

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC – SP

Kátia Cilene de Mello Franco

**Imagens Construídas: retratos de professores universitários em processo de
constituição e reconstituição**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2017

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC – SP

Kátia Cilene de Mello Franco

**Imagens Construídas: Retratos de professores universitários em processo de
constituição e reconstituição**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

São Paulo

2017

Banca Examinadora

Agradecimentos

Agradeço...

... à minha orientadora, Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, pela inspiração, pela dedicação, pelo carinho educador e pelo exemplo de docência e profissionalismo.

... à minha família pelo apoio incondicional, pelo incentivo, pela paciência e pelo acompanhamento cotidiano de cada passo nesta etapa da minha vida.

... aos colegas de jornada com quem muito aprendi em cada uma das disciplinas e projetos cursados e pelas amizades conquistadas.

... à todas professoras que conduziram as disciplinas durante minha estadia na PUC, pelas orientações e desafios lançados.

... aos professores da banca que muito contribuíram com suas observações e encaminhamentos.

... aos professores participantes da pesquisa que seguiram comigo esse trajeto e com quem tenho muito orgulho de ter compartilhado desta experiência.

Dedico este trabalho aos professores com quem compartilhei a docência e as paixões, aos
que me formaram e aos que formei.

FRANCO, Kátia Cilene de Mello Franco. **Imagens Construídas:** Retratos de professores universitários em processo de constituição e reconstituição. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil. 169 p.

RESUMO

O presente trabalho tem, como contexto, uma universidade situada na grande São Paulo, e seu objetivo é contribuir para a compreensão do processo de formação docente de professores universitários, considerando as vivências de um grupo de professores que ministraram aulas, durante pelo menos um ano letivo, no componente curricular denominado Projeto Integrador. Buscou, assim, identificar se e como esses docentes modificaram sua visão da docência, a partir dos desafios impostos em seu cotidiano. A pesquisa justifica-se por procurar conhecer o que torna a experiência um acontecimento que promove mudanças na forma dos professores compreenderem a docência. O modelo teórico-metodológico adotado para a pesquisa foi de natureza qualitativa. Para realizar o presente estudo, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e à pesquisa de campo, optando-se pelo uso de análise de dados revelados por documentos, questionários e entrevistas. O estudo fundamentou-se na literatura que aborda os saberes docentes (Tardif, 1991, 2000, 2004, 2005) e os saberes experienciais (Larrosa, 1996, 2002, 2011, 2015). Os resultados apontaram para a compreensão de que a tarefa de motivar seus alunos proporcionar-lhes mais autonomia; caminhar junto a eles em um processo de descoberta, criatividade e de um constante instigar-se e movimentar-se pelo novo, pelo saber, pelo fazer de formas antes não experimentadas, foi o que, em grande parte, fez com que os docentes repensassem sua própria forma de receber e compartilhar o conhecimento. Ao final, percebe-se que foi na coexistência, na construção em conjunto e no desejo de motivar o outro, que muitos dos docentes se viram sendo modificados ou chamados a modificar suas ações. A integração da teoria e a prática, a investigação científica induzida pela curiosidade e a busca por práticas interdisciplinares foram citadas por diversas vezes como os maiores desafios encontrados.

Palavras-chave: Ensino Superior. Saberes Docentes. Experiência.

FRANCO, Kátia Cilene de Mello Franco. Images Built: Portraits of University Professors in the Process of Constitution Reconstitution. Thesis (Doctorate in Education: Psychology of Education). Program of Post-Graduate Studies in Education: Educational Psychology. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brazil. 169 p.

ABSTRACT

The main objective of the present work, developed on a university located in São Paulo, is the understanding of the education process of university professors, considering the experiences of a group of professors who ministered classes for at least one school year in the discipline named *Projeto Integrador*. It intended, therefore, to identify if and how these professors modified their vision of teaching, based on the challenges imposed in their daily life. The research was motivated by seeking to comprehend what makes this experience an event that promotes changes in the way professors understand teaching. The theoretical-methodological model adopted for the research was essentially qualitative. In order to carry out the present study, we resorted to bibliographical and field research, opting for the use of data analysis provided by documents, questionnaires and interviews. The study was based on literature dealing with teaching (Tardif, 1991, 2000, 2004, 2005) and experimental (Larrossa, 1996, 2002, 2011, 2015) expertise. The results led to the conclusion that the task of motivating their students and providing them with more autonomy was what largely caused the professors to rethink their own way of receiving and sharing knowledge. Walking along with them in a process of discovery, creativity, constant instigation and innovation based on new experiences, knowing and making previously untested forms, also contributed to this rethinking. Finally, we realized that it was in the coexistence, joint construction and desire to motivate the other that many of the professors found themselves being modified or called to modify their actions. The integration between theory and practice, the scientific investigation led by curiosity and the search for interdisciplinary practices were mentioned several times as the greatest challenges encountered.

Keywords: Higher Education, Professor Expertise, Experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01.	VINCENT VAN GOGH. Fishing Boats on the Beach at Saintes-Maries, June 1888, Van Gogh Museum , Amsterdam, Netherlands.....	14
Figura 02.	VINCENT VAN GOGH. “The Sea at Les Saintes Maries de la Mer” 1888. Oil on canvas. 51x64cm. Van Gogh Museum, Amsterdam, Netherlands.....	15
Figura 03.	RENE MAGRITTE. “La bataille de l’Argonne” (Battle of the Argonne) 1959. Brussels, Belgium. Oil on canvas. 61x50cm. Musee Magritte Museum - Royal Museums of Fine Arts of Belgium.....	17
Figura 04.	VINCENT VAN GOGH. A Pair of Boots (Les Souliers), 1887 . Oil on canvas. 33cm x 40.9cm, Baltimore Museum of Art.....	23
Figura 05.	VINCENT VAN GOGH. Pont de Gleize sur le Canal de Vigueirat, Paris, mars de 1888, Oil on canvas, 46x49cm, Pola Museum of Art, Hakone (Japon).....	43
Figura 06.	VINCENT VAN GOGH. <i>Almond Blossom</i> , 1890, Oil on Canvas, 73.5 X 92 cm, Van Gogh Museum , Amsterdam, The Netherlands..	52
Figura 07.	Quadro 1 - Distribuição por gênero.....	58
Figura 08.	Quadro 2 - Distribuição por sexo e idade.....	59
Figura 09.	Quadro 3 - Distribuição área formação inicial.....	59
Figura 10.	Quadro 4 - Sujeitos com segunda graduação.....	60
Figura 11.	Quadro 5 - Distribuição por tempo de atuação no magistério superior.....	60
Figura 12.	Quadro 6 - Distribuição por formação.....	61
Figura 13.	VINCENT VAN GOGH. The Stone Bench in the Garden of Saint-Paul Hospital (The Stone Bench), Saint-Rémy, November 1889,	66

	oil on canvas, 51x45cm, São Paulo Museum of Art.....	
Figura 14.	QUADRO 07 – Resumo dos resultados da CPA em 2014.....	69
Figura 15.	QUADRO 08 - Qual o papel do Projeto Integrador no seu curso?..	71
Figura 16.	QUADRO 09 - Você percebe alguma diferença na prática docente dos professores do Projeto Integrador?.....	72
Figura 17.	QUADRO 10 - Você considera que os professores do Projeto Integrador do seu curso gostam do trabalho que desenvolvem? A que você atribui essa sua percepção?.....	73
Figura 18.	QUADRO 11 - Descreva com uma palavra a relação do professor com o Projeto Integrador. Descreva com uma palavra a sua relação com o Projeto Integrador. Descreva com uma palavra a sua relação com o Projeto Integrador.....	74
Figura 19.	QUADRO 12 - Aponte um ponto positivo do Projeto Integrador.....	75
Figura 20.	QUADRO 13 - Aponte um ponto negativo do Projeto Integrador....	75
Figura 21.	QUADRO 14 - “Você acha que ministrar aulas no Projeto Integrador implica em algum desafio? Qual(is)?”	78
Figura 22.	QUADRO 15 – Você percebe alguma diferença entre o Projeto Integrador e as outras disciplinas do currículo?.....	83
Figura 23.	QUADRO 16 – Como professor do Projeto Integrador, houve diferenças em sua prática docente? Qual (is)?.....	86
Figura 24.	QUADRO 17 – Você acredita que há diferenças entre as formas de aprender? Quais?.....	89
Figura 25.	QUADRO 18 – Você acha que aprendeu com a sua participação no Projeto Integrador? Quais as principais aprendizagens que teve?.....	91

- Figura 26. VINCENT VAN GOGH. Vincent's House In Arles (*The Yellow House*), , September 1888, Arles, *Oil on canvas*, 72 x 92 cm. *Rijksmuseum Vincent van Gogh, Amsterdam*..... 99
- Figura 27. VINCENT VAN GOGH. De sterrennacht, 1889, (73,7x92,1), Oil on canvas, [NYC Museum of Modern Art](#)..... 122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. O PROFESSOR NO ENSINO UNIVERSITÁRIO.....	23
1.1. O que conta a história - O professor universitário no contexto do ensino superior	23
1.2. Ser professor na universidade	34
1.3. Os saberes docentes e o saber experiencial	36
2. A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA	43
2.1. A proposta	44
2.2. Princípios e perspectivas práticas para o desenvolvimento do Projeto Integrador	46
3. A METODOLOGIA DA PESQUISA	52
3.1. A abordagem metodológica	55
3.2. O contexto e os sujeitos da pesquisa	57
3.3. Procedimentos de coleta de dados	61
3.3.1 A coleta de dados e os procedimentos da pesquisa	61
3.4. Procedimentos de análise dos dados.....	64
4. RETRATOS DO PROCESSO	66
4.1. A visão dos alunos sobre seus professores	69
4.2. A visão dos coordenadores sobre os projetos e seus professores..	70
4.3. O que nos revelam os questionários	76
4.3.1. Sobre os desafios	77

4.3.2 O contato com o diferente	82
4.3.3 As mudanças na prática docente	86
4.3.4 Das formas de aprender	89
4.3.5 Aprendizagem como professor	91
4.3.6. Espaço Livre	95
5. AUTORRETRATOS REVELADOS PELO GRUPO	99
5.1. A experiência	101
5.1.1 Os desafios e as dificuldades da experiência	104
5.1.2 A vontade de mudar e a experiência	108
5.1.3 O impulso causado pelo outro na experiência	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	
Anexo 1 – Modelo de Relatório.....	135
APÊNDICES	135
Apêndice A - Questionário dos professores.....	136
Apêndice B - Carta de Apresentação e TCL	137
Apêndice C - Questionários dos Coordenadores	138
Apêndice D - Cartas enviadas	139
Apêndice E - Resumo dos resultados da CPA por curso	140
Apêndice F - Respostas dos professores aos questionários.....	141
Apêndice G - Respostas dos coordenadores aos questionários	151
Apêndice H - Respostas as cartas.....	153



Fishing Boats on the Beach at Saintes-Maries, June 1888, Van Gogh

Os pescadores sabem que o mar é perigoso e que a tempestade é terrível,
mas eles nunca julgaram esses perigos como razão suficiente para
permanecer em terra.

Vincent van Gogh



O mar de Santa Maria do Mar, Van Gogh¹

INTRODUÇÃO

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.

E foi tanta imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano²

¹ VINCENT VAN GOGH – “The Sea at Les Saintes Maries de la Mer” 1888. Oil on canvas. 51x64cm. Van Gogh Museum, Amsterdam, Netherlands.

² GALEANO, Eduardo. O Livro dos Abraços. Porto Alegre: L&PM, 1995.

- **Como começa**

Sou professora. Terminei o mestrado na PUC-SP no Programa de Psicologia da Educação em 2006, sob a orientação da Prof. Dr^a Clarilza do Prado Sousa, uma de minhas inspirações. Já era professora universitária, quando entrei no mestrado e, logo, me apaixonei pelos estudos voltados para estudantes universitários brasileiros que o grupo vinha desenvolvendo, a partir de desenhos de mapas representativos da imagem do Brasil.

Tratava-se de um projeto já derivado de outro projeto, que envolvia diversos países na investigação do imaginário, a partir de mapas mentais, sob a denominação “Imaginários Latino-Americanos”, estudo que deu origem ao projeto “Imaginário e Representação Social de Universitários sobre o Brasil e a Escola Brasileira”, cujo objetivo foi desenvolver uma reflexão teórica e conceitual sobre o Ensino Superior.

Essa pesquisa se delineou pelos estudos sobre o imaginário de estudantes universitários que estavam construindo sua atuação como cidadãos e futuros profissionais, buscando subsidiar a melhoria de práticas educativas, inclusive aquelas que estão relacionadas à formação de professores, para atuarem na Educação Básica.

Dentro desse cenário, meu papel foi investigar junto a estudantes de um curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Plásticas, “*A imagem de escola desenhada por estudantes de arte*”, sendo utilizada para a pesquisa uma associação de desenho e questionário, com questões que se referissem, num primeiro momento, ao desenho, e, depois, a questionamentos que comparassem a escola a outras referências de linguagens artísticas como o som, a música e a representação pictórica.

Após a aplicação do questionário, optou-se por uma pré-análise, iniciada com uma leitura flutuante que indicou os caminhos para a análise do conteúdo. A análise da primeira questão foi realizada a partir da decomposição do texto, e, na

segunda questão, foi aplicado o processamento do programa de análise léxica ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*).

As outras questões, com respostas unicamente verbais, foram analisadas a partir de seu conteúdo, pautado nos elementos que constituem um conjunto, inicialmente, pelo que as diferem e, depois, pelo que as agrupam. Finalmente, buscamos encontrar a imagem de escola, a partir das metáforas que emergiram nas categorias fornecidas pela primeira questão: “*Dê um título ao seu desenho*”.

Nessa busca, elaboramos um comparativo entre os desenhos de quatro sujeitos e das associações que eles fazem da escola com as outras linguagens, tendo sido escolhido um representante para cada uma das categorias, que apresentaram em seus desenhos a maior incidência de elementos que pudessem representar aquela categoria.

Posteriormente, traçamos um comparativo da imagem social revelada pelos sujeitos às imagens pictóricas apresentadas pelo pintor René Magritte, que foi escolhido por se acreditar que sua obra poderia nos fornecer elementos que, de forma simbólica, poderiam traduzir a imagem de escola desses possíveis futuros professores.

Muitas foram as imagens que emergiram desta pesquisa, mas a síntese demonstrou que, para o grupo selecionado, a mesma escola se apresentava de duas formas muito contraditórias: uma que apresentava a escola pesada e cheia de dificuldades, impasses e conflitos, e outra que aparecia de forma mítica, como um lugar de sonho, alegria e leveza. Esta imagem foi sintetizada e representada pela obra “Batalhas de Argonne” – 1959, de René Magritte, imagem que pode sintetizar o conjunto que se apresentava como resultado da pesquisa.



Batalhas de Argonne – René Magritte³

³ RENE MAGRITTE – “La bataille de l'Argonne” (Battle of the Argonne) 1959. Brussels, Belgium. Oil on canvas. 61x50cm. Musée Magritte Museum - Royal Museums of Fine Arts of Belgium.

Hoje, percebo que essa ideia de conflito, sob os pontos de vista de um mesmo objeto, me acompanhou e tomou conta das minhas investigações e estou de volta ao Programa de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, novamente na PUC- SP.

Entre o final do mestrado em 2006 e o retorno para o doutorado, foram oito anos que se passaram sem que eu pudesse perceber. Foi um período de muito trabalho, outros cursos, outras vivências, mas, quando retornei, foi como se eu jamais tivesse saído dali. Voltei mais experiente como professora universitária - afinal já são 15 anos nessa trajetória - e com uma preocupação a mais: uma vivência como coordenadora de curso na universidade e o início de carreira como coordenadora de projetos e pesquisa, desafio que ainda não sabia muito bem se queria para mim, pois exigia o afastamento da sala de aula.

Estava chegando com o firme propósito de entender os caminhos da aprendizagem do aluno adulto, focada na intenção de compreender como aqueles jovens universitários expressavam e desenvolviam sua aprendizagem na universidade, e fui recebida para me acompanhar nesta nova etapa pela Prof.^a Vera Maria Nigro de Souza Placco.

Um encantamento antigo, que se intensificou, quando comecei a participar de suas aulas e de seus projetos; quando me dei conta, já estava completamente envolvida com os estudos sobre a identidade do professor e, ao mesmo tempo, em 2013, acabava de assumir na universidade em que trabalho a coordenação dos Projetos Integradores, uma nova prática que havia sido implantada, mas que precisava de acompanhamento.

Recebi, naquele momento, 78 professores com os quais eu jamais havia tido contato, senão nos corredores. Dos nove docentes que eu coordenava, no curso de Artes Visuais, com seis turmas, passei a conviver com as expectativas de 219 turmas de 20 cursos diferentes.

Senti-me novamente como quando entrei pela primeira vez na sala de aula, aos 15 anos, responsável por uma turma de alunos acima dos 40 anos para ensinar “a ler e contar”, no Programa do MOBREAL (Movimento Brasileiro de

Alfabetização), todos olhando para mim, como se dissessem: *O que essa criança tem a nos dizer?*

De lá para cá, são 33 anos de docência, passando pela suplência, educação especial, ensino de arte para crianças e adolescentes e um longo período como professora coordenadora de ensino fundamental e médio na rede pública estadual de São Paulo. Passei pela implantação do Ciclo Básico, pela implantação do Projeto de Correção de Fluxo, pelo PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), pela APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), por oficinas de artes na rede pública e privada, pela Oficina Pedagógica da Rede Pública Paulista. Mas, aquele sentimento de começar de novo e de um lugar novo estava de volta, parecia que todos estavam, de novo, olhando para mim e com uma pergunta muito parecida com a anterior: *O que ela tem a nos dizer?*

Engenheiros de várias especialidades, advogados, juízes, delegados, arquitetos, enfermeiros, farmacêuticos, dentistas, biólogos, biomédicos, administradores, publicitários, jornalistas, fisioterapeutas, radiologistas, optometristas, matemáticos, pedagogos, contadores, esteticistas, psicólogos, enfim, todos ali, olhando para mim, e eu, do meu ponto de vista, vendo professores.

Foi aí que percebi que nem todos se viam assim, como professores, ou que talvez nem todos fossem vistos assim. Seria novamente uma questão de ponto de vista, ou as questões identitárias estariam se apresentando para mim?

As vivências com esse grupo tão heterogêneo em condições nem sempre muito adequadas, e as leituras impulsionadas por essa nova realidade me mostraram que, há muito tempo, professores universitários, apesar de reconhecidos socialmente como pessoas de destaque, são referenciados por seus pares e no meio acadêmico como profissionais de outras áreas que exercem a docência.

Por que alguns, ao serem perguntados sobre a profissão, não se declaravam professores? Por que são constantemente julgados por não saberem sobre a docência, mas se mantêm, em muitos casos, há décadas, como professores? E, acima de tudo, por que aqueles que renegavam a docência e se

negavam a trabalhar com projetos, tinham tanta dificuldade em abandonar as facilidades de seu campo restrito do conhecimento e se jogar ao incerto?

Aos poucos, a curiosidade e mais alguma coisa, os foi trazendo para o incerto e os desafios foram sendo aceitos - claro que não por todos – mas, de qualquer forma, por muitos. Percebo que os que estão no caminho não querem abandoná-lo e, assim, como escreve Van Gogh, em carta a seu irmão Theo, sinto que agora:

[...] de fato, tanto para ele [eles] quanto para mim, aqui ainda existiriam sérias dificuldades a vencer. Mas estas dificuldades estão mais dentro de nós mesmos que em qualquer outra parte. (22 de dezembro de 1888, trecho da carta de Van Gogh)

Algo acontecia e, de dentro do processo, atropelada por metas que vão sendo atingidas de pouco em pouco, parece que os olhos não são capazes de ver, se fecham para as surpresas, mas, como uma onda imensa de um momento para outro, fui atingida por perguntas incessantes que vinham de outras pessoas, que se repetiam o tempo todo: Você *viu* aquilo? Você sabe por que tem tanto aluno atrás dele? Você *viu* “a cara” dele? Você *viu* como ele olhava para você, enquanto esperava o que você ia falar? Você *viu* quanto tempo ele levou para fazer isso? Você *viu* como ele está feliz?

E *ver* tornou-se inevitável, e, aí, então, tendo parado para ver, senti-me como o personagem de Galeano, o pequeno Diego: diante de tanto mar, era tanta beleza que eu precisaria de ajuda para poder conseguir ver, e aqui estou buscando por respostas e por ajuda para conseguir ver.

- **Caminhos para a busca do ver**

Diante desse fascínio, durante uma apresentação do meu projeto de pesquisa para a orientadora e ao grupo, fui aconselhada a me render a essa experiência. Reiniciei o processo; revisei meus objetivos; refiz meu caminho e segui agora na direção que a paixão me conduziu.

Há algum tempo, havia lido o livro de Furlanetto (2007): “Como nasce um professor?” e, na época, havia pensado muito sobre como eu havia nascido professora, como nasci professora de arte e como renasci coordenadora?

Agora, diante da experiência proporcionada pela vivência junto a este grupo de professores, essas e outras novas questões movimentam meu pensamento: Estariam estes professores passando pela experiência da reconstituição? Como teriam sido tocados pela experiência proporcionada pelo projeto? O que eles têm a dizer sobre sua autoformação? A partir de sua própria fala, como eles se sentem?

Tais questões são relevantes para direcionar meu estudo e definir seu principal questionamento: O que torna a experiência um acontecimento que promove mudanças na maneira como o professor vê sua docência?

Assim sendo, esse trabalho, intitulado: ***“Imagens Construídas: Retratos de Professores Universitários em processos de Constituição e Reconstituição”*** busca contribuir para a compreensão do processo de formação docente, a partir da vivência desses professores em um Projeto Integrador inovador, proposto por uma Instituição de Ensino Superior Privada da Grande São Paulo, além de identificar como esses professores universitários modificam sua visão da docência, a partir dos desafios impostos em seu cotidiano pelo Projeto Integrador.

Para tanto, será utilizada uma pesquisa qualitativa, inspirada na metodologia de Estudo de Caso, orientada pelos estudos de Marli Eliza. D. A. de André (2005), com análise de relatórios, questionários e de entrevistas semiestruturadas, tendo, como eixos norteadores, os seguintes questionamentos:

- ✓ Como o professor percebe sua prática docente no Projeto Integrador?
- ✓ O que, na experiência, faz com que o professor modifique sua visão da docência?

- **Como mostrar o que se pode ver**

O primeiro capítulo apresentará um levantamento bibliográfico sobre o professor universitário, historiando as concepções de ensino superior em nosso País; as mudanças de políticas públicas e as interferências que desencadearam nas práticas educativas.

O segundo capítulo “A experiência vivenciada” apresentará a descrição metodológica do Projeto Integrador, experiência vivenciada pelos professores sujeitos da pesquisa, revelando os princípios e as perspectivas práticas para o desenvolvimento da proposta e o contexto do estudo.

A metodologia será apresentada no terceiro capítulo, no qual contemplar-se-ão a abordagem metodológica, o contexto da pesquisa, a coleta de dados, os procedimentos e a organização e análise dos dados.

O quarto capítulo “Retratos do Processo” abordará a análise documental, baseada nos resultados descritos nos relatórios da CPA (Comissão Permanente de Avaliação) da Instituição observada, contemplando a opinião dos alunos, a atuação do professor de Projeto Integrador e os questionários respondidos pelos professores e coordenadores de curso.

Finalmente, no quinto capítulo, “Autorretratos”, buscaremos analisar as experiências relatadas pelos professores e apresentadas nas entrevistas realizadas em forma de cartas, que poderão revelar como esses professores entendem a docência no ensino superior.

Muito do que aqui será apresentado foi fruto de inúmeras idas e vindas, avanços e recuos, certezas e dúvidas, além de reflexões significativas quanto ao meu objeto de estudo. Ao registrá-las, revelo-as a um público mais amplo, não só para aqueles que participaram da experiência, mas também aos que direta ou indiretamente estão envolvidos com a Educação, ou que se interessam por esta área do conhecimento.



Par de Sapatos, Van Gogh⁴

1. O PROFESSOR NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ou, “em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”.

Paulo Freire⁵

1.1. O que conta a história - O professor universitário no contexto do ensino superior

O ensino superior no Brasil foi instituído em 1572, com a criação dos cursos de Teologia e Artes, no colégio jesuíta de Salvador, fundado em 1550, sendo de lenta expansão. Só se intensificou a partir de 1808, com a vinda da Família Real

⁴ VINCENT VAN GOGH, A Pair of Boots (Les Souliers), 1887 (33cm x 40.9cm), Baltimore Museum of Art.

⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ao Brasil, visando adequar a cidade do Rio de Janeiro às necessidades da corte, por meio de reformas administrativas, socioeconômicas, culturais e educacionais.

Entre 1808 e 1821, período de permanência da Família Real portuguesa em nosso País, vários cursos superiores foram criados, como a Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), transformada mais tarde na Escola Central e Escola Militar de Aplicação, com o objetivo de formar engenheiros civis e carreira das armas.

Nesse contexto, chega ao Brasil em 1816, a Missão Francesa chefiada pelo artista Joachin Lebreton, liderando um grupo de vários artistas, que criou a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios em 1816, mas apenas começou a funcionar efetivamente, em 1826, com seu nome alterado para Imperial Academia e Escola de Belas-Artes. Esta seria nossa primeira escola de arte.

Durante o período de 1822 e 1889, predominou a criação de cursos para o ensino jurídico, com a fundação, em 1827, das Faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo, que já sinalizavam para a elitização do ensino superior, pois:

[...] o ingresso nas escolas superiores era excepcionalmente concorrido, considerando significativa demanda e a moderada oferta de cursos, dispensando-se deste ritual apenas os estudantes que tivessem cursado o Colégio Secundário Padrão Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, que fora criado em 1838 e era altamente elitizado (TERRIBILI FILHO e RAPHAEL, 2009, p.28).

Com a queda da monarquia, várias transformações culturais, econômicas e sociais ocorrem; inicia-se o processo de industrialização do País e o fortalecimento de algumas regiões agrícolas e extrativas, que se intensifica a partir do final do século XIX e no início do século XX. Foi nessa época que, em pleno apogeu da extração da borracha, em 1909, nasce em Manaus a Escola Universitária de Manaós, com a criação dos cursos de Engenharia, Direito, Odontologia, Medicina e de Formação de Oficiais da Guarda Nacional.

Também é deste período a criação da Universidade do Paraná, fundada em 1912, e que passou, em 1950, a ser pública e gratuita, sendo denominada Universidade Federal do Paraná. Em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro foi

criada por meio da agregação de três escolas superiores já existentes, ou seja, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica, que, em 1939, passa a ser denominada Universidade do Brasil (UB) e, em 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Até 1930, as faculdades brasileiras eram estruturadas pela agregação de escolas e cursos existentes, situação que se altera na transição do modelo econômico agrário-exportador, predominante em nosso País por quatro séculos, para um modelo parcialmente urbano-industrial, com o incremento da industrialização e da crescente urbanização ocorridos, processos estes que impulsionaram mudanças significativas no sistema nacional de ensino.

É nessa conjuntura que o Ministério da Educação e Saúde Pública instituiu o Decreto 19.851, de 18 de abril de 1931, conhecido como “Reforma Francisco Campos”, que estabeleceu o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, em pleno governo de Getúlio Vargas, instituindo normas para a organização técnica e administrativa das universidades e dos institutos isolados.

Com relação ao corpo docente, estabelece uma categorização, formada por professores catedráticos, auxiliares de ensino, docentes livres, professores contratados e outras categorias, conforme estabelecido para cada região. Para a admissão dos professores, estabeleceu-se que essa seria realizada por uma avaliação de sua capacidade técnica e moral.

A reforma estabeleceu nova estrutura ao ensino superior e, segundo Rothen (2008), trazia a inspiração escolanovista e buscava superar duas inadequações nos processos didáticos da educação superior brasileira: o regime didático ser conduzido por preleções e conferências e a avaliação se pautar exclusivamente em provas finais. Para superar tais problemas, propôs o desenvolvimento de trabalhos práticos, de demonstrações e ilustrações, com o objetivo que o aluno aprendesse observando, fazendo e praticando, além da implantação de provas parciais e a atribuição de notas a arguições e atividades práticas.

Segundo o autor, embora a perspectiva de alterações nas práticas pedagógicas ser uma preocupação, na reforma, isso acabou por não se concretizar, pois:

Francisco Campos, com a postura de não ruptura com o presente, elaborou uma reforma que apresentava os seus princípios fundamentais (por exemplo: autonomia, ensino em universidades, método de ensino baseado em atividades práticas), mas assume a ideia de que, naquele momento, não seria possível implantá-los. Como resultado, mantinham-se as práticas do momento, postergando a implantação do modelo concebido (ROTHEN, 2008, p.158).

Após a promulgação do Decreto 19.851(1931), em 25 de janeiro de 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, por iniciativa de Anísio Teixeira, a Universidade do Distrito Federal. Com relação à USP, algumas inovações foram implantadas, sendo seu diferencial o espírito da pesquisa e a busca do desenvolvimento da ciência, que contou com professores estrangeiros para formar alunos e para o desenvolvimento de pesquisa e qualificação para o ensino superior, como também:

A maior novidade foi a apresentação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tendo por principais objetivos a formação de professores para o magistério secundário e a realização da pesquisa (TERRIBILI FILHO e RAPHAEL, 2009, p. 30).

Entretanto, com relação às práticas pedagógicas, não houve grandes alterações. Segundo Masetto (2003), a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil, desde o início, teve como referência o domínio de conhecimentos específicos na área de atuação e a experiência profissional como princípios para a docência no ensino superior. Para o autor, no início da implantação das faculdades no Brasil e nas décadas posteriores, os currículos dos cursos superiores voltaram-se para a formação profissional e para o exercício de determinada profissão, parâmetros semelhantes na escolha dos docentes que atuavam junto aos estudantes.

Segundo Teixeira (1989), após a Reforma Francisco Campos, houve uma expansão das faculdades isoladas, pois, de 86 estabelecimentos de ensino superior no período de 1890-1930, passou-se a 181 instituições, no período de 1930 a 1945, sendo que, entre essas, havia cinco universidades, sendo duas estaduais e três federais.

