aprendizado, bem como produzir um produto contendo os esclarecimentos sobre os mais variados temas jurídicos, os estudantes da Equipe 1 criaram uma cartilha “Direitos da Pessoa com Deficiência”, contendo os seguintes tópicos: o papel da Associação; quem são os tutelados pela Lei nº 13.146 de 2015, do direito ao atendimento prioritário, educação, moradia, trabalho; vai comprar um veículo; vai estacionar; vai usar o ônibus; direito à aposentadoria do INSS; vida política e cidadã; direito à informação.

O resultado foi uma cartilha didática, ilustrada com muito capricho, que aborda os temas de forma ampla e com uma linguagem acessível, com as práticas que podem ser aplicadas no dia a dia, revelando cuidado e compromisso na realização do trabalho.

Com base no que foi apresentado, é possível verificar que a Equipe 1 se destacou na organização, no envolvimento e, especialmente, pela motivação demonstrada pelos estudantes em todas as etapas da metodologia.

Convém também pontuar que, no dia da apresentação, os estudantes demonstraram muita organização, clareza e boa oratória na apresentação dos resultados, revelando, por sua vez, que dominavam o conhecimento, com muita segurança.

Equipe 2 – O Desafio proposto foi avaliar a questão da inclusão no Mercado de Trabalho – Inserção do Deficiente Visual.

Quadro 11 - Etapas da metodologia baseada em projetos – Equipe 2

Proposta	Equipe 2 (9 participantes)
1 - Pergunta Motivadora (ouvir o contexto) O primeiro passo da metodologia baseada em projetos é compreender o problema a ser solucionado tomando por base as questões colocadas pela sociedade.	Relatório 10/11/2022
2 - Desafio Proposto (ouvir o contexto). A partir da roda de conversa, qual foi o desafio proposto a esta equipe? Qual o problema detectado para ser solucionado?	Mercado de trabalho – Inserção do Deficiente Visual
3 - Conteúdo e pesquisa (criar). Após a tempestade de ideias, é hora de aprofundar a pesquisa. Busque com a sua equipe referenciais em leis, artigos, livros e teses, dissertações, revistas, notícias para fundamentar a criação de uma solução.	Os alunos observaram que muitos desses desafios podem ser superados com o apoio adequado, incluindo políticas de inclusão no local de trabalho, adaptações razoáveis e conscientização sobre as capacidades e contribuições dos trabalhadores com deficiência visual. (vídeo do engenheiro civil)
4 - Cumprindo o desafio (criar). Avaliar o que o Estatuto da Pessoa com Deficiência versa sobre os direitos e obrigações e os legitimados a reivindicá-los.	Função do Ministério Público do Trabalho de fiscalizar as políticas de inclusão.
5 - Reflexão e <i>Feedback</i> (depurar a criação)	Criatividade, envolvimento, disciplina e responsabilidade dos alunos envolvidos.
6 - Resposta ao desafio (implementação)	<i>Podcast</i>
7 - Avaliação dos impactos para os estudantes e a comunidade	Positivo. Os alunos no que tange ao aprendizado. A associação com as informações apresentadas foi importante.

Fonte: A autora.

O trabalho da Equipe 2 abordou um tema bastante delicado e de extrema importância: a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Esta equipe mostrou comprometimento e sobretudo empatia ao abordar o assunto, destacando os desafios enfrentados e a necessidade de ações inclusivas e conscientes.

O trabalho da Equipe 2 foi muito bem conduzido, a plataforma do Trello ficou repleta de informações e os estudantes perceberam, durante a roda de conversa para o levantamento do problema (Apêndice C), o descontentamento geral por parte dos participantes da associação, especialmente os mais novos, de não conseguirem uma inserção no mercado de trabalho, apesar de muitos deles serem formados e preparados. A questão da discriminação do deficiente visual foi reiterada várias vezes, relatando ainda uma fraude nas vagas de emprego, pois além das oportunidades nunca surgirem para as pessoas com deficiência visual, quando elas surgiam, as empresas contratavam, mas essa contratação era só para a fiscalização do Ministério Público do Trabalho. Depois que a fiscalização passava, eles eram desligados e isso fazia eles se sentirem cada vez mais desvalorizados.

Os estudantes perceberam claramente que as pessoas com deficiência visual enfrentavam diversos desafios no mercado de trabalho em virtude das limitações que podiam ser superadas. Desta forma, começaram a reunir esforços e a organizar o trabalho com o objetivo de desconstruir a ideia de incapacidade laboral, elaborando contra-argumentos e buscando soluções para esse problema tão evidente na sociedade.

Eles também identificaram que muitos desses desafios podem ser superados com suporte adequado, como políticas de inclusão no ambiente de trabalho, adaptações necessárias e conscientização sobre as habilidades e contribuições de trabalhadores com deficiência visual.

Dessa forma, muitas ideias criativas começaram a surgir, os estudantes buscaram suporte em experiências compartilhadas em vídeos do YouTube, legislações específicas e plataformas adaptadas, o que enriqueceu ainda mais o trabalho. Essas fontes de informações ajudaram a fundamentar suas ideias e a compreender melhor as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho.

Outro aspecto que chamou a atenção no trabalho deste grupo foi o interesse de estudarem e compreender as funções do Ministério Público do Trabalho, sobretudo a atribuição de fiscalizar as políticas de inclusão.

Partindo para a conclusão do trabalho desta equipe, a resposta ao desafio ou o protótipo apresentado foi um *podcast*. O *podcast* foi muito bem realizado, destacando-se tanto pelo conteúdo, quanto pela forma de apresentação. Os estudantes demonstraram domínio do tema, explicando os conteúdos com clareza e objetividade. A estrutura do *podcast* foi bem planejada, mantendo o público engajado e interessado.

Para concluir a análise do trabalho da Equipe 2, como docente, foi gratificante ver o resultado deste trabalho. Cada detalhe refletiu na dedicação e nos esforços investidos durante a aplicação dos sete passos da aprendizagem baseada em projetos. O resultado deste trabalho mostra que o empenho dos estudantes fez toda a diferença desde o início até a conclusão do trabalho.

Equipe 3 – O Desafio proposto foi avaliar a questão das políticas públicas de acessibilidade, sobretudo no transporte público

Quadro 12 - Etapas da metodologia baseada em projetos – Equipe 3

Proposta	Equipe 3 (7 participantes)
1 - Pergunta Motivadora (ouvir o contexto) O primeiro passo da metodologia baseada em projetos é compreender o problema a ser solucionado tomando por base as questões colocadas pela sociedade.	Relatório 10/11/2022.
2 - Desafio Proposto (ouvir o contexto). A partir da roda de conversa, qual foi o desafio proposto a esta equipe? Qual o problema detectado para ser solucionado?	Políticas públicas de acessibilidade, sobretudo no transporte público.
3 - Conteúdo e pesquisa (criar). Após a tempestade de ideias, é hora de aprofundar a pesquisa. Busque com a sua equipe referenciais em leis, artigos, livros e teses, dissertações, revistas, notícias para fundamentar a criação de uma solução.	Entre os materiais coletados, trabalharam sobre a garantia do direito de ir e vir, associando à garantia da inclusão social. Esta equipe também realizou um estudo de uma cidade modelo que usa pisos táteis, faróis sonoros e todo tipo de recursos que permitem aos deficientes visuais transitarem com segurança.

4 - Cumprindo o desafio (criar). Avaliar o que o Estatuto da Pessoa com Deficiência versa sobre os direitos e obrigações e os legitimados a reivindicá-los.	
5 - Reflexão e <i>Feedback</i> (depurar a criação)	Comprometimento e seriedade na realização do trabalho.
6 - Resposta ao desafio (implementação)	Ofício Jurídico
7 - Avaliação dos impactos para os estudantes e a comunidade	Positivo. Os alunos no que tange ao aprendizado. A associação das informações apresentadas foi importante.

