

O olhar da Docência Universitária sobre o Projeto Integrador do Uniaraxá

Dora Lucia dos Reis Mirabeau¹
Maria Celeste de Moura Andrade- Orientadora²

Resumo: Esse artigo busca refletir sobre o Projeto Integrador no Uniaraxá, enquanto metodologia ativa, que visa à inovação do processo e uma participação efetiva dos discentes na autoaprendizagem e na integração teoria/prática de forma interdisciplinar. O objetivo foi analisar as representações de professores e alunos face à introdução desse projeto em alguns cursos do UNIARAXÁ – Centro Universitário do Planalto de Araxá, respondendo aos desafios que a globalização e as novas exigências do MEC impõem às formas de ensinar/aprender no Ensino Superior. A abordagem revestiu-se de um caráter de “estudo de caso” a partir de documentos referentes ao projeto e depoimentos de participantes do processo disponibilizados pelo Suporte Pedagógico da instituição. Foi constatado através do estudo que existe um consenso no discurso de que as metodologias ativas constituem um caminho indiscutível para o desenvolvimento da competência de se “aprender a aprender”, mas foram evidenciadas resistências a essas novas práticas tanto por professores como por alunos, pela falta de percepção da funcionalidade e dos objetivos do Projeto Integrador e suas atividades.

Palavras chave: docência, reflexão, metodologias ativas, projeto integrador

Abstract: This article seeks to reflect upon UNIARAXÁ's Integrator Project, while an active methodology, which aims at the innovation of the process and an effective involvement of students in self-learning and at the theory/practice integration in an interdisciplinary way. The purpose was to analyze teachers and students representations face to the introduction of this project in some of UNIARAXÁ – Centro Universitário do Planalto de Araxá's courses, responding to the challenges that the globalization and MEC new demands impose upon teaching/learning manners in higher education. The approach was similar to a “case study” from documents regarding the project, and participants of the project's testimonials, made available by the institution's Pedagogic Support. It was established through the study that there is a consensus in speech that the active methodologies constitute an incontestable way to the “learning to learn” competency development, but were evidenced resistances to these new practices from both teachers and students, because of the lack of perception of the functionality and the objectives of the Integrator Project and its activities.

Keywords: teaching, reflection, active methodologies, integrator projects.

¹ Egressa do Curso de Pedagogia e concluinte do Curso de Especialização em Docência Universitária do Uniaraxa.

² Doutora. em Educação pela Universidade de Campinas – Professora do Uniaraxá – Centro Universitário do Planalto de Araxá.

Introdução:

Já se disse que:

O regresso ao começo não é um círculo vicioso se a viagem, como hoje a palavra trip indica, significa experiência, donde se volta mudado. Então, talvez tenhamos podido aprender a aprender aprendendo. Então, o círculo terá podido transformar-se numa espiral onde o regresso ao começo é, precisamente, aquilo que afasta do começo. (MORIN apud PETRAGLIA, 1998, p.42)

Consideramos importante começar essa discussão tratando da nossa formação acadêmica, pois foi através deste começo que fomos despertados para questões educacionais que instigaram o presente artigo. A graduação em Pedagogia pelo Uniaraxá, nos possibilitou uma base sólida para prosseguir em estudos sobre a Educação, suas virtudes e seus entraves. No começo, acreditávamos na concepção de que a função docente seria somente a de aprender a ensinar, a transmitir conhecimentos. Foi então que fomos percebendo que ela consiste em ensinar a aprender. Durante as aulas de Pós Graduação Lato Sensu em Docência Universitária, também pelo Uniaraxá, foi possível aprofundar nossa formação, pois, mesmo que o que estivesse sendo discutido ali não fosse novidade (pela formação em Pedagogia), a troca de experiências com profissionais da área, alguns que haviam sido nossos professores, e outros que não possuíam nenhuma formação pedagógica, nos lançaram numa “espiral”, o que nos fez repensar, a cada aula, nossa prática docente perante os desafios da contemporaneidade.

O Curso de Pós-Graduação em Docência Universitária foi projetado inicialmente apenas para professores do Uniaraxá, como uma proposta de especialização para os docentes, sobretudo iniciantes, que não possuíssem uma formação pedagógica. Posteriormente foram abertas algumas vagas para os interessados em seguir carreira docente universitária, com alguma ou nenhuma experiência na área. Esse perfil de “alunos” enriqueceu muito as aulas de Didática do Ensino Superior, tema recorrente no curso, como não poderia deixar de ser. Ele consistiu, para seus participantes, alunos e “alunos-professores”, em uma “oportunidade de refletir sobre o próprio trabalho docente em um curso de formação continuada” (FERREIRA e ANDRADE, 2015, p.70).

Justamente por se tratar de um curso desse nível, estava evidente a necessidade da quebra de paradigmas quanto às “novas” metodologias de ensino ou metodologias ativas, pela possibilidade de reflexão sobre as limitações dos egressos oriundos de um sistema arcaico de educação básica, se confrontadas com as exigências da contemporaneidade.

Uma aposta recente do Uniaraxá, para se adequar a essas inovações didático-pedagógicas e atender às exigências do MEC foi, além desse curso de especialização para os professores, a implementação do Projeto Integrador, a partir de 2014. De acordo com Hernández (1998, p. 38) o ensino mediante “projetos de trabalho”, “centros de interesse”, “projetos interdisciplinares”, “currículo in-

tegrado”, foram algumas das iniciativas que se desenvolveram para responder às mutáveis necessidades às quais a Escola deve responder para se adequar a um mundo em constante mudança.