Tal crescimento foi seguido de uma desaceleração da expansão do ensino superior que se deve, em parte, à implantação do estado político ditatorial que, em 1937, suspendeu os direitos e garantias individuais, período em que:

[...] muitos líderes da educação e a maioria dos jovens educadores treinados para o Ministério da Educação foram transferidos para a prestação de outros serviços, sob o regime ditatorial; a educação tornou-se uma carreira débil, amaldiçoada pela política e pelo perigo de ser acusado de socialista ou comunista (BARBOSA, 1989, p.17).

Em outubro de 1945, com a renúncia de Getúlio Vargas e a eleição de Eurico Gaspar Dutra em dezembro do mesmo ano, resgatou-se a normalidade democrática do País. Em fevereiro de 1946, instala-se a Assembleia Nacional Constituinte e, sete meses depois, em 18 de setembro de 1946, promulga-se a nova Constituição Federal.

Com base na nova Constituição, o então Ministro da Educação Clemente Mariani estabelece uma comissão de educadores com o intuito de definir um projeto para elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desencadeando um grande debate ideológico, processo que retardou sua elaboração e promulgação, pois:

[...] elaborado o projeto, este foi encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948. Começou, então, uma longa luta de marchas e contramarchas, que iriam resultar na Lei 4.024, votada apenas em dezembro de 1961, isso é, treze anos depois (ROMANELLI, 1996, p. 171).

A partir da década de 1940, foi também muito importante a expansão das universidades particulares, com destaque às Pontifícias Universidades Católicas (PUC): Rio de Janeiro (1940, mas reconhecida apenas em 1946), São Paulo (1946), Rio Grande do Sul (1948), Petrópolis (1953), Campinas (1959), Goiás (1959) e Minas Gerais, Paraná e Pelotas (1960).

Em 1950, Getúlio Vargas volta à Presidência da República e inicia uma política de desenvolvimento, mas não finalizou seu mandato, pois cometeu suicídio em agosto de 1954. Após um tumultuado período no comando do Brasil, assume, em 1956, o presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), dando continuidade ao processo de industrialização em direção ao crescimento. Instalou-se um clima de

euforia nos vários setores da economia, com novas mercadorias e a expansão do consumo da população.

No mesmo período, em 15 de dezembro de 1961, criou-se a Universidade de Brasília, que obteve destaque por sua proposta revolucionária para o ensino superior, visto que:

Além de ser uma universidade voltada para o saber moderno, deveria desempenhar a função de órgão central de renovação da universidade brasileira e assessorar o governo em sua luta pelo desenvolvimento do país. Um grande desafio reservado à universidade: ser um grande centro voltado à investigação e à solução de problemas brasileiros, tendo em vista a independência econômica (ROSSATO, 2006, p.54).

Entretanto, segundo o autor, todo o projeto construído pela Universidade de Brasília, que buscava estabelecer um novo modelo de instituição de ensino superior em consonância com as exigências da modernização e a consolidação de elevados padrões da ciência e prestação de serviços ao País, foi frustrado com o Golpe Militar de 1964, que interveio na universidade e impediu que seu projeto fosse desenvolvido.

E foi por meio da implantação da Ditadura Militar em 31 de março de 1964 que mudanças econômicas, sociais e educacionais causaram um forte impacto no ensino superior em nosso País. Ao instalar uma política de desenvolvimento dependente das grandes potências capitalistas, o Brasil adota um modelo econômico de parceria com as poderosas e modernas indústrias multinacionais e um modelo político sob a tutoria dos Estados Unidos da América. Foi um período de grande violência por parte dos órgãos repressores do governo aos que se opusessem ao regime implantado, marcado por perseguições, torturas, exílios e mortes.

É nesse cenário que o Liceu Braz Cubas, instituição de ensino que atuava em Mogi das Cruzes, desde 1939, nos antigos cursos ginasial e científico, ampliava suas atividades para o ensino superior em 1965 com a implantação da Faculdade de Direito, contando também, no final da década de 1970, com os cursos de Pedagogia, Letras, Psicologia, Administração e Arquitetura, vindo a ser, posteriormente, a Universidade Braz Cubas.

Com o intuito de adequar a educação brasileira aos princípios econômicos e de desenvolvimento estabelecidos para o País, o governo brasileiro firmou acordos com a United States for International Development – USAID, agência americana que, em parceria com o MEC, Ministério de Educação e Cultura do Brasil, reformulou a estrutura educacional brasileira com vistas a adequá-la ao modelo capitalista vigente. Assim, as mudanças educacionais desencadeadas neste processo deveriam propiciar a formação de mão de obra especializada para atender às indústrias que aqui se instalavam, em uma perspectiva tecnicista.

Segundo Masetto (2003), até a década de 1970, mesmo com o funcionamento de inúmeras universidades no Brasil e com o desenvolvimento de centros de pesquisa no âmbito acadêmico, a exigência para o exercício do magistério no ensino superior se limitava a solicitar do candidato à docência a formação de bacharel e o exercício competente na área de atuação, princípios que estavam em sintonia com a busca de formação profissional com foco na dimensão técnica, e partia de uma crença:

[...] tanto pela Instituição que convidava o profissional a ser professor, quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite feito: quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, para mostrar na prática como se fazia; e isso um profissional sabia fazer (MASETTO, 2003, p.130).

Em 28 de novembro de 1968, a Lei 5.540 foi promulgada e estabeleceu a reforma universitária com várias mudanças, que, segundo Ghiraldelli Jr. (1990), visava à eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira e, portanto, à formação de recursos humanos para consolidar o projeto de desenvolvimento do País.

Nesse contexto, o professor é considerado um técnico, pois devia planejar o curso e executar em sala de aula os elementos curriculares projetados de forma racional, com objetivos claros e forte ênfase ao aprender a fazer, para sua inserção no mercado de trabalho.

Porém, segundo o autor, algumas alterações na organização e na estrutura do ensino superior eram voltadas para maior controle político das instituições, dos docentes e dos alunos, como o regime de créditos e a matrícula por

disciplinas, cujo objetivo era dificultar a formação de grupos estáveis de alunos, como forma de inibir e dispersar a mobilização estudantil.

Com a promulgação do Ato Institucional n.5, o endurecimento do regime militar se consolidou e impôs o silêncio, que visava inibir a possibilidade de manifestação, ao estabelecer mecanismos de controle que afetaram professores e estudantes do nosso ensino superior. Nessa época, vários educadores socialistas e democratas foram perseguidos e impedidos de lecionar, entre eles Anísio Teixeira e Paulo Freire, que foram exilados do Brasil.

Vale lembrar que a Reforma Universitária, implantada pela Lei 5.540/68, procurou atender demandas contraditórias, pois:

[...] de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda de grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requisitos do capitalismo internacional. (SAVIANI, 2010, p.9)

Com o crescente processo de urbanização e a busca pelo ensino superior, a ampliação da oferta de cursos superiores teve um aumento significativo entre os anos de 1960 e 1980, passando, segundo Sampaio (2011), de 200 mil para 1,4 milhão estudantes atendidos, sendo 77% deste total em instituições de ensino privado.

Esta realidade também afetou docentes e estudantes da Universidade Braz Cubas, pois, como constata Amaral (2015), em pesquisa realizada no Arquivo do Estado de São Paulo, o movimento estudantil de alunos das Universidade de Mogi das Cruzes e Universidade Braz Cubas também foi monitorado pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), órgão repressor ligado ao governo paulista, cuja atribuição era investigar as ações dos movimentos estudantis e de organizações clandestinas que se voltavam contra o Golpe de Estado.

Segundo Amaral (2015), muitos estudantes e professores universitários, em especial os alunos do Curso de Arquitetura e Urbanismo, ligados ao Centro Acadêmico Oscar Niemayer, foram monitorados e reprimidos em suas atividades:

Diversos documentos foram encaminhados às delegacias regionais configurando que o movimento estudantil representava uma preocupação constante para estes órgãos de informação. São documentos que relacionam acontecimentos considerados subversivos por agentes e civis infiltrados no meio estudantil para os delatar (AMARAL, 2015, p.161).

Com o enfraquecimento do regime ditatorial, nos anos de 1980, iniciou-se o processo de abertura política, que culminou na promulgação da nova Constituição Federal em 1988 e, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96.

Em 1979, a Federação das Faculdades Braz Cubas solicita a autorização para criar a Universidade Braz Cubas, obtendo parecer favorável em 1983, com homologação pela Portaria Ministerial nº 1012/85. Após o reconhecimento, a Universidade amplia o quadro de cursos, passando dos seis iniciais de 1985, para trinta e dois, nos anos de 1990.

Sampaio (2011) afirma que a Constituição Federal de 1988 criou um instrumento importante que possibilitou ao setor privado do ensino superior maior autonomia frente ao controle burocrático do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), em especial, na criação e extinção de novos cursos e no remanejamento do número de vagas.

A criação do GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior) pelo então Ministro da Educação Marco Maciel, instituiu, em 1986, a distinção entre “universidades de pesquisa” e “universidades de ensino”. Segundo Saviani (2010), essa distinção foi a referência para os documentos subsequentes voltados ao ensino superior, o que se potencializou na gestão de Paulo Renato no Ministério da Educação, consagrada pelo Decreto 2.306, de agosto de 1997, que regulamentava o sistema federal em consonância com a LDB 9394/96.

Tal Decreto estabelece, entre outros aspectos, a distinção entre centros universitários e universidades, em que:

[...] os centros universitários são um eufemismo das “universidades de ensino”, isto é, uma universidade de segunda classe que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e,

por consequência, a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as “universidades de pesquisa”, que concentrariam o grosso dos incentivos públicos, acentuando seu caráter elitista”. (SAVIANI, 2010, p.11)

É nesse cenário que as universidades privadas, grande parte das “universidades de ensino”, se expandiram ainda mais, a partir da década de 1990, processo em que, segundo Sampaio (2011), se vinculou a duas transformações pelas quais passaram estas instituições:

[...] uma de natureza institucional, quando se transformaram em universidades, na maioria das vezes mediante processos de fusão e/ou de aquisições; outra de pessoa jurídica, ao optarem pela finalidade lucrativa. Ambas as alterações exigiram dos mantenedores a adoção de novos modelos de gestão para empresas que lhes eram também novas – de maior vulto, como as universidades – e deliberadamente lucrativas (SAMPAIO, 2011, p.33).

A autora também destaca que, paralelamente a este processo, para muitas instituições tinha chegado o momento de preparar a sucessão do negócio educacional, o que se apresentou como um desafio para muitas faculdades e universidades, uma vez que nem sempre a vocação empreendedora e/ou educacional é hereditária.

Tal realidade, segundo Sampaio (2011), favoreceu o aparecimento de uma nova categoria profissional para a gestão do ensino superior, a de consultores, profissionais com uma formação acadêmica e experiência desarticulada da instituição, às vezes do setor, sem parentesco com o grupo familiar dos mantenedores.

Em alguns casos, algumas faculdades ou universidades, frente à dificuldade que enfrentavam em gerir o negócio, acabaram vendendo suas instituições, sendo incorporadas por grandes grupos, que se expandiram formando poderosos complexos de Instituições de Ensino Superior, as IES, espalhadas por todo o País.

A partir daí, muitas universidades, centros universitários e faculdades privadas passaram a ofertar seus cursos a partir da demanda de mercado, com vistas a atender às necessidades do sistema capitalista, em uma formação meramente instrumental que contagiou as instituições de ensino superior, processo

esse acompanhado com o descuido para com os conhecimentos historicamente construídos e, em muitos contextos, por ações pedagógicas concebidas apenas pelas novidades de mercado e das exigências do mercado de trabalho, o que favorece a manutenção do *status quo*, pois:

Transitando no sistema de ensino superior, entre instituições públicas, órgãos reguladores do estado, mercado e instituições privadas (suas empregadoras temporárias), os consultores atuam como comunicadores, espécie de “exus” do sistema; nessa contingência de elo de transmissão de diferentes culturas, esfumaçam as fronteiras, ora aproximando, ora marcando distância entre a cultura acadêmica e a cultura do mercado (SAMPAIO, 2011, p.34).

No que se refere à seleção e contratação de professores universitários, em muitas instituições que se estruturaram nas últimas décadas,

O corpo docente ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Destes, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para “ensinar os que não sabem” (MASETTO, 2003, p.37).

Para Masetto (2003), só recentemente se percebe um processo de conscientização de professores universitários ante seu papel na formação de novos profissionais, que exige uma capacitação específica que não se limita à formação acadêmica, ou mesmo ao título de mestre ou doutor, ou, então, apenas ser reconhecido como um profissional de sucesso em sua área de atuação. Exige-se competência pedagógica, pois é um profissional que atua na educação e, sendo assim, necessita de uma formação condizente com o cargo que ocupa.

As modificações iniciadas no século XX, que estão se intensificando na atualidade, impõem ao professor do ensino superior uma nova postura frente seu papel nos processos formativos. As carreiras estão sendo revistas, bem como as exigências que lhes são feitas, pois:

Necessita-se de profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação; com capacidade de buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio de recursos mais modernos de informática; com capacidade para produzir conhecimento e tecnologia próprios [...] preparados para desempenhar sua profissão de

forma contextualizada e em equipe com profissionais não só de sua área, mas também de outras (MASETTO, 2003, p. 14-15).

Para Libâneo (2003), os professores do ensino superior devem estar ocupados, sobretudo, em ensinar seus alunos a aprender e a tomar iniciativas, sendo estes sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, ao invés de serem apenas receptores de conhecimento.

1.2. Ser professor na universidade

O par de sapatos retratados pelo artista Vincent van Gogh (1853-1890), que ilustra o início deste Capítulo, teria sido comprado em uma “feira de pulgas”, já usados, mas ele ainda os calçou e depois os utilizou como modelo para oito diferentes obras realizadas de 1885 a 1890, ano de sua morte.

Para Schapiro (2009), as botas seriam o próprio pintor, como uma espécie de autorretrato, “a história de Gauguin confirma o fato essencial de que, para Van Gogh, os sapatos eram uma peça memorável de sua própria vida, uma relíquia sagrada” (SCHAPIRO, 2009, p.298).

A imagem dos sapatos e esta pesquisa aqui se encontram, para ilustrar, de forma metafórica, a docência e como pode ser compreendido o trabalho do professor. O filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976), em uma de suas conferências, descreve a obra de Van Gogh como uma imagem “sem lugar”, pela qual não se pode saber de onde se fala, como se fosse possível fazer parte de qualquer contexto.

A partir da pintura de Van Gogh, não podemos sequer estabelecer onde se encontram estes sapatos. Em torno deste par de sapatos de camponês, não há nada em que integrem a que possam pertencer, só um espaço indefinido. Nem sequer a eles estão presos torrões de terra do caminho do campo, algo que pudesse denunciar a sua utilização. Um par de sapatos de camponês e nada mais. (HEIDEGGER, 1977, p.27)

Muitas são as semelhanças na carreira docente; muitas histórias se repetem, sem que se saiba muito bem de onde elas vêm. Histórias vão se construindo, assim como uma identidade profissional se constrói, pautadas “na

significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.77).

Cada professor ocupa seu lugar, desenvolve suas práticas, como o camponês que, como presume Heidegger, usou aquelas botas:

Na obscura intimidade do oco do sapato está inscrita a fadiga dos passos do labor. No peso rude e sólido do sapato está contida a lenta e teimosa marcha através do campo, ao longo dos sulcos sempre semelhantes, estendendo-se ao longe sob o vento. No couro reinam a umidade e a riqueza do solo. Sob a sola encontra-se a solidão do caminho do campo que se perde quando a noite cai. Nesses sapatos vibra o apelo silencioso da terra, seu dom silencioso do grão que amadurece, sua secreta recusa de si mesmo no árido pousio dos campos invernais. (HEIDEGGER, p.28, 1977).

Tardif (2002, p.14) entende que “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas sim um processo de construção ao longo de uma carreira profissional, na qual ele aprende progressivamente a dominar o ambiente de trabalho”.

Para o autor (2002), o trabalho deve ser entendido numa perspectiva sociológica, pois o trabalho modifica a identidade do trabalhador, uma vez que trabalhar não é apenas fazer algo, mas, sim, alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. Na atuação dos professores em sala de aula, nota-se que os docentes buscam alcançar objetivos diversos como motivar os alunos e conduzi-los à aprendizagem de conteúdos abordados, entre outros.

Dessa maneira, podemos contemplar a ação docente em sala de aula de forma diversa dos objetivos do trabalhador industrial, visto que, na indústria, os objetivos são precisos e geralmente vinculados a intervenções a curto prazo, com um resultado previsível e de rápida execução. Já os objetivos do ensino exigem uma ação coletiva de uma multidão de profissionais, os professores, que atuam junto a uma grande massa de indivíduos, os alunos, por um longo período, com o intuito de obter resultados incertos, e que, em grande parte, não poderão ver a concretização plena (TARDIF, 2002, p.125-126).

É preciso saber, porém, que todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer. Noutras palavras, não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu trabalho. O trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores” (TARDIF, 2004, p.236).

Assim, podemos afirmar que a profissão professor é marcada por incertezas, inseguranças, surpresas, que sempre irão desafiá-lo a mudar seus rumos, sapatos vazios que podem estar em qualquer lugar, lançando sementes em solos incertos, que carregam pés persistentes, por vezes temerosos, mas também tranquilos pelos encantos do seu fazer diário.

1.3. Os saberes docentes e o saber experiencial

Nas últimas décadas, o debate sobre a formação de professores se intensificou, em especial quanto aos saberes que envolvem sua formação e sua prática educativa. Os saberes aqui denominados como saberes docentes ou saberes dos professores vêm sendo objeto de estudo de vários autores, entre os quais podemos destacar Maurice Tardif, Lee Shulman e Clemont Gauthier, entre outros, que, segundo Berbel et al, “ a partir da década de 1980, constituem fontes inspiradoras significativas para a investigação de tais saberes, em busca de uma identidade profissional do professor e de influenciar, com isso, a formação de outros professores” (2009, p.01).

As pesquisas envolvendo os saberes docentes, como um aporte ao movimento de profissionalização do ensino e a de profissionalização docente, começaram a tomar força no Brasil na década de 1990.

Neste estudo, tomaremos como base as ideias de Tardif et al (1991), que nos conduz a compreender que os saberes docentes são heterogêneos na medida em que emanam dos espaços e situações em que acontecem, são personalizados pela história de vida de cada um e marcados pela temporalidade.

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Sublinhemos, como mostraremos adiante, que esse sentido amplo reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais (Tardif, Lahaye e Lessard, 1991; Tardif e Lessard, 1999). (TARDIF, 2000, p. 11)

Tardif (2004) defende ainda a ideia de que o saber dos professores é social, pois é partilhado por eles na medida em que possuem, apesar da diversidade, uma formação comum; trabalham em organizações muito similares e regidas por programas, regras e disciplinas pré-estabelecidas. Além disso, seus próprios objetos são objetos sociais, evoluindo com o tempo e na história, pois:

Esse saber é social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e de aprovação de competências, Ministério da Educação, etc. Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. (TARDIF, 2004, p.12)

Mas, apesar disso, o saber profissional do professor precisa ser visto também como individual, dentro do seu cotidiano, para afastar-se o risco do *sociologismo*, que, como nos revela Tardif (2004, p.15), “tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo”, afastada de seu contexto e conduzida por movimentos sociais como se estivesse desassociada de si mesmo, tornando a ação do professor sobre seu saber desarticulada, e o colocando numa posição de incapaz de transformar sua ação, sua situação e sua relação com o conhecimento, uma vez que:

Em primeiro lugar, os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. (TARDIF, 2000, p.16)

Sobre isso, o autor nos apresenta os saberes docentes e a sua relação com a formação profissional e com o exercício da docência, defendendo que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das

instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” (p.54).

Segundo esses princípios, propõe uma classificação em que são elencados os Saberes da Formação Profissional, os Saberes Disciplinares, os Saberes Curriculares e os Saberes Experienciais.

Assim, para Tardif (2004), os Saberes da Formação Profissional se caracterizam pelo conjunto de saberes transmitidos aos professores durante o seu processo de formação, proporcionando ao docente um conhecimento denominado como uma formação científica ou erudita. Esses saberes também são compostos pelos conhecimentos pedagógicos, provenientes das técnicas e métodos de ensino reconhecidos cientificamente articulados com as ciências da educação.

O autor destaca também a dimensão dos Saberes Disciplinares, selecionados pelas instituições, que são aqueles saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento, produzidos e acumulados pela sociedade, ao longo da história da humanidade, e incorporados à formação do professor sob a forma de disciplinas, sendo que “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2004, p.38).

Outra dimensão é a dos Saberes Curriculares, que são os conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais conduzem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes. Aos professores cabe o papel de aprender a aplicar estes saberes que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2004, p.38).

Os Saberes Experienciais são os que se apresentam como resultantes do próprio exercício da atividade profissional dos docentes. Eles são produzidos pelos professores, a partir de vivências e experiências individuais ou compartilhadas em situações específicas relacionadas ao espaço escolar e às relações estabelecidas

com alunos e com outros parceiros profissionais. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2004, p. 39).

Segundo Larrosa (2015), no mundo moderno há uma pobreza de experiências, sendo esta uma realidade, entre outros aspectos, pelo excesso de informações e estímulos vinculados às máquinas, como também pela opinião, que se impôs ao indivíduo e que inibiu outras dimensões do existir humano, pois:

[...] quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que deveria fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. (LARROSA, 2015, p.21)

Segundo o autor, o binômio experiência e opinião transformou o indivíduo contemporâneo em um ser ultra informado, transbordante de opiniões, exposto a múltiplos estímulos, mas hiperativos e sem muita vontade, vivendo em um ritmo de vida permeada pelo desejo de ter coisas e de estar sempre em atividade, pelo excesso de trabalho e falta de tempo, aspectos que inviabilizam e inibem a experiência, uma vez que:

A experiência, a possibilidade de algo que nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interpretação, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir o olhar e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p.24).

As vivências e experiências, assim entendidas, se apresentam como um rico universo para que os professores possam “mergulhar” em seus fazeres e saberes profissionais, o que, por fatores diversos da vida contemporânea, nem sempre é possível poder contar com tempos e espaços para percebê-los, senti-los e entendê-los.

Larrosa (2015) entende que os espaços escolares estão cada vez mais contagiados pela necessidade de constante atualização, pela reciclagem sem fim, e,

desta maneira, na escola “[...] o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2015, p.23).

Assim, o saber da experiência é:

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2015,p.32).

Todos os saberes apresentados pelo autor estão inter-relacionados e interveem mutuamente, pois:

A relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais, visto que é sobre eles que os professores mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação. No exercício cotidiano de sua função, os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessário habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico a sua profissão. (DORNELLESm et al, 2012, p.3)

Os saberes da experiência são aqueles que, além de serem provenientes da história de cada um, de suas passagens e caminhos pessoais, também são produzidos na prática cotidiana da profissão, podendo ter em sua constituição traços de uma coletividade, sendo estes referendados por Tardif (2004) como saberes produzidos na e pela prática, validados pelo sujeito professor e implantados na constituição de seu profissionalismo.

Para Tardif (2005), os saberes experienciais dos professores são produzidos a partir de um processo de construção individual, sendo também compartilhados e legitimados dentro de processos de socialização profissional; sendo assim partem de relações que são, ao mesmo tempo, provenientes de movimentos interiores e individuais e resultantes do partilhamento das relações com seus pares, sendo que:

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experiências não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2004, p.54)

O professor em seu trabalho mobiliza uma pluralidade de saberes, e por mais que os saberes docentes sejam construídos ou referenciados, a partir dos conhecimentos estabelecidos pelas ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico do que deve ser ensinado (saberes disciplinares), do domínio de uma forma escolarizada de tratar os conhecimentos que serão ensinados (saberes curriculares) ou da vivência diária da relação com o ensinar (saberes experienciais).

Por mais que o professor seja portador ou transmissor de vários saberes, além de incorporar saberes exteriores, ele também compartilha outros que são seus, em que constrói um saber específico, que reúne todos os outros e se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão. Um saber profissional que se implanta como um saber cultural, “herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos” (TARDIF, 2004, p.297).

E assim, considerando o saber como uma construção social, Tardif e Lessard (2005) também consideram a atividade docente como algo que não é simples, nem tampouco natural, mas sim uma construção social que implica escolhas, que por vezes tornam algumas coisas visíveis e, em outra, as ocultam, e exigem do docente tomar decisões, optar por caminhos deixando outros para trás; mesmo reconhecendo a existência de outras possibilidades, “é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhas particulares” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.41).

É muito raro encontrar situações em que o professor atue sozinho em seu cotidiano; é comum que diversas situações o aproximem de seus pares, estabelecendo-se assim relações de diálogo e de interação, o que torna possível a produção coletiva de saberes, pois é “através do confronto entre saberes produzidos

pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade” (TARDIF, 2004, p.54).

E, a partir daqui, apresentaremos uma experiência vivenciada por um grupo de professores, primeiro descrevendo o espaço desta vivência, depois a metodologia utilizada para a pesquisa e, finalmente, observamos o que esses professores têm a dizer sobre a docência.



Ponte Gleize sobre o Canal de Vigueirat. Van Gogh⁶

2. A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

Marco Pólo descreve uma ponte, pedra por pedra.

- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte?

- pergunta Kublai Khan

- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra - responde Marco-, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa. Pólo responde:

- Sem pedras, o arco não existe.

Ítalo Calvino⁷

⁶ VINCENT VAN GOGH. Pont de Gleize sur le Canal de Vigueirat, Paris, mars de 1888, Oil on canvas, 46x49cm, Pola Museum of Art, Hakone (Japon).

⁷ CALVINO, Ítalo. As Cidades Invisíveis – Companhia das Letras, 1990.

2.1 A proposta

A vivência pedagógica, que aqui impulsionará nossos estudos, é pedra e é arco, e partiu da sugestão de uma nova proposta curricular que modificou, de forma radical, a matriz curricular de todos os cursos da Instituição de Ensino Superior contemplada por este estudo, atingindo a todos os alunos e professores participantes do processo.

Como em muitas outras instituições de ensino, o desejo de modernização, de busca pela excelência no ensino e a necessidade de se manter no mercado de forma sustentável, fez com que uma escola, tradicionalmente conduzida por um grupo familiar desde sua implantação, fizesse a opção de contratar um grupo, para assessorar sua administração. Grupo esse que, além de uma reforma administrativa, trouxe também uma proposta de modernização do currículo e uma nova visão sobre o ensino superior.

Essa proposta de modernização do currículo desencadeou muitas mudanças que atingiram os métodos de ensino, as cargas horárias das disciplinas, as orientações dos estágios e trabalhos de curso, as atividades complementares, e trouxe, ainda, como maiores novidades as implantações de um portal de comunicação virtual entre os alunos e professores e o Projeto Integrador, do qual participam os professores que são o foco do nosso estudo.

A princípio, este componente curricular deveria atender aos alunos por meio de uma tutoria, em que seriam recebidos em grupos menores, e o professor orientador deveria cuidar para que todos eles observassem o que fora solicitado pelos outros professores, propondo, ainda, atividades extras que garantissem uma associação ou a integralização dos conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas.

A primeira turma, que responderia por essa função em 2011, foi selecionada pelos coordenadores com muita cautela, pois o professor orientador escolhido para ela precisaria conhecer muito bem todos os conteúdos, para que

pudesse articulá-los e, ainda, ter condições de auxiliar os alunos nas dificuldades apresentadas em todas as outras disciplinas.

Mas o que se pode observar, na época da implantação do Projeto, foi que muitos professores que faziam parte desse primeiro grupo de seletos professores, sentiram muita dificuldade em atender à nova proposta e muitos se perderam em suas tarefas, assim como os alunos que não conseguiram compreender e valorizar a atividade de tutoria, causando uma debandada de professores que não queriam mais se dedicar ao projeto, preferindo as atividades disciplinares.

No ano seguinte, ecoava entre os professores que a atuação como professor do Projeto Integrador era uma atividade menor, que não era necessário o desenvolvimento de nenhum conteúdo, apenas o acompanhamento. Além disso, os alunos também não valorizavam o projeto, pois acreditavam que poderiam realizar o que era proposto sozinhos, sem precisar estar nas dependências da Universidade ou junto dos outros alunos.

Isso foi causando um grande mal estar, que fez com que mais professores não quisessem participar do projeto, sendo que a atribuição das aulas acabou ficando relegada àqueles que não tinham outra opção, salvo raras exceções, no grupo de professores, que conseguiam garantir algum resultado.

Enquanto isso, o corpo diretivo da Universidade continuava dizendo que o Projeto Integrador não seria extinto, pois era parte estruturante do novo modelo pedagógico. Diante desse quadro, em 2013, foi criada uma Coordenação de Projetos Integradores com o objetivo de orientar o trabalho destinado aos grupos de professores, além de organizar a prática docente e resgatar a qualidade da proposta inicial.

A partir daí, com muita resistência e numa condição de descrença, uma nova proposta foi aos poucos sendo implantada com alguns professores, com a intenção de resgatar a credibilidade das ações, imaginando que seria essa a única forma de fazer com que outros professores também pudessem se aproximar.

Após muito estudo e planejamento da equipe, no final daquele mesmo ano, o componente curricular “Projeto Integrador” foi reestruturado, passando a ter

como principal objetivo proporcionar aos estudantes tempos, espaços e recursos para articular saberes, conhecimentos e procedimentos desenvolvidos pelas demais disciplinas do curso, sustentado por uma perspectiva interdisciplinar e pela Pedagogia de Projetos.

Tinha como intenção, a partir deste momento, o desenvolvimento de uma proposta que envolvesse todos os alunos em atividades de pesquisa ou de práticas, fundamentadas por pesquisas que culminassem em uma atividade final integradora e com um novo grupo de professores - alguns já com a vivência de tutores, outros ingressantes naquele momento.

2.2 Princípios e perspectivas práticas para o desenvolvimento do Projeto Integrador

Para este primeiro grupo de professores conquistados pela nova proposta, o Projeto Integrador passou a ser considerado como um componente curricular, não mais uma atividade, entendendo “projeto” a partir da origem da palavra, que vem do latim “projectum” (“pro” + “jactum”), que quer dizer aquilo que é lançado na frente. Exige, portanto, uma atitude de se reportar a questões relevantes dos problemas de uma área do conhecimento, com o intuito de propor adequações, ampliações ou novas possibilidades relacionadas ao objeto de estudo em questão.

Assim, o Projeto Integrador passou a ter como objetivo não só avaliar situações e/ou problemas relacionados à futura prática profissional, e que apresentassem uma necessidade de alteração e/ou aperfeiçoamento, mas também propor alternativas e encaminhamentos que desencadeassem reflexões e/ou ações ante questões importantes da realidade, além de prever meios para concretizá-los.