Fonte: A autora.

O tema escolhido pela Equipe 3 é de extrema relevância: políticas públicas voltadas para a acessibilidade, com ênfase no transporte público. Durante a roda de conversa (Apêndice C), os assistidos disseram que o transporte público ainda não atende plenamente às necessidades das pessoas com deficiência, destacando a importância de implementar medidas pelo poder público que promovam a inclusão.

Cumprir destacar que, após a tempestade de ideias, os estudantes começaram a aprofundar a pesquisa, buscando referenciais em leis, artigos, livros. Essa equipe também realizou um estudo de uma cidade modelo que usa pisos táteis, faróis sonoros e todo tipo de recursos que permitem aos deficientes visuais transitarem com segurança. Nessa perspectiva, entre os materiais coletados, trabalharam sobre a garantia do direito de ir e vir, associando à garantia da inclusão social.

Convém observar que, desde o início da aplicação da metodologia, com a realização da roda de conversa, escolha do desafio/problema, levantamento do material, a Equipe 3 se engajou na proposta do trabalho, demonstrando comprometimento e seriedade durante o processo.

Novamente, cumpre salientar que essa equipe também, estudou os instrumentos processuais, focando na elaboração de ofícios. Durante o processo, foi necessário aprofundar-se nas formalidades legais, como o direcionamento adequado do documento, a escolha apropriada nas formas de tratamento, a estrutura correta de apresentação, a linguagem formal que deve ser empregada, além do conteúdo jurídico. Esses requisitos são fundamentais para que o ofício tenha valor jurídico e possa produzir seus efeitos esperados.

Conforme evidenciado, a resposta ao desafio proposto pela Equipe 3 foi a elaboração de um ofício destinado à Prefeitura Municipal. Essa iniciativa não só

demonstrou o domínio sobre os instrumentos processuais, como também representou um exercício prático de cidadania, visando contribuir para melhor prestação de serviços no âmbito municipal, no âmbito da inclusão.

Diante disso, concluiu-se que o resultado do trabalho foi de suma importância para a associação dos cegos, pois trouxe à tona questões essenciais que impactaram diretamente suas vidas, bem como seus direitos. Além de proporcionar aprendizado prático aos estudantes, o projeto também gerou reflexões sobre inclusão, cidadania e responsabilidade social. O que se espera agora, é que o poder público reconheça suas falhas e valorize o esforço dos estudantes, considerando as valiosas contribuições, como uma importante referência para promover mudanças efetivas na sociedade.

Após relatar como foi o trabalho das três equipes, cumpre dizer que os resultados apresentados foram possíveis em virtude do comprometimento e da dedicação dos estudantes. Isso comprova claramente que a ABP, quando devidamente planejada, com suas etapas bem definidas, é capaz de apresentar resultados surpreendentes no processo de aprendizagem. Cumpre dizer, ainda, que além da compreensão dos conteúdos, o projeto estimulou o desenvolvimento de diversas competências e habilidades, despertando a criatividade e sobretudo a facilidade para falar em público.

Esses resultados vão ao encontro das ideias de Prado (2011, p. 10), que em sua obra *Metodologia de projetos* pontua:

[...] o que tal metodologia objetiva é superar a visão conteudista da educação, privilegiando um modelo que coloque em relevo atitudes, valores e competências capazes de preparar o cidadão-trabalhador para atuar na sociedade e no sistema produtivo com desenvoltura, flexibilidade e criatividade.

O autor ainda destaca que o uso desta metodologia se justifica,

[...] face justamente a essas novas demandas sociais, acionadas e aceleradas pelas novas tecnologias, onipresentes no mundo do trabalho, nas relações sociais e em todos os setores da civilização. Isso se deve à emergência dos novos paradigmas na educação, na qual a metodologia de projetos consegue, com vantagem, compatibilizar a formação dos indivíduos com um universo no qual as relações produtivas e sociais se tornam mais e mais instáveis, exigindo deles adequada flexibilidade frente a mutações e desafios (Prado, 2011, p. 10).

Ainda com o cuidado de descrever todo o processo da realização do trabalho, é importante destacar que a sua apresentação final aconteceu em 30/11/2023.

O evento ocorreu nas salas de metodologias ativas da universidade, onde tudo foi cuidadosamente preparado para acolher os visitantes da associação filantrópica de proteção aos cegos, com música na entrada e um *coffee break*, proporcionando momentos de interação antes da apresentação dos trabalhos. Após a apresentação dos resultados do trabalho e dos produtos, foi aplicado um questionário (Apêndice E), a fim de compreender os impactos do projeto para os estudantes e para as pessoas com deficiência visual, cujos resultados foram apresentados na seção 4 desta tese.

5.3 Aprendizagem Baseada em Projetos e o Design Centrado no Ser Humano

A ideia de unir os conceitos do *design* centrado no ser humano para ser aplicado na ABP, se justifica em razão de atender na essência a concepção do termo contextos reais. Assim, a ideia do trabalho foi unir os propósitos da extensão, cujo sentido é produzir um conhecimento de qualidade que beneficie a sociedade, com respaldo de uma metodologia que enfatiza o processo de aprendizagem em contextos reais, onde todo o valor dessa prática se fundamenta na atenção de dar ouvidos à pessoa humana, através do *design*, e apresentar seus anseios na busca de resultados efetivos.

Assim, esse terceiro eixo temático apresenta como foram os resultados da união da aprendizagem baseada em projetos com o design centrado no ser humano. O diferencial do trabalho foi colocar os interesses da associação em primeiro plano, a partir de então, o projeto seguiu uma nova abordagem, garantiu que as necessidades e expectativas dos participantes da associação fossem sempre consideradas.

O conceito *design* centrado no ser humano, que deriva do inglês *Human Centered Design*, é um guia prático desenvolvido pela consultoria de *design* norte-americana IDEO (Ideo, 2015).

Biglieri *et al.* (2021, p. 1) definem que:

[...] o Modelo *Human Centered Design* (HCD), se configura como uma abordagem criativa de resolução de problemas que se apresenta conjuntamente aos desejos humanos com as capacidades tecnológicas e econômicas viáveis, e consiste em três fases distintas, que são as fases de ouvir; criar e entregar (implementar).

Para compreender melhor sobre a importância do *design*, o trabalho utilizou também como referência o guia da Enactus Brasil, que fundamenta seus projetos visando ao empoderamento das pessoas, ligando aos seus desejos e suas necessidades, por isso a importância de colocá-las sempre em destaque, na realização dos projetos. Para tanto, suas propostas têm um enfoque diferenciado:

O processo de HCD começa por examinar as necessidades, desejos e comportamentos das pessoas cujas estarão envolvidas no projeto. É necessário ouvir e entender o que aquela comunidade deseja, para depois começar a desenhar de fato, o projeto junto com a comunidade, analisando a praticabilidade da ideia e a viabilidade da mesma, assim, podemos dizer que as 3 áreas estão correlacionadas, formando as 3 lentes do HCD (Human Centered Design, 2022, não paginado)

Conforme evidenciado no segundo eixo, a metodologia baseada em projetos, com seus sete passos, ofereceu uma estrutura de planejamento eficaz e extremamente organizada, por meio da coerência de suas etapas. Contudo, o diferencial do trabalho foi aliar os problemas que ensejaram a metodologia aos reais apresentados pelos deficientes visuais.

Tendo em vista que a grande proposta da adoção do design consiste em entender profundamente as necessidades das pessoas ou grupo de pessoas envolvidas, as etapas do projeto foram preparadas seguindo uma coerência para atender aos passos da metodologia com os pressupostos do design. Desta forma, os tópicos foram planejados na seguinte ordem.