Porém, de acordo com documentos disponibilizados pelo Suporte Pedagógico da instituição e relatos de alunos de uma das turmas que passou pelo processo e serviu de público alvo desta pesquisa, o processo inicial de implementação do projeto integrador sofreu com a resistência tanto de docentes quanto de discentes, como iremos evidenciar no desenvolvimento deste trabalho. Para Hernández e Ventura (1998, p.31) o “não envolvimento na inovação”, as “dúvidas que essas referências comportam na prática” e a “dificuldade de assumir a mudança de atitude profissional” são alguns dos fatores que “justificariam” essa resistência.

De um lado, temos professores convidados a conhecer e praticar um currículo integrado e que, como citado acima, não conseguem captar de imediato a intenção e os objetivos dessa inovação. Ferreira e Andrade (2015, p. 72) apontam que “tanto a universidade quanto os professores devem entender que a docência implica em desafios e exigências”. E o nó górdio da questão é muito bem explicitado por Hernández (1998, p.20) quando ele afirma que “a não-reflexão sobre o contexto em que se produzem novas propostas e práticas escolares, acaba por desvirtuá-las e convertê-las numa rotina nas mãos de muitos professores”.

Do outro lado percebemos discentes que, conforme relatado pelos futuros pedagogos, acabam caindo na armadilha do “fazer por fazer” por não compreenderem os objetivos propostos. Berbel (2011, p.27) defende que “ao sentir-se obrigado a realizar algo por fatores externos, o indivíduo tem sua atenção desviada da tarefa, diminuindo-se as possibilidades de manifestar-se a motivação intrínseca”. É importante ressaltar que uma das estratégias de aprendizagem mais relevantes é a “consciência do indivíduo sobre seu próprio processo como aprendiz” (HERNANDEZ, 1998, p.79). E pode-se questionar se essa consciência quanto à importância da autonomia na aprendizagem foi estimulada durante a educação básica desses futuros docentes. Não será esse mais um propósito para o Projeto Integrador? Será que não é esta a mais relevante função do Professor Integrador: vencer resistências, quebrar paradigmas que interferem na noção de ensinar e aprender e suas interfaces, ser sensível a esses fatores ao definir sua abordagem didática?

No presente artigo buscamos entender, sob a ótica do Curso de Pós-Graduação em Docência Universitária, esses e outros questionamentos sobre o Projeto Integrador, inserido no contexto mais amplo das Metodologias Ativas. Nesse campo, qual a percepção dos envolvidos sobre a relevância do Projeto Integrador enquanto metodologia ativa no processo de construção do saber no ensino superior? Como foi sua aceitação e desenvolvimento no Uniaraxá, desde a sua implantação em fevereiro de 2014 até o mesmo período de 2015?

Para o embasamento do artigo utilizamos, além dos documentos disponibilizados pelo Suporte Pedagógico, registros pessoais de uma prática supervisionada realizada em maio de 2014 com uma turma de 1º período do curso de Pedagogia da instituição (que serviu como estudo de caso), além de artigos dispo-

nibilizados na internet e livros de autores especializados no campo da Pedagogia de Projetos: Hernández (1998), Hernández e Ventura (1998), Petraglia (1998), Zabala (1998, 2002); Cunha (2007), Ferreira e Andrade (2015).

Desenvolvimento

Metodologias ativas e o pensamento complexo: desafio para alunos e professores

Percebemos que:

O meio social a que pertencemos sempre é muito mais complexo do que os enunciados definidos pelas disciplinas ou matérias. É imprescindível não cometer o erro simplista de acreditar que o conhecimento isolado de técnicas e saberes é suficiente para dar resposta aos problemas da vida social e profissional futura. Se não se realiza o difícil exercício de integrar e relacionar estes saberes, será impossível que os conhecimentos possam se transformar num instrumento para a compreensão e a atuação na sociedade. (ZABALA, 1998, p. 159)

Essa busca por novas metodologias de ensino, vai além do tradicional e não são “modismos” recentes. Há muito se discute sobre a necessidade de incluir o aluno no processo de ensinagem.

Segundo Zabala (1998, p.148) Dewey realizou as primeiras experiências em 1896, na escola experimental da Universidade de Chicago.

Dewey decidiu romper com o intelectualismo que imperava no ensino e se propôs a incorporar à educação a experiência do aluno, seus interesses pessoais e os impulsos para a ação. Sua visão sublinha as diferenças individuais, as atitudes sociais dos alunos no ambiente escolar e seu desejo de participar na proposição e direção da própria aprendizagem. Concede uma grande importância ao trabalho, à iniciativa individual, ao fato de se aprender fazendo e à formação democrática. (ZABALA, 1998, p. 148)

Já no Brasil um grande defensor de uma metodologia focada no aluno foi Paulo Freire. Segundo Feitosa (1999, p.24), para Freire qualquer aprendizagem se relacionava muito mais a uma teoria do conhecimento do que a uma metodologia de ensino, muito mais a um processo de aprenderdo que um método de ensinar. (Grifos da autora.)Essa “teoria”, com a qual Freire conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores rurais em 45 dias, tinha como filosofia mostrar ao educando que ele sabe muitas coisas, só que de forma desorganizada. Feitosa (1999, p.43) complementa que “à medida que o educador vai relacionando os saberes trazidos pelos educandos com os saberes escolares, o educando vai aumentando sua auto-

estima, participando mais ativamente do processo”. Paulo Freire almejava não somente alfabetizá-los, mas, através de sua metodologia, fazê-los sujeitos pensantes, conscientes, e, conseqüentemente, livres.