O aluno passou assim a ser o protagonista do processo, guiado agora pelo professor orientador, não mais por um tutor. De acordo com Prado (2014), há várias denominações na literatura especializada voltadas para as práticas educativas que visam desenvolver aprendizagens mais significativas e que

estimulam a participação e a autonomia dos estudantes, tendo como referência a pesquisa sobre uma temática ou um problema a ser resolvido.

Tais propostas, que defendem a superação da visão conteudista e tradicional no ensino superior, foram se constituindo, de acordo com a realidade em que foram implantadas e às concepções educacionais em que se fundamentaram, sendo as mais comuns: metodologia da pesquisa, metodologia participativa, trabalho com projetos, metodologia de projetos etc.

Quando, aqui, nos referimos ao trabalho com projetos em cursos de formação profissional, defendemos sua efetivação em uma perspectiva interdisciplinar, que consiste em articular alguns tópicos do conhecimento relacionados a questões importantes à área e a situações-problemas propostas.

Tal concepção visa superar a dicotomia cartesiana que impregnou o ensino superior em nosso País e proporcionar ao estudante uma formação mais consistente e relevante, visto que se apoia em questões articuladoras do conhecimento à prática profissional e à realidade futura do âmbito da profissão que os estudantes encontrarão.

A concepção de ensino e aprendizagem norteadora do “Projeto Integrador” defende mudanças no sistema educacional, tendo como base os princípios explicitados por Prado (2014), que entende a Pedagogia de Projetos como uma proposta de trabalho que parte de um problema, exige pesquisa, trabalho em equipe, ações e tarefas cujo potencial é propiciar ricas aprendizagens em tempo real. Pode se concretizar tanto no espaço da instituição escolar, como fora dela, fazendo emergir a autodisciplina, a autonomia, a criatividade, a criticidade, a iniciativa etc., apresentando-se como uma forma mais dinâmica e atraente nos processos de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, a experiência com o Projeto Integrador se constitui como um diferencial na formação do futuro profissional, potencializando o desenvolvimento de competências e habilidades e proporcionando uma aproximação do estudante de seu contexto social, por meio da pesquisa, da investigação, de resolução de

problemas e, principalmente, pela perspectiva crítica diante do futuro contexto de trabalho do aluno e suas relações com a sociedade contemporânea.

Essa dinâmica colabora para a construção de um novo cenário nas práticas educativas, pois possibilita uma ação educativa reflexiva, com a finalidade de desvelar e revelar as coisas, além do desenvolvimento de posturas e atitudes necessárias para desencadear processos de inovação e mudança, como a disponibilidade em trabalhar em equipe, a cooperação, a solidariedade, a ousadia, a criatividade, entre outras. Isso não mobiliza apenas aos alunos, mas, principalmente, quem conduz o processo e assume o desafio: o professor.

Pensar a educação profissional segundo tais princípios, é transcender a mera formação técnica e contemplar o conhecimento como uma gama de significações manifestas em fenômenos múltiplos e complexos, de uma forma sensível, crítica e criativa, permeada por valores inspirados pela construção de uma sociedade mais humana e solidária.

Isso impõe uma mudança também na prática docente. De acordo com Nogueira (2001), uma nova proposta de trabalho educativo possibilita também a construção de um novo propósito aos espaços educacionais e ao conhecimento, visto que:

- ✓ Visa a uma aprendizagem ampliada, com foco nas aprendizagens individuais e do coletivo;
- ✓ Favorece múltiplas interações dos estudantes com o meio, com outras pessoas e com o objeto de conhecimento em questão;
- ✓ Possibilita a interação do estudante com sua própria aprendizagem, passando a ter uma atitude ativa na construção do conhecimento;
- ✓ Amplia a construção do conhecimento do âmbito conceitual, para ampliá-la nas dimensões procedimentais e atitudinais, entre outros aspectos.

Na tentativa de que essa nova prática pudesse ser incorporada, os professores foram orientados quanto às novas direções que as atividades desenvolvidas no Projeto Integrador deveriam tomar. Além de atender aos objetivos

acima citados, deveriam ter como foco norteador o aprimoramento da aprendizagem via interdisciplinaridade, integrando a teoria e a prática, buscando vinculá-la à pesquisa e às características da prática profissional.

Como estratégias de ensino, os professores deveriam desenvolver a pesquisa, a partir de estudos de caso, projetos, maquetes, protótipos, painéis, experimentos, propostas práticas ou de aprofundamento de estudos relacionados aos conteúdos trabalhados nas outras disciplinas ministradas no semestre, utilizando para isso projetos práticos com aporte e embasamento teórico. A orientação de conteúdo, para cada um dos cursos, foi pautada em eixos e temas que desenvolvessem as habilidades e competências elencadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e no Projeto Pedagógico.

Contando com a carga horária semestral de 40h, o professor deveria distribuir suas aulas, garantindo que pelo menos 75% delas fossem destinadas ao desenvolvimento do Trabalho Integrador, com pesquisas, estudos, aulas práticas ou de laboratório.

Sendo assim, duas aulas mensais poderiam ser utilizadas para o atendimento a questões específicas, solicitações de nivelamento dos alunos, cumprimento de tarefas do portal, ou de atividades em grupo, acompanhando, assim, a aprendizagem global do aluno, sendo essencial garantir que todo o horário destinado ao Projeto integrador tivesse um grau de excelência no que se refere à produção ou ao aprimoramento do conhecimento.

Para isso, foram elencados conteúdos a serem trabalhados e que estivessem diretamente relacionados ao Trabalho Final de cada um dos projetos e ao seu aporte teórico.

Mas... E o professor? Como deveria se posicionar nesse processo? Como desenvolver atividades tão diferentes e com tanta autonomia no processo? Como ser ponte? Como ser pedra?

Hoje, o grupo de professores é formado por profissionais das mais diferentes áreas, atuando em projetos interdisciplinares com propostas pré-definidas, mas o caminho é definido pelo aluno. O professor lança a proposta, define o

objetivo, discute-o e decide o produto final com o grupo, que tem autonomia na condução de suas escolhas.

Tarefa nada fácil para o professor acostumado a conduzir todo o processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, em muitos projetos, o conhecimento de especialista que o professor tem de sua área não é suficiente para orientar a tantos projetos diferentes e ele se coloca no caminho de aprendiz também, descobre com o aluno novos conhecimentos. Isso fica claro em seus relatos, quando questionados sobre os maiores desafios enfrentados, o que poderemos observar na leitura de seus relatórios.

Em 2013, ao final do primeiro ano de acompanhamento, foi realizada uma tímida exposição de alguns trabalhos de alunos e professores, que apresentavam uma qualidade incomparável a outros trabalhos desenvolvidos nas disciplinas “ditas” comuns, havendo uma grande repercussão. Já nesse ano, em seus relatórios, alguns professores revelaram que algo havia se modificado e, no questionário aplicado por nós, na questão em que lhes era perguntado se pretendiam continuar como orientadores do Projeto, quase todos responderam que sim.

Desse modo, a partir de 2014, a história começa a mudar. Alguns professores voltaram a se interessar em orientar os projetos e se tornaram finalmente professores dos Projetos Integradores, carregando com eles este título adicional, propondo atividades e envolvendo grande número de alunos.

Alguns cursos incorporaram os trabalhos desenvolvidos nos projetos às suas atividades práticas e de responsabilidade social. Hoje, além de trabalhos interdisciplinares, temos professores desenvolvendo projetos intercursos e trabalhos premiados em eventos de grande porte, trabalhos que obtiveram o primeiro lugar em eventos científicos e receberam grande destaque tanto na comunidade acadêmica quanto na comunidade externa.

Professores se preocupam em ter novas propostas, e os alunos se empenham em desenvolvê-las. Nas *Mostras dos Projetos Integradores*, recebemos visitas de políticos, promotores, juízes, publicitários, escritores, pesquisadores, empresários, que são convidados pelos professores para avaliar os trabalhos.

Já temos projetos com condições de serem patenteados; há protótipos que já foram doados e estão sendo utilizados por instituições ou por pessoas que precisavam daqueles equipamentos; alguns já estão sendo implantados; outros viraram Projetos de Lei na Câmara Municipal, ou estão sendo levados para as comunidades, em forma de atendimento ou sugestão de melhoria, e muitos outros se transformaram em iniciação científica. Neste ano, os resultados dos projetos se materializarão em um livro escrito pelos próprios professores.

Os professores passaram a dar uma nova conotação às atividades desenvolvidas nos projetos, e nós decidimos tentar desvelar o quê da participação nos projetos fez com que os professores desse grupo modificassem sua visão da docência e como se transformaram a partir da experiência vivenciada.

A curva do arco que sustenta a ponte parece poder contar com cada uma de suas pedras; a observação demonstra uma imensa satisfação por parte da maioria destes professores em expor o resultado do seu trabalho. Professores agora concorrem de forma participativa e entusiasmada nos eventos semestrais dos projetos e cursos, com trabalhos reconhecidos e premiados dentro e fora da Universidade e até por outras universidades.

Exporemos, a seguir, o caminho metodológico percorrido por essa pesquisa, que visa contribuir para a compreensão do processo de formação docente e demonstrar como esses professores universitários modificaram sua visão da docência, a partir dos desafios impostos em seu cotidiano pelo Projeto Integrador.



Amendoeira em flor, Van Gogh⁸

3. A METODOLOGIA DA PESQUISA

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que um pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros⁹

Sobre a medida das coisas, há muito que dizer: elas se apresentam ou se escondem, de acordo com a profundidade de nossas buscas. Assim, partimos do objetivo de dar voz ao professor sobre a sua prática e sobre as suas descobertas e nos limitamos a conduzir os fios que revelaram o que na verdade eles descobriram. Dar voz ao professor é torná-lo sujeito único no processo, é encantar-se com seu fazer e pensar na experiência como fonte de aprendizagem.

⁸ VINCENT VAN GOGH. Almond Blossom, 1890, Oil on Canvas, 73.5 X 92 cm, Van Gogh Museum, Amsterdam, The Netherlands.

⁹ BARROS, Manoel de. Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

Também única é a emoção que deu origem à imagem inicial que abre esta parte do estudo, fruto de uma grande alegria anunciada por meio de uma carta, em 31 de janeiro de 1890, em que Theo, irmão mais novo de Vincent Van Gogh, informa o nascimento de seu filho e sobrinho de Vincent, a quem ele havia chamado Vincent Willem, numa clara homenagem ao irmão pintor. Van Gogh, de imediato, começa a fazer o presente: ramos que florescem, tendo como fundo o céu azul, um de seus temas preferidos.

Mas, a planta escolhida para a ocasião foi uma amendoeira, árvore que traz o brotar das flores sobre os galhos secos e que floresce muito cedo, já bem no início da primavera, antes de todas as outras, sendo o símbolo de novos frutos, de esperança, de vida nova. Traz em sua rota primeiro a inflorescência, que são as flores, que nascem primeiro, para depois virem as folhas.

Quando falamos em dar voz ao professor nas investigações que são feitas sobre a educação e sobre sua identidade, a preocupação é que se possa olhar para os dados, sabendo de onde eles veem, não como um acumulado de informações, mas com revelações que nos tragam o lugar de onde são projetadas; que as folhas sejam as primeiras e que depois venha todo o resto.

O presente estudo tem por objetivo contribuir para a compreensão do processo de formação docente de professores universitários, considerando a vivência de um grupo de professores que ministraram aulas, durante pelo menos um ano letivo, no componente curricular denominado Projeto Integrador, distribuído em todos os períodos letivos de todos os cursos de formação universitária, proposto por uma Instituição de Ensino Superior Privada da Grande São Paulo. É este o momento que consideramos para esses professores a primeira inflorescência de um processo que pode desencadear neles um desenvolvimento profissional – mais flores e folhas –, assim como em outros colegas que ainda não são participantes do processo.

Dessa forma, a pesquisa pretendeu, ainda, identificar como esses professores modificaram sua visão da docência, a partir dos desafios em seu cotidiano, que decorrem da participação no Projeto Integrador, o qual, aparentemente, modificou a visão de docência de seus participantes.

Por meio dessa participação, pretendeu-se encontrar indícios que pudessem revelar respostas para a principal questão que conduziu os caminhos dessa pesquisa: *o que torna a experiência um acontecimento que promove mudanças na maneira do professor compreender a docência?*

Em síntese, a pesquisa envolve os professores de um projeto, decorrente de uma nova proposta pedagógica, que alterou a matriz curricular de todos os cursos da Instituição de Ensino Superior investigada. O Projeto Integrador foi implantado como um recurso para a ampliação da aprendizagem do aluno, com atividades de reforço, estudo dirigido e tutoria, mas, depois, passou a ser considerado um componente curricular, cuja concepção agora está amparada na Pedagogia de Projetos.

A abordagem de pesquisa é qualitativa e foi conduzida inspirada na metodologia do Estudo de Caso. Os sujeitos da pesquisa foram 40 professores participantes do Projeto Integrador e que ministraram a disciplina, no segundo semestre de 2014. A coleta de dados se deu inicialmente por fontes documentais, por meio dos relatórios da CPA (Comissão Permanente de Avaliação) e do PDI (Projeto de Desenvolvimento Institucional) da Instituição, seguido de questionários aplicados aos professores que ministravam aula no Projeto Integrador em 2014. Após essa primeira etapa, foram realizadas seis (6) entrevistas, apoiadas em narrativas coletadas em formato de resposta a uma carta enviada, segundo critérios descritos abaixo.

Todos os sujeitos envolvidos receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constavam orientações quanto à possibilidade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, os riscos ou benefícios porventura existentes, o sigilo garantido em relação aos seus nomes, assim como os compromissos assumidos pelos responsáveis pela pesquisa.

Neste capítulo, será apresentado o caminho metodológico percorrido para responder à questão que motivou a pesquisa.

3.1. A abordagem metodológica

O modelo teórico-metodológico adotado para esta pesquisa foi de natureza qualitativa. Para realizar o presente estudo, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e à pesquisa de campo, optando-se pelo uso de análise de dados revelados por documentos, questionários e, finalmente, por seis (6) entrevistas que completam o quadro metodológico, pois, para Bauer e Gaskell (2002), as entrevistas permitem a compreensão minuciosa das motivações, atitudes, valores, e crenças dos sujeitos pesquisados.

Segundo Lüdke e André (1986, p.11-13), citando Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas que a configuram, sendo elas: *a)* tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador como seu principal instrumento, sendo que este deve estar intimamente ligado à situação investigada e atento ao contexto; *b)* os dados gerados são predominantemente descritivos, incluindo o registro de vários tipos de materiais; *c)* existe uma preocupação com o processo do estudo muito maior do que com o produto, demonstrando assim um interesse em como o problema se manifesta; *d)* o “significado” dado pelas pessoas às coisas e aos fatos deve receber uma atenção particular, buscando assim uma compreensão cuidadosa dos diferentes pontos de vista e *e)* a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Assim sendo, não houve a intenção concentrada em buscar evidências que comprovassem hipóteses definidas antes do início dos estudos, o que não elimina a preocupação com um quadro teórico orientador da coleta e da análise dos dados.

Dentro da perspectiva da abordagem qualitativa, o método escolhido para a condução da pesquisa foi inspirado no Estudo de Caso, caracterizado pela flexibilidade, pois permite ao pesquisador, ao longo do estudo, reexaminar o tema, modificar planos e selecionar outras estratégias, sem limitar-se a roteiros rígidos ou a encaminhamentos prescritos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), questões relevantes para a realização desse estudo, visto que permite que os dados possam ser analisados à luz do contexto que lhes permitiram existir.

Na busca por respostas aos questionamentos realizados, a aproximação ao Estudo de Caso se deu por considerarmos serem muitas de suas características as mais adequadas à investigação que se pretende desenvolver, uma vez que:

Para Yin (2001), deve-se dar preferência ao estudo de caso quando: (1) as perguntas da pesquisa forem do tipo “como” e “por que”; (2) quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer: (3) quando o foco do interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real”. (ANDRÉ, 2005, p.30)

A utilização do Estudo de Caso teve origem no campo das ciências médicas e, hoje, desponta frequentemente como uma das modalidades de pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas e sociais. Segundo Yin (2010), o estudo de caso é: “[...] um dos empreendimentos mais desafiadores na pesquisa” (2010, p. 23).

O Estudo de Caso é considerado um método qualitativo que possibilita uma forma de aprofundar o estudo de caso, uma situação ou evento, contribuindo para a compreensão dos fenômenos individuais, dos processos organizacionais e políticos da sociedade, sendo um método muito apropriado, quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo, não podendo ser estudado fora do contexto em que ocorre naturalmente. O caso pode ser uma instituição, uma escola, um grupo, uma pessoa etc., sendo considerado como uma unidade representativa do todo e, portanto, capaz de sustentar proposições acerca da realidade deste todo.

A aplicação desse método exige o cumprimento de quatro (4) etapas ou fases, que foram também desenvolvidas nessa pesquisa:

- ✓ A primeira etapa de delimitação da unidade, que constitui o caso;
- ✓ A segunda etapa, que envolve a coleta de dados, em que se recomenda a utilização de vários procedimentos quantitativos e qualitativos: análise de documentos, aplicação de questionário com perguntas fechadas, entrevista ou história de vida, levantamentos de dados, análise de conteúdo, entre outros;
- ✓ A terceira etapa deve contemplar a seleção, análise e interpretação dos dados;

- ✓ A quarta etapa é constituída pela elaboração dos relatórios parciais e finais.

Ao retomar os objetivos que norteiam esse trabalho, ou seja, contribuir para a compreensão do processo de formação docente, a partir da vivência desses professores em um Projeto Integrador, proposto por uma Instituição de Ensino Superior Privada da Grande São Paulo e, ainda, identificar como esses professores universitários podem modificar sua visão da docência, a partir dos desafios impostos em seu cotidiano pelo Projeto Integrador.

É evidente que as características colocadas como adequadas para o Estudo de Caso estão em consonância com o que se pretende desenvolver, pois o estudo se dá com um grupo específico, que compartilha de uma experiência única, apesar de múltipla, dentro de um universo comum, que será investigado no local onde acontece.

Além disso, “como” e “por que” se deu o processo de reconstituição para esses professores que aceitaram o desafio, são questionamentos primordiais na pesquisa que foi realizada. Pensando nisso, buscamos investigar como:

- ✓ O professor aceita a condição de um sujeito em permanente construção, ao precisar adequar-se a uma nova realidade que lhe foi imposta?
- ✓ A experiência vivenciada faz com que o professor modifique sua visão da docência?

3.2. O contexto e os sujeitos da pesquisa

O campo de estudo escolhido foi o de uma Universidade privada, situada na Grande São Paulo. O critério de escolha foi devido à observação dos resultados apresentados pelos professores atuantes na disciplina Projeto Integrador, sendo que a pesquisadora também fez parte do processo estudado, possibilitando que as indagações se apresentem na sua própria vivência, propiciando um cuidado especial, na coleta, leitura e análise dos dados.

A Universidade conta com aproximadamente 10 mil alunos, distribuídos em 25 cursos presenciais, e com mais 11 mil alunos distribuídos em 16 cursos oferecidos na modalidade a distância. Além disso, oferece 14 cursos de Pós-Graduação Lato Sensu presenciais, e outros 16 a distância.

A princípio, os sujeitos da pesquisa seriam os 54 professores que ministravam aulas no Projeto Integrador, disciplina que faz parte da grade curricular de todos os cursos presenciais, em todos os períodos, e que pretende desenvolver a interligação entre as outras disciplinas e a prática da futura profissão.

O critério para escolha dos sujeitos foi o de que todos estivessem ministrando a disciplina no segundo semestre de 2014, período em que a pesquisa teve início e que já estivessem atuando como professores do projeto há pelo menos um ano. No entanto, 40 professores devolveram os questionários em tempo hábil para participarem desta pesquisa, sendo que, dos quarenta participantes, 15 são do gênero feminino e 25 do gênero masculino.

QUADRO 1 - Distribuição por gênero

Gênero	Número de sujeitos
Feminino	15
Masculino	25
Total	40

No que se refere à distribuição por idades, tivemos 11 docentes entre 29 e 35 anos, sendo dois (2) homens e nove (9) mulheres. É nesta faixa que se concentra o maior número de participantes e de mulheres. Entre 36 e 40 anos, contamos com um (1) homem e três (3) mulheres, no total de quatro (4) participantes. Na faixa de 41 a 45 anos, tivemos a participação de quatro (4) sujeitos, sendo um (1) homem e três (3) mulheres. Sete (7) participantes, quatro (4) homens e três (3) mulheres, estão entre 51 e 55 anos. Dos 56 e 59 anos, estão três (3) mulheres e, finalmente, acima de 60 anos, tivemos seis (6) participantes, quatro (4) homens e duas (2) mulheres.

QUADRO 2 - Distribuição por sexo e idade

Idade Sexo	de 29 a 35 anos	de 36 a 40 anos	de 41 a 45 anos	de 46 a 50 anos	de 51 a 55 anos	de 56 a 59 anos	mais de 60 anos
Masculino	2	1	1	2	4	-	4
Feminino	9	3	3	3	3	3	2
Total	11	4	4	5	7	3	6

A investigação, sobre as áreas de formação inicial desses docentes, nos revelou que 20 dos 40 participantes obtiveram sua graduação inicial na área de humanas. Destes, apenas nove (9) têm sua formação em uma licenciatura, quatro (4) no curso de Ciências Biológicas, quatro (4) no curso de Letras e um (1) em Pedagogia.

Da área de Ciências da Saúde ou Biomédica, participaram da pesquisa 14 quatorze professores e, finalmente, da área das Ciências Exatas, foram seis (6) professores.

QUADRO 3 - Distribuição área formação inicial

Área - Humanas		Área – Biomédica		Área - Exatas	
Formação Inicial	Número	Formação Inicial	Número	Formação Inicial	Número
Letras	04	Enfermagem	05	Arquitetura	01
Jornalismo	03	Fisioterapia	03	Matemática	02
Administração	03	Odontologia	01	Engenharia	03
Comun. Social	03	Ciências Biológ.	04		
Ciências Contab.	01	Farmácia	01		
Pedagogia	01				
Ciências Sociais	03				
Serviço Social	01				
Marketing	01				
Ciências Econ.	02				
Total	20		14		06

Quando perguntados sobre uma segunda graduação, 11 participantes da pesquisa responderam a este item de forma afirmativa, e mais seis (6) docentes

apresentaram uma formação pedagógica em cursos de licenciatura, sendo que outros cinco (5) cursaram Pedagogia e um (1) deles, Letras.

QUADRO 4 - Sujeitos com segunda graduação

Curso	Número
Pedagogia	05
Engenharia	01
Psicologia	01
Direito	01
Letras	01
Publicidade	01
Ciências Contábeis	01
Total	11

Quanto ao tempo de atuação no magistério superior, os sujeitos da pesquisa estão divididos em seis (6) faixas. Na faixa inicial, com atuação de um (1) a cinco (5) anos, tivemos 14 participantes; entre seis (6) a dez (10) anos de magistério superior, fizeram parte da pesquisa nove (9) professores, num total parcial de 23 participantes. Na faixa que agrupa profissionais com mais de dez (10) anos de docência no ensino superior, temos 17 dezoito professores, e, dentre eles, quatro (4) têm de 11 a 15 anos de atuação, quatro (4), de 16 a 20 anos, quatro (4) de 21 a 25 anos e, finalmente, cinco (5) deles já contam com mais de 26 anos de atuação no ensino superior.

QUADRO 5 - Distribuição por tempo de atuação no magistério superior

Tempo de atuação no magistério superior					
De 01 a 05 anos	De 06 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	De 21 a 25 anos	Mais de 26 anos
14	09	04	04	04	05

Quando perguntados sobre a sua formação referente à Pós-Graduação, pudemos constatar que, dentre os 40 participantes da pesquisa, 34 cursaram uma ou mais especializações, 22 concluíram o Mestrado e cinco (5) o estavam cursando, três (3) haviam concluído o doutorado e um (1) o estava cursando.

QUADRO 6 - Distribuição por formação

Formação					
Especialização		Mestrado		Doutorado	
Concluído	Em curso	Concluído	Em curso	Concluído	Em curso
34	00	22	05	03	01

Ao delimitar o universo da pesquisa, tínhamos, ao final do segundo semestre de 2014, o total de 94 professores que atuavam nos projetos integradores, sendo que 26, por estarem participando do projeto pela primeira vez, não foram convidados a participar. Ficaram, então, 68 professores, que foram convidados, respondendo a um questionário inicial. Foram entregues 54 questionários, pois, ao final do semestre, 14 professores deste grupo foram desligados da Universidade. Dos que ficaram, 40 responderam e devolveram o questionário de forma voluntária, sendo que a pesquisadora não exigiu, em tempo algum, o retorno, deixando-os à vontade para responder ou não.

3.3. Procedimentos de coleta de dados

Como procedimentos investigativos, foram selecionados: análise dos questionários aplicados aos professores e aos coordenadores; o relatório da CPA (Comissão Permanente de Avaliação) em que uma questão respondida pelos alunos se referia à contribuição do professor do Projeto Integrador e de seis (6) entrevistas breves semiestruturadas, que foram realizadas em formato de resposta a uma carta enviada pela pesquisadora.

3.3.1 A coleta de dados e os procedimentos da pesquisa

As fontes utilizadas para a coleta de dados foram:

- **Documentais** – Relatórios da Avaliação da Comissão Permanente de Avaliação (CPA), realizada com os alunos no período em que a pesquisa foi iniciada, ou seja, o segundo semestre de 2014 (Modelo de Relatório - Anexo 1), apenas uma

questão foi considerada para a pesquisa, já que as outras não se referiram à atuação do professor.

- **Questionários dos docentes** – Foram entregues aos professores, ao final do semestre de 2014, e respondidos de forma espontânea e sem identificação (Apêndice A), acompanhados, em um envelope separado, por uma Carta de Apresentação e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). O questionário para os professores contou com uma questão que continha 15 itens para elaboração de seu perfil, para identificação do docente, para explicitar sua formação e área de atuação e mais seis (6) questões abertas, que buscavam desvelar suas impressões frente à sua prática docente e à sua experiência, naquele momento em que atuava no Projeto Integrador.

Os questionários foram organizados a partir da leitura dos posicionamentos, dúvidas e impasses que se apresentaram depois da leitura dos relatórios avaliativos semestrais dos professores, cujo objetivo é abrir espaço para que o professor explicita sua percepção frente ao desenvolvimento do projeto, “ouvindo” dele o que ele mesmo pensa sobre o processo. Assim, o questionário estruturou-se, considerando questões voltadas aos sentimentos e aos significados atribuídos pelo professor à experiência.

Nos questionários, foi-lhes perguntado sobre seus dados pessoais, como idade, sexo e informações gerais sobre a área de atuação: sua formação e tempo de trabalho. Pretendendo assegurar que os objetivos estabelecidos fossem contemplados, o questionário foi organizado e submetido a uma pré-testagem – para identificar possíveis falhas em sua formulação. Posteriormente, foram realizadas as correções necessárias e, só, então, sua aplicação foi realizada.

- **Questionários dos Coordenadores** - Questionários mais breves com perguntas objetivas (Apêndice C) foram entregues aos coordenadores que participaram do processo, no segundo semestre de 2014 e que permaneceram na coordenação dos cursos, no primeiro semestre de 2015. Este segundo questionário foi entregue aos coordenadores no início do 1º semestre de 2015. Realizou-se um pré-teste do questionário a ser aplicado aos coordenadores, em novembro de 2014, para identificar possíveis dificuldades de sua compreensão. O questionário entregue

aos coordenadores de curso contou com nove (9) questões abertas, em que se buscou levantar as impressões sobre professores do Projeto Integrador nos cursos em que atuam.

- **Entrevistas** – Foram seis (6) entrevistas em forma de carta, norteadas por um texto epistolar que, em seu corpo, apresentava apenas uma provocação inicial (Apêndice D) a seis (6) professores voluntários que, após convite por via eletrônica, primeiramente se dispuseram a realizar um depoimento sobre seu trabalho com os projetos.

Essa técnica para a entrevista foi pensada como uma forma da pesquisadora dar maior liberdade às respostas, já que ela coordena as atividades dos projetos e, assim, exerce sobre esses professores um papel de orientadora, o que poderia inibir as respostas, se as entrevistas fossem realizadas de forma direta. A partir desta preocupação, foi solicitada a escrita:

[...] sistematizando alguns aspectos teórico-metodológicos concernentes à utilização das cartas como fonte de pesquisa. Assinalamos o caráter inacabado de tal elaboração, uma vez que as conceitualizações e rituais metodológicos para a recolha de dados precisam considerar as idiossincrasias dos contextos dos colaboradores e do pesquisador e da própria pesquisa, frente às quais prescrições metodológicas precisam ser constantemente avaliadas e por vezes redimensionadas, em favor da pesquisa e das pessoas que as constroem, em favor, também, do rigor científico. (RIBEIRO e SOUZA, 2010, p.87)

Para as entrevistas, foram escolhidos dois (2) professores de cada uma das áreas do conhecimento em que os cursos se distribuem (Ciências Exatas, Ciências da Saúde e Ciências Humanas). A seleção destes professores foi realizada a partir do número de aulas que ministravam no projeto.

Foram convidados a participar 18 professores, escolhidos entre aqueles que tinham uma carga horária maior destinada aos Projetos Integradores, divididos igualmente pelas áreas do conhecimento.

Esses professores receberam um convite, por meio digital, para a entrevista e os seis (6) primeiros que responderam a ele e que se prontificaram a participar foram os escolhidos. A partir daí, foram informados que a entrevista seria realizada por correspondência, para que tivessem mais liberdade em suas respostas. Receberam a informação de que as cartas seriam consideradas como

respostas anônimas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento deveria ser entregue fora do envelope que continha a carta, não havendo necessidade de identificação, na carta.

As cartas possibilitaram-nos a enveredar pelo universo dos sujeitos. Os professores enriqueceram a coleta com dados de processos autobiográficos, e de sua história, em que se tornaram narradores de suas próprias experiências, em um processo livre de interferência das perguntas que as entrevistas trazem ao longo do seu pensar. Pois, “[...] entendemos que os professores, ao assumirem o lugar de narradores de suas vidas, ao se pensarem, se contarem, se dizerem, podem elaborar de modos singulares a própria existência” (RIBEIRO e SOUZA, 2010, p.80).