- 1 - Pergunta Motivadora (ouvir o contexto) – Apêndice C
- 2 - Desafio Proposto (ouvir o contexto).
- 3 - Conteúdo e pesquisa (criar).
- 4 - Cumprindo o desafio (criar).
- 5 - Reflexão e *Feedback* (depurar a criação).

6 - Resposta ao desafio (implementação) –

7 - Avaliação dos impactos para os estudantes e a comunidade – Apêndice E

A fase do ouvir para gerar a pergunta motivadora ou a questão motriz (ouvir o contexto), foi a chave de todo o trabalho. O primeiro contato com todos os participantes do projeto (estudantes, professor pesquisador e os participantes da associação dos cegos) foi por meio de uma roda de conversa, para a aplicação do roteiro, descrito no Apêndice C. Com o intuito de promover um espaço de escuta, foi preparado um ambiente acolhedor e descontraído, para os participantes compartilharem suas experiências e dúvidas. Esse encontro foi significativo para estabelecer os laços da relação universidade e sociedade, mas, acima de tudo, despertou nos estudantes a responsabilidade de realizarem um trabalho com bons resultados.

Aqui convém ressaltar que foi um dos momentos mais significativos durante o processo da coleta dos dados, pois foi possível perceber que os estudantes foram apresentados a uma realidade que eles desconheciam totalmente, gerando, por sua vez, empatia, pois os estudantes ficaram sensibilizados diante dos relatos que lhes foram apresentados.

Sobre a fase do processo de ouvir, Biglieri *et al.* (2021, p. 6) muito bem observam:

Na fase de ouvir um modelo do HCD o principal objetivo é estar atento às vozes que revelam os anseios que precisam ser atendidos pela nova proposta a ser desenvolvida. Os objetivos versaram, a saber a) determinar quem deve ser abordado; b) ganhar empatia e c) coletar histórias. [...] Já em relação aos resultados, se considera, nomeadamente: a) histórias das pessoas; b) observações sobre a realidade dos membros; e c) entendimento profundo das necessidades, barreiras e restrições.

Pode-se observar que esse processo foi devidamente atendido, pois, no projeto, as observações sobre a realidade fizeram os estudantes perceberem as carências e necessidades da associação levando-os a buscar um conhecimento mais aprofundado para encontrar as soluções possíveis.

Após a conclusão dessa primeira fase, iniciou-se o processo de criação. Para tanto, os estudantes iniciaram um levantamento teórico que resultou em um material bastante rico de informações, baseadas em conhecimento técnico, e outras matérias

que contribuíram positivamente para a realização do trabalho, tal como o vídeo (*YouTube*) do engenheiro civil que relatou a questão do mercado de trabalho para as pessoas com deficiência visual.

Com o conteúdo do material levantado, o momento foi propício para o espaço de criação, ou seja, pensar no desenvolvimento de projetos para sistematizar todo o conhecimento produzido em um produto ou resultado.

Biglieri *et al.* (2021, p. 6) descrevem alguns fatores importantes para o processo de criação.

Conforme a organização prévia da Ideu (2015) para o HCD considerando esta trajetória na fase 2 o Brainstorm irá permear alguns objetivos já delimitados pelo modelo, a saber: a) entender os dados; b) identificar padrões; c) definir oportunidades; e d) criar soluções. Destes objetivos, surgirão notavelmente algumas saídas, como por exemplo: a) oportunidades; b) soluções e protótipos.

Pensar em um produto ou resultado, que seja capaz de sistematizar um conteúdo bastante abrangente para cumprir o desafio no processo de criação, foi um desafio para o grupo de estudantes. Contudo, as inspirações foram surgindo, a cada encontro foi possível perceber que os resultados do trabalho iam surtindo e, por sua vez, os alunos se apresentavam cada vez mais motivados.

Desta maneira, os três instrumentos escolhidos pelas equipes, ou seja, a cartilha, o *podcast* e o ofício, atenderam perfeitamente aos objetivos e às questões trabalhadas por cada grupo. Convém observar, novamente, que nesta fase os estudantes foram impecáveis, é o que se pode perceber dos resultados dos projetos.

Passando para a reflexão e *feedback*, momento de depurar a criação, os trabalhos foram apresentados no último encontro, antes da apresentação para a comunidade, momento que foi oportuno para a apresentação final do projeto, discutir alguns pontos relevantes e saber sobre os impactos da realização do trabalho, sob a ótica dos estudantes (Apêndice E).

Avançando para a conclusão do trabalho, a terceira fase do Design Centrado no Ser Humano, é a resposta ao desafio (implementação) que ocorreu com sucesso no dia 30/11/2023, conforme o planejamento que consta no Anexo B, e contou com a presença das equipes e dos participantes da associação filantrópica para a apresentação dos trabalhos na sala de metodologias ativas da universidade. O material produzido pelos estudantes foi considerado de extrema qualidade e as apresentações foram muito bem feitas, os estudantes estavam preparados, fizeram a

apresentação descritiva e houve uma ótima interação com o público/participantes da associação dos cegos.

Os participantes da associação relataram que se sentiram valorizados e felizes e todos concordaram que esse tipo de trabalho deveria ser realizado com mais frequência, pois só agrega e fortalece ainda mais o trabalho da associação filantrópica de proteção aos cegos. Vale ressaltar, que a experiência foi enriquecedora e todos ficaram motivados para continuar apoiando iniciativas como essa no futuro.

Para concluir, tem-se a certeza de que todo o aprendizado construído durante esse processo terá um grande valor na vida pessoal e profissional de todos, é o que se extrai das avaliações dos impactos realizados com os estudantes bem como para a comunidade (Apêndice E), já apresentada nos resultados da seção 4.

5.4 Considerações sobre os eixos de análise

Após esta apresentação, faz-se necessário tecer algumas considerações, apontando as principais ideias e experiências de cada eixo.

Inicialmente, sobre o primeiro eixo estruturante, durante a realização do trabalho de extensão na associação filantrópica de proteção aos cegos, foi possível perceber claramente as finalidades pedagógicas e sociais que decorrem das práticas extensionistas. Essa troca de ideias e experiências por meio de diálogo foi extremamente enriquecedora, pois preparou esses estudantes para a vida em sociedade, levando em conta que despertou para uma formação acadêmica e cidadã.

Quanto ao segundo eixo estruturante, da aprendizagem baseada em projetos, o enquadramento desta metodologia foi perfeito para atender às perspectivas que se esperavam no sentido de promover um ensino participativo, cuja abordagem partiu de contextos reais e envolveu os alunos de uma forma significativa, surtindo resultados surpreendentes das três equipes, além de despertar criatividade, colaboração, proatividade e também engajamento, colaboração e responsabilidade dos estudantes que muito contribuíram para os resultados obtidos.

Quanto ao terceiro eixo estruturante, o *design* centrado no ser humano, deu todo sentido ao trabalho, tendo em vista que a proposta do “ouvir” foi ao encontro de promover uma extensão dialógica, ao passo que a “criação” e “implementação” dos produtos (cartilha, podcast e ofício) colaboraram para a transformação social. Assim, por meio do design foi possível estabelecer um sentido para todo o trabalho.

Por fim, resta dizer que esses três eixos permeiam pelas mesmas finalidades, assim a escolha de unir essas três propostas didáticas se justifica pela vontade de criar oportunidades para trabalhar com problemas sociais, tais como o da inclusão social, com o propósito de colaborar para uma sociedade mais justa e equitativa, por meio dos trabalhos de extensão com o apoio da ABP e as lentes do design centrado no ser humano. E, assim, procurou-se realizar, por meio desta tese, os ideais da formação jurídica com os valores da educação.