Petraglia (1998, p.61) explica que o que nos distingue de outros seres viventes é a nossa capacidade reflexiva e a nossa consciência. Arrisco afirmar que esse seja o princípio das Metodologias Ativas no processo de ensinagem: fomentar a visão crítica dos estudantes através de uma educação reflexiva, libertadora e autônoma.

Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. (BERBEL, 2011, p. 29)

Concordamos com Castanho (2007, p.71) quando ela afirma que “o ensino tradicional vem dando lugar a práticas alternativas que devem levar ao desenvolvimento global dos educandos”. Esbarramos, porém, em outro desafio que a própria autora define muito claramente quanto aos professores que apresentam muito bem o conteúdo, mas desconhecem procedimentos que colaborem para a autonomia intelectual de seus alunos. Zabala (1998, p.33) afirma que “não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem”.

Concordamos também, com Ferreira e Andrade (2015, p.72) quando apontam que “é viável olhar para as questões pedagógicas, tão essenciais quanto o teórico-científico, para que desenvolvam profissionais completos, cientes de sua posição enquanto docentes universitários”. Depara-se aí, mais uma vez, com a questão da necessidade de formação continuada dos formadores, foco do Curso de Docência Universitária.

Castanho (2007, p.72) justifica que essa preocupação docente quanto à interdisciplinaridade não existia no ensino tradicional, quando as disciplinas eram trabalhadas de forma fragmentada. Professor reflexivo é/era frequentemente característica do professor inovador. Porém na contemporaneidade, essa característica deve permear todo o universo educativo. Educação e reflexão não podem ser mais vistos como processos isolados, mas inseparáveis. Petraglia (1998, p.50) define esse pensamento complexo e reflexivo como “responsável pela ampliação do saber”. E complementa que “se o pensamento for fragmentado, reducionista e mutilador, as ações terão o mesmo rumo, tornando o conhecimento cada vez mais simplista”.

Se a escola pretende ter uma “posição ideológica que entende o ensino como o desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano para intervir na sociedade” é necessário que a atuação pedagógica tenha um *enfoque globalizador* e que os conteúdos de aprendizagem sejam os “meios” e não o “fim” dessa prática educativa, já que vivenciamos uma “realidade que sempre é global e complexa”. (ZABALA, 2002, p.28)

Berbel sintetiza claramente:

Para que as Metodologias Ativas possam causar um efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, será necessário que os participantes do processo as assimilem, no sentido de compreendê-las, acreditem em seu potencial pedagógico e incluam uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva (valorização) para trabalharem conforme a proposta, já que são muitas as condições do próprio professor, dos alunos e do cotidiano escolar que podem dificultar ou mesmo impedir esse intento. (2011, p.37)

Está claro, então, que os sujeitos do processo de ensinagem precisam atuar ativamente nesse processo. Mas antes é importante definir o papel de cada sujeito, pois na contemporaneidade o professor deixa de ser o “sujeito absoluto” e “detentor do conhecimento” para ser o “facilitador (problematizador) da relação dos alunos com o conhecimento” (HERNANDÉZ, 1998, p.90), já o aluno passa a assumir o protagonismo no processo de construção do próprio saber. Zabala (1998, p.144) afirma que “historicamente os métodos globalizados nascem quando o aluno se transforma no protagonista do ensino”, pois dessa forma ele articula seu conhecimento de acordo com suas capacidades, interesses e motivação. Anastasiou (2007, p.56), todavia, chama a atenção para esse desafio afirmando que “a inserção do estudante como sujeito do processo de apropriação dos saberes, atuando como parceiro e corresponsável, é algo novo e que precisa ser cuidado”.

Quando o novo conteúdo tem uma estrutura que o permite e quando o estudante tem certa disposição para aprofundar, para relacionar e tirar conclusões, estamos falando de uma “aprendizagem significativa”. Porém, quando essas condições são deficitárias ou não existem, a aprendizagem realizada é mais superficial e pode estar no limite de uma “aprendizagem mecânica”, ou seja, facilmente submetida ao esquecimento. (ZABALA, 2002, p.102)

A importância dessa conscientização dos sujeitos vai além dos muros da escola. O grande desafio é entender que não é humanamente possível ensinar ou aprender toda a teoria que esse estudante irá necessitar ao longo da sua vida, seja na educação regular ou no ensino superior.

Em primeiro lugar, há uma argumentação sociológica derivada, sobretudo, da necessidade de adaptação da escola às múltiplas fontes de informação que veiculam os conhecimentos que se deve “saber para preparar-se para a vida”. A impossibilidade de “conhecer tudo” originou a necessidade de aprender como se relaciona o que se conhece, e a estabelecer sua vinculação com o que o aluno pode vir a conhecer. (HERNANDÉZ e VENTURA, 1998, p.49)

E chega-se assim ao ponto chave das metodologias ativas: o “aprender a aprender”. Petraglia (1998, p.73) lembra ao professor que “o subsídio de seu pensamento para a educação está na teoria e na prática, do “tudo se liga a tudo” e

que é no “aprender a aprender”, que o educador transforma a sua ação numa prática pedagógica transformadora”. Porém, Castanho (2007), ressalta a grande falha do ensino superior nesse aspecto, quando afirma que após pesquisa realizada pode notar que a maioria esmagadora de docentes universitários não possui formação pedagógica para tal exercício e que cursos de educação continuada, como a Pós-Graduação Lato Sensu oferecida pelo Uniaraxá, têm procurado suprir essa carência.