3.4. Procedimentos de análise dos dados

Para uma primeira análise das informações coletadas, foi realizada uma leitura atenta de todo o material. Assim, foi possível identificar e pontuar palavras e observações recorrentes, que orientaram a definição de categorias temáticas que pudessem agrupá-las, possibilitando a “[...] construção de um conjunto de categorias descritivas, uma classificação dos dados de acordo com as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48).

A análise de documental (resultado da CPA) possibilitou a identificação de informações referentes às observações realizadas pelos alunos e pelos professores sobre o seu trabalho e sobre o envolvimento do aluno no processo. Tal procedimento possibilitou identificar informações de ordem quantitativa para o estudo sobre a aceitação e a avaliação da aplicação das atividades, com descrição da ação e seu planejamento, sendo importante ressaltar que, por constituir fonte natural, estável e rica em informações contextualizadas, os documentos emergem de uma determinada realidade e fornecem esclarecimentos sobre ela (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Esta primeira análise, junto a leitura dos relatórios semestrais elaborados pelos professores, orientou a construção dos questionários que foram entregues aos

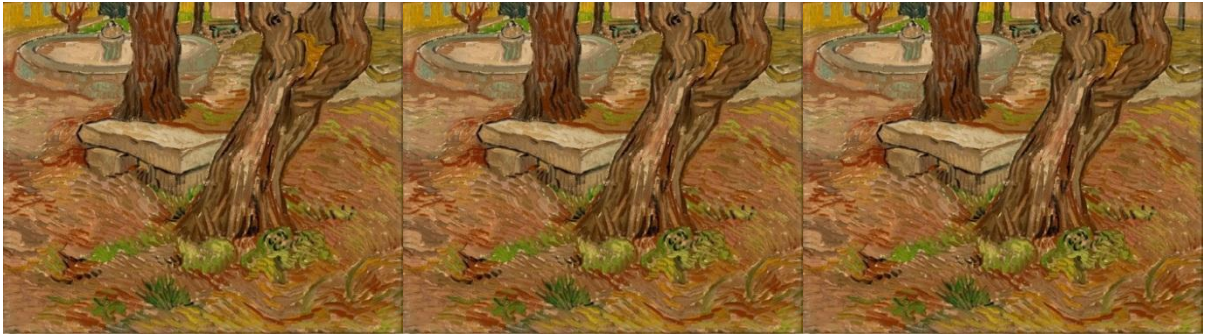
professores e seu registro foi realizado em forma de Quadros (Apêndice E), para que pudessem ser consultados na categorização dos dados já relatada no item anterior.

Após a aplicação dos questionários, as respostas foram tabuladas e concentradas em quadros, para que, posteriormente, fossem estudadas e agrupadas, de acordo com o maior número de incidência (Apêndices F e G).

As respostas contidas nos questionários auxiliaram a compor a descrição do professor, possibilitando o mapeamento dos participantes do estudo e o levantamento de informações que permitissem caracterizá-los. (ver item: Contexto e sujeitos da pesquisa).

As entrevistas (Apêndice H), consideradas um elemento básico para o estudo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), permitiram, a partir da organização dos dados, a elaboração de categorias, que serviram como orientadoras para o processo de análise, sendo elencadas da seguinte forma:

- ✓ Os desafios e as dificuldades da experiência;
- ✓ A vontade de mudar e a experiência;
- ✓ O impulso causado pelo outro na experiência.



Banco de Pedra no Asilo de Saint-Remy. Van Gogh¹⁰

4. RETRATOS DO PROCESSO

[...] os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os ligam aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade”, “sui generis”, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Rubem Alves¹¹

Ser professor envolve muitas ações e muitas reflexões. Ser professor é viver seu tempo, é transformar informação em conhecimento, é desenvolver e ampliar os saberes da docência no seu caminhar profissional. É ser árvore; e, como nomeia Rubem Alves (1980), é ser jequitibá¹², é ter história, ter raízes e ter também

¹⁰ VINCENT VAN GOGH. The Stone Bench in the Garden of Saint-Paul Hospital (The Stone Bench), Saint-Rémy, November 1889, oil on canvas, 51x45cm, São Paulo Museum of Art

¹¹ ALVES, Rubem. O preparo do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). O educador: vida e morte. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

¹² ALVES, Rubem. Sobre Jequitibás e Eucaliptos. in: Conversas com Quem Gosta de Ensinar. 1ed. São Paulo: Cortez, 1980.

“um quê de borboleta”, um voar e pousar, aqui e ali, firme como árvore e andante como borboleta.

Seus saberes são plurais e vão se construindo e se modificando ao longo de sua trajetória, provenientes, como afirma Tardif (2004), de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano e que entram em contato com os saberes produzidos em sua formação, nos ambientes de trabalho, nas teorias confrontadas, nos programas de ensino e no contato com seus pares.

Dessa maneira, o saber docente é constituído por diversas fontes que traduzem sua história de vida individual e social e podem ser provenientes da formação profissional, elaborados a partir dos conhecimentos a respeito das Ciências da Educação e dos métodos e técnicas pedagógicas. Podem ser saberes disciplinares, que são constituídos pelo domínio de uma gama de conhecimentos que se deve ensinar; ou podem ser curriculares, que são definidos por uma maneira escolar de se tratar estes conhecimentos; ou ainda, saberes experienciais, derivados de toda relação com a vivência junto à tarefa de ensinar.

A junção de todos esses saberes é o que, para Tardif (2004), compõe o saber profissional dos professores como um conjunto construído, a partir das exigências da sua profissão, que fundamenta e se legitima no seu fazer e no seu ser professor. Isso justifica a impossibilidade de uma classificação de cada um dos saberes de forma isolada. Portanto:

É necessário precisar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.212)

Ao considerarmos assim os saberes, como um conjunto coeso, que constitui o seu fazer, o seu saber e o seu ser, resolvemos dar voz aos professores, para que pudessem contar sobre seu trabalho e sobre essa sua experiência. Fizemos isso por meio de questionários e cartas.

Dessa forma, eles falaram do conhecimento do conteúdo, do conhecimento relativo à organização do trabalho pedagógico e do conhecimento do

planejamento de suas atividades. Referiram-se também ao conhecimento instituído socialmente nos programas e ementas das disciplinas dos cursos que lecionavam; revelaram preocupações com as habilidades e atitudes necessárias para trabalhar com adultos, para motivá-los e orientá-los na busca pelo conhecimento e pela formação profissional. Falaram, ainda, do seu aprender e da experiência como a base da sua competência em “saber ensinar”.

Descreveram o seu aprender na relação com o outro, suas descobertas sobre o aluno, sobre as parcerias estabelecidas com eles e sobre as novas práticas pedagógicas que vivenciaram. Assim, no conjunto de dados coletados, os professores falaram de si no processo da experiência no Projeto Integrador e nos deram pistas sobre sua imagem de professor e sobre seu processo de constituição e reconstituição diária diante do seu fazer.

Já nos dados da Comissão Permanente de Avaliação (CPA), identificamos rapidamente a avaliação que os alunos fizeram sobre seus professores orientadores de projetos, em termos da contribuição a eles oferecida, para atingir os objetivos da disciplina.

Além disso, tivemos também a contribuição das opiniões emitidas pelos coordenadores de cursos sobre os professores, ao responderem a um questionário com nove (9) questões que pretendiam investigar as impressões que ele, como coordenador, tinha sobre o Projeto Integrador e sobre os professores orientadores dos projetos.

Neste capítulo, descreveremos a avaliação, orientada e registrada pela CPA em 2014, realizada pelos alunos sobre seus professores e as impressões dos coordenadores sobre o Projeto Integrador e sobre os professores que deles participaram. E, finalmente, analisaremos as respostas aos questionários respondidos pelos professores. As cartas desses sujeitos serão analisadas no Capítulo 5.

4.1. A visão dos alunos sobre seus professores

Entramos em contato com a CPA, para que pudéssemos ter uma visão, mesmo que panorâmica, de como era a aceitação dos alunos sobre o Projeto Integrador. Isso para nós foi importante para uma primeira análise referente à vivência, pois uma experiência bem sucedida para os professores implica também o grau de sua aceitação pelos alunos.

A CPA de 2014 contemplou o Projeto Integrador com três (3) questões, em que os alunos deveriam emitir suas opiniões sob os seguintes aspectos: 1) a contribuição do professor tutor para atingir os objetivos do projeto; 2) a contribuição do Projeto Integrador no seu desenvolvimento profissional e 3) a integração das disciplinas no Projeto Integrador.

Para essa pesquisa, decidimos verificar apenas a resposta que revelava a avaliação dos alunos sobre as contribuições do professor no cumprimento da tarefa de facilitar ou mediar a aprendizagem.

Responderam a essa questão 4.037 alunos, sendo que, para 71% deles, a contribuição é plenamente satisfatória, classificando-a como boa ou muito boa. Apenas 19% consideraram a contribuição como regular e 10% como deficiente ou muito deficiente.

QUADRO 07 – Resumo dos resultados da CPA em 2014

Contribuição do professor tutor para atingir os objetivos do projeto	1 - Muito deficiente		2 - Deficiente		3 – Regular		4 – Bom		5 - Muito bom		
	QTD	%	QTD	%	QTD	%	QTD	%	QTD	%	
TOTAL	186	4,5	243	6	757	18,7	1658	41,1	1193	29,6	4037

Por ter características interdisciplinares, o Projeto Integrador reposiciona o professor do seu papel de transmissor do conhecimento para o papel de orientador, impondo novas maneiras de relacionamento com o conhecimento, tanto para o professor quanto para o aluno. Isso poderia ter um efeito negativo na avaliação dos alunos, pois estão acostumados a um formato de aula mais tradicional

em que o professor ocupa o papel de transmissor e o aluno de receptor do conhecimento,

Porém, a aceitação dos alunos foi muito positiva, mesmo que uma parcela deles (10%) ainda não avalie a contribuição dos professores como suficiente. Os motivos deste descontentamento não puderam ser analisados pela escassez de dados.

4.2. A visão dos coordenadores sobre os projetos e seus professores

Tendo como foco outro ponto de vista, o que representa a Instituição no papel de gestores dos cursos, aqui buscamos investigar as impressões dos coordenadores sobre o desempenho dos professores nos Projetos Integradores e qual a visão que tinham sobre as interações e o papel da disciplina na formação dos alunos.

O questionário com nove (9) perguntas (Apêndice C) foi respondido por oito (8) coordenadores, de um total de 17. Deste total, cinco (5) haviam sido desligados da Instituição e não responderam ao questionário e outros quatro (4) estavam ocupando a função há menos de seis (6) meses, portanto, não foram arrolados como sujeitos da pesquisa, devido ao contato ainda muito recente com a proposta e com os professores.

Do ponto de vista dos coordenadores de curso que responderam ao questionário, o papel do Projeto Integrador se concentrou na integração dos conteúdos e conhecimentos desenvolvidos durante o semestre e nos avanços que puderam ser percebidos por eles com a inserção da disciplina. Tais avanços se dividiram entre a ampliação da possibilidade do trabalho em grupo, o crescimento das atividades de pesquisa e a implantação de experiências que relacionavam a teoria com a prática, o que, para eles, torna as atividades mais dinâmicas e envolventes.

Nas respostas observadas (Apêndice G), todos os coordenadores citaram como papel do Projeto Integrador a integração das disciplinas ou a consolidação do conhecimento. Apenas um (1) não se referiu a alguma mudança metodológica, que contemplasse uma forma diferente de ensinar e envolvesse mais o aluno no processo de ensino e aprendizagem ou que apresentasse uma possibilidade de relacionamento entre teoria e prática. Dentre eles, três (3) fizeram referência também a um avanço nas atividades que envolviam a pesquisa.

QUADRO 08 - Qual o papel do Projeto Integrador no seu curso?

Integrar os conteúdos das disciplinas ou consolidar o conhecimento	08
Atividades que envolvem mais os alunos	07
Propiciaram avanços na área da pesquisa	03

Esses coordenadores revelaram em suas falas uma gama de objetivos que depositam sobre o papel do Projeto Integrador, objetivos esses que, além de envolver uma vivência focada em um trabalho interdisciplinar, também englobam expectativas sobre o desenvolvimento da pesquisa e sobre novas formas de ensinar. Isso pôde ser observado em respostas como:

Integrar as disciplinas do semestre; desenvolver habilidades do aluno; propiciar trabalho em grupo; integrar conhecimentos adquiridos no semestre. (suj. A)

Consolidar conhecimentos e despertar a vontade de aprender, através de atividades práticas e multidisciplinares. (suj. H)

Creio que o Projeto Integrador tem uma função primordial no sentido de integrar o conteúdo das disciplinas vigentes no semestre, favorecendo a interdisciplinaridade. (suj. G)

Na segunda questão, quando perguntados sobre “*Você percebe alguma diferença na prática docente dos professores do Projeto Integrador?*”, todos responderam que *sim* e foi possível elencar suas respostas em três (3) grupos:

- ✓ As diferenças percebidas na relação professor/aluno;

- ✓ As diferenças percebidas na utilização das metodologias de ensino;
- ✓ As diferenças percebidas no campo das atitudes frente à aprendizagem.

QUADRO 9 - Você percebe alguma diferença na prática docente dos professores do Projeto Integrador?

As diferenças percebidas na relação professor/aluno;	As diferenças percebidas na utilização das metodologias de ensino	As diferenças percebidas no campo das atitudes frente à aprendizagem
Maior integração aluno/professor	Desenvolvimento de novas estratégias de aula e condução de projetos.	Mais proativos, tem capacidade de transformar conhecimentos teóricos em atividades práticas, curiosos e inquietos
Estimulam o envolvimento de todos os alunos na elaboração dos trabalhos.	Estimulam a todo tempo a criatividade	Docentes são proativos e comprometidos
Bom relacionamento com o grupo	Promovem a interação entre as disciplinas	Buscam a atualização do conteúdo
Leva o aluno a uma amplitude de compreensão sobre a sua profissão	Interação entre as disciplinas	Buscam a interação com outros professores
Bom relacionamento com o grupo	Procuram implantar novas práticas durante o período de aula	Trabalham bem em grupo
	Transformar conhecimentos teóricos em atividades práticas	Mais comprometidos com o todo, preocupados com a formação geral do aluno, ativos

Foi possível notar que, na avaliação dos coordenadores, os professores que atuam no Projeto Integrador se diferenciam em suas práticas e são valorizados pelas posturas que adotam no desenvolvimento de suas atividades. Eles são reconhecidos, como proativos, muito comprometidos, preocupados com os alunos e com o desenvolvimento da aprendizagem deles; buscam novas metodologias e promovem a integração do grupo.

Na questão seguinte, “*Você considera que os professores dos Projetos Integradores do seu curso gostam do trabalho que desenvolvem? A que você atribui essa sua percepção?*”, todos foram unânimes em responder que *sim* e que percebiam isso a partir da relação que tinham com os alunos e também por chegarem ao final do semestre, demonstrando satisfação com os resultados obtidos.

Outro fator de satisfação citado pelos coordenadores foi o envolvimento desses professores na busca de novas formas de atender ao aluno e ao

compromisso com o desenvolvimento das atividades, que, apesar de demandarem muito trabalho e de serem classificadas como cansativas, pela diversidade ou pelo número considerável de alunos por turma, trouxeram maior satisfação e realização com os resultados alcançados.

Nas respostas, pudemos visualizar quatro (4) perspectivas referentes ao entendimento de satisfação demonstrado pelos professores, sob a ótica dos coordenadores:

- ✓ Quanto aos alunos;
- ✓ Quanto ao conhecimento;
- ✓ Aspectos pessoais;
- ✓ Preocupações.

QUADRO 10 - Você considera que os professores do Projeto Integrador do seu curso gostam do trabalho que desenvolvem? A que você atribui essa sua percepção?

Aluno	Conhecimento	Pessoal	Preocupações
Aproximação entre alunos e professores	Envolvimento, criatividade	Chegam ao final do semestre satisfeitos e orgulhosos com os trabalhos desenvolvidos e resultados alcançados	Melhor acompanhamento do grupo de professores e métodos utilizados
Envolvidos com os alunos e a temática do semestre	Aproximando a academia da vida profissional	Ao término do semestre, quando o docente analisa os resultados obtidos pelos alunos, sente-se orgulhoso pelo mérito	Relatam ser muito trabalhoso e cansativo, principalmente na quantidade de alunos
Interação entre a prática docente e os alunos	Buscam aprimorar seu trabalho no projeto	Adoram o Projeto Integrador	Exige muita pesquisa e elaboração de conteúdo intensa, levando a uma maior carga de trabalho ao professor

Alguns coordenadores afirmaram, sobre a receptividade dos professores:

Acredito que no início o Projeto Integrador seja um componente que exige muita pesquisa e elaboração de conteúdo intensa, levando a uma maior carga de trabalho ao professor. Porém, ao término do semestre, quando o

docente analisa os resultados obtidos pelos alunos, sente-se orgulhoso pelo mérito. (suj. G)

Considero que os professores adoram o Projeto Integrador e percebo isso através da interação entre a prática docente e os alunos. É notória a aproximação entre alunos e professores do Projeto Integrador. (suj. H)

Eu acho que gostam, embora muitas vezes relatem ser muito trabalhoso e cansativo, principalmente na relação de número de professores e alunos. Porém, sempre chegam ao final do semestre satisfeitos e orgulhosos com os trabalhos desenvolvidos e resultados alcançados. Tenho receio de precisarmos trocar de professor e perder a qualidade do trabalho. (sujeito F)

Nas questões 4, 5 e 6, foi solicitado que os coordenadores descrevessem com uma palavra a relação do aluno, do professor e deles próprios com o Projeto Integrador e foi possível agrupar as respostas em dois (2) grupos: as respostas que continham palavras que pudemos relacionar com novas posturas diante da aprendizagem e as palavras relacionadas aos sentimentos desencadeados. Em ambos os grupos, os aspectos que emergiram nos remeteram a fatores positivos, sendo que “satisfação”, “aprendizagem” e “compromisso” foram as que mais apareceram.

QUADRO 11 - Descreva com uma palavra a relação do aluno com o Projeto Integrador.
Descreva com uma palavra a relação do professor com o Projeto Integrador.
Descreva com uma palavra a sua relação com o Projeto Integrador.

	Relação do aluno com o projeto integrador	Relação do professor com o projeto integrador	A sua relação com o Projeto Integrador
Novas Posturas diante da aprendizagem	Aprendizado, esclarecedor e oportunidade	Comprometimento, desafio, dedicação, compromisso, criatividade e pesquisa	Inovador, compromisso, diferencial e integração
Sentimentos desencadeados	Entusiasmo e paixão	Satisfação	Satisfação e felicidade

Na questão seguinte, foi solicitado aos coordenadores que indicassem um ponto positivo do Projeto Integrador, e as respostas puderam ser agrupadas em duas (2) dimensões: uma que se referiu à inserção de novas posturas diante da aprendizagem e outra que se referiu a novas possibilidades de aprendizagens, o que, para eles, integrou as disciplinas e promoveu sua associação com a prática.

QUADRO 12 - Aponte um ponto positivo do Projeto Integrador

Novas Posturas diante da aprendizagem	Novas possibilidades de aprendizagem
Alunos aprendem a aprender	Pensar fora da caixa Desenvolvimento de habilidades
Conseguir integrar os alunos em trabalhos mais duradouros e proveitosos	Integração das diversas disciplinas
Desperta no aluno a vontade de pesquisar	Favorecimento da interdisciplinaridade
	Colocar em prática os conhecimentos adquiridos

Na sequência, quando registraram um ponto negativo do Projeto Integrador, os coordenadores referiram-se, principalmente, à dificuldade ou ao descontentamento com as formas de avaliação, relacionando isso à necessidade de que os trabalhos fossem desenvolvidos em grupo. Apenas um (1) deles apontou como dificuldade um fator relacionado ao aluno, que seria o desconhecimento de outro idioma para a pesquisa.

QUADRO 13 - Aponte um ponto negativo do Projeto Integrador

Organização do trabalho pedagógico	Metodologia solta, avaliação solta, proporção da nota dada, dificuldade de perceber quem não colaborou, permite que alunos mal-intencionados se aproveitem e tirem nota
Dificuldades dos alunos	Aluno não conhece outro idioma

Por fim, foi oferecido aos sujeitos um espaço livre, na intenção de dar-lhes a oportunidade de abordar aspectos que considerassem não terem sido levantados no questionário.

Nesse espaço, que enunciava: *“Espaço livre, caso queira se posicionar sobre o tema”*, cinco (5) coordenadores preferiram não escrever nada. Outros três (3) se posicionaram, tecendo elogios e revelando uma preocupação de manter a qualidade do trabalho e um (1) sugeriu um envolvimento ainda maior do grupo de professores que não são do projeto.

Desde a estruturação do PI e definição das temáticas de acordo com o semestre, além da escolha dos professores com perfil adequado, o Projeto Integrador iniciou uma crescente melhoria nos trabalhos finais e na qualidade do conteúdo apresentado. (sujeito A)

Com o PI, a Optometria está deixando material de qualidade para a Optometria brasileira. (sujeito E)

Observo que evoluiu muito desde a sua implantação, mas muito a fazer ainda temos pela frente. É preciso que grande parte, para não dizer todos

os professores do curso, devem entender sua importância e colaborar para o seu desenvolvimento. (sujeito F)

Diante desses dados, o que se pôde observar é que, de forma geral, existe uma aprovação dos coordenadores quanto às metodologias utilizadas e quanto ao desempenho dos professores que são classificados, por muitos deles, como profissionais comprometidos, desafiadores, proativos, que desempenham seu papel e se preocupam com o resultado, com a qualidade da aula que estão oferecendo, com a motivação e com o aprendizado dos alunos durante o processo.

4.3. O que nos revelam os questionários

O primeiro contato direto entre o professor e essa pesquisa se deu a partir dos questionários. Foram sete (7) questões abertas, respondidas por 40 professores que, em 2014, faziam parte da equipe de professores de Projeto Integrador. Os questionários foram fonte para a análise que aqui apresentaremos.

A primeira questão, que contemplou a parte inicial do questionário (Apêndice A), referiu-se à identificação do sujeito, em que lhe foi perguntado sobre a idade, o sexo e sobre sua formação. Foram solicitadas informações sobre sua formação inicial, se possuía mais alguma outra graduação, se fez especialização, mestrado e doutorado. Sobre sua atuação, os questionamentos referiram-se a qual curso ele ministrava as aulas de Projeto Integrador; há quanto tempo atuava no ensino superior e se tinha outra ocupação profissional fora da universidade.

As respostas dessa primeira parte do questionário foram utilizadas na descrição dos sujeitos, registrada no terceiro capítulo, no qual está descrita a metodologia. Em síntese, pudemos observar que o conjunto de sujeitos foi composto por 25 mulheres e 15 homens, e, em 2014, tínhamos 19 sujeitos com idades entre 29 e 45 anos, e 21 estavam entre 46 e 71 anos.

Quanto à área de formação inicial, tivemos 20 sujeitos, da área de Ciências Humanas, 14 da área de Ciências da Saúde ou Biomédicas e seis (6) da área de Ciências Exatas. Destes professores, 11 cursaram uma segunda graduação.

Na ocasião da aplicação dos questionários, 23 dos sujeitos participantes tinham de um (1) a 10 anos de tempo de atuação no magistério superior, oito (8) tinham de 11 a 20 anos e nove (9) tinham mais de 20 anos de experiência no ensino superior. Sobre sua formação, pudemos identificar que 34 tinham especialização, 27 eram mestres ou estavam cursando o mestrado, três (3) eram doutores e um (1) estava cursando o doutorado.

Seguiremos com a análise do que trazem as respostas das outras seis (6) questões abertas. As respostas foram agrupadas e descritas em quadros. Na primeira coluna, estão descritos os grupos elaborados a partir das respostas dos 40 sujeitos. Na coluna dois, estão registradas as falas mais recorrentes entre as respostas do grupo e, por último, as respostas que continham falas que se associavam ao agrupamento. Em algumas respostas, encontramos falas que puderam ser classificadas em mais de um agrupamento, por descreverem mais de uma ação ou pensamento.

4.3.1 Sobre os desafios

Na segunda questão: *“Você acha que ministrar aulas no Projeto Integrador implica em algum desafio? Qual (is)?”*, todos responderam afirmativamente, e pudemos encontrar mais de um desafio descrito por cada um dos sujeitos, em suas respostas.

QUADRO 14 - “Você acha que ministrar aulas no Projeto Integrador implica em algum desafio? Qual(is)?”

Aplicar uma nova metodologia	Construir projetos significativos Utilizar a pesquisa como forma de aprendizagem Orientar propostas diferentes Delimitar conhecimentos necessários Integrar teoria e prática Construir uma identidade para o projeto Nova organização no tempo e no espaço Trabalho interdisciplinar Conseguir agregar conhecimentos Trabalhar com os outros professores	26
Inovar nas formas de ensinar	Inovação relacionada à didática Buscar novas temáticas Sair da zona de conforto Flexibilidade Criatividade Trabalho em equipe	19

	Troca de saberes Compreender como aluno pensa Desenvolver o senso crítico	
Envolver o aluno	Buscar técnicas e estratégias motivadoras Despertar interesse nos alunos Envolver e motivar os alunos Compreender o aluno	16
Estar sempre atualizado	Conhecimento com visão global Atualização constante Ter um olhar refinado Se preparar a cada dia	10

O agrupamento que trata como maior desafio: “Aplicar uma nova metodologia”, com 26 respostas, apresentou várias dimensões, evidenciando que, para esses professores atuarem no Projeto Integrador, foi necessário superar as práticas mais tradicionais.

Esta é uma das mudanças mais difíceis de ser efetivada, quando nos reportamos ao processo de ensino aprendizagem, pois, como destacam Tardif e Raymond (2000), nós, professores, temos forte influência de nossas vivências como estudantes em nossa forma de ensinar, sendo que a mudança de um modelo mais tradicional para uma ação pedagógica mais progressista é sempre mais complicada.

Behrens (1999) alerta que, na maioria dos casos, a prática pedagógica nas universidades brasileiras tem-se mostrado conservadora e tradicional. O conhecimento foi fragmentado em áreas e subáreas e em especialidades:

Outro fator relevante de influência deste paradigma na ação docente é a busca da reprodução do conhecimento. Caracterizada pela fragmentação, a prática pedagógica propõe ações mecânicas aos alunos, provocando um ensino assentado no escute, leia, decore e repita. Estas quatro ações têm sido propostas como metodologia no ensino universitário por um longo período na história da educação. (BEHRENS, 1999, p. 384)

Para Pimenta e Anastasiou (2005), uma perspectiva tradicional no ensino superior costuma se estruturar por meio do conteúdo da disciplina, em que o professor apresenta as definições, sínteses etc., de forma desarticulada do contexto sociohistórico em que foram construídas, sendo valorizados apenas os aspectos técnicos, pela simples transmissão de conhecimentos.

As preocupações desses professores em quebrar o elo com o tradicional, encarando isso como um desafio, puderam ser observadas nas afirmações de alguns deles:

Sim, sem dúvidas, o Projeto Integrador é um grande aliado em novas descobertas e fazer parte dele é se deparar com tamanha criatividade a todo o momento. Os desafios são constantes e motivadores, pois faz despertar o senso prático, buscar novas temáticas, estimular o senso crítico, identificar oportunidades, integrar o conhecimento acadêmico com o mercado de trabalho, inovar, antenar ao desenvolvimento tecnológico e por fim alcançar as competências profissionais. (sujeito 04)

Sim. O desafio de uma visão sistêmica, que envolve num primeiro momento o contexto acadêmico, as diferentes disciplinas e objetivos a serem buscados. Num segundo momento, o desafio é compreender o contexto do grupo e do aluno, seus dilemas, valores, espírito de equipe e capacidade de ver a importância do trabalho a ser desenvolvido. (sujeito 05)

Sim. Os desafios são constantes, uma vez que os temas são diversos e exigem do professor um olhar mais afinado para demandas sociais que se traduzem em ações escolares para o seu entendimento ou até mesmo para o estudo das propostas de solução. (sujeito 34)

Ao reconhecerem que, para trabalhar no Projeto Integrador, deveriam buscar novas metodologias, os professores foram desafiados a mudar, a se deslocar de um espaço que, provavelmente, lhes trazia uma sensação de conforto e no qual sentiam uma relativa segurança, para um universo desconhecido, e que exigia deles mudanças em que não tinham referências ou vivências.

Sim. O primeiro desafio é sair da zona de conforto e buscar métodos e estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem. O segundo desafio é criar uma relação entre a teoria e a prática". (sujeito 20)

Sim, a cada semestre, o desafio é maior. Isto porque as variáveis do processo ensino-aprendizagem (tecnologia e a capacidade dos novos alunos) são inconstantes. A cada turma, um desafio novo. (sujeito 17)

No trabalho desses professores, evidenciou-se que estão em processo de mudança, apesar das dificuldades geradas por este momento, pois nem sempre é confortável mudar.. A percepção da necessidade de mudança revelasse quando os docentes afirmam que devem organizar de outras formas os tempos, espaços e os recursos, trabalhando a interdisciplinaridade e associando a teoria e a prática, entre outros aspectos. E sobre isso Pimenta e Anastasiou nos dizem:

Supera-se, portanto, a visão de senso comum da docência associada à aula expositiva como forma única de ensinar, ação que reforçava a ação do

professor como palestrante e a do aluno como copista do conteúdo. Nessa superação, a aula – como momento e espaço privilegiados de encontro e de ações – não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.207)

A perspectiva apresentada pelas autoras entende o aluno como um sujeito de aprendizagem, concepção explicitada pelos professores no agrupamento que elegeu como maior desafio “Inovar nas formas de ensinar”, que foi referenciado por 19 afirmações. Alguns deles consideraram necessário que se tenha mais flexibilidade e criatividade nas formas de ensinar; outros afirmaram que o meio para tanto é pelo trabalho em equipe e pelo desenvolvimento do senso crítico. Mas todos foram concordes em destacar que deviam buscar uma inovação nas formas de ensinar, sinalizando como entendem o fazer docente:

Sim. Há a necessidade de investigar, buscar estratégias, métodos que possibilitem buscar, digo, diferentes maneiras motivadoras do ensino aprendizagem. O processo contínuo para criar possibilidades aliando a teoria à prática para o desenvolvimento de trabalhos diferenciados. Os desafios são contínuos. (sujeito 19)

Sim, implica na elaboração de novos métodos de avaliação com temáticas inovadoras que venham despertar o interesse do aluno no desenvolvimento do projeto. Quanto mais criativo e prático, mais incentivo se aplica de uma maneira motivadora tanto para docentes quanto para discentes. (sujeito 38)

Sim. Os desafios para ministrar aulas no Projeto Integrador são: criatividade, flexibilidade, observação e trabalho em equipe. (sujeito 06)

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), o verdadeiro desafio nos processos de aprendizagem no ensino superior consiste na abstração, que se concretiza quando se concebem noções e princípios, associando-os a ideias para chegar a deduções pessoais e inéditas, processo definido por uma ação orientada por dimensões motoras, reflexivas e/ou perceptivas, aspectos que são destacados em algumas afirmações dos docentes:

Sim. Desenvolver o interesse dos alunos pela pesquisa e pela aplicação do conteúdo teórico na prática, compreendendo a função real do projeto em sua formação acadêmica e profissional. (sujeito 22)

Sim. São vários desafios a contemplar. O principal, creio, é envolver todos os professores de cada projeto. Outro fator importante é fazer com que o aluno tenha a percepção que os conteúdos das disciplinas contribuem efetivamente para uma maior qualidade dos projetos. (sujeito 26)

Assim, a atuação no Projeto integrador, segundo alguns professores, se organizou por buscar caminhos que consolidassem o processo pedagógico, com

desafios e motivações constantes, ou por meio de um olhar voltado às demandas sociais, aproximando o conhecimento acadêmico do mundo real, associados à formação profissional. O trabalho desses professores está em consonância com o que defendem Pimenta e Anastasiou (2005, p.215):

O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos, na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária. Isso só se fará num clima favorável à interação, ao questionamento, à divergência, adequado para os processos de pensamento críticos e construtivos.