Para concluir a análise do trabalho, seguindo o modelo SOAR (*Strength, Opportunities, Aspirations and Results*), inspirado no livro *Metodologias Ativas em Direito*, de Ferfebaum e Klafke (2020), apresenta-se quais foram as forças, aspirações, oportunidades, resultados e lema, que foram percebidos durante a realização do projeto de extensão universitária, utilizando a metodologia baseada em projetos e o design centrado no ser humano.

Quadro 13 - Modelo SOAR (*Strength, Opportunities, Aspirations and Results*)

a) Forças: representam as características do projeto e das pessoas envolvidas que facilitam sua implementação e a obtenção dos resultados.	- O projeto apresenta relevância social; temática inclusiva, contextos reais, atende às finalidades da extensão, apresenta proposta pedagógica coerente.
b) Aspirações: representam aquilo que as pessoas desejam para o futuro, o cenário ideal imaginado, o que procuram concretizar.	- Um projeto que inspire e sirva de exemplo para gerar novos trabalhos nas mais diversas áreas.
c) Oportunidades: representam as melhores oportunidades oferecidas pelo mercado	- Propor desafios aos estudantes, eles apresentam um potencial surpreendente.
d) Resultados:	- A experiência foi enriquecedora e demonstrou os verdadeiros propósitos da extensão.
e) Lema:	- Transformação social

Fonte: Ferfebaum e Klafke (2020, p. 214).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta tese, foi primordial realizar um estudo minucioso sobre o contexto do ensino jurídico no Brasil, compreendendo sua inserção histórico-social, entendendo, por sua vez, a forma como foi construído e, especialmente, quais eram suas finalidades. O trabalho procurou realizar uma análise cuidadosa das tendências, dos desafios e das demandas que atualmente são enfrentadas nos cursos de direito, proporcionando uma base sólida para investigar questões essenciais relacionadas à formação dos profissionais jurídicos.

Esse contexto, possibilitou algumas das percepções didáticas que visam melhorar o ensino do Direito, levando em conta, sobretudo, as transformações sociais, tecnológicas e jurídicas, que têm impactado diretamente a forma como o ensino jurídico se apresenta na atualidade.

Além do contexto histórico sobre o ensino jurídico, o trabalho foi tomando seus contornos no sentido de entender o papel das Universidades no Brasil, bem como buscou compreender o sentido do Tripé Universitário – composto pelas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Vale mencionar que o debate sobre o papel das universidades no Brasil encontra-se respaldado constitucionalmente, o que pode ser considerado um grande avanço na estrutura política de um estado, bem como a garantia da autonomia que é reservada às universidades de exercerem com liberdade a gestão educacional, fornecendo, de certa forma, um resgate aos ideais da filosofia iluminista do Estado.

Pode-se dizer que o aperfeiçoamento dos ideais universitários é um processo contínuo, que demanda dos educadores uma postura atenta, pois os pressupostos educacionais estão sempre relacionados aos fatores políticos, sociais, ideológicos e econômicos. Aqui, pode-se fazer referência a um contexto universitário muito celetista, cuja formação acadêmica era privilégio apenas da elite social, até atender aos pressupostos de uma universidade democrática e, por sua vez, inclusiva.

Buscando dar sentido aos pressupostos ideológicos de uma universidade democrática e transformadora, o presente trabalho direcionou-se em compreender as finalidades da extensão universitária.

Nesse sentido, o trabalho promoveu um estudo situando a importância da extensão, bem como seus desafios e possibilidades; assim, buscou demonstrar o

valor da extensão, relacionando sua importância no processo de construção de conhecimento.

No início deste trabalho, promoveu-se uma revisão do modelo das práticas extensionistas, as quais passaram por constantes alterações que foram marcadas por várias gerações. A primeira geração entendia que as atividades extensivas se realizavam por meio de cursos livres para formação. A segunda geração foi marcada pelos programas de ação comunitária, período que ficou conhecido pelo projeto Rondon. A terceira geração englobava entre as práticas extensionistas os estágios profissionais, empresas júnior, parcerias universidade e empresa, universidade e instituições como os escritórios jurídicos no curso de Direito, bem como toda manifestação cultural e artística. E a quarta geração promove a ideia de que atividade de extensão, na sua conjuntura atual, tem como pressuposto promover o compromisso da universidade com a sociedade (extramuro), ou seja, a lógica é que todo o conhecimento produzido na universidade não fique restrito somente à comunidade acadêmica e sim tenha a sociedade como destinatária, reforçando, assim, o compromisso social de proporcionar uma ação transformadora integrada a componentes curriculares.

Convém observar, também, que o Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabeleceu que 10% da carga horária total dos cursos de graduação devem ser dedicadas às atividades de extensão, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a essa experiência durante a sua formação acadêmica.

Entre os principais objetivos da resolução supramencionada é pensar no papel da extensão como um meio de promover o desenvolvimento social e a cidadania, reforçando o compromisso da universidade com a comunidade onde vive.

Desta forma, para compreender os desafios que a extensão apresenta na atualidade, como uma atividade acadêmica, é preciso pensar nos meios, ou seja, nos processos pedagógicos e práticos, que atenderiam toda essa dinâmica e seus princípios ideológicos.

É nesse sentido que o presente trabalho confere uma atenção especial às propostas pedagógicas das metodologias ativas, visando priorizar o processo de conhecimento dialogado, no qual o sujeito participa com suas expectativas e

acepções, indo ao encontro dessa proposta transformadora, viabilizada pelas atividades de extensão.

Esse ponto merece um aprofundamento melhor, tendo em vista que o principal diálogo entre os educadores na atualidade é justamente compreender o papel do docente, tendo em vista que o uso da tecnologia, somado a vários fatores pedagógicos, mudaram o perfil do estudante que já não se contenta com aquele modelo de aula tradicional, em que o professor se configura como detentor do conhecimento e os estudantes como mero receptores.

Levando em consideração que as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, busca enriquecer a formação dos estudantes, promovendo um impacto positivo na sociedade, consequentemente se contrapõe ao modelo de ensino proposto pela pedagogia tradicional, mas é possível entender que os métodos de aprendizagem, que trabalham relacionando a teoria com a prática, podem se mostrar bastante efetivos no processo de aprendizagem.

Inicialmente, o trabalho realizou um estudo sobre os pressupostos da extensão universitária, como um processo de formação interdisciplinar de cunho educativo, cultural, científico e político, cuja principal finalidade consiste em promover a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e de outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa, impactando, por sua vez, a formação do estudante (Brasil, 2018).

Para atender a esses objetivos, foi apresentado um estudo teórico sobre a metodologia baseada em projetos aliada ao *design* centrado no ser humano. A proposta de aprendizagem baseada em projetos aplicada à extensão tem como objetivo incentivar a aprendizagem colaborativa, ativando processos cognitivos que visam solucionar, sugerir melhorias a situações-problema em contextos reais. A construção de conhecimentos ocorre a partir de vivências estruturadas em sete passos, que devem ser cuidadosamente planejados, de acordo com a natureza do problema e do público envolvido.

Nessa direção, para o levantamento da situação-problema e para a criação dos protótipos, foi usada a estratégia do *design* centrado no ser humano, compreendendo profundamente as necessidades dos usuários, utilizando o processo do ouvir, criar e implementar. Assim, pretendeu-se a resolução do seguinte questionamento: A extensão universitária mediada pela aprendizagem baseada em

projetos e o design centrado no ser humano, no curso de Direito, contribui para uma aprendizagem transformadora?

No intuito de evidenciar essa possibilidade, por meio de uma pesquisa qualitativa e interventiva, foi realizado um projeto de extensão em um curso de Direito, com o uso da aprendizagem baseada em projetos e design centrado no ser humano, que teve a pesquisadora como responsável e, em sua equipe, 24 estudantes do curso de Direito que desenvolveram um projeto junto a 10 pessoas de uma associação filantrópica que atende deficientes visuais.