Além desse curso de especialização, vale ressaltar que o Uniaraxá vem investindo também nas instalações físicas da instituição, inaugurando recentemente três salas de aula adaptadas aos moldes das metodologias ativas. Zabala (1998 p. 130) afirma que a estrutura física das escolas, os espaços de que dispõem e como são utilizados correspondem a uma ideia muito clara de como deve ser o ensino, reforçando a influência crucial que o espaço tem nas diferentes intervenções pedagógicas e na possibilidade de despertar o interesse e a motivação dos estudantes.

Berbel (2011, p. 31 e 32) elenca como algumas possibilidades de técnicas ativas capazes de conduzir os alunos para a autonomia: o “**Estudo de caso**”, bastante utilizado em cursos de Direito, Medicina, entre outros; a “**Pesquisa Científica**” bem estimulada junto aos alunos que podem desenvolver sua Iniciação Científica em Trabalhos de Conclusão de Curso; a “**Aprendizagem Baseada em Problemas**”, também conhecida pela sigla PBL, iniciais do termo em inglês, *Problem Based Learning*, inicialmente introduzida no Brasil em currículos de Medicina e o “**Método de Projetos**” modalidade que pode associar atividades de ensino, pesquisa e extensão. (Grifos meus para enfatizar as técnicas).

Já Zabala (2002, p. 197) aponta que existem diversas metodologias empregadas sob o termo *globalização*, ou “métodos globalizados”, e afirma que “é um meio que permite ao aluno enfrentar os problemas reais, nos quais todos os conhecimentos têm um sentido que vai além da superação de algumas demandas escolares”. Ele cita como exemplo “*os centros de interesse de Decroly*”, que partem de um núcleo motivador para os alunos, integrando conteúdos de diferentes áreas do conhecimento; “*o método de projetos de Kilpatrick*”, que consiste, por exemplo, na elaboração de um projeto de uma horta ou da montagem de uma máquina; “*a Investigação do meio do MCE (Movimento de Cooperazione Educativa de Itália)*” que pretende que a criança aprenda a partir da sequência do método científico (problema, hipótese, confirmação); e “*os projetos de trabalho global*” cujo objetivo é a elaboração de um dossiê ou monografia a partir de um tema geralmente escolhido pelos estudantes.

Como podemos perceber são inúmeras as possibilidades dentro das metodologias “ativo-globais” que buscam a apropriação do conhecimento através de uma prática autônoma do estudante. Entretanto, dentro dos objetivos propostos no presente artigo, irei ater-me à vertente sobre “Métodos de Projetos” ou “Projetos de Trabalho Global”, pois ambos se relacionam diretamente ao Projeto Integrador, tema central deste trabalho, que será desenvolvido nos tópicos que se seguem.

Prática Supervisionada do Curso de Pós em Docência Universitária: primeiros olhares sobre o Projeto Integrador

As coisas acontecem porque alguém procura a razão, o motivo, simplesmente acontecem e se aprende delas. (HERNANDÉZ, 1998, p. 112)

Nosso primeiro olhar sobre o Projeto Integrador, aconteceu durante uma oficina realizada com o primeiro período do curso de Pedagogia no ano de 2014, mais precisamente no dia 21 de maio daquele ano. Junto com outra pedagoga oriunda da mesma turma, recém-formada em Pedagogia e ambas participantes da Pós-Graduação em Docência Universitária, fomos convidadas a vivenciar a prática docente possibilitada por projetos como este, realizando uma oficina com os calouros do curso, cujo objetivo principal seria o de trocar experiências quanto à formação do pedagogo e suas perspectivas profissionais e atuação no mercado de trabalho.

A nossa proposta para o encontro foi, basicamente, realizar uma dinâmica com os alunos, intitulada “Troca de Sabores”, onde eles deveriam apontar pontos “doces” e “amargos” vivenciados no curso até aquele instante. Aproveitaríamos esse momento de “desabafo” para trocar experiências, como pedagogas já formadas, procurando preservar a postura ética necessária neste contexto.

Segundo Petraglia (1998, p.59) “para transformar-se e conhecer-se, o sujeito necessita de um objeto”. Tomarei a liberdade de dizer que com essa prática, buscamos ser um “objeto” para esses futuros pedagogos que, de acordo com relatos dos professores daquele período, ainda não haviam se “situado” enquanto alunos universitários. É uma constatação a de que dificilmente o discente chegará ao ensino superior “pronto” para a mudança de paradigmas necessária ao processo. Levando em consideração a experiência pessoal e a diferença de realidade entre a escola regular e a universidade, justifica-se a necessidade de intervenções como essa vivência proposta ao curso de Pedagogia e que se evidenciaram bastante úteis ao Projeto Integrador.

Nesse encontro “saboroso”, com duração de quase duas horas, pudemos observar o outro lado, o da turma, pois conhecíamos a mesma pela perspectiva dos professores. A partir dessa observação, das questões elencadas pelos estudantes e da fundamentação teórica necessária, fomos guiando nossa prática na perspectiva de uma abordagem ativa, coerente com o que estávamos vivenciando na Pós-Graduação.

Para Petraglia (1998, p. 54)

Podemos concluir que a ordem estabelecida, em função de aspectos do acaso, desintegra-se, desordenando seu estado original e é a partir dessa desordem que se inicia o processo de transformação e o sistema se organiza. Então é a cooperação do paradoxo ordem-desordem que promove a organização.