Porém, para que os processos de ensino e aprendizagem se concretizem, vários aspectos devem ser observados na relação entre o professor e o aluno, questões que foram contempladas no agrupamento em que os docentes se referiram a “envolver o aluno”, presente em 16 afirmações. Neste item, os professores destacaram que um dos maiores desafios no seu trabalho seria o envolvimento do educando, e para tanto destacaram que é preciso despertar o interesse, envolver, motivar e compreender o aluno.

Sim. Interagir com o aluno, despertar no aluno o pensamento multidisciplinar, fazê-lo entender que o projeto integrador não é mais uma nota que poderá ajudá-lo a passar nas demais disciplinas, mas sim um aprendizado e uma forma de desenvolver outras habilidades que o ajudarão na vida acadêmica e profissional. (sujeito 39)

Sim. Envolver e motivar os alunos nas atividades propostas pelo Projeto Integrador de cada curso. É preciso que eles se envolvam para perceber a diferença entre o Projeto e as demais disciplinas. (sujeito 03)

Sim. O desafio de provocar os alunos a se interessar pelo projeto, além de montar um projeto que seja interessante e útil a eles. (sujeito 12)

Para os professores, parece estar claro que, se não houver vontade do aluno, o processo de ensino não se concretiza. Tal preocupação ficou mais evidente quando se propõe uma ação que apresenta um novo desafio também para os estudantes, que é o que se espera no Projeto Integrador. A busca em associar teoria e prática, em voltar o olhar às questões da profissão e dos problemas sociais, envolvendo várias disciplinas em um único projeto, é uma novidade e um desafio também para os alunos, o que exige do professor uma nova postura.

E, finalmente, podemos destacar que sete (7) afirmações que consideraram o maior desafio para atuação dos professores é “estar sempre atualizado”, como podemos constatar:

Implica no sentido de cada vez mais estar atualizado para proporcionar ao aluno maior ganho em conhecimento para práticas mercadológicas e analíticas. (sujeito 14)

Sim. O projeto integrador é diferente por si só. O próprio projeto implica na troca da didática e da avaliação do aluno, fazendo com que o professor tenha que se preparar a cada dia para poder aplicar o projeto de acordo com a ementa e seguir o cronograma trabalhado. (sujeito 23)

Os temas abordados nos projetos nem sempre são de conhecimento pleno do professor. Existe a necessidade do professor se atualizar com relação ao tema durante o desenvolvimento do projeto. (sujeito 24)

A consciência de que também o professor está em constante processo de formação está presente nas afirmações de alguns docentes, que destacaram ser a busca permanente de conhecimento um dos desafios enfrentados, postura essa que reconhece que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 2011, p.27).

Ao se reconhecer como inacabado, em processo de formação, o professor modifica sua percepção frente aos inacabamentos do aluno. Com uma postura sensível à concepção de que os saberes são uma construção contínua, o professor provavelmente irá contemplar seu aluno pela mesma perspectiva, o que favorece o encontro, o debate, a busca por uma orientação de maneira mais compreensiva frente aos não saberes dos educandos.

4.3.2 O contato com o diferente

Na terceira questão: “*Você percebe alguma diferença entre o Projeto Integrador e as outras disciplinas do currículo?*”, uma (1) das respostas não condizia com a pergunta, um (1) professor não respondeu e 38 professores responderam que sim. As respostas puderam ser agrupadas em quatro (4) dimensões, que apontaram para as diferenças nas mudanças na relação professor-aluno-conhecimento; na

integração de conhecimentos e saberes; na possibilidade de utilização de metodologias diferentes e numa melhor relação entre teoria e prática.

Verificamos que os pontos em destaque das questões foram próximos dos levantados quanto aos desafios, porém o que mereceu destaque foi que esses profissionais, ao compararem o Projeto Integrador com as outras disciplinas do currículo, ressaltaram a existência de práticas diferentes dentro de um mesmo curso, descrevendo o trabalho no projeto como uma ação educativa amparada pela interdisciplinaridade, em relações entre educador e aluno mais humanizadas, voltadas para o diálogo e para a atenção, enquanto revelaram que, em outras disciplinas, não ministradas por eles, as ações pedagógicas permaneciam com uma perspectiva mais tradicional.

QUADRO 15 – Você percebe alguma diferença entre o Projeto Integrador e as outras disciplinas do currículo?

Mudança na relação professor/ aluno/ conhecimento	O professor passa a ter um papel de orientador e deixa de ser o condutor O aluno conduz o conhecimento Aborda assuntos do interesse do aluno e da sociedade O aluno é mais sujeito de ação do que de recepção	18
Integração de conhecimentos e saberes	Conecta as disciplinas numa temática Contribui para o aprendizado global Supera o ensino departamentalizado Propicia várias soluções para um mesmo problema Integra vários saberes	16
Novas possibilidades metodológicas	Facilidade em utilizar metodologias que facilitem a aprendizagem Mais liberdade para arriscar Flexibilidade Desenvolve o conhecimento de forma mais livre e criativa Mais dinâmico	14
Relação entre teoria e prática	Não é só reprodução do conhecimento, mas também produção. Possibilita a aplicação profissional	06
Respostas afirmativas		03
A resposta não condiz com o questionamento		01
Não respondeu		01

Algumas afirmações exemplificaram essa tendência:

Sim. Ele é aquele, como o próprio nome já diz, o projeto que integra os vários saberes. Ele requer do aluno os conhecimentos prático-técnicos, teóricos, capacidade de trabalhar em grupo, aspectos da inteligência emocional, capacidade de estabelecer relação entre fatos e dados. No projeto integrador, ele é um sujeito de ação mais do que de recepção. (sujeito 05)

Sim. O projeto integra as disciplinas através de um tema abordado. Os alunos unem o conhecimento passado [ensinado] no semestre em questão. A principal diferença é que se trata de uma orientação feita individualmente ou em grupos, fazendo com que a própria dinâmica da aula seja diferente. (sujeito 23)

Sim. O projeto integrador permite que o aluno desenvolva-se individualmente e em grupo, pois este não fica preso somente à informação passada pelo professor durante uma aula de outra disciplina; ao contrário, esse aluno precisa ir atrás da informação por conta própria, o que muitas vezes permite que o mesmo alcance isto de formas muito criativas, o que gera a ele uma sedimentação maior do conhecimento. (sujeito 39)

Embora os docentes tenham apresentado uma satisfação quanto a sua participação no Projeto, descreveram sua ação como se naquele espaço estivessem autorizados a ser diferentes, e demonstraram alterações nas formas de conceber os processos de ensino e aprendizagem e suas relações com os estudantes. Ficou evidente que esta experiência ficou isolada num currículo que ainda se orienta em duas perspectivas opostas, o que parece fragmentar os cursos, como destacaram os professores:

A diferença está no modelo da aula, ou seja, não se trata de abordar apenas um conteúdo, mas procurar envolver duas ou mais disciplinas em um projeto de pesquisa. (sujeito 10)

Sim. O projeto é mais dinâmico e mais livre de moldes ou de conteúdos. (sujeito 12)

No projeto integrador, ocorre a produção de conhecimentos e não apenas a sua reprodução. (sujeito 40)

Sim. O Projeto Integrador tem como desafio superar o ensino departamentalizado, muitas vezes presente em outras disciplinas. (sujeito 20)

Segundo alguns professores, os alunos também sentiram a diferença e sinalizaram preferir as formas de ensinar e de aprender desenvolvidas de forma diferente:

Sim. De certa forma, o professor fica mais a vontade quanto ao compromisso de preparação das aulas. Quanto aos alunos, há uma motivação extra na criação (início do semestre) e no final, quando está pronto. (sujeito 30)

Sim. O projeto integrador, além de estimular a interdisciplinaridade, tem o aspecto da pesquisa técnico-científica, que leva o aluno a buscar soluções e desenvolver conceitos novos quando desenvolvem os projetos. Além disso, os alunos sentem-se mais livres e parecem até mais satisfeitos com seu desempenho. (sujeito 36)

Quando declararam participar do Projeto Integrador como um desafio, colocando-o como um espaço que oferece possibilidade para que as coisas aconteçam de outra forma, um lugar de mais liberdade, eles parecem reconhecer que:

Se, por um lado, não se pode deixar de reconhecer o importante papel que desempenham os professores no processo educativo, por outro lado não se pode esquecer que sua ação é situada, ocorre num determinado contexto, o qual, ao mesmo tempo em que impõe desafios, possibilita crescimento e aprendizagens. Daí a importância de levar em conta os múltiplos elementos desse contexto: os atores, as ações, as relações, os tempos e os espaços. (PASSOS e ANDRÉ, 2016, p. 14)

Essa percepção trazida por estes professores demonstrou também uma nova forma de se colocar frente ao papel de ser professor, de se remodelar e se compreender diferente em sua ação e no seu fazer, e, assim, ele, professor, também se percebe diferente nessa ação:

Percebo que a condução do conhecimento é muito mais dependente do aluno do que do professor, que assume literalmente um papel mais de orientador do que um papel de condutor do caminho a ser traçado, como nas disciplinas. (sujeito 14)

Sim, entendo que a diferença esteja no fato de não ter conteúdo ministrado diretamente pelo professor, pois toda produção vem do aluno, cabendo ao professor somente a condução da proposta. (sujeito 29)

O projeto integrador traz em seu bojo a habilidade e a competência investigativa, ou seja, parte-se de uma ideia inicial que nos inquieta e nos leva a aprofundar no assunto abordado, o que o torna diferente das demais disciplinas do currículo, onde as intenções já estão postas. O projeto integrador possibilita mais veementemente a construção do conhecimento. (sujeito 34)

Essa forma de se relacionar com o aluno e com o conhecimento lhes impõe um novo papel, obriga-os a novas posturas e novas formas de organizar sua aula, de lidar com seus saberes profissionais:

O novo professor é um profissional que aprende em rede (ciberespaço da formação), sem hierarquias, cooperativamente (saber organizar o seu próprio trabalho). É um aprendiz permanente, um organizador do trabalho do aluno; consciente, mas também sensível. Ele desperta o desejo de aprender para que o aluno seja autônomo e se torne sujeito da sua própria formação.

Por isso, o novo professor precisa desenvolver habilidades de colaboração (trabalho em grupo, interdisciplinaridade), de comunicação (saber falar, seduzir, escrever bem, ler muito), de pesquisa (explorar novas hipóteses, duvidar, criticar) e de pensamento (saber tomar decisões) (GADOTTI, 2003, p.09)

Ser um novo professor parece ser uma exigência para a superação do desafio da mudança, que envolve seu relacionamento com o outro como fonte do processo de constituição e reconstituição de sua postura frente ao conhecimento e aos seus saberes profissionais.

4.3.3 As mudanças na prática docente

Essas mudanças em sua prática ou em seu modo de ver a docência ficaram, ainda, mais evidentes diante das respostas dadas à quarta pergunta, que buscou compreender como os professores entendiam sua prática docente, tendo como questão: *“Como professor do Projeto Integrador, houve diferenças em sua prática docente? Qual(is)?”*. Esta questão teve uma resposta afirmativa de 36 dos sujeitos, dois (2) não responderam e dois (2) responderam que não, sem justificativa.

A maioria dos docentes afirmou ter havido uma inovação em sua prática, enquanto alguns declararam que houve uma alteração na forma de ver sua prática, e, na mesma proporção, outros consideraram que passaram a valorizar o aluno e a estimulá-lo.

QUADRO 16 – Como professor do Projeto Integrador, houve diferenças em sua prática docente? Qual (is)?

Inovação na própria atuação	Estou aprendendo a ser mais dinâmica Aprendi muito mais do que ensinei Passei a me auto avaliar a cada etapa Melhorei na gestão com pessoas Menos rigorosidade	15
Mudanças diretas em sua visão	Tive que realizar a integração entre a teoria e a prática Não tem mais aula expositiva Mudança na forma de trabalhar com a informação Busca por formas mais atrativas e práticas	12
Valorização ao aluno e estimulá-lo como agente de sua aprendizagem	Valorizar os saberes dos alunos Trabalhar aluno por aluno Passei a observar mais a prática do aluno Você desenvolve métodos e estratégias para o aluno seja agente de sua aprendizagem	12
Outros	Mais atenção e foco É uma somatória de quase tudo	02
Respondeu negativamente ao questionamento		02
Não respondeu		02

Observando as respostas, percebe-se que as diferenças que muitos professores afirmaram ter se efetivado em sua prática como docente foram relacionadas aos alunos, às formas de contemplá-los no processo de ensino e aprendizagem, à utilização de novas metodologias e como atendê-los diante das novas formas de ensinar.

Placco e Silva (2004), ao se reportarem à formação docente, consideram que esta se dá em diferentes dimensões, que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Entre estas, destaca-se a dimensão dos saberes para ensinar, que se constitui em vários ângulos, sendo um deles o conhecimento produzido pelo docente sobre os estudantes, que compreende “[...] sua origem social, suas experiências prévias, seus conhecimentos anteriores, sua capacidade de aprender, sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades”. (PLACCO e SILVA, 2004, p. 27)

Em nosso estudo, a partir das respostas dos professores à questão 4, constatamos que as mudanças aconteceram em suas formas de entender as necessidades, anseios e desejos dos estudantes:

Sim. Comecei a enxergar as coisas de maneira mais ampla e prática, sempre visando o progresso do aluno, não apenas no acadêmico, mas também no profissional. (sujeito 37)

Sim, pois aprendi a trabalhar com as individualidades, com as dificuldades, consegui entender melhor as competências dos alunos, e assim trabalhar com mais certeza do conhecimento adquirido. (sujeito 22)

Na verdade, não diria que houve diferença na prática docente, mas na forma de trabalhar com grupos de alunos que estão no início de sua vida acadêmica. Não é uma tarefa fácil, pois os mesmos ainda estão em processo de aproximação. Este fato é, em alguns casos, responsável pelo bom ou mau resultado. (sujeito 10)

Ao mudar sua forma de contemplar o aluno, suas formas de aprender, as dificuldades evidenciadas nas etapas em que se encontram, as necessidades em sua formação etc., eles revelaram que conhecem os educandos e buscam atendê-los de forma que se desenvolvam e aprendam. E assim:

Na reconfiguração profissional do professor acentua-se o caráter interativo da docência. Não resta dúvida de que a docência é uma atividade relacional, pois o ato educativo acontece por meio das trocas afetivas e cognitivas entre o professor e aluno, mediadas pela linguagem. (PASSOS e ANDRÉ, 2016, p. 13)

Outro aspecto associado ao conhecimento que o professor tem sobre os alunos se concentra nas finalidades e na utilização dos procedimentos didáticos, os “[...] mais úteis e eficazes para a realização da tarefa didática que devem desempenhar”. (PLACCO e SILVA, 2004, p.27)

Pensar nas formas de ensinar, de maneira que atendam às características dos alunos e favoreçam a aprendizagem de um determinado tema, é uma busca que alguns docentes evidenciaram em suas afirmações e que se constituíram em mudanças em suas práticas:

Obtive melhoras em gestão de pessoas e também em algumas práticas pedagógicas dentro da sala de aula. (sujeito 14)

Sim. Relacionando a prática que tive que, ao contrário de trabalhar com dinâmicas para sala inteira, trabalhei a orientação aluno por aluno, nos diversos temas que foram abordados diante do tema principal. Esse tipo de orientação necessita de mais atenção e foco, pois os títulos dos trabalhos trocavam, o que fazia com que eu tivesse mais atenção e compenetração nas orientações. (sujeito 23)

Sim, porque em se criar possibilidades para que o aluno seja agente de sua aprendizagem, você desenvolve métodos e estratégias para que ele construa sua “vara de pescar” e não lhe dá o peixe. (sujeito 19)

Nas falas dos professores, ficou expresso o papel assumido de orientador da aprendizagem, e, nas entrelinhas, pôde-se perceber uma satisfação em assumir esse papel e perceber o progresso do aluno como sendo seu também. A reestruturação em suas formas de ver ficou evidente em suas afirmações:

Percebo grande diferença em minha prática docente. O professor se auto avalia a cada etapa e o desafio com o desenvolvimento dos trabalhos e avalio que aprendi muito mais do que ensinei. Aprender é maravilhoso e ensinar é gratificante. (sujeito 04)

Sim, como professora de um ensino tradicional, tive que criar possibilidades para que o aluno se tornasse o agente de sua aprendizagem e não mero reprodutor de teorias. (sujeito 20)

O Projeto Integrador desenvolve no docente uma visão mais globalizante das disciplinas (e suas aplicabilidades) e do curso. Considero este fator essencial para uma prática docente eficaz. Destaco que, na prática, aumentou minha preocupação em relacionar o conteúdo das disciplinas às demais do semestre. (sujeito 26)

4.3.4 Das formas de aprender

Na questão “*Você acredita que há diferenças entre as formas de aprender? Quais?*”, 37 professores responderam que sim, e três (3) não responderam à pergunta. Das 37 afirmativas, tivemos 63 apontamentos, sendo que alguns docentes destacaram mais de um aspecto de como entendem as formas de aprender.

As respostas se agruparam em quatro (4) aspectos: formas de aprender baseadas nas características individuais dos alunos (21 respostas); formas de aprender baseadas na diversidade metodológica (18 respostas); formas de aprender a partir da relação entre teoria e prática (13 respostas); formas de aprender baseadas no interesse do aluno (9 respostas). Dois (2) docentes, cujas respostas foram agrupadas na categoria “outro”, responderam que as formas de aprender se dão em “vivências do cotidiano” e que esta “depende do ambiente”.

QUADRO 17 – Você acredita que há diferenças entre as formas de aprender? Quais?

Formas de aprender baseadas nas características individuais dos alunos	Cada um tem uma forma de aprender Cada um de nós é um ser em si Diferentes tipos de inteligência Seu ritmo e seu tempo Processo cognitivo individual Poder de raciocínio e compreensão diferentes	21
Formas de aprender baseadas na diversidade metodológica	Métodos tradicionais para os visuais e auditivos, didáticas mais ativas para os sinestésicos Podemos usar vários recursos A pesquisa amplia o conhecimento Diferentes métodos Práticas docentes diferenciadas	18
Formas de aprender a partir da relação entre teoria e prática	Aprender e aplicar otimiza o entendimento Aprender fazendo Relacionar prática e teoria	13
Formas de aprender baseadas no interesse do aluno	Conectadas com o querer do aluno Despertar o interesse em busca do saber O aluno como construtor do seu saber	09
Outros	Baseado nas vivências do cotidiano Depende do ambiente	02
Não responderam		03

Ao se posicionarem sobre como entendem as formas de aprender, alguns docentes afirmaram entender que as aprendizagens estão associadas às

características individuais dos alunos, destacando os diferentes tipos de inteligência, os ritmos individuais etc., o que podemos constatar nas seguintes afirmações:

Sim. Cada sujeito aprende de forma muito particular, embora o acesso às informações seja universalizado, aprendizagem ocorrerá quando a necessidade e o interesse do sujeito forem atendidos. Neste sentido, o trabalho com formulação de problemas a partir de projetos de trabalho é uma maneira. (sujeito 02)

Sim. Cada indivíduo apresenta uma maneira própria de aprender. Uns são mais expressivos, outros mais intrapessoais, interpessoais, visuais e sensoriais. Por isso, a prova e o motivo de diferenciarmos múltiplas atividades, tais como: debates, fóruns, feiras, exposições, apresentações, entrevistas, relatórios, entre outros, pois cada um tem um estilo ou mais de aprendizagem, que pode ser explorado de acordo com o seu perfil. (sujeito 04)

Sim. Há práticas docentes diferenciadas, dependendo de sua clientela; conteúdos literários, organização textual, metodologia científica (pesquisa). O aluno poderá fixar o conhecimento com a melhoria dos assuntos abordados através da leitura, interpretação e aplicação de atividades. (sujeito 15)

O que chama a atenção nas respostas desses professores é que, além de constatarem que há diferenças nas formas de aprender, eles se preocupam em atender estas singularidades, seja pela pluralidade de métodos, ou pela proposta de trabalho, que permite que o aluno ajuste sua pesquisa ao projeto proposto.

Percebe-se uma preocupação com o aluno, com sua aprendizagem e a adequação do trabalho que o professor desenvolve às características individuais dos estudantes, aspecto que fica mais evidente quando buscam associar a teoria com a prática. Tal perspectiva se apresenta em algumas afirmações:

Sim, pois aprender e aplicar otimiza o entendimento e a responsabilidade por melhores resultados. Acredito ainda que agrega valor ao currículo, ao demonstrar em um processo seletivo a experiência do projeto, pois não há prática sem teoria e vice-versa. (sujeito 22)

Sim. Cada indivíduo desenvolve um processo de aprendizagem baseado em sua vivência de cotidiano. Adaptar os métodos de ensino, utilizando teoria e prática, em um projeto elaborado pelo próprio aluno, apresentou resultados satisfatórios, observando o processo cognitivo de cada indivíduo em sala de aula. (sujeito 35)

O que se percebe é que, para estes professores, não basta o docente ter conhecimento aprofundado das temáticas que ensina, aspecto este imprescindível, mas que não é suficiente para consolidar processos consistentes de aprendizagem.

É preciso saber abordar o conteúdo e mediar situações que façam sentido para o aluno, e para que ele consiga se apropriar de forma crítica os conteúdos abordados.

Gadotti (2003, p.09) afirma que duas coisas são necessárias para que haja o aprendizado: uma delas é que “é preciso gostar de aprender, ter prazer em ensinar, como um jardineiro que cuida com emoção do seu jardim [...], e outra que é amar o aprendente (criança, adolescente, adulto, idoso)”.

4.3.5 Aprendizagem como professor

Quando questionados sobre “*Você acha que aprendeu com a sua participação no Projeto Integrador? Quais as principais aprendizagens que teve?*”, 37 professores disseram que sim e destacaram que tiveram aprendizagem em três (3) perspectivas: relacionadas ao seu desenvolvimento pessoal/profissional; relacionadas à dimensão pedagógica e relacionadas ao aspecto relacional. Três (3) sujeitos não responderam à questão.

QUADRO 18 – Você acha que aprendeu com a sua participação no Projeto Integrador? Quais as principais aprendizagens que teve?

Aprendizagens relacionadas ao seu desenvolvimento pessoal/profissional	Perceber diferenças Entender os limites de aprendizagem Aprendi a ter mais paciência Aprendi a ensinar Olhar o todo A ser criativo conversar e acompanhar as dificuldades de aplicação a pensar de forma estratégica para facilitar a agilizar o processo de ensino. a busca constante do conhecimento inovador Maior responsabilidade quanto ao universo acadêmico Achar maneiras para que o aluno compreenda	27
Aprendizagens relacionadas à dimensão pedagógica	Flexibilidade Otimizar o tempo Planejamento mais apurado Criar novas oportunidades de aprendizagem Planejamento Formas diferentes de avaliar Planejamento Estratégias - Organização	17
Aprendizagens relacionadas ao aspecto relacional	Uma nova possibilidade de relação Perceber o aluno como protagonista da própria aprendizagem Mudei minha visão de aluno Fortalecimento de laços de amizade, respeito, carinho entre outras sensações Envolvimento	22
Não responderam		03

As afirmações que mais apareceram, num total de 27, se relacionaram às aprendizagens dos docentes no âmbito pessoal e/ou profissional, como pudemos constatar:

Com 71 anos, estou aprendendo todos os dias e entendendo que posso fazer melhor sempre. (sujeito 28)

Sim. O acompanhamento dos projetos promoveu o conhecimento de novas tecnologias para automação, mesmo com fenômenos conhecidos. (sujeito 35)

Muito, amadureci um pouco mais como docente. (sujeito 04)

Aprendi muito: envolvimento, delegar atividades, cumprimento de prazos e flexibilidade para lidar com os imprevistos. Além disso, fortalecimento dos laços de amizade, respeito, carinho, entre outras sensações. (sujeito 03)

Sim. Certamente melhorei no quesito da interação no ambiente de pesquisa. Aprendi muito sobre as diversas aplicações de engenharia e como os conceitos se transportam e transformam-se nestas aplicações [...]. Além de me tornar curiosa sobre as aplicações em engenharia e me fazer voltar aos livros com outros olhos. (sujeito 36)

As respostas dos professores demonstraram que o trabalho com projetos os desafiou a buscar novos conhecimentos, a reconhecer novas perspectivas e olhares para os fenômenos com que trabalham. Voltar aos livros, buscar novos conhecimentos, para ampliar o entendimento de objetos de estudo, entre outros, possibilitou que esses docentes, a partir de sua prática, reconhecessem a necessidade de aprofundamento técnico-científico em sua área de atuação.

Também nesse sentido, alguns profissionais buscaram aprofundar seus conhecimentos de maneira mais abrangente:

Sim, as principais aprendizagens foram: a busca constante do conhecimento inovador para atender os desafios e as estratégias para que o educando construa seu projeto, principalmente por trabalhar com o projeto integrador em diferentes áreas do conhecimento. Tais desafios são estimulantes, adoro. (sujeito 19)

Participar das outras disciplinas, respeitando o outro professor e o seu conteúdo. Achar maneiras de fazer o aluno compreender o conteúdo que os professores explicaram, mas que o aluno não absorveu. (sujeito 11)

Esses professores, além de uma formação técnico-científica consistente na área em que se especializaram, constataram que necessitam conceber o conhecimento na articulação de vários saberes e/ou fazeres, visto que o Projeto

Integrador busca articular o conteúdo das diversas disciplinas do semestre em que os alunos estudam, evidenciando que:

O domínio do conteúdo não se restringe mais ao conhecimento de uma área específica, mas se exige que esse conhecer se articule com outros saberes e práticas, criando espaço para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares. É a busca de um conhecimento técnico-científico inter e transdisciplinar. (PLACCO e SILVA, 2006, p. 26)

Ter um conhecimento ampliado, reconhecendo as relações entre os saberes propicia aos profissionais um olhar mais abrangente sobre os fenômenos, o que amplia a sua percepção e reflexão sobre a realidade e sobre como as inter-relações das diversas disciplinas incidem sobre o objeto de estudo. Tal compreensão e valorização potencializam seu fazer docente, o que pode desencadear em novas formas de ensinar e proporcionar novas aprendizagens e experiências para os estudantes.

Quanto às afirmações que se referiram às suas aprendizagens ao atuar no Projeto Integrador, 22 citações se voltaram para a dimensão relacional, alguns professores destacaram:

Sim. Aprendi a observar mais o desenvolvimento do aluno e não só do produto final. (sujeito 12)

Lecionar nos faz aprender a cada dia, mas o Projeto Integrador me fez ter mais paciência e compreensão quanto à capacidade e tempo de raciocínio de cada um. (sujeito 14)

Sim, aprendi: a entender os limites de aprendizagem, respeitar e buscar alternativas; conversar e acompanhar as dificuldades de aplicação. (sujeito 22)

Melhorar a interação entre professor e aluno. Tive a possibilidade de dar algo mais ao aluno, ao invés da matéria técnica: posturas, técnicas de apresentação. (sujeito 24)

Placco (2003) considera que, na troca interpessoal, há um sentido de cumplicidade, de parceria, em que a troca que se efetiva na construção e na transformação do conhecimento também constrói e transforma os sujeitos desta relação.

Os relatos destes professores demonstraram que a experiência com o Projeto Integrador proporcionou novas aprendizagens e, como evidencia a autora:

Habilidades de relacionamento interpessoal e social são, como tantas outras, aprendidas e desenvolvidas, na convivência – e desta aprendizagem ninguém sai igual: mudanças são engendradas, no nível da consciência, das atitudes, habilidades e valores da pessoa, assim como no grau e amplitude de seu conhecimento e do trato com esse conhecimento, com a cultura, e assim processos identitários se constroem. (PLACCO, 2003, p.100)

Tais aspectos foram referendados por alguns docentes, quando afirmaram que:

Muito. Minha relação com os alunos em relação ao conhecimento mudou. Não lhes ofereço mais o que está pronto, mas lhes indico o caminho para a busca, então ele se torna responsável e construtor. (sujeito 20)
Com certeza. Aprendemos todos os dias. Aprendi a ter mais paciência para orientação, a maturar mais o tema abordado dentro da visão de cada aluno. Aprendi com os artigos escritos e com as pesquisas feitas com os alunos. Aprendi a ensinar pedagogicamente e metodologia da pesquisa e aprendi que aprendemos todos os dias com alunos e colegas. (sujeito 23)

É na relação, no espaço da sala de aula, que o encontro entre professor e aluno se constitui, com processos de troca, em que os:

[...] eventos desse espaço envolvem as pessoas concretas em sua totalidade, com afetos, desejos, valores e cognições e as transmutam em suas essências, estabelecendo-se, em cada uma delas, marcas indeléveis – ao mesmo tempo flexíveis – que as constituem como pessoas e indivíduos únicos. (PLACCO, 2003, p.101)

Finalmente, 17 afirmações destacaram que as aprendizagens que vivenciaram ao atuar no Projeto Integrador são de ordem pedagógica, o que constatamos em relatos como:

Perceber diferenças, ter flexibilidade, planejamento, formas diferenciadas de avaliar e criar oportunidades novas de aprendizagem. (sujeito 04)

Trabalhar com uma disciplina que faz com que a sala interaja em busca da criação de um produto (apresentação de teatro, seminários...). Buscar outras formas, fontes para as aulas. (sujeito 09)

O principal aprendizado se deu no sentido de participar de uma nova proposta metodológica. (sujeito 18)

Diante de uma nova experiência e os desafios que se apresentavam, esses professores buscaram novas formas de ensinar, o que não ocorreu ao acaso,

mas sim em um espaço, com uma proposta instituída, o que os levou a estabelecer estratégias e metodologias condizentes com a nova realidade que se apresentava, entendendo que:

Devemos atentar para o fato de que a aprendizagem não ocorre no vazio, no abstrato, num mundo à parte, mas pelo contrário, num determinado contexto, numa determinada realidade, que se contempla a própria sala de aula, a escola bem como a comunidade próxima. (VASCONCELOS, 2009, p.108)

A busca por novas maneiras de ensinar posta por um desafio impulsionou esses profissionais a revisitarem suas práticas, a analisar a adequação – ou não – de como atuavam e a reconhecerem a necessidade de mudar as formas de trabalhar para que pudessem desenvolver uma nova proposta, quanto a qual ainda não tinham segurança para realizar. Além disso, também revisaram as formas de se relacionar com os alunos e constataram que, para trabalhar de maneira mais consistente, precisariam aprofundar seu conhecimento teórico-científico.