Por meio dessa aplicação, foi possível vivenciar, na prática, os incríveis resultados de um ensino participativo, mais precisamente da metodologia baseada em projetos. O desafio não foi pequeno, para se chegar aos resultados pretendidos foi necessário estruturar todo um eixo pedagógico que fundamenta a metodologia baseada em projetos.

Nessa direção, o projeto foi estruturado com o propósito de envolver os estudantes a partir de algumas questões ou problemas que surgiram de uma roda de conversa, exigindo, por sua vez, um aprofundamento teórico, com as possíveis respostas que os desafiavam a apresentar soluções plausíveis para os problemas relatados com a apresentação de um produto ou protótipo.

Durante o processo de intervenção foi notória a organização e o engajamento dos estudantes, desde a divisão das tarefas entre as equipes, até a forma como as informações essenciais foram sendo construídas, despontando diversas habilidades e competências.

Assim, foi possível notar, de uma forma geral, englobando o trabalho das três equipes, a proatividade e autonomia que os estudantes desenvolveram naturalmente durante a realização do projeto. Cabe salientar que todo o levantamento do conteúdo jurídico para a resolução dos problemas foi realizado pelos próprios estudantes, que recorreram a todos os meios possíveis, estudaram as legislações, bem como suas interpretações doutrinárias, utilizaram-se das mídias disponíveis no canal do YouTube, sites com conteúdos relevantes do governo federal, promoveram debates durante os encontros com o professor (pesquisador), além de estabelecerem critérios para selecionar os conteúdos mais úteis.

Em razão da própria natureza do projeto – que teve como fundamento estudar o estatuto da pessoa com deficiência –, a sua realização despertou no estudante um perfil de resiliência, colaboração, que são próprias do ensino participativo.

Além das competências mencionadas anteriormente, durante o período de intervenção foi notória a capacidade dos estudantes de memorizarem e aplicarem os conteúdos estudados, sobretudo no desenvolvimento da oratória e argumentação desenvolvida durante o processo de coleta de dados.

Um dos fatores dignos de nota foi a capacidade de gerenciamento e execução do projeto demonstrada pelas três equipes, tendo em vista que o período de coleta de dados foi longo, perfazendo três semestres letivos, os problemas a serem enfrentados eram complexos e os produtos apresentados por cada equipe foram cuidadosamente confeccionados e coerentes com os resultados almejados.

O cenário acima demonstrado, vai ao encontro das propostas pedagógicas realizadas por Bender (2014), no sentido de que a aprendizagem baseada em projetos estimula os estudantes a produzirem resultados dos seus trabalhos, por meio da realização de projetos com a apresentação de protótipos. No caso do trabalho em tela foram realizados os seguintes protótipos: uma cartilha, impecável, com conteúdos jurídicos esclarecedores; um banner ilustrativo que traz para a comunidade informações sobre o uso das bengalas, bem como o que representa suas cores; um podcast, que relata em forma de diálogo todas as questões que permeiam a inclusão no mercado de trabalho; e, para concluir, os estudantes realizaram um ofício, obedecendo todas as formalidades legais para ser encaminhado ao prefeito municipal, exigindo uma atenção especial no que se refere à questão da inclusão no momento da realização das licitações dos transportes públicos municipais.

Sucede, ainda, que toda essa abordagem só foi possível em virtude da empatia dos estudantes, de ouvirem os anseios dos deficientes visuais, criando condições de dirimir os problemas por meio do conhecimento produzido, para, ao final, criar recursos mediante técnicas jurídicas, para implementar soluções que atendam às garantias e finalidades sociais.

É possível, ainda, asseverar que o trabalho gerou nos estudantes um senso de responsabilidade social e humano, sob uma expectativa de compreender que o direito deve estar próximo à realidade, pois é o único meio que a sociedade detém para dirimir as desigualdades sociais.

Os resultados da avaliação evidenciaram, ainda, que todos os participantes do projeto de extensão demonstraram entusiasmo e satisfação com o trabalho desenvolvido, com os resultados dos *feedbacks* positivos; o que reflete o sucesso e a relevância do projeto tanto para a comunidade acadêmica como para a sociedade.

Com o intuito de confirmar esses resultados foram construídos três eixos de análises, que demonstraram que após a realização desta pesquisa, foi possível observar que a aprendizagem participativa enriquece e torna mais suave o processo de construção do conhecimento, especialmente no que tange à aplicação da metodologia baseada em projetos aliada à estratégia do *design* centrado no ser humano, quando aplicada nas atividades de extensão universitária, provocando, por assim dizer, um movimento positivo entre os professores, estudantes e, sobretudo, a sociedade, que é sua destinatária final.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caroline Figueiredo Belo. **Avaliação da extensão universitária**: reflexões sobre o fazer extensionista na Universidade de Brasília. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AMBROSINI, Diego Rafael; SALINAS, Natasha Smitt Caccia. **Construção de um sonho**: Direito GV: inovação, métodos, pesquisa, docência. São Paulo: Direito GV, 2011.

AOKI, Marta *et al.* Pessoas com deficiência e a construção de estratégias comunitárias para Promover a participação no mundo do trabalho. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 4, p. 517-534, out./dez. 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.

BALARDIM, Graziela. Os 4 pilares da educação e o papel da tecnologia. **ClipEscola**. 30 abr. 2018. Disponível em <https://www.clipescola.com/4-pilares-da-educacao>. Acesso em: 09 out. 2020.

BAPTISTA, Magali Aparecida. **Direitos humanos e extensão universitária**: relações, possibilidades e desafios no campo do ensino na saúde. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) – Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2013.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BENEDETTI, Thaís. Métodos de Ensino: o que são e como escolher? **TutorMundi**. 12 mar. 2024. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/metodos-de-ensino/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BERG, Piers Von. How research into citizenship education at university might enable transformative human rights education. **HRER. Human Rights Education Review**, [S.l.], v. 6, n. 1, 2023. DOI: <http://doi.org/10.7577/hrer.5120>.

BIGLIERI, Aliteia Franciane *et al.* Aplicando o human centered design enquanto proposta de orientação: considerações a partir de uma experiência multidisciplinar. **Anais do Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação – CIKI**, Florianópolis, v. 1, n. 1, nov. 2021. Disponível em: <https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/1083>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BLASIUS, Debaldo. Prefácio. *In*: BLASIUS, Debaldo. (org.). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 1 - 110. *E-book*.

BORDENAVE, Juan Díaz. **A pedagogia da problematização na formação dos profissionais de saúde**. 1982. Disponível em: https://lume-re-demonstracao.ufrgs.br/eps/assets/pdf/metodologia_de_ensino_aprendizagem.pdf. Acesso em: 01 abr. 2022.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Cria dois Cursos de ciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Brasília: Casa Civil, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Brasília: MEC, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e daí outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, ed. 243, p. 49. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito

e dá outras providências. Brasília: MEC, CNE, CES, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan. 2016.

CAEIRO, Nathália. #Falando em Direitos Humanos. **YouTube^{BR}**. 13 dez. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/R1dZ0PBD00Q>. Acesso em: 16 abr. 2024.

CASPE, Margaret; MCWILLIAMS, Lorette. 5 bebefits of human-centered design thinking for Family engagement. **Global Family Research Project**. 2019. Disponível em: https://globalfrp.org/content/download/508/4342/file/GFRP_HCD4FE.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

CRESTANI, Carlos Eduardo; MACHADO, Márcio Bender. Aprendizagem baseada em projetos na educação profissional e tecnológica como proposta ao ensino remoto forçado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Y7KhcQCGgcnQVDZjvnrStZq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CUNHA, Marcos Vinícius. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. São Paulo: Vozes, 2002.