Ao final da nossa prática “desordenada” fizemos um levantamento dos “sabores” mais citados pelos alunos. Dentre os pontos “doces” mencionados pela turma destacaram-se as *novas amizades* e os *bons professores*. Já os mais recorrentes entre os mais “amargos” foram *Nivelamento*, *Projeto Integrador* e *relacionamento interpessoal (entre colegas)*.

Importante ressaltar que tanto o Nivelamento quanto o Projeto Integrador eram inovações pedagógicas daquele ano e, portanto, ainda estavam em um momento de experimentação e ajustes, assim como se iniciavam as relações interpessoais dos estudantes que vinham de diferentes cidades, faixa etária e contexto social.

Pode-se dizer então que nesta experiência, o primeiro olhar sobre o *Projeto Integrador* foi “amargo”, pois foi um dos itens mais questionados e para o qual não se tinha nenhum conhecimento prévio. Os alunos relataram que estavam encontrando muita dificuldade em “compreender” e “atingir” os objetivos propostos. Nesse aspecto Zabala (1998, p.96) afirma que “difícilmente pode se produzir uma aprendizagem profunda se não existe uma percepção das razões que a justificam”. Ou seja, se esses estudantes nem ao menos conseguiram compreender o que estava sendo proposto, e ao mesmo tempo, tinham que fazer para cumprir o currículo, entende-se quando eles afirmaram que acabavam “fazendo por fazer”.

Mas afinal, o que é um Projeto Integrador?

Diversos estudos têm apontado que:

A formação no ensino superior é ainda muito precária; é preciso pensar mais a proposta político-pedagógica dos cursos. As mudanças tecnológicas, as mudanças no mundo do trabalho e as mudanças nas relações têm que ser construídas no coletivo de um projeto para que não fiquem como iniciativa de grupos isolados; devem ser grupos que pensem uma nova forma de fazer a universidade. (CASTANHO, 2007, p.65)

Na bibliografia pertinente às metodologias ativas são delimitados objetivos, conceitos e pressupostos para um trabalho com “projetos” e, também, referentes à relevância de se tratar a Educação de uma forma “integrada” (isto é, inter e transdisciplinar, terminologias mais encontradas). Quanto à especificidade do “Projeto Integrador”, tal qual aplicado atualmente nas universidades, não é tão clara e necessita de maiores delineamentos teóricos. Buscamos mais uma vez a “Pedagogia de Projetos” para se tentar entender o “Integrador”. Bordenave e Pereira (1982 apud BERBEL, 2011, p.31) defendem que “o método de projetos tem como principal objetivo lutar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida”. Zabala (1998, p.153) coloca que os “projetos de trabalho globais” é uma forma de intervenção em resposta à necessidade de organizar os conteúdos desde a perspectiva da globalização. Já de acordo com Hernández (1998, p.38) o ensino mediante “projetos de trabalho”, “centros de

interesse”, “projetos interdisciplinares”, “currículo integrado”, “pesquisa sobre o meio”, “créditos de síntese” foram algumas das iniciativas que se desenvolveram para tentar atender às mutáveis demandas e necessidades as quais a Escola deve responder. E ele enriquece ao afirmar que:

A proposta educativa a que se vinculam os projetos de trabalho é uma via para dialogar e dar resposta a essa situação em mudança, que não só está transformando a maneira de pensar-nos a nós mesmos, mas também de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia. (HERNANDÉZ, 1998, p.45)

Independente da nomenclatura, esta metodologia recebe muitas críticas, tal qual a de que essa pedagogia de projetos de trabalho leva a fragmentação dos currículos e, conseqüentemente, o pensamento fragmentado dos estudantes e, também, de alguns professores. Quanto a isso, buscamos em Hernández (1998, p.30) a afirmação de que “é mais fácil formar um professor para seguir passos específicos e estáveis de um planejamento curricular do que animá-lo a refletir sobre a interação entre a experiência dos estudantes e as evidências de uma disciplina ou de um problema de pesquisa”.

Zabala (1998, p.139) chama a atenção para o fato de que apesar dos conteúdos se apresentarem seguidamente na sala de aula de modo separado, “têm mais potencialidade de uso e de compreensão quanto mais relacionados estejam entre si”.

Frente à experiência fragmentada que possibilita a formação atual dos estudantes, o denominado currículo integrado pretende organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problemas que permitem não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da Escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma. (HERNANDÉZ, 1998, p.52)

Outra questão fundamental do Projeto Integrador na universidade é aproximar cada vez mais a experiência desse estudante relacionando teoria e prática. É uma proposta quase unânime entre as universidades que trabalham com o Projeto Integrador que a culminância deste seja um trabalho acadêmico feito por esse aluno a partir de uma “questão/problema” percebida por ele na prática e que possa ser relacionada/respondida a partir da teoria. Zabala (1998, p.160) reforça que o fato de partir de situações próximas favorece o trabalho e fomenta a *atitude favorável* para a aprendizagem, ou seja, a motivação intrínseca.

Podemos citar como exemplo a Faculdade Prudente de Moraes, parte do Grupo Educacional UNIESP, localizada em Itu, que evidencia em seu Manual de Orientação para o Projeto Integrador de Pesquisa, como é chamado na instituição, que o objetivo geral é “proporcionar aos alunos a oportunidade de

desenvolver um trabalho prático que integre as diversas teorias abordadas pelas disciplinas cursadas no semestre letivo”. Ainda conforme esse manual, os alunos deverão entregar relatórios mensais para o professor orientador e ao final do semestre apresentar um relatório final encadernado e seguindo as normas da ABNT.