Assim, percebemos que, perante um desafio – uma nova proposta de ensino –, alguns docentes, apesar do desconforto e inseguranças que viveram em alguns momentos daquele trabalho e revelaram nesta pesquisa, se mobilizaram para mudar sua prática.

4.3.6 Espaço Livre

A última questão, intitulada “*Espaço livre, caso queira se posicionar sobre o tema*”, foi proposta com o intuito de que os professores se posicionassem, destacando alguns aspectos que para eles seriam relevantes, mas não foram contemplados nas questões anteriores.

Dos 40 sujeitos, 16 não responderam, 18 se reportaram a questões já referendadas nos quadros anteriores, como: a satisfação por atuar no Projeto Integrador, as aprendizagens que vivenciaram, os desafios enfrentados, as mudanças nas suas relações com os alunos, entre outros aspectos.

Dos seis (6) professores que se posicionaram, cinco (5) fizeram propostas voltadas ao Projeto Integrador com o objetivo de melhorá-lo, e um (1) dos docentes destacou a necessidade de formação para aprimorar seu trabalho:

A prática docente no campo das universidades deveria tomar como critério de base a formação docente no aspecto pedagógico. Isto porque um profissional competente, além dos conteúdos disciplinares, deve estar muito bem amparado nas teorias da educação (sujeito 02)

O posicionamento deste professor se justifica, uma vez que implantar um projeto exige uma mudança de postura na organização do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, o que, para muitos professores, ainda se apresenta como um desafio. Segundo o docente, ao solicitar processos formativos voltados à dimensão pedagógica, demonstra sua disponibilidade em mudar, apesar de vislumbrar obstáculos quanto à falta conhecimento pedagógicos para tal.

Nesse sentido, destacou que seria papel da Instituição proporcionar tempos e espaços para aprofundar seu conhecimento, seu trabalho em sala. Isso pôde ser percebido, também, em outros questionamentos, em que, em vários momentos, trazem o trabalho interdisciplinar como um desafio para esse grupo de professores, elucidando que a junção dos conteúdos e o modo diferente de lidar com o conhecimento os fez mudar sua postura. Mas, não podemos deixar de observar que:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 2001, p.30)

Outros docentes também propuseram novas ações, sendo elas publicações, novas questões metodológicas, organização diferente dos tempos e espaços:

Há uma sugestão, a de que o conteúdo obtido pela produção de cada Projeto Integrador fosse transformado em um produto acadêmico materializado no formato de revista, o que configuraria como produção acadêmica científica. (sujeito 11)

Vejo a importância de se dar continuidade à proposta que realizamos no projeto integrador, no sentido de solidificar a metodologia, contribuindo no ferramental acadêmico. (sujeito 18)

O Projeto Integrador foi uma experiência maravilhosa, pois possibilitou o diálogo entre as várias disciplinas, bem como a realização de trabalhos diferenciados. Uma sugestão, que creio que seria enriquecedora, é a de projetos multidisciplinares e multisseriados. Um projeto experimental talvez ajudasse a descobrir novas possibilidades. (sujeito 20)

Nesses relatos, notamos uma satisfação dos professores em atuar no Projeto integrador, ao fazerem propostas e ao demonstrarem o desejo de avançar no trabalho. Essa valorização se apresentou nos elogios que um professor fez à Instituição:

Em contato com o Projeto Integrador, percebi o quanto facilita a construção do conhecimento de uma maneira suave e ascendente, que tanto vem a somar na integração multidisciplinar e multiprofissional. A Instituição que trabalha desta maneira inovadora vem a integrar uma potente ferramenta no cotidiano dos futuros profissionais. Por isso, a importância de um consenso por parte de uma equipe, onde juntos poderão aproveitar e enriquecer o conhecimento de seus alunos e a organização educativa no caminho do saber. (sujeito 04)

Por outro lado, temos um docente que fez uma crítica ao Projeto Integrador, no que tange às formas de avaliação:

O meu único descontentamento é que infelizmente os alunos enxergam o projeto integrador como uma nota que os pode salvar de serem reprovados em outras disciplinas, e acabam muitas vezes responsabilizando o professor por uma nota que na verdade é de responsabilidade deles alcançar. No entanto, esse sentimento faz com que os alunos se dediquem e assim são capazes de criar trabalhos excelentes. Sendo popularmente essa situação conceituada como uma “faca de dois gumes”. (sujeito 39)

Tardif e Lessard (2005, p.38) caracterizam o trabalho dos professores como uma “atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola etc.”. Assim, quando o professor vê o resultado de seu trabalho demonstra a satisfação em continuar e procurar a superação.

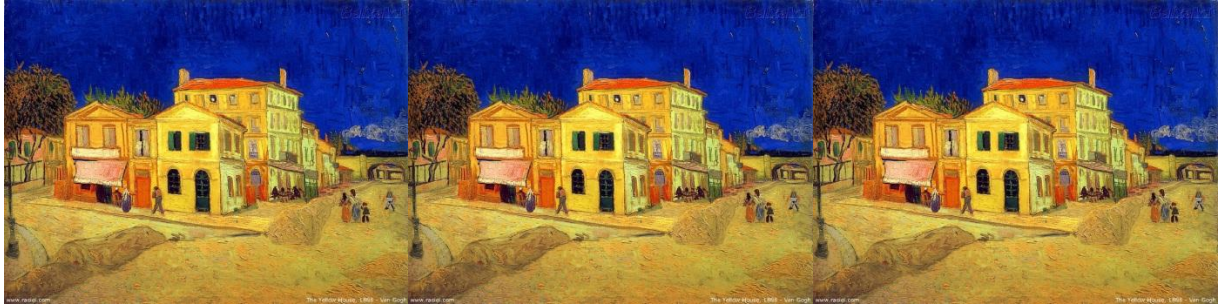
Para esses sujeitos, o trabalho que vêm desenvolvendo provocou neles inquietações sobre sua atuação e sobre sua intenção frente àquela experiência. Como relatou uma professora:

Participar do projeto integrador me fez crescer como pesquisadora, não só nas interações com os alunos, mas me permitiu analisar conceitos com outra visão e em outras aplicações. Além disso, me fez melhorar como professora, ensinando os alunos, ainda mais, em como progredir em seu aprendizado. Ensinou-me que muitas vezes o aluno, por vezes, desinteressado em sala de aula, muda sua postura perante o desenvolvimento de uma ideia própria. Foi certamente engrandecedor. (sujeito 36)

De acordo com Larrosa (2002, p.21), pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Uma pessoa que passa por uma situação experiencial, de acordo com Larrosa (1996), não permanece o mesmo; ao contrário, este é modificado, dado que, para ele, uma [...] situação vivida que não modifique o sujeito não pode ser considerada experiência, pois, quando sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos [...], essa seria uma relação com o conhecimento que não é experiência, posto que não se resolve na formação ou na transformação daquilo que somos. (LARROSA, 1996 apud GUÉRIOS, 2005, p. 137).

Entre estes professores, alguns nos disseram um pouco mais sobre essa experiência vivenciada no Projeto Integrador e como ela incidiu sobre si. Veremos a seguir o que eles têm a nos dizer.



A casa amarela. Van Gogh¹³

5. AUTORRETRATOS REVELADOS PELO GRUPO

A diferença entre uma pessoa antes e depois de se apaixonar é a mesma entre uma lâmpada acesa e outra apagada. A lâmpada estava ali e era boa, mas agora além de tudo, irradia luz, que é sua verdadeira função.

Vincent van Gogh¹⁴

Ao se falar em autorretrato, logo pensamos em um rosto, figura humana registrada num momento exato, parado e pousado em seu melhor ângulo. Mas, aqui, o que buscamos demonstrar é a experiência e, como afirma Larrosa (2002), refletir sobre a experiência é o que nos aproxima da “vida viva”.

Vincent Van Gogh, artista que vem ilustrando cada um dos capítulos dessa pesquisa, pintou nada menos que 35 autorretratos, entre 1886 a 1888, que registraram seu rosto em diferentes momentos, trazendo-nos também diferentes impressões sobre seus pensamentos. Mas, aqui, optamos por escolher como epígrafe visual outra obra que, para nós, o retrata melhor que seu próprio rosto, trás

¹³ VINCENT VAN GOGH. Vincent's House In Arles (The Yellow House), , September 1888, Arles, Oil on canvas, 72 x 92 cm. Rijksmuseum Vincent van Gogh, Amsterdam.

¹⁴ NAIFEH, Steven; SMITH, Gregory W. **Van Gogh - a Vida**. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.

as suas vivências: “A casa amarela”, pois, às vezes, o lugar revela mais de nós do que nós mesmos.

A casa amarela foi a residência de Van Gogh em Arles. Nela, sua arte atingiu a plenitude, seus sonhos estavam perto de se concretizar, e, dentro dela, estava o seu quarto, que se tornaria outra obra famosa, pintada em três versões, que apresentava, em meio a tantas contradições, o seu viver. O artista queria retratar com ela a sensação de paz, de ordem, de lar que funcionava com normalidade, o que, de fato, mesmo não parecendo evidente, acontecia.

A relação que buscamos fazer do autorretrato com a descrição da vivência, ou da experiência de cada um dos professores que participaram desta etapa da pesquisa, tem como intenção buscar formas de contemplar o fazer, o pensar e o sentir desses docentes, a partir do olhar de cada um em seu *locus*, aqui entendido como seu local de trabalho.

Para contar esta história, valemo-nos de um recurso também muito utilizado por Van Gogh: as cartas. Entregamos nossas cartas aos professores e aguardamos suas respostas. A partir das respostas a uma carta enviada pela pesquisadora sobre o Projeto Integrador, procuramos investigar o que pensavam sobre suas vivências, suas ações e seus parceiros, sobre o “lugar” em que elas aconteceram e, principalmente, sobre que aspectos influenciaram na sua docência.

Tais respostas, também enviadas em forma de carta, foram utilizadas como recurso para que os professores pudessem ter maior liberdade para escrever sobre suas vivências com o Projeto Integrador. A carta que lhes foi enviada pela pesquisadora dizia:

Caro Professor

Notícias correm e trazem muitas novidades. Fiquei sabendo que você está desenvolvendo um projeto com seus alunos, que visa integrar os conteúdos, e fiquei muito curiosa em saber como está se saindo.

Conte-me: é mesmo um trabalho diferente? Como você se sente desde que começou a ministrar aulas neste projeto? Acha que tem aprendido? O quê?

Parece-me que os resultados têm sido muito significativos. Você concorda com isso?

Tenho visto algumas modificações no comportamento dos alunos frente às formas de aprender. Você acha que também mudou seu jeito de ensinar? E a forma como você se vê no seu papel de professor?

Os alunos parecem estar bem empolgados. Como anda sua relação com eles? Mudou também? Em quê?

Isso me parece um grande desafio, por que mudar principalmente em educação, é um desafio, não é? Você tem enfrentado desafios nessa tarefa? E as dificuldades?

Conte-me de seus sentimentos participando dessa experiência.

Aguardo sua resposta para entender um pouco mais sobre tudo isso.

Foram 18 professores escolhidos entre aqueles que tinham uma carga horária maior destinada aos Projetos Integradores, divididos igualmente pelas áreas do conhecimento. Foram consultados, via correio eletrônico, sobre se desejavam responder a uma carta, relatando sua vivência. Os dois primeiros de cada uma das áreas a responderem positivamente, receberam a carta de forma impressa em papel de carta e com papel destinado a sua resposta (Apêndice D). São eles os sujeitos que compõem este capítulo.

Esses seis (6) docentes tiveram seus nomes substituídos por outros, para que suas identidades fossem preservadas e, a partir de agora os professores sujeitos da pesquisa nesta etapa passam a ser nomeados como: Amabille (42 anos de idade) e Fiore (35 anos de idade), da área das Ciências da Saúde; Mercedes (38 anos de idade) e Tite (56 anos de idade) das Ciências Exatas e Vany (48 anos de idade) e Tóny (58 anos de idade), das Ciências Humanas. Os nomes foram escolhidos por pertencerem a pessoas que “atravessaram o tempo e o espaço” na vida e na trajetória dessa pesquisadora (LARROSA, 2015).

5.1. A experiência

Apesar da defesa que Tardif (2005) faz da existência e de toda argumentação que desenvolve sobre a multiplicidade de saberes relacionados ao fazer dos professores, ele coloca em uma posição de destaque os saberes experienciais em relação aos outros saberes, por considerar que é sobre os saberes da experiência que o professor pode exercer seu controle, tanto no que se refere a sua produção, quanto ao que se refere à legitimação de si mesmo como docente.

Assim como Tardif (2005), Larrosa (2015) também defende que os saberes da experiência são elaborados e reelaborados em situações concretas e cotidianas, nem sempre iguais umas as outras, mas que tem entre si algumas

proximidades que permitem ao professor elaborar alternativas prévias a serem utilizadas em outras situações que apresentem alguma semelhança, pois:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiências é cada dia mais rara. (LARROSA, 2015, p.18)

Recebidas as respostas, debruçamo-nos sobre a leitura das cartas, causando-nos surpresa o fato de que esses docentes falavam muito mais da experiência do que de si mesmos e de seus sentimentos. A partir daí, reconhecemos que suas afirmações corroboram com a ideia de Larrosa, ao afirmar que

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA, 2015, p.10)

Partimos daí em busca de entender como se deu a experiência dos professores e se, em algum momento, ela foi convertida em canto; se foram apontados momentos de transformação e se houve indícios de ressonância em outras experiências.

Larrosa (2015), em seus escritos sobre a experiência, ainda assegura que estes tais cantos de experiência, frutos dos tremores causados pelas próprias experiências que puderam nos tocar, podem por vezes ser de “protesto, de rebeldia ou de guerra”, que lutam contra aquilo que nos domina; em outras vezes, “cantos de dor ou lamento”, que se referem a um aprisionamento, “de uma potência de vida enjaulada”. Outras podem se apresentar como “cantos de despedida ou de perda”, e, às vezes, podem ser “épicas, de aventureiros”, cantos daqueles que se atiram as experiências, “[...] cantos de viajantes e de exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde.” (LARROSA, 2015, p.10).

Mas, para que a experiência aconteça, é preciso que haja também um acontecimento e um sujeito da experiência. Quanto ao sujeito da experiência, Larrosa (2015) não o considera como a pessoa que tem informações, opiniões, que trabalha, que julga, faz e tem querer. Para o autor, o sujeito da experiência é como uma superfície sensível, um território que, de alguma maneira, é afetado pelos acontecimentos e também produz afetos, deixando vestígios, marcas, pois “[...] o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2015, p.25).

Assim, parecem ser os cantos expressos por esses professores que aqui desvelaram suas vivências. Muitas vezes, pelo tremor que causaram neles, outras vezes pelas responsabilidades desencadeadas, ou, então, incorporando-as como elementos de sua prática.

O sujeito da experiência pode, portanto, ser compreendido como um território de passagem, um lugar de chegada ou como um espaço de acontecimentos. Dessa maneira, a experiência não se consolida pela atividade, mas, sim, por uma passividade, uma receptividade e uma disponibilidade de alguém que está aberto a ela, que abrange a paciência, a atenção, uma vez que:

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é nela mesma, possibilidade, criação, invenção, acontecimento. Talvez por isso se trata de manter a experiência como uma palavra e não fazer dela um conceito, trata-se de nomeá-la com uma palavra e não de determiná-la. Porque os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa. Por que os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real. (LARROSA, 2015, p.43)

A proposta aqui é fazer uso da palavra experiência, compreendendo-a como “aquilo que me passa, aquilo que me toca”, que teve início em um acontecimento, que se deu com esse grupo de professores, em um determinado lugar e que deixou algumas marcas neles, que são os sujeitos da experiência e, aqui, portanto, compreendidos como “territórios sensíveis de passagem”.

Assim, a experiência definida por Larrosa (2015), que envolve o sujeito na ação, que é algo que *nos* toca, algo que *nos* acontece, e não é apenas algo passa

por nós, mas que, de alguma maneira, “nos forma e nos transforma”, nos leva a compreender o saber da experiência como um processo que se dá na relação do conhecimento com a vida humana, algo que se pode perceber do ponto de vista do perigo e da travessia, da receptividade e da transformação, como sendo uma vivência que, apesar de não ser individual, é singular e única.

Como referência, utilizaremos as afirmações dos professores reveladas por suas cartas para explicar a experiência vivenciada por eles a partir de três dimensões:

- ✓ Os desafios e as dificuldades da experiência;
- ✓ A vontade de mudar e a experiência;
- ✓ O impulso causado pelo outro na experiência.

5.1.1 Os desafios e as dificuldades da experiência

Quando lançamos o olhar sob os relatos obtidos com as cartas devolvidas pelos professores, pudemos encontrar a descrição de momentos de angústia e padecimento frente à prática da docência na disciplina Projeto Integrador. Há, claramente, o relato do desejo pela mudança e pelo crescimento frente ao novo desafio ao qual foram lançados, e, por vezes, testemunhos de sensações e emoções geradas pela proposta e durante os primeiros passos dados para desenvolver a na nova disciplina, que acabara de ser apresentada.

Assim sendo, a experiência pode se referir a várias coisas, como um desafio que se deu por momentos de angústia e de sofrimento, em que o sujeito:

[...] não [se] é ativo, porém, tampouco se é simplesmente passivo. O sujeito passional não é agente, mas paciente, mas há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada que ver com a mera passividade, como se o sujeito passional fizesse algo ao assumir sua paixão. Às vezes, inclusive, algo público, ou político, ou social, como um testemunho público em nome de algo, ainda que esse “público” se dê na mais estrita solidão, no mais completo anonimato”. (LARROSA, 2015, p.29)

Em um primeiro momento, os professores relataram medos e angústias que experimentaram, a partir de uma postura de aceitação dos desafios, assumindo suas dificuldades e enfrentando os obstáculos que se apresentaram a eles em um processo de uma construção inovadora, no qual a forma com que os docentes iriam se relacionar com sua prática profissional, com a construção do saber e com os alunos para os quais lecionavam, seria vivenciada de uma maneira antes não experimentada e totalmente desconhecida para eles.

Os professores, que compuseram esse grupo, posicionaram-se em diversos aspectos, ao se referirem aos desafios que vivenciaram no trabalho com o Projeto Integrador. Uma das docentes destacou o impacto que experienciou no início de sua atuação na nova disciplina:

Trabalhar no Projeto Integrador é um desafio, mas também um processo único de aprendizagem. Há quase três anos, quando comecei a lecionar esta disciplina, confesso que fiquei um pouco perdida. A possibilidade de desenvolver temas de pesquisa num único eixo temático, porém diversos numa mesma turma, em um semestre, foi assustador. Mas eu aceitei. (Vany)

No trecho acima, Vany relatou a dificuldade que há em mudar, em se reorganizar como professor e enfrentar o desafio que as novas contingências da vida profissional apresentam. O medo de mudar e a sensação de estar perdida frente a uma proposta amparada na interdisciplinaridade que, para ela, ainda estava permeada pelo estranhamento, não a impediu que avançasse.

Segundo Franco (2012), as mudanças só ocorrem quando as inquietações, contradições e insatisfações se manifestam, uma vez que:

As alterações se concretizam quando as pessoas reconhecem sua necessidade e se mobilizam para completar o que está inacabado, substituir algo que está inadequado ou modificar plenamente o que já não atende ao que se destina. (FRANCO, 2012, p.203)

Amabille também descreveu as dificuldades e o receio de trabalhar com algo que para ela era novo:

Em 2013, o Projeto Integrador passou a ser coordenado por alguém que nos orientou para tal método de ensino. Bastou apenas a primeira reunião para entender qual o papel do professor numa metodologia ativa de ensino, muitas outras reuniões aconteceram e o processo de mudança no ensino foi acontecendo de forma rápida e positiva. (Amabille)

No caso dessa docente, as dificuldades iniciais e os processos de mudança e de superação foram acontecendo pela intervenção de alguém que a impulsionou e apresentou os princípios norteadores dos projetos e as possibilidades metodológicas em sua atuação.

Para Franco (2012), é por meio de uma aproximação afetiva, acolhedora entre o coordenador e os professores que os vínculos se fortalecem, possibilitando que:

[...] as pessoas se encorajam a revelar suas maiores dificuldades, inabilidades, desconhecimentos, inseguranças e medos, sentimentos presentes nos coletivos de professores, mas que nem sempre são referendados e apresentados para serem debatidos, refletidos, superados. (FRANCO, 2012, p.203)

Quando as dificuldades e receios são apresentados com clareza para serem debatidos, a possibilidade de mudança se potencializa. Porém, vale lembrar que uma proposta de trabalho com projetos sempre se apresenta como um desafio constante, pois a cada semestre uma nova proposta se inicia com novos desafios, saberes e conhecimentos a serem desenvolvidos, perspectiva esta que foi destacada por dois docentes:

Os desafios são constantes no início do semestre, onde novas propostas começam a se desenvolver [...], mas no final, quando o trabalho é apresentado na Mostra, você percebe que é assim mesmo, cada semestre um novo desafio. (Tóny)

A única certeza que tenho é que nós, professores, devemos ter em mente que o campo da educação é ao mesmo tempo difícil e prazeroso; é ensinar e aprender. Ao escolher essa profissão, devemos de antemão saber que os desafios são diários, difíceis, por vezes parecem intransponíveis, mas, ao final vale a pena. (Tite)

Para esses professores, a mudança e os novos desafios parecem não ter proporcionado tanto desconforto, visto que percebem que o trabalho no Projeto Integrador, pela forma como se estrutura e se desenvolve não permite uma

acomodação, pois a cada semestre é permeado por questões novas, por novos conhecimentos e práticas e, conseqüentemente, vão sofrendo alterações.

As vivências e experiências durante um período atuando com o projeto fizeram com que os professores percebessem que deviam ter uma postura de aceitação a novos desafios, mas também demonstraram que, apesar das propostas se modificarem, conseguiram alcançar resultados satisfatórios com sua atuação.

Os desafios apresentados pelas percepções quanto aos aspectos que devem ser modificados, ou que merecem maior atenção no Projeto Integrador, um dos docentes considerou que a falta de uma ação entre os cursos precisava de maior atenção:

Não creio que esta falta de diálogo seja por falta de vontade dos docentes, mas por falta de tempo e logística entre os cursos. Isso eu acredito, que precisamos encontrar formas de melhorar. Ganharíamos todos não acha? (Vany)

Outro aspecto mencionado foi a falta de entendimento de alguns professores e alunos dos princípios da proposta e dos ganhos para a aprendizagem que ela proporciona:

E por fim, a maior dificuldade que enfrento nesse projeto, é quando o aluno ou mesmo outro professor da equipe não entende o principal objetivo dessa metodologia e encara a pró atividade do aluno e o comportamento facilitador do professor como algo negativo, acomodado, que não quer fazer nada. Infelizmente. (Amabille)

As considerações de Amabille apontaram para a necessidade de mudanças também nos outros participantes do processo. A primeira se refere à desvalorização da disciplina por alguns professores e alunos, o que é preocupante, pois atuavam em um mesmo curso; e, ainda, a falta de clareza dos preceitos que orientavam o Projeto Integrador, demonstrando a ausência de articulação entre os professores do curso, fragmentando o grupo, o que pode, a longo prazo, comprometer sua continuidade e sucesso.

Isso parece causar um desconforto, quando a professora descreve em sua fala que se sente desvalorizada na sua ação, em que é vista pelo outro como acomodada e é facilitadora, no sentido de não levar a sério suas funções, deixando

os alunos realizarem suas atribuições da forma como quiserem, postura esta que, segundo outros docentes, compromete seu papel na formação dos alunos.

Ainda para Amabile, outro aspecto de desconforto foi em relação ao isolamento dos cursos que, ainda, desenvolvem suas propostas (que deveriam ser voltadas aos aspectos interdisciplinares) com ações que envolvem apenas os saberes e conhecimentos de sua área de atuação. Para a professora, o desafio seria integrar os cursos em uma perspectiva interdisciplinar, o que parece ser um novo avanço no projeto, um novo desafio a enfrentar, mas, agora, sugerido por ela.

5.1.2 A vontade de mudar e a experiência

Mais um aspecto que podemos identificar nos relatos dos professores é a forma pela qual - em um segundo momento - os obstáculos encontrados inicialmente deram lugar à certeza de que, apesar dos desafios – ou mesmo por causa deles - havia um objetivo final a ser alcançado: a valorização por todo o trabalho realizado. Tardif e Raymond (2000) consolidam isso, ao destacarem o processo de busca, culminando com as aprendizagens motivadoras e transformadoras:

[...] pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações (TARDIF e RAYMOND, 2000. p. 211).

Em determinados momentos, alguns dos docentes descrevem o empenho de cada um na busca por resultados grandiosos e pela percepção das mudanças repentinas na forma como seus alunos se relacionavam com os projetos, como agente impulsionador de persistência ao desafio a que foram lançados.

Ministrar aulas na disciplina de Projeto Integrador e idealizar, criar e coordenar um projeto de extensão me trouxe liberdade de comunicação como professora, assim posso colocar em prática minhas ideias e ações. A partir disto, me sinto mais envolvida e reconhecida como docente universitária. (Mercedes)

Os professores, ao se posicionarem frente às mudanças pessoais e profissionais decorrentes do fato de ocuparem a posição de orientadores no Projeto Integrador, identificaram que isso os impulsionou quanto às formas de conceber a educação, suas várias dimensões, especialmente, as relacionadas à orientação de sua prática:

Sim o Projeto integrador mudou minha forma de trabalhar, pois é uma nova proposta de um trabalho interdisciplinar, não podendo ser tratada com uma aula tradicional, ou fragmentada, com disciplinas isoladas. (Tóny)

Outro fator que me chamou muito minha atenção era a de não ser uma disciplina que se caracteriza por aulas expositivas.”(Vany)

Tal mudança de perspectiva educacional, que fundamenta o Projeto Integrador, tendo a interdisciplinaridade como orientação, provocou nesses docentes mudanças nem sempre tão fáceis de estabelecer. É o que destaca Tóny, quando afirma:

Claro que no início foi um enorme desafio em uma universidade que não entendia a aprendizagem desta forma e exigia do professor uma postura tradicional, disciplinar, a qual fomos acostumados e praticamos durante anos. (Tóny)

Também destacando as mudanças, um dos profissionais considerou a importância de se atentar às necessidades de novas práticas, associando-as aos tempos atuais:

[...] o que fica dessa experiência é que é possível ter sucesso, embora a principal lição é que temos que acompanhar as mudanças, tentar nos adaptar ao novo perfil dos alunos e a mudar nossa postura diante do ensino aprendizagem. (Tite)

Os aspectos elencados pelo professor revelaram, além de uma satisfação com um sucesso declarado por ele, a sua preocupação e sensibilidade frente às novas configurações do mundo atual, em que a formação profissional deve considerar as mudanças no âmbito do trabalho e as novas posturas necessárias para atuar no mercado de trabalho, o que é um desafio, se considerarmos que alterações nas formas de ensinar implicam muitas outras mudanças na sua prática e nas suas formas de pensar a docência.

Larrosa (2011) revela uma preocupação de como vivencia uma experiência um sujeito de um mundo contemporâneo – que não a valoriza, mas vive

de forma que as informações são sempre mais importantes que a própria experiência. Temos, hoje, muitos sujeitos da informação, e informação não é experiência; frequentemente, a informação tira o lugar da experiência, segundo o autor:

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma. (LARROSA, 2011, p.25)

Também é relevante a informação de que é possível ter sucesso, quando o enfrentamento e a superação se consolidam na prática docente. Esta perspectiva de que a mudança na prática propiciou novos conhecimentos e encorajou os professores em suas novas experiências, e se tornou perceptível em alguns momentos nas cartas, como:

Agora, após três anos atuando com o projeto, o receio inicial já foi superado. Aos poucos vamos entendendo que o trabalho com pesquisa fortalece a aprendizagem do aluno, principalmente por articular teoria e prática, como também vamos mudando nossas formas de atuar. (Tóny)

A construção do trabalho integrador que acontece nessa disciplina foi a questão mais importante que mudou totalmente a minha maneira de conduzir a aula, de ensinar, orientar, mediar, facilitar. (Amabille)

Acho que com esta disciplina tornei-me mais dinâmica nas formas de apresentação e debates de conteúdos teóricos, sobretudo porque leciono muitas disciplinas de formação teórica. É um aprendizado. (Vany)

Autoanálise, aprendizado mútuo, mudanças nas formas de ensinar, orientar, facilitar, entre outras constatações, segundo os professores participantes da pesquisa, são mudanças que a atuação no Projeto Integrador os desafiou a efetivar por meio de novas experiências, que só aconteceram porque se viram como sujeitos da transformação, que vislumbraram a possibilidade de alcançar algo que para eles parecia inatingível, mas que puderam perceber que:

[...] somos tocados por instantes, acontecimentos, relações, processos que nos marcam e arrebatam. Viver esses momentos e buscar sentidos para eles configura-se como uma forma de produção de conhecimento diferenciado que não é produto exclusivo de processos racionais, mas

emerge como uma tentativa de compreensão e de produção de sentidos que articula razão, sensibilidade, intuição e sentimentos e atinge o status de sabedoria. Observamos que explorar os territórios da experiência possibilita compreender dimensões da aprendizagem que ainda se encontram nebulosas e pensar em outras maneiras de formar professores. (FURLANETTO, 2008, p.14)

Merece destaque a afirmação de Tóny, que associou a disposição de mudar frente aos resultados alcançados em sala de aula:

Talvez o que nos motiva a avançar e mudar as maneiras de dar aulas, de articular os conhecimentos, é perceber o quanto o aluno ganha neste processo, a motivação, o querer aprender dos alunos nos impulsiona e dá uma sensação boa, de realização, de que estamos fazendo a coisa certa. (Tóny)

Perceber que sua prática pedagógica provocou nos alunos novas posturas perante as aulas e perante o conhecimento foi o que impulsionou este professor, que se sentiu realizado com os resultados alcançados. Portanto, é na relação com o outro que algumas mudanças acabam se consolidando, ou seja, é pela aceitação dos estudantes que o professor também, ao se sentir reconhecido e valorizado, muda, aventura-se a novas práticas, numa dinâmica de assumir novas posturas e ações, que, tendo superado um desafio, vislumbra outros desafios, impulsionado a buscar os objetivos.