DAS, Bhibha M. *et al.* Human-Centered Design as a Basis for a Transformative Curriculum. **Journal of the National Collegiate Honors Council Online Archive**. 2021. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1691&context=nchcjournal>. Acesso em: 23 ago. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem transformadora**. 2022. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2022/09/ensaio-848-aprendizagem-transformadora.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

DEMO, Pedro. **Ensaio 971 – Professor Profeta Falido**. 2023. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2023/ensaio-971.professorprofetafalido.html>. Acesso em 15. fev. 2024.

DIAS, Renato Duro. Extensão universitária nos cursos de graduação em direito. **Revista Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 21-39, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/42892/37341>. Acesso em: 14 fev. 2024.

DONATO, Lillian. Brainstorming: o que é, para que serve e as 3 etapas. **AEVO**. 24 abr. 2023. Disponível em: <https://blog.aevo.com.br/brainstorming/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

DUBOST, Jean; LEVY, André. Recherche-action et intervention. *In*: BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LEVY, André. **Vocabulaire de Psychosociologie**. Ramonville: Erès, 2002. p. 391-416.

ESCOLA SECUNDÁRIA CAMILO CASTELO BRANCO. **Aprendizagem baseada em projetos**. 17 fev. 2019. Disponível em: <https://bibliotecaescolaresccb.blogspot.com/2019/02/aprendizagem-baseada-em-projetos.html>. Acesso em: 01 out. 2021.

FERFERBAUM, Marina (org.). **Ensino de direito para o mundo em transformação**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

FERFERBAUM, Marina; KLAFKE, Guilherme Forma. **Metodologias ativas em direito**: guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador. São Paulo: Atlas 2020.

FERFERBAUM, Marina; LIMA, Stephane H. Formação Jurídica e Novas Tecnologias: relato de uma aprendizagem experiencial em direito. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, v. 18, n. 28, p. 145-162, 2020.

FERREIRA, Vinícius Gomes. **Design sprint e aprendizagem baseada em projetos**: um modelo para o alcance de autenticidade aos projetos acadêmicos. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FONSECA, Marina Elisa. **Extensão universitária e migrações**: uma análise dos projetos extensionistas para apoio aos imigrantes no Paraná. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3485/1/Elisa%20Marina%20Fonseca.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para que? **EBA/UFRJ**. 2017. Disponível em: https://eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2023/02/Extensao_Universitaria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 07 fev. 2025.

GEEKIE. **Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) em 7 passos**. 2020. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/aprendizagem-baseada-em-projetos/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

GHIRARDI, José (org.). **Métodos de ensino em direito**: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, Direito GV, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

GITAHY, Raquel Rosan Cristino; ALVES, Luis Henrique Ramos; EBAID, Ana Augusta Rodrigues Westin. Ensino jurídico e tecnologia digital de informação e comunicação: o protagonismo do estudante na era conectada. **Ponto de Vista Jurídico**, Caçador, v. 12, n. 1, p. 102-119, 2023. DOI: 10.33362/juridico.v12i1.3043. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/juridico/article/view/3043>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GOMES, Bárbara Letícia Rodrigues. **Análise da influência da Faculdade UnB planaltina na comunidade local por meio da extensão universitária**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: O conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. *E book*.

HOGEMANN, Edna Raquel. Sobre a curricularização da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos de direito. **Revista Internacional Consinter de Direito**, São Paulo, v. 9, n. 17, dez. 2023. Disponível em: <https://revistaconsinter.com/index.php/ojs/article/view/451/910>. Acesso em: 20 fev. 2024.

HUMAN CENTERED DESIGN. **Kit de ferramentas**. 2017. Disponível em: http://brazil.enactusglobal.org/wp-content/uploads/sites/2/2017/01/Field-Guide-to-Human-Centered-Design_IDEOorg_Portuguese-73079ef0d58c8ba42995722f1463bf4b.pdf. Acesso em: 09 abr. 2022.

IDEO. Human Centered Design. **Kit de Ferramentas**. 2. ed. 2015. Disponível em: <https://www.ideo.com/post/designkit>. Acesso em: 05 abr. 2024.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da extensão**: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

INSTITUTO FEDERAL SANTA CATARINA. **Compreendendo a Extensão**. 2024. Disponível em:

<https://moodle3.ifsc.edu.br/mod/book/tool/print/index.php?id=615626#ch97711>. Acesso em: 19 dez. 2024.

ISERTÉ, Sérgio *et al.* Integração completa da aprendizagem baseada em projetos de equipe em um plano de estudos de banco de dados. **Transações IEEE em Educação**, São Paulo, v. 66, n. 3, p. 218-225, jun. 2023.

JEZINE, Edineide. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2025.

KLAFKE, Guilherme Forma; FEFERBAUM, Marina. **Metodologias ativas em direito**: guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador. São Paulo: Atlas, 2020.

KLAUMANN, Ana Paula; TATSCH, Ana Lúcia. A Extensão Universitária como um caminho para a Inovação Social: análises a partir da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, v. 22, p. 1-34, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rbi/article/view/8669995/33134>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MADRID, Fernanda de Matos Lima; SANTOS, Lucas Octavio Noya. Julgamento simulado do STF: Aplicação do team based learning e do project based learning no curso de Direito. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, Chile, v. 5, n. 1, p. 93-104, 2018. Disponível em: <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/50408/52980>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MASCARENHAS, Matheus da Silva. **A formação acadêmica de estudantes beneficiários/as da assistência estudantil**: o acesso ao tripé ensino, pesquisa e extensão na UFBA em 2020. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35682/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Mestrado%20-%20Matheus%20Mascarenhas.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério de Moura; PETRILLO, Regina Pentagna. **Curricularização da Extensão universitária**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Processo, 2022. Cap. 1. *E-book*.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Tendências teóricassobre o Ensino Jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 818-846, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/NkbRLgCs5MKG9DVDsRQJjYd/?lang=pt#>. Acesso em: 19 fev. 2024.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, T. H. dos. Verbete método dos projetos. *In*: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, T. H. dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/metodo-dos-projetos/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MESQUITA FILHO, Alberto. Integração Ensino-Pesquisa-Extensão. **ECC**. 2024. Disponível em: <https://www.ecientificocultural.com/ECC3/epe.htm>. Acesso em: 12 abr. 2024.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO. **ESKADA**: cursos abertos da UEMA. Livro 1. [2025]. Disponível em: <https://eskadauema.com/mod/book/tool/print/index.php?id=2685>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTEIRO, Marina Gabriele Santos; SUTIL, Marlene Zuleide Oliveira; BONFIM, Rosa Jussara. A influência dos quatros pilares da educação na formação do cidadão: Um artigo original. *In*: SIMPÓSIO DE TCC. 3., 2020, Patos de Minas. **Anais [...]**. Patos de Minas-MG: FINOM e Tecsoma, 2020. p. 1470-1485.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

NYARI, Nádia Ligianara; GROKSKREUTZ, Hugo Rogério; JULIANI, Moacir. A nova extensão no ensino superior: relatos de aplicação em curso de direito no centro-oeste do brasil com enfoque no meio ambiente local. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, Santo Ângelo, v. 22, n. 44, p. 111-132, mar. 2023. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/direitoejustica/article/view/1021>. Acesso em: 20 fev. 2024.

O TRELLO reúne as tarefas, colegas de equipe e ferramentas. **Atlassian Trello**. 2024. Disponível em: https://trello.com/pt-BR?&aceid=&adposition=&adgroup=148159505447&campaign=19269516463&creative=641463053985&device=c&keyword=trello%20quadro&matchtype=e&network=g&placement=&ds_kids=p74543507091&ds_e=GOOGLE&ds_eid=700000001557344&ds_e1=GOOGLE&gad=1&gclid=EAlaIQobChMI_7zPq7DIgQMVDI3CCB1vJgA_EAAYAyAAEgI_DvD_BwE&gclsrc=aw.ds. Acesso em: 02 mar. 2023.