Outra faculdade que utiliza a metodologia do Projeto Integrador é a Faculdade de Tecnologia Senai CIMATEC em Salvador.

Segundo seu manual:

Entende-se como Projeto Integrador a atividade curricular que tem o objetivo de desenvolver as competências que estão sendo adquiridas no período letivo. O projeto culmina com a apresentação de um trabalho interdisciplinar, que deverá enfatizar pelo menos as três (3) disciplinas de referência previstas no PPC (Projeto Pedagógico do Curso) para cada PI, e deverá ser entregue em forma de documento impresso aos docentes, atendendo as regras de formatação definida pela faculdade, e defendido em apresentação pública em sala de aula ou auditório.

Como se evidencia, embora tenham características em comum, cada instituição tem a autonomia de dar uma identidade para o Projeto Integrador levando em consideração as situações características de cada região ou de cada curso. Já foi citado anteriormente que a grande conquista das abordagens inseridas nas metodologias ativas, sendo o Projeto Integrador uma delas, é a conquista da autonomia dos estudantes frente ao seu aprendizado. Acredito que estabelecer uma definição onipotente para Projeto Integrador, portanto, é obsoleto, mas estabelecer seus objetivos de forma clara é primordial para o progresso dos estudantes.

Enfim, nos apropriamos das palavras de Hernández (1998, p.49), para uma aproximação aos propósitos não só do Projeto Integrador, como de toda a situação de ensinagem dentro de uma abordagem transdisciplinar que o mundo atual nos exige, “formar indivíduos com uma visão global da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade, preparar para aprender toda a vida...”.

Projeto integrador no uniaraxá

É importante ressaltar, como citado anteriormente, que o Projeto Integrador não é uma exclusividade do Uniaraxá. Várias universidades, atendendo a essa necessidade de adequação às exigências do MEC, pautadas nas transformações da sociedade, buscaram no Projeto Integrador uma opção de inovação da prática pedagógica. Logicamente, a estrutura pedagógica desses projetos integradores varia tanto de instituição para instituição, como de curso para curso, mas o objetivo geral “comum” aos vários Projetos Integradores é a integração entre

teoria e prática buscando aproximar o discente de situações concretas que poderão ser vivenciadas ao longo da sua vida. (Como foi evidenciado nos exemplos tanto da Faculdade Prudente de Moraes quanto da Faculdade Senai CIMATEC.)

No método de *projetos de trabalhos globais*, os conteúdos que centram o trabalho são de caráter conceitual e estão relacionados com o conhecimento de um tema ligado à realidade, geralmente do mundo sócio-natural (...). O que o torna mais relevante é o trabalho sistemático de alguns conteúdos procedimentais relacionados com a busca da informação e de trabalho em grupo, assim como a utilização constante de determinadas estratégias cognitivas associadas ao “aprender a aprender. (ZABALA, 1998, p.158)

Quando a função social que se atribui ao ensino é a “formação integral da pessoa”, não existe uma resposta única, pois os “objetivos e conteúdos”, as “características evolutivas e diferenciais dos alunos” e o “próprio estilo dos professores” podem variar. Sendo assim a forma de ensino não pode ser limitada a um único modelo e essa busca por esse modelo único não tem o menor sentido e essas respostas não podem se reduzir a determinações gerais, mas sim ter como objetivo a melhora da prática para que as intervenções pedagógicas sejam coerentes com cada realidade. (ZABALA, 1998, p.51)

Uma particularidade observada durante a pesquisa é com relação à figura do professor que na maioria das universidades é denominado “orientador”, pois cabe a esse “professor orientador”, especialmente, acompanhar e orientar um determinado grupo de estudantes na realização de um “trabalho integrador” que na maioria das vezes é apresentado como requisito para a conclusão do curso.

De acordo com o manual da Faculdade Senai CIMATEC são funções do orientador:

- Disponibilizar e cumprir o cronograma de atendimento (1 hora por semana para cada equipe);
- Orientar as equipes nas etapas de Planejamento e Execução do projeto;
- Avaliar o Plano de Trabalho antes de ser encaminhado para o Coordenador de curso;
- Participar como membro da Banca Avaliadora.

Já a Faculdade Prudente de Moraes relaciona o professor orientador de acordo com cada disciplina, que além de orientar durante a execução do projeto, também é responsável pela avaliação dos relatórios mensais entregues pelos alunos.

Os alunos realizarão o trabalho de campo (busca de dados/informações), concomitantemente com o trabalho escrito, seguindo o roteiro e conteúdo determinados pelo professor orientador de cada

disciplina, que estará diretamente relacionado aos conteúdos das disciplinas e com o resultado final a ser obtido. (PIP, 2016, p.?)

Conforme documentos disponibilizados pelo Suporte Pedagógico do Uniaraxá, a função do “Professor Integrador”, como é denominado na instituição, deverá ir muito além da orientação de um trabalho integrador, embora esse não deixe de existir. De acordo com a proposta de implantação do projeto na instituição, esse professor tem uma carga horária semanal específica, já determinada na Matriz Curricular de cada curso, e “poderá/deverá” trabalhar com esses alunos as seguintes “competências/habilidades”;

- Capacidade de reconhecer a integração entre as áreas específicas do seu curso e a prática organizacional, acadêmica, pedagógica e científica;
- Capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho das atividades requeridas por sua profissão;
- Capacidade de perceber o relacionamento entre a área de atuação pedagógica do corpo discente e docente da universidade.