5.1.4 O impulso causado pelo outro na experiência

A experiência que se deu pela relação e pelo sentimento de responsabilidade pelo outro, também apareceu nos relatos dos professores. Seus alunos são sempre o que os move, o que os leva a ter liberdade para propor, para ver beleza no que, às vezes, não dá certo, mas que deve ser repensado junto com ele, em uma nova proposta, em uma nova vivência.

Podemos destacar, nos relatos dos docentes, que foi na relação com o outro – aluno – que a construção de um novo saber e de uma nova forma de ensinar, de fazer junto, coexistindo, pôde ser alcançada. São muitas as passagens em que os professores pontuaram a transformação na relação que têm com seus

alunos após a mudança de posturas, originada pelo Projeto Integrador, apresentando a vivência de contribuir para maior autonomia deles no processo de aprendizagem e na construção da identidade de seus alunos. Expressaram tais relações como precursoras de vínculos antes não estabelecidos, sendo esse processo um dos principais motivadores de seu engajamento e dos alunos nos projetos iniciados.

É possível constatar que estes professores, em seus relatos, demonstraram satisfação com suas novas aprendizagens e se reportaram ao aluno em diversos momentos, ora destacando a importância da participação no Projeto Integrador em seu desenvolvimento e aprendizagem, ora se referindo às mudanças nas relações entre professores e alunos, como relatou Mercedes:

Sim é um trabalho diferente, pois percebi a transformação que ele gera no aluno. Me sinto satisfeita, pois percebo que ele integra conhecimento aos alunos. E fico feliz por que aprendi a descentralizar e dar autonomia ao aluno. (Mercedes)

Outro docente destacou as dificuldades dos estudantes no início de sua formação ou no trabalho com o Projeto Integrador:

[...] os alunos chegam à universidade sem o conhecimento sobre o que é pesquisar e desenvolver um projeto de pesquisa. (Tite)

Essa percepção é recorrente, pois muitos professores universitários costumam se queixar da falta de conhecimentos mínimos que alunos que ingressam no ensino superior demonstram. Foi o que afirmou um dos docentes, mas, que, em outro trecho de sua carta, relatou o processo de superação, apresentado frente a este cenário:

Os resultados são muito interessantes. Percebo que, inicialmente, enquanto estou apenas no campo da teoria, metodologia, por exemplo, os alunos ficam apreensivos, como se não entendessem ou não fossem conseguir realizar o que se pede. Mas, ao final, apresentam trabalhos bons, dentro das possibilidades que têm. (Tite)

Da mesma forma, Tóny considerou as dificuldades dos alunos e os processos de superação que demonstraram:

Quanto aos alunos, no início acho que, como nós, eles estranham muito, mas depois que entendem o processo, grande parte gosta, se motiva,

avança, apresenta trabalhos que, em alguns casos, me assustam pela qualidade, empenho e profundidade que alcançam. (Tóny)

Minha sensação, desde que comecei a trabalhar com o projeto, é que o aprendizado é mútuo, pois, ao mesmo tempo em que ensino o aluno a pesquisar, aprendo a melhorar minha atuação para os semestres seguintes, a partir de uma autoanálise do que deu certo ou não. (Tite)

As afirmações de Tite demonstraram sua preocupação com a aprendizagem dos alunos. Em sua fala, ficou evidente que o processo de ensino e aprendizagem se efetiva na associação entre a teoria e a prática, o que se pôde perceber também em outras cartas.

Os relatos deste professor apresentaram dois aspectos relevantes: o primeiro, em que revelou que o medo frente ao desconhecido e o desafio de se aventurar em territórios até então desconhecidos é de ambos, do professor e do aluno, e o segundo, que foi o sentimento de realizar um bom trabalho, pela superação dos estudantes, pelo resultado que apresentaram.

A partilha e o reconhecimento das dificuldades que Tite e Tóny vivenciaram, e perceberam também nos alunos, demonstraram uma postura de humildade desses professores que, como os educandos, se reconheceram como sujeitos inacabados em processo permanente de formação, que têm medos, receios, mas que, mesmo assim, enfrentaram, avançaram e se superaram.

Quando se tenta fazer um ensino diferente, onde o aluno é o ator principal, onde se utiliza as experiências e vivências para a criação do saber o maior desafio é a motivação do aluno. Percebi que o aluno precisa entender sua função no processo de aprendizagem e que quanto mais envolvido na instituição na universidade maior é o resultado positivo para a construção do saber. (Mercedes)

As exigências frente ao trabalho pedagógico vão se renovando e pedem mudanças constantes, fato que se torna um grande desafio aos docentes, uma vez que os professores têm suas crenças, hábitos, referências, medos etc., que, em algum momento, necessitam ser avaliados com sinceridade e humildade, para que, por meio da reflexão, abram espaço para a mudança, pois:

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e

para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para nós. (RIOS, 2001, p.46-47)

Desse modo, ao compreender, refletir e superar as dificuldades que enfrentam em sua prática como docente, é que se permite que experiências possam ter sido incorporadas, o que notamos ser uma realidade para Tite e Tóny.

Ao se reportarem aos alunos, alguns professores destacaram que, por intermédio das aulas desenvolvidas no Projeto Integrador, perceberam mudanças por parte dos estudantes nas posturas quanto à aprendizagem e na incorporação de novas habilidades e competências que desenvolveram, e que serão importantes referências para seu futuro pessoal e/ou profissional. Entre os relatos, temos:

Outro aspecto relevante é a questão da segurança, quando os estudantes desenvolvem o trabalho de forma ativa, sentem-se seguros para apresentação, gostam de apresentar, querem apresentar o trabalho integrador, e isso refletirá na sua segurança na atuação profissional, não acha? (Amabille)

Entre outros resultados significativos, trabalhar a autonomia, a disciplina e a dedicação pelo estudo – de forma que não esteja atrelado apenas ao conteúdo oferecido pelo docente em sala – são aspectos que julgo importantíssimo. (Vany)

Ao reconhecerem outras dimensões, acabam por estabelecer outros focos, que não apenas nos conteúdos acadêmicos. Isso pôde ser visto nas afirmações das professoras Amabille e Vany, que ampliaram os processos formativos também para outros aspectos, voltados para posturas, atitudes e comportamentos que constituíram a formação dos alunos. Tal percepção demonstrou que esses professores assumiram como sua a responsabilidade com o aluno e o desenvolvimento de outras dimensões que transcendem os estudos específicos de suas áreas do conhecimento.

Para ser professor é necessário: ter uma concepção de educação; ter uma formação política, ética, isto é, ter compromisso; respeitar as diferenças; ter uma formação continuada; ser tolerante diante de atitudes, posturas e conhecimentos diferentes; preparar-se para o erro e a incerteza; ter autonomia didático-pedagógica; ter domínio do saber específico que leciona; ser reflexivo e crítico; saber relacionar-se com os alunos; ter uma

formação geral, polivalente e transversal. Enfim... fazer da profissão um projeto de vida. (GADOTTI, 2003, p. 05)

Mesmo quando os professores se reportaram aos conhecimentos destinados à área de estudo, afirmaram que utilizaram de meios para que a relação teoria e prática estivesse presente na aprendizagem dos alunos, como pudemos observar na afirmação:

É interessante ver a associação do que os alunos veem em sala de aula com aquilo que estão vivenciando na observação prática. Indubitavelmente, aproximar a prática, que só se tem nos últimos semestres, logo no início é uma forma importante de estimular a sensibilidade do olhar e do cuidado, a importância de se dedicar aos conteúdos teóricos e também possibilitar conhecer uma realidade que é pouco falada, por vezes desrespeitada e muito negligenciada na nossa sociedade. (Fiori)

Pudemos considerar como de fundamental importância a relação entre teoria e prática, como forma de propiciar ao aluno tempos e espaços para que as relações entre os conhecimentos acadêmicos dialogassem com as realidades associadas às práticas profissionais, o que se apresentou como um desafio a muitos docentes, em especial, aos que já atuam há muitos anos no ensino superior.

O ato de educar é complexo. O êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas de sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, “fazer aprender” e de seu projeto de vida de continuar aprendendo. Nesse contexto devemos destacar as “competências de vida” ou os “saberes de experiência feitos”, como costumava dizer Freire. As competências de vida que não se enquadram nas competências dos campos profissionais específicos. (GADOTTI, 2003, p. 06)

A motivação dos estudantes, com relação ao processo ensino e aprendizagem, foi novamente citada como fator de constatação do sentido daquilo que se está aprendendo:

Motivação também é outro fator que percebo nos alunos na construção, desenvolvimento do trabalho integrador. Sentem-se muito motivados, sabendo que esse trabalho pode ajudar ao próximo, uma população ou comunidade e isso motiva o aluno, sente satisfação em produzir algo relevante e por consequência isso desperta o senso humanista e profissional (Amabille).

As afirmações dessa professora nos possibilitaram abordar dois aspectos: a motivação dos estudantes e sua relação com as responsabilidades e

compromissos que assumirão profissionalmente ante a sociedade. Quanto à motivação, percebemos que alguns professores que participaram deste estudo a consideraram como o ponto alto do Projeto Integrador, mas, ao ser atingida, nos pareceu demonstrar que se constituiu, para eles, como outro grande desafio que foi superado e que engrandeceu o seu fazer docente.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o [...] professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com alunos) e são realizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 218-219)

Percebeu-se, ainda, a valorização apresentada pelos docentes e seus educandos frente à possibilidade de articular novas práticas educativas ao mundo vivido, relacionando-as à sua formação profissional, dando um novo sentido ao conhecimento.

O conhecimento serve primeiramente para nos autoconhecer, a nós mesmos e a todas as circunstâncias, conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e competências do mundo do trabalho, serve para tomar parte das decisões da vida em geral, social, política e econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. Serve para nos comunicar, para comunicar o que conhecemos e para continuar aprendendo. Mas o conhecimento serve também para mudar o mundo. (GADOTTI, 2007, p.69)

Mercedes viu uma nova forma de se colocar frente à docência, viu-se como uma ponte transformadora e contemplou o aluno de uma nova forma também, autônomo e com competência para ser dono do seu conhecimento, demonstrou esse contentamento, ao relatar:

A partir da experiência com a interação entre as disciplinas, aprendi que meu jeito de ensinar voltou-se para a interação da teoria com a prática. Hoje nas minhas aulas utilizo experiências das vivências que tenho na prática profissional, para exemplificar conteúdos teóricos ministrados durante a aula, e observei que a participação dos alunos está mais satisfatória. Percebi que se eu colocar o aluno como ator principal no processo de ensino e aprendizagem o mesmo percebe sua função na construção do seu saber. Percebo que a minha função como professora é ser uma ponte transformadora na criação do saber. (Mercedes)

Uma ação educativa que visa à formação de um profissional que entenda a amplitude de sua atuação possibilita a superação de uma formação meramente técnica, voltada apenas para simples incorporação de modelos para o mercado de trabalho em uma perspectiva acrítica. A relação entre teoria e prática, segundo Mercedes, deu-se por uma aproximação com os dilemas do mundo que se relacionou com os estudos que desenvolveu, buscando propiciar aos estudantes uma formação humanística, sensível às necessidades, anseios e desejos das comunidades em que futuramente atuarão.

Nós professores, sabemos que o fio condutor de nossa ação é a experiência de cada um, constituída na trajetória pessoal e profissional. Sabemos também que aprender, para nós e para os alunos, não significa simplesmente acumular informações, mas selecioná-las, organizá-las e interpretá-las em função de um sentido que lhes atribuímos, decorrente de nossa biografia afetivo-cognitiva (ALMEIDA, 2004, p.119)

No que tange à mudança na relação entre professor e alunos, algumas afirmações demonstraram que as modificações foram acontecendo no processo de sua atuação, na busca da valorização do saber do aluno e da aproximação com ele:

A relação professor/aluno vem se transformando muito rapidamente. No meu caso, procuro maneiras de me aproximar deles o máximo possível, para que tanto eu possa trabalhar com a informação necessária, quanto para que o aluno tenha liberdade de perguntar, questionar e tirar suas dúvidas quando necessário, ou seja, não atuar de modo a criar uma barreira entre nós. (Tite)

Aprendi muito a questão da aproximação aluno professor, principalmente relacionado a comportamento. Essa aproximação permite que o estudante desenvolva a habilidade de questionamentos, discussão, expressão oral e escrita, sem aquele medo de perguntar ou falar de forma inadequada. (Amabille)

Os dois relatos acima chamaram-nos a atenção para a valorização do diálogo, que esses professores evidenciaram ser uma mudança importante na relação com os alunos, o que nos leva a inferir que, anteriormente, deveriam ter dificuldades com isto.

Na reconfiguração profissional do professor, acentua-se o caráter interativo da docência. Não resta dúvida de que a docência é uma atividade relacional, pois o ato educativo acontece por meio das trocas afetivas e cognitivas entre o professor e aluno, mediadas pela linguagem. (PASSOS e ANDRÉ, 2016, p. 13)

Entender que o estudante deve ter espaço para perguntar, questionar, debater e tirar suas dúvidas só se efetiva, quando o docente tem a disponibilidade e a abertura para o diálogo, entendendo que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.” (FREIRE, 1992, p.43).

Nos processos de formação, o diálogo é fundamental para que as pessoas se expressem de forma genuína, para que as dúvidas e os achados se manifestem, e para que sejam colocados em questão, para serem refletidos, debatidos, referendados, reorganizados e repensados, que são os aspectos que os professores pesquisados destacam como uma nova prática que favoreceu a aprendizagem e potencializou sua ação educativa.

Pelo que afirmaram, Amabille e Vany buscam, por meio do diálogo, uma oportunidade de quebra de isolamento, o que permite uma aproximação e compreensão do outro com vistas à construção do conhecimento, prática que se aproxima do que Paulo Freire (1992) entende ser sua importância no âmbito educacional:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 1992, p.52)

Além da abertura para o diálogo, uma das professoras afirmou que mudanças se efetivaram em suas práticas, nas metodologias em sala de aula:

Nas turmas em que sou responsável pelo Projeto Integrador – quatro, entre o primeiro e o último semestre – minha relação com eles é muito positiva. São desafios. Analisamos filmes, músicas, obras de arte, pesquisas, análises, pensamos e construímos os projetos numa unidade de turma, ao mesmo passo, que valorizamos os grupos. (Vany)

A diversidade de estímulos e a valorização de diversas linguagens nos processos educativos demonstram a preocupação em, de alguma forma, conquistar o aluno, pois o professor acredita que, para aqueles alunos, daquele curso, estas seriam as formas mais adequadas de envolvimento com os processos para um trabalho coletivo, que envolve os sujeitos e as ações, e assim:

Se, por um lado, não se pode deixar de reconhecer o importante papel que desempenham os professores no processo educativo, por outro lado não se pode esquecer que sua ação é situada, ocorre num determinado contexto, o qual, ao mesmo tempo em que impõe desafios, possibilita crescimento e aprendizagens. Daí a importância de levar em conta os múltiplos elementos desse contexto: os atores, as ações, as relações, os tempos e os espaços. (PASSOS e ANDRÉ, 2016, p. 14)

Sendo assim, constatamos que, para os professores participantes dessa pesquisa, o trabalho no Projeto Integrador possibilitou novas aprendizagens, mudanças de posturas ante o conhecimento e as relações com os estudantes, o que foi se consolidando na prática, nas vivências e experiências que os impulsionaram a buscar novos caminhos aos desafios que foram se apresentando em sua trajetória.

Podemos afirmar que, movidos pela experiência, que não é individual, mas, sim, singular, esses professores olharam para si, para a sua ação e para o outro, de uma nova forma. E sugestionados por ela, transformaram-se em território de passagem, pois:

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição. Isso não quer dizer, no entanto, que a ação, ou a prática, não possam ser lugares de experiência. Às vezes, na ação, ou na prática, algo me passa. Mas esse algo que me passa não tem a ver com a lógica da ação, ou da prática, mas, justamente, com a suspensão dessa lógica, com sua interrupção. (LARROSA, 2011, p.23)

Pôde-se observar, nesses docentes, sujeitos de passagem, que se formam em sua ação, a partir da experiência, e seguem o que Larrosa (2015) chama de “princípio de transformação”, que acontece a um sujeito que é sensível, vulnerável e aberto, pois:

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da

educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência. (LARROSA, 2015, p.07-08)

Foi a partir de suas experiências que estes professores puderam reelaborar seus contatos com a realidade e construir estratégias que possibilitaram a sobrevivência dentro daquele movimento, e o sujeito que vivencia um processo como esse está em constante reconstituição, em busca de algo a ser alcançado.

Os professores participantes da pesquisa demonstraram em sua prática docente, uma satisfação em proporcionar aos outros, que compartilharam com eles desta experiência, formas de possibilitar a construção de seus saberes e de novas experiências. No caminho, encontraram obstáculos, viveram desafios, padeceram, dividiram responsabilidades, tornaram a sua experiência como algo prazeroso e, assim, tomaram uma nova forma, reconstituíram-se no processo.

Pudemos descrever a imagem que compôs o autorretrato desses professores do Projeto Integrador como algo que se apresentou, a partir dos desafios enfrentados, dos obstáculos vencidos, das posturas que adquiriram frente às situações que lhes foram impostas e que eles aceitaram e assumiram como parte de sua docência.

Decidiram tomar para si o seu processo de formação na experiência e passaram a olhar este processo de forma diferente, enxergando o aluno como um aliado, um agente impulsionado pela motivação, o que fez com que eles se reconhecessem como agentes provocadores e instigadores de processos de aprendizagem que também lhes pertenciam.

Tais aspectos se apresentam na carta de Amabille, que diz:

[...] Sou farmacêutica, graduada no curso de farmácia desde 1999, época em que não tínhamos tantos recursos midiáticos, acesso fácil a informações por meio de internet, nem computadores em abundância... As aulas eram ministradas pelo método tradicional, no qual, ficávamos na condição passiva de receptores de informações que reproduzíamos por meio de uma avaliação.

O contato com o professor na graduação era muito formal, não tínhamos acesso nem via e-mail. Essa é a lembrança que tenho de uma aprendizagem individualizada e competitiva.

Pouco tempo depois de formada, iniciei minha carreira no ensino. A forma como aprendi, foi a forma que usei para ensinar. Não sabia ser diferente! A maior ousadia usada foi o Power Point animado, que acredito hoje ser monótono.

Hoje sou professora de Projeto Integrador, uma disciplina que me foi ofertada em 2012 se não me engano, e confesso que aceitei com muita resistência, não entendia o significado de tutor, facilitador, mediador.

Não queria aproximação com o aluno não entendia como funcionava a questão do ensinar a aprender.

Como mencionado acima, ensinava como fui ensinada, num método totalmente estruturado, planejado de forma quase autoritária.

Queria desistir desse tal de projeto integrador!

Em 2013, o projeto integrador passou a ser coordenado [...]. Bastou apenas a primeira reunião, para entender qual o papel do professor numa metodologia ativa de ensino, muitas outras reuniões aconteceram e o processo de mudança no ensino foi acontecendo de forma muito rápida e positiva.

A construção do trabalho integrador que acontece nessa disciplina foi a questão mais importante que mudou totalmente a minha maneira de conduzir uma aula, de ensinar, orientar, mediar, facilitar.

Apreendi muito com a questão da aproximação aluno professor, principalmente relacionado a comportamento. Essa aproximação permite que o estudante desenvolva habilidades de questionamentos, de discussão, de expressão oral e de escrita, sem aquele medo de perguntar ou falar de forma inadequada.

Os resultados obtidos nos trabalhos integradores, foram muito significativos em vários aspectos, cito as mais observadas.

Na construção do trabalho integrador percebo que a aprendizagem é colaborativa e não competitiva, desta forma o estudante demonstra o seu potencial de trabalhar em equipe com ética respeitando valores individuais.

Outro aspecto relevante é a questão da segurança, quando os estudantes desenvolvem o trabalho de forma ativa, sentem-se seguros para apresentação, gostam de apresentar, querem apresentar o trabalho integrador, e isso refletirá na sua segurança na atuação profissional, não acha?

Motivação também é outro fator que percebo nos alunos na construção, desenvolvimento do trabalho integrador. Sentem-se muito motivados sabendo que esse trabalho pode ajudar o próximo ou uma população, comunidade e isso motiva o aluno, sente satisfação em produzir algo relevante e por consequência isso desperta o senso humanista no profissional.

O maior desafio que encontrei nessa trajetória com certeza foi a adaptação a mudança, mas quando entendemos o objetivo, e participamos dos resultados obtidos nesse processo, o desafio torna-se uma busca constante, fico sempre esperando um novo desafio a cada semestre. Sempre espero pelas reuniões de feedback com a coordenação dos projetos da universidade, então percebo que o desafio é sempre estimulador.

E por fim, a maior dificuldade que enfrento nesse projeto, é quando o aluno ou mesmo outro professor da equipe não entende o principal objetivo dessa metodologia e encara a pró-atividade do aluno e o comportamento facilitador, mediador, tutor do professor como algo negativo e acomodado que não quer fazer nada. Infelizmente!

Amabille



*Noite estrelada, Van Gogh*¹⁵

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os passos estão se tornando mais nítidos. Um pouco mais próximos. Agora soam quase perto. Ainda mais perto do que poderiam estar em mim. No entanto continuam a se aproximar. Agora, não estão mais perto, estão em mim. Vão me ultrapassar e prosseguir? É a minha esperança. Não sei mais com que sentido percebo distâncias. É que agora os passos não estão apenas próximos e pesados. Já não estão apenas em mim. Eu marcho com eles.

*Clarice Lispector*¹⁶

Ao se chegar ao fim, muitas são as coisas que ainda parecem solicitar uma explicação, que carecem de reflexão: os passos dados no início de tudo, as dúvidas, a vontade de saber, de tentar explicar o que, na verdade, talvez, não precisasse ser explicado. O envolvimento com os professores no dia a dia, no

¹⁵ VINCENT VAN GOGH. De sterrennacht, 1889, (73,7x92,1), Oil on canvas, NYC Museum of Modern Art.

¹⁶ LISPECTOR, Clarice. Melhores Contos. Seleção de Walnice Nogueira Galvão. SP: Global. 2001.

acompanhamento do fazer, me impunha dúvidas sobre como esses professores se viam neste processo e a oportunidade de ouvi-los sob a ótica da pesquisa me pareceu muito importante para que esta experiência pudesse ser analisada, ainda que sob o risco que este envolvimento pudesse trazer.

O meu próprio envolvimento com os professores, com os projetos, com os alunos e até mesmo com a Instituição, poderiam conduzir meu olhar no momento da análise, mas isso se tornou uma preocupação constante, um desafio, um movimento difícil, mesmo que pontual, de afastamento, de olhar as respostas com retidão, com rigor e coragem.

Quem entra em contato com esta pesquisa pode ainda tentar entender também o porquê das escolhas, por que escolher Van Gogh, para participar da descrição da pesquisa, como forma de epígrafe visual, coisa que não é muito usual.

Van Gogh está presente porque junto com a história destes professores, também conto a minha, e ele sempre esteve comigo, pelo menos desde que me lembro de minha história como docente e sobre minhas escolhas.

Van Gogh desafiou o mundo, entregou-se à vida, viveu intensamente suas paixões. Recriou novas formas de mostrar seu mundo, gostava da noite, e a escuridão não o paralisou; colocava velas em seu chapéu e partia para os campos, a pintar as estrelas. Em uma de suas cartas, escreveu a Theo, seu irmão: *“Não tenho certeza de nada, mas a visão das estrelas me faz sonhar”*. Ainda não sei exatamente o que fez com que estes professores participantes da pesquisa mudassem sua visão sobre a docência; não tenho certezas, mas posso ver agora algumas possibilidades.

Falar da experiência do outro aproxima os passos, possibilita que se coloquem em mim; hoje, posso ver que marchei com eles em todo o processo. E, assim, como eles, me formei, me reconstitui neste processo, movida pela paixão de ver um grupo que, aceitando o desafio, me colocou no caminho também.

Não há unanimidade: no caminhar alguns tiveram mais dificuldades, demoraram mais a se envolver na experiência, outros se encantaram logo com o primeiro resultado positivo. Houve, sim, um envolvimento de parceria entre estes

professores, e de desconfiança, por parte dos que não participavam do processo ou que o observavam de longe, mas isso também é exaltado por eles como motivador, mesmo tendo sido percebido como uma dificuldade muitas vezes apresentada em suas respostas.

A falta de estrutura da Instituição também é apontada como dificultadora do processo, mas não os impediu de seguir em frente, e de ser lançado também como um desafio a ser superado por alguns deles.

Observar de perto este caminhar trouxe à tona a importância de estarmos guiados pelas paixões. Eles descreveram seus desafios como difíceis e, ao mesmo tempo, realizadores; mostraram-se temerosos, perdidos, mas dispostos a enfrentar, motivados pelos resultados, que observaram, e pelas formas em que se veem no processo, se lançaram ao mar.

Quando nos referimos ao processo iniciado pelos docentes que ministravam a disciplina Projeto Integrador, participantes do presente estudo, levantamos uma série de modificações descritas por eles: sejam elas do seu fazer docente, na forma como enxergam a educação e os métodos adotados ou na maneira como passaram a se relacionar com seus alunos. Apontamos ainda, o papel da experiência – em suas diversas formas – na constituição e reconstituição dos caminhos destes professores e de seus saberes.

A partir dos conceitos desenvolvidos por Tardif (2004), os saberes docentes podem se apresentar como: *saberes disciplinares*, *saberes curriculares* e *saberes experienciais*, derivados de toda relação com a vivência junto à tarefa de ensinar.

É a junção de todos esses saberes que, para Tardif (2004), compõe o saber profissional dos professores como um processo constituído a partir das exigências da sua profissão, que fundamenta e se legitima no seu fazer e no seu ser professor.

Nesta pesquisa, buscamos, então, analisar esta experiência vivenciada e ocorrida a partir de um acontecimento – o Projeto Integrador –, com a participação de sujeitos da experiência. Larrosa (2015) afirma-nos que o sujeito da experiência é

como uma superfície sensível, um território que, de alguma maneira, é afetado pelos acontecimentos e também produz afetos, deixando vestígios, marcas.

A proposta foi, então, observar a experiência que se deu com esse grupo de professores, sujeitos da experiência, em um determinado lugar, e que neles deixou algumas marcas e, aqui, portanto, caracterizados como “territórios sensíveis de passagem”, o que nos leva a compreender o saber da experiência como um processo que se dá na relação do conhecimento com a vida humana, algo que se pode perceber do ponto de vista do perigo e da travessia, da receptividade e da transformação, como sendo uma vivência que, apesar de não ser individual, é singular e única.

Apoiada nos saberes docentes, que são provenientes de diversas fontes, e traduzem a história de vida individual e social, buscou-se, com a pesquisa, dar voz aos professores. Pudemos vislumbrar momentos em que falaram do conhecimento do conteúdo, do conhecimento relativo à organização do trabalho pedagógico e do conhecimento do planejamento de suas atividades.

Citaram também o conhecimento instituído socialmente nos programas e ementas das disciplinas dos cursos em que lecionavam; revelaram preocupações com as habilidades e atitudes necessárias para trabalhar com adultos, para motivá-los e orientá-los na busca pelo conhecimento e pela formação profissional. Falaram, ainda, de suas sensações, do seu aprender e da experiência como a base da sua competência em “saber ensinar”.

Quanto à expressão dos sentimentos desencadeados durante o processo de construção de ser docente no Projeto Integrador, pudemos levantar, nos relatos obtidos, a descrição de momentos de angústia e padecimento frente ao desafio – assim nomeado por eles – ao qual foram lançados. Entretanto, os docentes afirmaram que apesar dos desconfortos e inseguranças que viveram em alguns momentos daquele trabalho, houve um processo de mobilização para a mudança da prática, transformação essa geradora de satisfação em proporcionar aos outros, que compartilharam com eles desta experiência, formas de construção de seus saberes e de novas vivências, expressos por testemunhos de sensações e emoções geradas pela proposta.

É interessante observar que, mesmo tendo sido solicitado na carta que os participantes falassem sobre os seus sentimentos, eles se referiram explicitamente muito pouco a isso. Sentimentos aparecem, mas encobertos por um discurso mais acadêmico, falando de uma maneira muito mais direta e concreta, sobre as condições de trabalho, as formas de ver o conteúdo, o modo de ver a interdisciplinaridade, do que sobre seus próprios sentimentos.

Não existe uma indicação direta do porquê estes sentimentos não serem claramente explicitados. Mas, podemos aqui levantar a hipótese - que pode ser foco de um próximo estudo - de que o funcionamento da própria instituição tem privilegiado essa forma de interpretar a experiência.

Voltando aos objetivos dessa pesquisa, no que tange a *“como o professor percebe sua docência após a experiência no Projeto Integrador”*, constatamos que estes docentes identificam que algumas mudanças se efetivaram, em especial, nas formas de ensinar e de aprender - o que, antes, segundo alguns professores, se voltavam a práticas tradicionais. Segundo os relatos, estes profissionais se percebem diferentes, atentos às singularidades dos estudantes, procurando adequar sua proposta de trabalho às necessidades dos alunos, com vistas a favorecer a sua aprendizagem.