OLIVEIRA, Sandra. Modos de ser estudante e as pedagogias ativas: autonomia e aprendizagem na experiência do indivíduo livre. *In*: DEBALD, Blasius. (org.). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 9-20.

PAIR, Claude. A formação profissional, ontem, hoje e amanhã. *In*: DELORS, Jacques (org.). **A Educação para o Século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005. Cap. 13, p.172-186.

PHAN, Trang; MYUNGHWAN, Shin. Re-imagining technology education for student teachers using human-centered design. **International Journal of Designs for Learning**, Canadá, v. 12, n. 3, p. 31-48, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1330574.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

PINHEIRO, Márcia Gonçalves. **Crenças e ações de aprendizes DE LE (INGLÊS) a respeito da aprendizagem por meio de colaboração em rede**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PINHEIRO, Tennyson; COLUCCI JUNIOR, José; MELO, Isabela (col.). **HCD. Human Centered Design**: kit de ferramentas. 2. ed. Seattle: Fundação Bill & Melinda Gates, 2022.

PRADO, Fernando Leme do, **Metodologia de projetos**. São Paulo: Saraiva 2011. *Ebook*.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Presidente Prudente: Unoeste, 2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.unoeste.br/academico/do_cs_public/ppc/ppc_rYEF5=EjZzQmNylzYhF2Y3IGZ4YDOKITZ4MGZ.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Between Tradition and the Future: On Metrics and Performance Indicators for the Faculty of Law at University of São Paulo. **International Journal of Educational Reform**, [S.l.], v. 31, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/10567879211001821>.

ROSOLEN, Solange Montanher. O ensino jurídico da universidade de Coimbra no processo civilizador português até 1770. **Comunicações (UNIMEP)**, São Bernardo do Campo, v. 25, p. 267-289, 2018.

SÁ, Lanuzia Tércia Freire de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A triangulação na pesquisa científica em educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 645-660, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5941>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SILVA JÚNIOR, Everaldo. **Tratamento de riscos relacionados à alocação de projetos**: proposição de módulo para uma plataforma de aprendizagem ativa. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/44153/1/2021_EveraldoSilvaJunior.pdf. Acesso em: 20 fev.2024.

SILVA, Renan Antônio da. A extensão universitária: uma experiência de ensino-aprendizagem que ajuda desenvolver as habilidades e competências dos estudantes de direito. **Revista Eletrônica Direito e Sociologia**, Canoas, v. 11, n. 2, p. 1-12, out. 2023. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/redes/article/view/9804>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, Renan Antônio da; DEMO, Pedro Silva; ALVES, Felipe Freitas de Araújo. A educação e suas teorizações. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. 534-554, 2023. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov->

br.ez259.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html. Acesso em: 14 fev. 2024.

SILVA, Renato Pereira da *et al.* Aprendizagem baseada em projetos, portfólio coletivo e nutrição: integrando saberes no Sistema Único de Saúde (SUS). **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, Chile, v. 17, n. 2, p. 1-10, 2023. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v17n2/2223-2516-ridu-17-02-e1193.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira; SANTOS, Josineide B. dos. Os projetos pedagógicos como recurso de ensino. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 40, out. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/os-projetos-pedagogicos-como-recurso-de-ensino>. Acesso em: 04 fev. 2025.

TERRA, Maria Fernanda; LIMA, Danielle Bivanco. Competências na formação em saúde a partir da assistência às mulheres em situação de violência na extensão universitária. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 33, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-7331202333068>.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2022. *Ebook*.

TOYOHARA, Doroti Quiomi Kanashiro *et al.* Aprendizagem baseada em projetos – uma nova estratégia de ensino para desenvolvimentos de projetos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL – PBL2010, 2010, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0174-1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

UMENO, Masanobu; FUKUDA, Yoshihiko; INOUE, Naho. Law Education in Japan and China: Comparative Analysis Focusing on Law-Related Materials. **ECNU Review of Education**, Canadá, v. 6 n. 2, p. 261-279, 2023. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1379951>. Acesso em: 22 ago. 2024.

VIERA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o Projeto do direito GV. *In*: FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez (org.). **Ensino do direito para um mundo em transformação**. São Paulo: FGV, 2012. p. 17-59.

WEISER, Hannah R. Os alunos devem vivenciar o direito: a importância da aprendizagem experiencial por meio de uma visita ao tribunal em cursos de direito empresarial e estudos jurídicos. **Revista de Educação em Estudos Jurídicos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 271-313, 2023.

YOU, Ji Won. Relationship between team learning profiles and outcomes in team project-based learning: a cluster analysis. **Studies in Higher Education**, [S.l.], v. 49, n. 1, p. 16- 32, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2219298>.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. *Ebook*.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DO ESTUDANTE DO CURSO DE DIREITO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Questionário sobre o perfil do estudante do curso de Direito participante da pesquisa.

Idade

Você já realizou extensão universitária?

Você sabe o que é um projeto de extensão?

Para você é importante aplicar os conceitos aprendidos no curso de Direito em um contexto social?

Como um projeto de extensão pode contribuir para a inclusão social de pessoas com deficiência visual e a efetivação de seus direitos segundo o estatuto da pessoa com deficiência?

Você conhece a metodologia de aprendizagem baseada em projetos?

Você conhece o design centrado no ser humano?

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
VISUAL DA ASSOCIAÇÃO FILANTRÓPICA DOS CEGOS**

1 - - Idade _____

2 - Tipo de Deficiência

() Congênita

() Adquirida

3 - Grau de perda visual:

() Total

() Parcial de Projeção de Luz

4 – Grau de escolaridade

() fundamental I

() fundamental II

() ensino médio

() ensino superior

5 - Há quanto tempo você frequenta a associação filantrópica dos cegos?

6 – Quais as atividades que você realiza na associação filantrópica dos cegos?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA: LEVANTAMENTO DO PROBLEMA

Roteiro para uma roda de conversa para o levantamento do problema. Esta atividade envolve a participação dos alunos na perspectiva de fazerem perguntas para desenvolver as ideias do projeto, a ideia é buscar perspectivas, buscando registrar todas as informações para solucionar os problemas apresentados.

Essas informações serão coletadas na Associação Filantrópica dos cegos.

Vocês já ouviram falar no Estatuto da Pessoa com Deficiência?

A deficiência visual é contemplada nos artigos do Estatuto? Existe alguma proteção específica para as pessoas com deficiência visual?

Vocês sabem que existe uma proteção especial para as pessoas com deficiência visual?

A Lei nº 13.146/2015 – assegura a pessoa com deficiência a igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso.

Qual a importância da lei de inclusão?

Conhece alguma política pública inclusiva?

Quais os principais desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência visual na atualidade?

Conhecem alguma instituição governamental que possa ajudá-los buscar a efetividade dos direitos proclamados na constituição no Estatuto e nas demais leis?

Já precisou de alguma assistência jurídica?

Já ouviram falar na Defensoria Pública do Estado de São Paulo?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES ENTRE OS ESTUDANTES PARA A DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Roteiro de observação das interações entre os estudantes para a delimitação da pesquisa para o levantamento do problema e das propostas para a solução do problema criados partindo de uma tempestade de ideias para a delimitação do problema e os meios para solucioná-los.

Mapeamento do Problema	Nuvem de palavras
PENSAR EM SOLUÇÕES: Os alunos devem registrar as seguintes informações.	Problema
	Propósito do Projeto
	Dados relevantes referentes ao problema
	Público-alvo
	Bons exemplos de referência.