No Uniaraxá esse professor integrador é indicado pelo coordenador de curso e a seleção é feita a partir dos resultados da CPA (Comissão Própria de Avaliação). A avaliação institucional, realizada semestralmente pela CPA, analisa, entre outras questões, o perfil do profissional através de uma ferramenta disponibilizada on-line no Portal Universitário. A porcentagem de aprovação dos professores pelos alunos e os comentários discursivos dos mesmos sobre a atuação docente, possibilitam ao coordenador de curso fazer esta escolha. Não apenas a primeira escolha do professor integrador, mas as seguintes dependem dessa avaliação. A aprovação do projeto e do professor integrador já na segunda avaliação institucional evidenciou muitas melhoras, o que confirma o amadurecimento do mesmo na instituição. (Depoimentos do Suporte Pedagógico e membros da CPA da instituição)

Seja ele/ela professor(a) orientador(a) ou professor(a) integrador(a), a responsabilidade e os desafios são enormes, o seu papel mediador e facilitador do processo de aprendizagem é de extrema importância para atingir os principais objetivos propostos pelo Projeto Integrador. Zabala (1998, p.91) afirma que “para que o aluno compreenda o que faz depende, em boa medida, de que seu professor ou professora seja capaz de ajudá-lo a compreender (...) depende de como tenta motivá-lo”.

Para auxiliar os Professores Integradores no enfrentamento desse desafio, são realizadas reuniões acadêmicas semestrais com a equipe de Suporte Pedagógico do Uniaraxá cujo objetivo principal é “sanar as dificuldades” assim como “trocar experiências”. O primeiro encontro aconteceu após o fechamento do primeiro semestre de trabalho e foram elencados alguns exemplos de como o Projeto

Integrador estava ocorrendo na prática e foram relatados pelos professores alguns avanços no Projeto, mas muitos problemas ainda existentes, sobretudo o descaso pelo projeto por parte de muitos alunos, alguns colegas e até mesmo dos próprios professores integradores, que associavam a sua função a de meros auxiliares na confecção dos trabalhos das demais disciplinas.

Conforme resultados da avaliação institucional e relatório do terceiro encontro de professores integradores, após dois semestres de atividades relacionadas ao Projeto Integrador, houve um crescimento indiscutível. Isto ficou evidenciado em depoimentos dos professores sobre os alunos: “*amadurecimento acadêmico, ampliação do interesse pelo curso, mudança de atitudes e uma nova percepção da identidade profissional*”. Os depoimentos dos alunos (CPA) confirmam os dos docentes quando valorizam atividades realizadas: “*trabalhos com eixos temáticos (em torno de filmes, livros, problemas reais, conceitos básicos, estudo de casos e TCCs que envolvem as disciplinas do curso)*” e salientam que ampliaram as “*competências de leitura e interpretação, pesquisa científica, avaliação, comunicação oral e escrita, relação teoria e prática e trabalho em grupo*”.

Morin (apud PETRAGLIA, p. 89) é muito feliz quando afirma que “todo mundo não é entusiasta ao mesmo tempo” e como toda inovação, nem todos se “entusiasmaram” com a ideia do Projeto Integrador. De acordo com o mesmo relatório e resultados da CPA, alguns alunos e professores ainda apontam para o *descaso pelo projeto*; a *armadilha que é para “certo perfil de professores”*; a *dificuldade de ter disponível o Laboratório de Informática* para atividades relacionadas ao Projeto; o *plágio dos alunos* evidenciado nos trabalhos integradores; a *dificuldade de fazer contato entre os próprios docentes*; e a evidência de *planos pouco significativos de alguns professores*. Para combater a questão do plágio a instituição conta com o Éphorus, programa de detecção e prevenção a essa prática. Com relação à *impossibilidade de disponibilização do Laboratório de Informática*, as três novas salas destinadas às Metodologias Ativas no Bloco 4, deverão, segundo depoimento do Suporte Pedagógico, melhorar o acesso.

Tanto o descaso, como a falta de disponibilidade e os planos inconsistentes são indicadores da falta de formação didática do professor universitário, citado em tópicos anteriores. Se da mesma forma como algum estudante afirmou que está “fazendo por fazer” ou “através do plágio”, por falta de compreensão dos objetivos propostos, assim também o faz esse professor universitário que, frequentemente, busca argumentos sobre a impossibilidade de realizar mudanças nas variáveis metodológicas, desconhecendo os referenciais teóricos que aconselham essas mudanças. (ZABALA, 1998, p.23).

Tivemos acesso ao relatório do encontro realizado em fevereiro de 2015, exatamente um ano após o início dos trabalhos com o Projeto Integrador, e é interessante perceber os avanços apresentados. Os principais avanços percebidos foram o *desenvolvimento de técnicas e critérios de uso do Portal Universitário e demais ferramentas de aprendizagem institucionais* (como a biblioteca, laboratórios, praças de esportes etc.) e o *avanço no trabalho coletivo entre a EAD (Educação a Distância, setor responsável pelo Nivelamento) e o Projeto Integrador*. E dentre os problemas

que permaneceram foi recorrente o *descaso pelo Projeto Integrador*, tanto por alguns professores quanto por alguns estudantes.

O importante é que nesse encontro surgiram propostas de algumas iniciativas que poderiam auxiliar a resolução desses problemas como o *Planejamento compartilhado das atividades da EAD/ Projeto Integrador e participação conjunta dos dois professores nas aulas pertinentes*; e a *ampliação das possibilidades de uso dos Laboratórios de Ensino e das novas salas equipadas para Metodologias Ativas*, citadas em tópico anterior. Essa contribuição do currículo integrador, favorecendo a comunicação e o intercâmbio entre os docentes (pelo menos dos que acreditam na ideia!), poderá repercutir não só na melhoria da qualidade do ensino, mas também na aprendizagem dos alunos. (HERNANDÉZ, 1998, p.54)

Depois da breve análise feita sobre as Metodologias Ativas, acreditamos em poder afirmar que o Projeto Integrador no Uniaraxá tem um grande potencial transformador, graças ao conjunto de esforços que, por motivos internos ou externos, almejam essa prática inovadora e, principalmente, acreditam nela. É óbvio que ainda existem problemas a serem superados, mas se ainda existir a discussão e a avaliação do processo pelas partes envolvidas, certamente é questão de tempo até que comecem a colher bons frutos dessa prática.

São esses problemas e outras confusões que nos fazem crer que a escola ainda não definiu o seu papel no contexto histórico, social e político, carecendo construir sua identidade. (...) É preciso, contudo, que as pessoas envolvidas queiram construí-la, cultivando-se e melhorando-se, bem como aprendendo, dia a dia. (PETRAGLIA, 1998, p.70)

Considerações finais

Conforme o que fala Morin:

O paradoxo é que sempre descobrimos as grandes ideias, os princípios fundamentais no final de um processo de evolução, e essas ideias, uma vez que elas emergem – porque sempre o que é mais profundo é o mais escondido, o mais inconsciente – nós compreendemos, então, que elas devem retornar à base, é o que chega ao fim que deve voltar ao início. (MORIN apud PETRAGLIA, 1998, p.93)

O presente trabalho teve por finalidade refletir sobre as Metodologias Ativas no Uniaraxá, especialmente o Projeto Integrador, como ferramenta para a construção de um saber reflexivo, que junte teoria e prática e que tenha o estudante como protagonista no processo de aprender.

O estudo baseou-se em análise bibliográfica e de documentos da instituição relativos ao Projeto Integrador, a fim de inferir como os sujeitos estavam

lidando com o mesmo durante seu primeiro ano de implantação. Os resultados da análise indicaram, em primeiro lugar, que essa prática docente pode contribuir para avanços na autoaprendizagem ou ser desvirtuada e cair em uma rotina insignificante do ponto de vista didático; em segundo: que os estudantes, ao não compreenderem os objetivos propostos “fazem por fazer”, o que não agrega nenhum valor à prática; em terceiro, que os avanços foram indiscutíveis, embora não generalizados, e evidenciam o valor das metodologias ativas, quando bem interpretadas e aplicadas; em último que o assunto está sendo constantemente discutido nas reuniões pedagógicas, buscando a troca de experiências e a solução dos problemas ainda a resolver.

Ficou evidente a hipótese levantada inicialmente de que no atual mundo globalizado não cabe mais um ensino raso e fragmentado, principalmente no Ensino Superior. Como se pode perceber ao longo do desenvolvimento deste artigo, as faculdades estão encontrando entraves para o desenvolvimento dessas metodologias, não porque elas não sejam fundamentais, mas por falta de formação didática dos seus professores. Evidenciou-se que quando os professores sabem orientar adequadamente os estudantes, esses compreendem as propostas assim como os objetivos e aprendem a aprender com segurança e motivação. Se o principal mediador desse processo é o professor, é preciso que ele acredite na prática inovadora e priorize a aprendizagem significativa, ao invés da simples transmissão de conteúdos.

É indiscutível que o desafio é enorme, e não se teve a pretensão de encerrar tema tão contemporâneo e polêmico. Mas, defendemos que todos os envolvidos na prática educativa precisam estar preparados para as mudanças que já aconteceram e entendam, que ainda há muito por vir. Novamente destacamos que a relevância do papel docente jamais será substituída por nenhuma inovação metodológica, mas que esse papel precisa, basicamente, evoluir junto com as novas tendências pedagógicas. O Curso de Docência Universitária, que deu origem a este estudo, se constitui em um exemplo dessa necessidade de formação continuada do professor do ensino superior.

Finalizando, ousamos convidar o professor a refletir sobre as novas metodologias de ensino, a ampliar seu “olhar” sobre o projeto integrador e a se empenhar em dar um fim na terrível expressão “fazer por fazer”, abrindo espaço para uma grande aposta de mudança na educação que nós, enquanto pedagogos otimistas, acreditamos que possa ser a luz no final desse túnel, que é motivar seu aluno a “aprender a aprender” sempre.

Referências:

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, Maria Isabel da. (org) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2007.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia

dos estudantes. In: **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan/jun. 2011. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em 07 jan. 2016.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da. (org) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: Princípios e práticas de uma concepção popular de Educação**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 1999.

FERREIRA, Jociene B; ANDRADE, Maria Celeste de M. Formação Continuada de professores universitários: A experiência da primeira turma de pós-graduação em Docência Universitária do UNIARAXÁ. **Revista Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**. Araxá: v. 11 n. 11. Maio/2015.

HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNANDÉZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Manual de Orientação para o Projeto Integrador de Pesquisa (PIP) da Faculdade Prudente de Moraes. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/fpm/downloads/manualOrientacaoProjetoIntegradorPesquisaPIP.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

Manual do Projeto Integrador (PI) da Faculdade de Tecnologia Senai CIMATEC. Disponível em: http://portais.fieb.org.br/portal_faculdades/images/portal/NRM/Projeto_Integrador/manual_do_projeto_integrador.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

* **Dora Lucia dos Reis Mirabeau:**
Currículo:

* **Maria Celeste de Moura Andrade- Orientadora:**
Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5569891803553823>