Junto a esse quadro de referência Marina e Guilherme (2020, p. 214) sugerem somar a esse quadro de referência o modelo SOAR. (*strength, opportunities, aspirations and results*)

a) Forças	Representam características do projeto e das pessoas envolvidas que facilitam sua implementação e a obtenção dos resultados;
b) Aspirações:	representam aquilo que as pessoas desejam para o futuro, o cenário ideal imaginado, o que procuram concretizar
c) Oportunidades	Representam as melhores oportunidades oferecidas pelo mercado.
d) Resultados:	representam mudanças mensuráveis na realidade;
e) Lema:	Uma frase inspiradora que permite unir a equipe em torno do projeto.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA A FIM DE COMPREENDER OS IMPACTOS DO PROJETO

Roteiro para roda de conversa a fim de compreender o impacto do desenvolvimento da extensão baseada na aprendizagem baseada em projetos aliada ao design centrado no ser humano na formação dos estudantes e na transformação social.

Perguntas para os estudantes

A metodologia utilizada atendeu as propostas do trabalho?

Gostou de trabalhar em equipe?

Quais foram as dificuldades enfrentadas para seguir o método?

Como a metodologia da aprendizagem baseada em projetos na extensão universitária impactou a sua formação?

Comente como foi a experiência do desenvolvimento de um projeto de extensão utilizando a metodologia da aprendizagem baseada em projetos e do design centrado no ser humano em um curso de Direito

Perguntas para as pessoas com deficiência visual

Os estudantes colaboram com algum tipo de informação que vocês desconheciam?

Gostaram de participar do projeto?

O projeto trouxe alguma transformação para a vida de vocês?

A Associação Filantrópica dos Cegos ficou satisfeita com o projeto?

Comente como foi a experiência de ter participado da pesquisa envolvendo o desenvolvimento de um projeto de extensão

ANEXOS

ANEXO A – RELATÓRIO DO ENCONTRO COM OS ASSISTIDOS

Projeto de Extensão –

Professora -

Data: 10/11/2022 Horário: 09h30

Na data de hoje, 10, foi realizado o primeiro encontro com assistidos da Associação Filantrópica dos cegos, no formato online. No encontro abordamos diversas perguntas à eles, como também levantaram diversos questionamentos a nós, e os principais problemas que enfrentam na sociedade em geral, devido a deficiência visual, e como a sociedade em si se comporta nestes casos.

Em sua maioria já ouviram falar sobre o Estatuto da Pessoa com deficiência, entretanto não tem conhecimento amplo sobre o assunto, mais gostariam de conhecer um pouco mais sobre as informações e direitos recorrentes que diz a lei.

Com relação a lei em si, artigos, sobre a proteção específica que o estatuto traz para as pessoas com deficiência, de forma geral eles não conhecem, não possui informações claras. De forma geral, os assistidos eles sabem que existe uma lei de proteção especial para as pessoas com deficiência visual, por ouvir falar, mais não conhecem o que traz essa lei, quais benefícios, entre outras informações abrangentes.

Sobre a Lei nº 13.146/2015, eles mencionam que não conhecem e não possuem acesso com relação à importância da lei de inclusão, mais que gostariam muito de saber mais sobre o assunto, principalmente quando se trata na área trabalhista, a principal importância que traria a essas pessoas, se pudessem haver uma maior inclusão das pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho. Relatam também dá importância que traria este assunto aos jovens e gerações futuras, traria um maior apoio neste quesito.

Assim como na questão anterior, eles também não conhecem nenhuma política pública inclusiva.

Diante de uma breve interação, conhecemos também quais os principais desafios que enfrentam na atualidade, um deles como mencionado anteriormente é sobre o acesso ao trabalho, já que existe a lei no qual as empresas devem contratar pessoas com deficiência, mais ocorre muitas vezes que para não adaptar as empresas, eles preferem contratar pessoas com outras deficiências, como auditiva, física, etc, menos a visual, ou seja, eles realizam a entrevista, mais as opções é sempre vantajosa aos demais, dificultando o acesso ao mercado de trabalho por essas pessoas. Além deste também foram mencionadas as acessibilidades nas ruas, ônibus, falta de respeito por parte dos motoristas de ônibus e da sociedade em geral.

Um dos pontos mais importantes e relatados pelos assistidos, é com relação a empresa SOU de Presidente Prudente, no qual retirou os bancos que ficam na parte da frente do ônibus, onde era prioritário a pessoas com deficiências, onde gerou uma maior dificuldade para essas pessoas, e alguns até mencionaram que não andam mais de transporte coletivo devido aos riscos que traz essa falta de acessibilidade, já que antes eles possuíam um acesso mais hábil ao motorista ou cobrador, para trocar informações sobre o ponto que poderiam descer, e sem essa possibilidade eles não tem muito acesso a essa questão, não conseguindo saber muitas vezes sobre as paradas e pontos ou até mesmo o local no qual estão.

Outro ponto mencionado sobre os desafios enfrentados é sobre o dispositivo sonoro de semáforo para as pessoas com deficiência, onde na adaptação para deficientes visuais no qual usavam para atravessar avenidas, funcionada apitando como sinal de verde para eles, agora estão todos sem funcionar, com problemas, etc.

Assim como o sinaleiro, há também uma defasagem no piso tátil, onde Presidente Prudente não possui uma boa adaptação, onde um dos assistidos mencionou que não dá para confiar, porque podem levar eles a algum lugar de risco.

Sobre as instituições governamentais que possam ajuda-los a buscar a efetividade dos direitos proclamados, apenas uma pessoa relatou que conhece a Promotoria, as demais pessoas mencionaram que não conhecem.

Sobre assistência jurídica, apenas três pessoas precisaram com êxito no resultado, inclusive, já os demais participantes nunca precisaram. Eles disseram em unanimidade que conhecem a promotoria, entretanto quanto à defensoria eles já ouviram falar, mas não conhecem a função que ela tem para a sociedade.

Portanto, com base nos assuntos relatados anteriormente, analisar que os principais pontos são sobre o desconhecimento de forma geral sobre o que traz o estatuto, as formas que isso poderia influenciar de forma positiva na vida dessas pessoas. Com isso, de suma importância trazer maiores informações e formas de apoio para os principais assuntos: I – Forma de inclusão ao mercado de trabalho; II – soluções, informações ou meios para auxiliar os deficientes visuais no transporte coletivo; III – Dispositivo sonoro de semáforo para as pessoas com

**ANEXO B – PAUTA DA APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS DAS EQUIPES –
CONCLUSÃO DO TRABALHO**

PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

**TEMA: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E O DESIGN CENTRADO
NO SER HUMANO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE DIREITO**

Professora Responsável:

Plano de Encontro: 30/11/2023

Local: Bloco B 3 - Sala de Metodologias Ativas – térreo sala 23.

Objetivos do Encontro: Conclusão do Projeto de Extensão inaugurado no dia 10/11/2022 com *brainstorming*.

Iniciaremos com a apresentação das equipes formadas pelos estudantes com os protótipos contendo os resultados dos seus trabalhos compartilhando o conhecimento produzido com a sociedade representada pela Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos.

Durante essa etapa, cada grupo terá a oportunidade de compartilhar suas conclusões e perspectivas, promovendo assim um debate mais amplo e enriquecedor. O objetivo é fomentar a troca de ideias e experiências entre os participantes.

Cronograma:

Horário	Atividade
19:00 as 19: 30	Acolhida dos nossos convidados e participantes do projeto
19:30 às 20:00	Apresentação da Equipe 1
20:00 às 20:30	Apresentação da Equipe 2

20:30 às 21:00	Apresentação da Equipe 3
Conclusão	Agradecimentos Finais

Observação: Tendo em vista que este projeto de extensão tem como proposta a coleta de dados para uma pesquisa que embasará a tese de um doutorado, foi garantido o anonimato dos participantes. Portanto não será permitido tirar fotos, pois não há a previsão de uso de imagens bem como a menção em redes sociais.