Tal percepção também é compactuada pelos coordenadores pedagógicos, que, na avaliação que realizaram sobre a atuação dos professores do Projeto Integrador, destacaram que suas práticas são diferenciadas, sendo reconhecidos como docentes comprometidos, preocupados com a aprendizagem e que buscam novas formas de ensinar e de articular o trabalho em equipe.

A percepção dos professores e dos coordenadores pedagógicos evidenciam que houve mudanças nas formas de entender a educação e nas relações com os alunos, o que nos leva a refletir se estas mudanças estariam proporcionando a esses professores uma experiência de reconstituição de sua docência. Considerando seus relatos, podemos afirmar que sim - estão em processo de constituição e de reconstituição, o que se percebeu nas reflexões que fizeram de seu próprio processo, no decorrer da experiência como docentes do Projeto Integrador. Voltar a estudar, buscar novos conhecimentos, ampliar seu entendimento

sobre os objetivos do estudo, entre outros aspectos, mostraram que esses profissionais estão buscando novas metodologias, que só se efetivaram perante um desafio que lhes foi proposto, e que os impulsionou a revisitar sua docência.

Porém, como muitos professores destacaram, essas mudanças só ocorreram porque houve uma movimentação nas formas de se relacionar com os alunos, sendo o diálogo um fator decisivo nas ações pedagógicas em sala de aula. A abertura para o debate, para a dúvida, para os questionamentos dos alunos etc., parece ser uma mudança que os docentes valorizaram e destacaram como uma nova maneira de mediar o processo educativo.

Os docentes reconheceram que, para trabalhar no Projeto Integrador, deveriam buscar novas metodologias, substituindo práticas que, provavelmente, lhes traziam conforto e relativa segurança, na direção de um universo desconhecido, que exigia mudanças. Os professores descreveram, então, alterações nas formas de conceber os processos de ensino e aprendizagem e nas suas relações com os estudantes, concebendo a disciplina Projeto Integrador como uma proposta na qual era oferecida a possibilidade de atuar com mais liberdade; uma experiência isolada no currículo da Universidade, sendo aquele o espaço responsável por autorizá-los a serem diferentes.

Os professores afirmaram, ainda, que o Projeto Integrador os desafiou a efetivar novas experiências, que só aconteceram quando passaram a enxergar o aluno como um aliado, como sujeitos da ação e do processo pedagógico, motivados e participativos de um processo que também lhes pertencia. Os docentes relataram que, a partir desta dinâmica, houve ainda a modificação das relações que traçavam com seus alunos, passando a construir vínculos, que antes não eram estabelecidos, e sendo esta nova configuração um dos principais motivadores de engajamento nos projetos iniciados.

Percebeu-se também a valorização apresentada pelos docentes e seus educandos frente à possibilidade de articular novas práticas educativas ao mundo vivido, em suas relações com o universo profissional em formação, atribuindo novas funções a construção e aplicação do conhecimento. Dessa maneira, as vivências no Projeto integrador deram-se na busca de novos caminhos que consolidassem o

processo pedagógico, com novos desafios e motivações, ou por meio de um olhar voltado às demandas sociais, aproximando o conhecimento acadêmico ao mundo real.

Há de se destacar a forma como o vínculo com o outro foi descrito no processo. Se antes, o encantamento pela docência, pelo conhecimento e pelo produto final do trabalho foi descrito como foco, ao final, percebemos que foi na coexistência, na construção em conjunto e no desejo de motivar o outro que muitos dos docentes se viram sendo modificados ou chamados a modificar suas ações. A integração da teoria e a prática, a investigação científica tida com curiosidade, e a busca por práticas interdisciplinares, foram citadas por diversas vezes como os maiores desafios encontrados.

A tarefa de motivar seus alunos; proporcionar-lhes mais autonomia e caminhar junto a eles em um processo de descoberta, criatividade e de um constante instigar-se e movimentar-se pelo novo, pelo saber, pelo fazer de formas antes não experimentadas, foi o que, em grande parte, fez com que os docentes repensassem sua própria forma de receber e partilhar o conhecimento.

Encantados, deixaram-se afetar e caminhar cada passo rumo ao novo e ao desconhecido – assumindo toda a angústia e medo que esse processo pôde gerar e aliando-se aos alunos, mas, dessa vez, em uma relação horizontal: almejavam o mesmo que eles – construir um caminho de descoberta.

Por fim, o que se pôde inferir, é que para que seja possível uma formação docente que contribua com a constituição e reconstituição dos professores em questão, é preciso oferecer a eles formas e condições para que possam exercer sua autoformação, em conjunto com seus pares, num coletivo institucional.

Para que a constituição e a reconstituição profissional aconteçam, é necessário que os saberes profissionais possam ser confrontados, enfrentando desafios e refletindo sobre cotidiano da instituição em que exercem a docência.

É preciso, portanto, partir da prática vivenciada na experiência e caminhar em direção a novas formas de articular seus saberes, oferecendo ao professor

possibilidades de construção profissional, como em um ciclo de aprendizagem, em que ele seja agente desta construção – o próprio protagonista de sua história.

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura.

Assim insistirei, para terminar, que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta.

Jorge Larrosa Bondía – 2015

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R. de. **Ser professor: um diálogo com Henri Wallon.** In: MAHONEY, A. A. ;ALMEIDA, L. R. de. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004.

AMARAL, Luiz C. **O monitoramento do movimento estudantil na cidade de Mogi das Cruzes pelo DOPS entre 1965 e 1978: do cala-boca à liberdade de expressão.** Dissertação (Políticas Públicas) – Universidade de Mogi das Cruzes – UMC/SP, 2015.

ALVES, Rubem. ALVES, Rubem. **O preparo do educador.** In: BRANDÃO, C. R. (org). O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar.** 25 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivro, 2005.

BARBOSA, Ana M. **Recorte e colagem.** São Paulo: Cortez, 1989.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas.** As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERBEL, Neusi Ap. N. et al. **Saberes pedagógicos: como os pesquisadores brasileiros têm tratado essa temática?** ANAIS EDUCERE. IX Congresso Nacional de Educação, 2009 www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2870_1164.pdf

BEHRENS, Marilda Ap. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V.80, n.196, p. 383-403, set/dez. 1999.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis.** Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

DORNELES, Caroline L., et al. **Os Saberes Profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil.** ANAIS IX ANPEDSUL. Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul. 2012. <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>

FRANCO, Francisco C. **A coordenação pedagógica e a formação continuada em serviço**. Revista @mbienteeducação. vol. 5, n.2, p.195-211, jul/dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: paz e Terra, 2011.

_____. **Extensão e comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURLANETTO, Ecleide C. **Formação de professores**: tecendo experiências. Notandum, n.17, p.13-19, jul/dez. 2008.

_____. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de Individuação e formação, 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2003.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Trad. Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, 1977.

GUÉRIOS, E. **Espaços intersticiais na formação docente**: indicativos para a formação continuada de professores que ensinam matemática. In FIORENTINI, D. e NACARATO, A. M. Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática. Editora: Musa, 2005.

GUIRALDELLI JR, Paulo. **A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e os partidos políticos de esquerda na república**. Pró-posições. Campinas. v. 3, n.2, p.7-36, dez. 1990.

GOGH, Vincent Van. **Cartas a Theo**. L&PM Editores, São Paulo, 2002.

_____. **Cartas a Theo**: biografia de Vincent Van Gogh por sua cunhada Jan Van Gogh Bonger. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p.4-27, jul/dez, 2011.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. nº 19, p.20-28, 2002.

LIBÂNEO, Jose C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **Melhores contos**. Sel. Walnice N. Galvão. São Paulo: Global, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

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

NAIFEH, Steven; SMITH, Gregory N. **Van Gogh: a vida**. São Paulo: Comp. Das Letras, 2012.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos**. São Paulo: Ática, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Formação continuada de professores**: realidade e perspectivas. Portugal, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.

SCHAPIRO, Meyer. The Still Life as a Personal Object: A Note on Heidegger and Van Gogh (1968). In: PREZIOSI, Donald (Ed.). The art of art history: a critical anthology. Nova York: Oxford University Press, 2009. p. 296-300.

PASSOS, Laurizete F e ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **O trabalho colaborativo**: um campo de estudo. In: ALMEIDA, L.R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs). A coordenação pedagógica e o trabalho colaborativo na escola. São Paulo: Loyola, 2016.

PIMENTA, Selma G., ANASTASIOU, Lea das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, Vera M. S. N. e SILVA, Sylvia H. S. A. **A formação do professor**: reflexões, desafios e perspectivas. In: ALMEIDA, L. R.; PLACO, V. M. S. N. (org). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2004.

PLACCO, Vera M. N. de S. **Psicologia da Educação**: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula? In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (orgs). Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PRADO, Fernando L. do. **Metodologia de projetos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

RIBEIRO, Neurilene M; SOUZA, Elizeu C. **As cartas e as histórias de vida**: dilemas e aprendizagem da docência em língua portuguesa. In: OLIVEIRA, I. B. de. (org). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: Faperj, 2010.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930- 1973)**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ROSSATO, Ermelino. **A expansão do ensino superior no Brasil: do domínio público à privatização.** Passo Fundo: Ed. Universidade Passo Fundo, 2006.

ROTHEN, José C. **A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931.** Revista Brasileira de História da Educação. v.8, n.2. maio/ago 2008. pp 141-160.

SAMPAIO, Helena. **O setor privado do ensino superior no Brasil: continuidades e transformações.** Revista Ensino Superior, Unicamp, n.4, out 2011.

SAVIANI, Demerval. **A expansão do ensino superior no país: mudanças e continuidades.** Poiésis Pedagógica. v.8, n.2. ago/dez.2010. pp. 4-17.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr, 2000.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria e Educação. 1991, v. 04.

TARDIF, Maurice. & RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem no magistério.** Educação e Sociedade, Campinas, v.21, nº 73, p.209-244, dez./2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TERRIBILI FILHO, Armando; RAPHAEL, Hélia S. **Ensino superior noturno: problemas, perspectivas e propostas.** Marília, SP: Fundepe, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LISTA DE ANEXOS

1. Anexo 1 –
Modelo de Relatório CPA135

LISTA DE APÊNDICES

1. Apêndice A
Questionário dos professores.....136
2. Apêndice B
Carta de Apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido137
3. Apêndice C
Questionários dos Coordenadores138
4. Apêndice D
Cartas enviadas139
5. Apêndice E
Resumo dos resultados da CPA por curso140
6. Apêndice F
Respostas dos professores aos questionários..... 141
7. Apêndice G
8. Respostas dos coordenadores aos questionários151
9. Apêndice H
Respostas as cartas.....153

ANEXO 1

Satisfação com o curso
Apoio prestado ao aluno pela Coordenação do seu curso.
Apoio prestado pela Administração Geral da Universidade (Call Center, Ouvidoria).
Avaliação da Instituição como um todo.
Condições gerais das instalações da instituição.
Qualidade do atendimento prestado pela Central de Atendimento.
Projeto Integrador
Contribuição do professor tutor para atingir os objetivos do projeto.
Contribuição do projeto integrador no seu desenvolvimento profissional.
Integração das disciplinas no projeto integrador.
Portal educacional
Apresentação ao uso do Portal Educacional (ingressantes)
Facilidade de operação do portal educacional.
Qualidade do atendimento prestado pela equipe do portal.
Gestão Pedagógica
Contribuição das atividades complementares para o aprimoramento da sua formação.
Contribuição das disciplinas na preparação para o mercado de trabalho.
Esclarecimentos sobre os aspectos acadêmicos relacionados ao seu curso (exigência de pré-requisitos, estágios, trabalho de conclusão de curso e outros).
Integração e coerência entre as disciplinas.
Professores
Clareza na apresentação da proposta de trabalho da disciplina (objetivos, conteúdos, metodologia, critérios de avaliação e cronograma) pelo professor.
Coerência entre procedimentos de avaliação (provas, testes, trabalhos etc.) e o conteúdo das aulas.
Esclarecimento de dúvidas dos alunos durante as aulas
Facilidade de transmissão de conhecimentos
Incentivo à participação, discussão e expressão de ideias nas aulas.
Utilização adequada do tempo destinado ao desenvolvimento da aula (pontualidade, assiduidade).

APÊNDICE A

Caro professor

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre a aprendizagem do adulto e a identidade profissional de docentes do ensino superior, peço que você por gentileza, responda as questões e não se identifique, entregando o questionário dentro do envelope e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido separadamente.

Desde já agradeço a sua colaboração.
Kátia Cilene de Mello Franco

1. IDENTIFICAÇÃO

Idade _____ Sexo _____ Formação Inicial _____
 Tem outra graduação () sim () não () cursando Qual? _____
 Possui Especialização () sim () não () cursando Qual(is)? _____
 Possui Mestrado () sim () não () cursando Em que? _____
 Possui Doutorado () sim () não () cursando Em que? _____
 Em qual curso atua como professor do Projeto Integrador _____
 Há quanto tempo atua no ensino superior ? _____
 Tem outra ocupação profissional fora da universidade () sim () não Qual? _____

2. Você acha que ministrar as aulas do Projeto Integrador promove algum tipo de desafio? Qual(is)?

3. Você percebe alguma diferença entre o Projeto Integrador e as outras disciplinas do currículo?

4. Como professor do Projeto Integrador há diferenças em sua prática docente?

5. Você acredita que há diferenças entre as formas de aprender? Quais?

6. Espaço livre caso queira se posicionar sobre o tema

APÊNDICE B**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa “Imagens Construídas: retratos de professores universitários em processos de constituição e reconstituição” que tem como objetivo realizar um estudo referente a percepção de professores universitários sobre as formas de aprender do adulto e a constituição da identidade docente frente a desafios impostos pela construção de praticas educativa.

Este estudo está sob a orientação do Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco e é realizada por Kátia Cilene de Mello Franco, RG 17.594.691-7, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica, PUC-SP.

As informações obtidas por meio desta pesquisa são confidenciais e asseguro o sigilo absoluto sobre sua participação, isto é, em nenhum momento será divulgado seu nome ou qualquer dado que possa identificá-lo em qualquer fase do estudo, como também a garantia de que os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e divulgados em eventos acadêmicos e publicações científicas, sem a identificação dos pesquisados.

Declaro que não haverá nenhuma situação de desconforto ou constrangimento para o respondente, assim solicito que o questionário seja devolvido dentro do envelope sem nenhuma identificação e que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seja entregue separadamente.

A sua participação neste estudo consiste no preenchimento de um questionário, sendo que em qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar, retirando o seu consentimento, que será prontamente atendido.

O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da docência no ensino superior.

Você receberá uma cópia deste termo, em que consta o endereço da instituição e do pesquisador responsável para que, caso julgue necessário, tire suas dúvidas sobre o projeto e de sua participação.

Desde já agradeço

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre “Imagens construídas: Retratos de professores universitários em reconstituição”, conforme os termos acima explicitados na carta de apresentação.

(assinatura)

DADOS DA INSTITUIÇÃO E DA PESQUISADORA

Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP

Campus Monte Alegre – Rua Monte Alegre, n. 984, São Paulo, SP, CEP 05014-901

Kátia Cilene de Mello Franco – email: katiamfranco@gmail.com (11) 96402-6441 – (11)2988-8172

APÊNDICE C

Caro Coordenador

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre a aprendizagem do adulto e a identidade profissional de docentes do ensino superior, peço que você por gentileza, responda as questões e não se identifique, entregando o questionário dentro do envelope e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido separadamente.

Desde já agradeço a sua colaboração.
Kátia Cilene de Mello Franco

01	Qual o papel do projeto Integrador no seu curso?

02	Você percebe alguma diferença na prática docente dos professores do Projeto Integrador?

03	Você considera que os professores do Projeto Integrador do seu curso gostam do trabalho que desenvolvem? A que você atribui essa sua percepção?

04	Descreva com uma palavra a relação do aluno com o Projeto Integrador
-----------	---

05	Descreva com uma palavra a relação do professor com o Projeto Integrador
-----------	---

06	Descreva com uma palavra a sua relação com o Projeto Integrador
-----------	--

07	Aponte um ponto positivo do Projeto Integrador

08	Aponte um ponto negativo do Projeto Integrador

09	Espaço livre, caso queira se posicionar sobre o tema - utilize o verso para responder
-----------	--

Magi das Cruzes, 20 de outubro de 2016

Caro Professor

Notícias correm e trazem muitas novidades. Fiquei sabendo que você está desenvolvendo um projeto com seus alunos, que visa integrar os conteúdos, e fiquei muito curiosa em saber como está se saindo.

Conte-me: é mesmo um trabalho diferente? Como você se sente desde de começou a ministrar aulas neste projeto? Acha que tem aprendido? O quê ?

Parece-me que os resultados têm sido muito significativos. Você concorda com isso?

Tenho visto algumas modificações no comportamento dos alunos frente às formas de aprender. Você acha que também mudou seu jeito de ensinar ? E a forma como você se vê no seu papel de professor?

Os alunos parecem estar bem empolgados. Como anda sua relação com eles? Mudou também? Em quê?

Isso me parece um grande desafio, por que mudar principalmente em educação, é um desafio, não é? Você tem enfrentado desafios nessa tarefa? E as dificuldades?

Conte-me de seus sentimentos participando dessa experiência.

Aguardo sua resposta para entender um pouco mais sobre tudo isso.

Kátia Cilene de Mello Franco

APÊNDICE E

Contribuição do professor tutor para atingir os objetivos do projeto.	1 - Muito deficiente		2 - deficiente		3 - Regular		4 - Bom		5 - Muito bom		
	QTD	%	QTD	%	QTD	%	QTD	%	QTD	%	
	186		243		757		1658		1193		4037
ADMINISTRAÇÃO	6	5,7	6	5,7	19	18,1	55	52,4	19	18,1	105
ARQUITETURA	6	3,5	9	5,3	21	12,4	67	39,4	67	39,4	170
ARTES PLASTICAS	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	01
AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	4	9,3	2	4,7	16	37,2	14	32,6	7	16,3	43
CIENCIAS BIOLOGICAS	1	7,1	0	0,0	3	21,4	5	35,7	5	35,7	14
CIENCIAS CONTABEIS	10	10,9	5	5,4	18	19,6	40	43,5	19	20,7	92
COMUNICAÇÃO SOCIAL	0	0,0	2	3,9	5	9,8	23	45,1	21	41,2	51
DIREITO	22	4,89	24	5,33	79	17,56	205	45,56	120	26,67	450
ENFERMAGEM	3	1,65	9	4,95	29	15,93	89	48,90	52	28,57	182
ENGENHARIA AMBIENTAL	1	5,00	2	10,00	2	10,00	10	50,00	5	25,00	20
ENGENHARIA CIVIL	9	3,44	15	5,73	64	24,43	109	41,60	65	24,81	262
ENGENHARIA DA PRODUÇÃO	42	12,9	53	16,3	103	31,7	95	29,2	32	9,8	325
ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	66,67	2	33,33	6
ENGENHARIA ELETRICA	11	10,9	12	11,9	26	25,7	32	31,7	20	19,8	101
ENGENHARIA MECANICA	16	8,5	23	12,2	40	21,3	75	39,9	34	18,1	188
FARMACIA	0	0,0	4	2,2	14	7,6	49	26,6	117	63,6	184
FISIOTERAPIA	3	2,4	6	4,8	24	19,0	59	46,8	34	27,0	126
ODONTOLOGIA	7	1,9	10	2,7	57	15,4	170	45,9	126	34,1	370
PEDAGOGIA	1	0,9	5	4,3	25	21,7	52	45,2	32	27,8	115
PSICOLOGIA	17	9,0	19	10,1	37	19,6	72	38,1	44	23,3	189
SERVIÇO SOCIAL	15	5,7	16	6,1	70	26,8	111	42,5	49	18,8	261
TECN EM ESTÉTICA E COSMETICA	1	0,9	4	3,5	11	9,6	43	37,4	56	48,7	115
TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RH	1	0,5	2	1,1	21	11,2	82	43,6	82	43,6	188
TECNOLOGIA EM GESTÃO FINANCEIRA	1	1,5	2	3,0	6	9,1	25	37,9	32	48,5	66
TECNOLOGIA EM LOGISTICA	0	0,0	0	0,0	3	6,3	21	43,8	24	50,0	48
TECNOLOGIA EM MARKETING	1	1,1	1	1,1	6	6,9	30	34,5	49	56,3	87
TECN EM OPTICA E OPTOMETRIA	6	4,5	10	7,5	39	29,1	62	46,3	17	12,7	134
TECN EM PROCESSOS GERENCIAIS	0	0,0	1	1,2	12	14,1	33	38,8	39	45,9	85
TECNOLOGIA EM RADIOLOGIA	2	3,4	1	1,7	7	11,9	26	44,1	23	39,0	59
	186		243		757		1658		1193		4037

APENDICE F

QUADRO 01 A – IDENTIFICAÇÃO – 1ª PARTE										
SU J	ID A	S X	FORM. IN.	FORM. IN. II	ESP.	CURSO	MEST	CURSO	DR	CURS O
01	32	F	Enfermagem	não	Sim	Saúde Pública/Estética	Não	não	Não	não
02	42	M	Ciências Biológicas	não	Sim	Gestão Ambiental e Psicopedagogia	Curs	Políticas Públicas	Não	não
03	49	F	Letras	não	Sim	Linguística Aplicada	Não	não	Não	não
04	35	F	Fisioterapia	Pedagogia	Sim	Fisiot. Dermato Funcional e Docência no Ens. Superior	Não	não	Não	não
05	42	F	Jornalismo	não	Sim	Comunicação e Cultura	Sim	Comunicação Social	Não	não
06	30	F	Enfermagem	Pedagogia	Sim	Gerenciamento de UTI e Docência no Ensino Superior	Cur	Políticas Públicas	Não	não
07	32	F	Enfermagem	não	Sim	Enfermagem do Trabalho	Sim	Enfermagem Fundamental	Não	não
08	35	F	Ciências Biológicas	não	Não	Não	Sim	Farmacologia	Não	não
09	47	F	Enfermagem	não	Sim	Auditoria nos Serviços de Saúde	Sim	Engenharia Biomédica	Não	não
10	59	F	Letras	não	Sim	Literatura	Sim	Políticas Públicas	Não	não
11	53	M	Arquitetura	não	Sim	Design e Gestão Ambiental	Não	não	Não	não
12	29	F	Matemática	não	Sim	Educação Matemática	Não	não	Não	não
13	46	M	Adm. de Empresas	não	Sim	Admin. Estratégica de Negócios	Não	não	Não	não
14	33	M	Comunicação Social	não	Sim	Gestão Estrat. de Comunicação e MBA em Marketing	Não	não	Não	não
15	61	F	Letras	não	Sim	Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Sim	Semiótica, Educ. e Tecnologias	Não	não
16	52	M	Ciências Contábeis	não	Sim	Controladoria e Auditoria	Sim	Ciências Contábeis	Não	não
17	55	M	Pedagogia	Eng. Elétrica	Sim	Docência para o Ens. Superior e EAD para o Ens. Superior	Não	não	Não	não
18	53	M	Ciências Sociais	não	Sim	Políticas Públicas de Trabalho	Sim	Psicologia Social	Não	não
19	65	F	Ciências Biológicas	não	Sim	Biologia: evolução	Sim	Semiótica, Educ. e Tecnologias	Não	não
20	58	F	Ciências Sociais	Psicologia	Sim	Docência no Ensino Superior	Sim	Semiótica, Educ. e Tecnologias	Não	não
21	32	F	Serviço Social	não	Sim	Educação a Distância	Curs	Serviço Social	Não	não
22	32	F	Admin. de Empresas	Direito	Sim	Recursos Humanos	Não	não	Não	não
23	40	M	Marketing	Letras	Sim	Admin. Industrial e MBA em Gestão Empresarial	Sim	Semiótica, Educ. e Tecnologias	Não	não
24	63	M	Engenharia de Materiais	não	Sim	Não respondeu	Não	não	Não	não
25	59	F	Ciências Biológicas	não	Sim	Evolução e Psicodrama Aplicado	Sim	Semiótica, Educ. e Tecnologias	Não	não
26	55	F	Jornalismo	Publicidade	Sim	Docência no Ensino Superior	Curs	Comunicação e Semiótica	Não	não
27	45	F	Fisioterapia	não	Sim	Fisioterapia Uroginecológica e Docência no Ens.	Sim	Ciências do Movimento	Não	não

						Superior				
28	71	M	Ciências Econômicas	C. Contábeis	Sim	Admin.o Econômica e Financeira	Não	não	Não	não
29	46	F	Enfermagem	Pedagogia	Sim	Enf. em Nefrologia e Acreditação dos Serviços de Saúde	Sim	Ciências	Curs	Nefrol ogia
30	64	M	Engenharia de Materiais	não	Sim	Docência no Ensino Superior	Curs	Engenharia Metalúrgica	Não	não
31	45	F	Farmácia	não	sim					
32	46	F	Jornalismo	não	Sim	Comunicação Empresarial e Didática do Ensino Superior	Não	não	Não	não
33	54	F	Adm. de Empresas	não	Sim	Optometria Avançada	Não	não	Não	não
34	48	M	Economia	Pedagogia	Sim	Educação e Novos Paradigmas	Não	não	Não	não
35	30	M	Eng. de Co. e Autom.	não	Não	Não	Sim	Engenharia Aeronáutica	Sim	Eng. Aeron
36	36	F	Licenc. Matemática	não	não	não	sim	Astrofísica	sim	Geofís ica
37	36	F	Letras	não	Sim	Língua Portuguesa	Sim	Língua Portuguesa	Não	não
38	36	F	Fisioterapia	Pedagogia	Sim	Fisioterapia Dermato-Funcional	Não	não	Não	não
39	32	F	Odontologia	não	Não	Não	Sim	Biopatologia Bucal	Sim	Biopa tologi
40	58	M	Ciências Sociais	não	Não	Não	Sim	Tecnologia da Infor. e Educação	Não	não

QUADRO 01 B – IDENTIFICAÇÃO – 2ª PARTE				
SUJ	CURSO – PROJETO INTEGRADOR	TEMPO MAGIST	OUTRA OCUPAÇÃO	QUAL?
01	Tecnólogo em Cosmetologia e Estética	2	sim	Docente em outra faculdade (FAMESP)
02	Engenharia Ambiental	10	não	Não
03	Estética, Engenharia Ambiental e Contábeis	13	sim	Coordenadora Pedagógica – Prefeitura de Itaquaquecetuba
04	Tecnólogo em Cosmetologia e Estética	1	sim	Fisioterapeuta dermatofuncional – atendimentos e cursos livres
05	Marketing, Publicidade e Jornalismo	15	sim	Coaching e Promotora Cultural
06	Enfermagem	5	não	Não
07	Enfermagem	7	não	Não
08	Tecnólogo em Cosmetologia e Estética	1	não	Não
09	Enfermagem e Odontologia	5	não	Não
10	Engenharias Elétrica e Mecânica	5	não	Não
11	Arquitetura e Urbanismo	20	não	Não
12	Engenharia Civil	4	sim	Professora de Educação Básica
13	Gestão em Processos Gerenciais	9	sim	Coordenador na área de telecomunicações
14	Administração, Marketing e Publicidade	4	sim	Gestor de comunicação
15	Engenharias Civil e de Produção	7	sim	Leciona Português e Inglês Instrumental em cursos técnicos
16	Ciências Contábeis	20	não	Não
17	Engenharias Mecânica e Civil/ Tecnologia de Automação	25	sim	Coordenador de Infraestrutura – DETA
18	Serviço Social	23	não	Não
19	Administração e Tecnólogo em Óptica e Optometria	38	não	Não
20	Psicologia	30	sim	Psicologia Clínica
21	Psicologia	4	sim	Coordenadora da Secretaria Municipal de Assistencial e Des. Social – Biritiba Mirim
22	Tecnólogo em Recursos Humanos	8	sim	Consultoria
23	Pedagogia	8	sim	Professor do Ensino Médio – rede privada/ Consultor

				de Marketing
24	Engenharia Mecânica	26	sim	Indústria
25	Psicologia	34	não	Não
26	Jornalismo e Publicidade	28	sim	Administração de Empresa
27	Fisioterapia	18	sim	Fisioterapeuta enoginecológica
28	Tecnólogo em Gestão Financeira	14	sim	Gerência de Custos
29	Enfermagem, Odontologia e Tecn.em Cosmética e Estética	8	não	Não
30	Engenharia	20	sim	Consultoria na área de qualidade e marketing
31	Farmácia	15	não	
32	Comunicação e Marketing	22	sim	Assessora de comunicação
33	Tecnologia em Óptica e Optometria	2	não	Não
34	Pedagogia	8	sim	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – Diretoria de Ensino de M. Cruzes
35	Engenharia de Produção	1	não	Não
36	Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica	1	sim	Pós-Doutorado em Geofísica Espacial
37	Tecnologia em Finanças, em Processos Gerenciais e em RH	12	não	Não
38	Tec. em Estética e Cosmética, Enfermagem e Odontologia	2	não	Não
39	Odontologia	5	não	Não
40	Engenharia	25	sim	Sócio Dialética Cultural

QUESTÃO 2 – Você acha que ministrar as aulas no Projeto Integrador implica em algum desafio? Qual (is)?	
01	Sim. Toda disciplina nova gera desafios. O Projeto Integrador requer uma abrangência maior em assuntos diversos. Estar sempre inovando a didática para facilitar as aulas.
02	Sim. Trabalhar com projeto. Neste caso a Pedagogia de Projetos adéqua-se bem a proposta do Projeto Integrador.
03	Sim. Envolver e motivar os alunos nas atividades propostas pelo Projeto Integrador de cada curso. É preciso que eles se envolvam para perceber a diferença entre o Projeto e as demais disciplinas.
04	Sim, sem dúvidas, o Projeto Integrador é um grande aliado em novas descobertas e fazer parte dele é se deparar com tamanha criatividade a todo momento. Os desafios são constantes e motivadores, pois faz despertar o senso prático, buscar novas temáticas, estimular o senso crítico, identificar oportunidades, interar o conhecimento acadêmico com o mercado de trabalho, inovar, antenar ao desenvolvimento tecnológico e por fim alcançar as competências profissionais.
05	Sim. O desafio de uma visão sistêmica, que envolve num primeiro momento o contexto acadêmico, as diferentes disciplinas e objetivos a serem buscados. Num segundo momento, o desafio é compreender o contexto do grupo e do aluno, seus dilemas, valores, espírito de equipe e capacidade de ver a importância do trabalho a ser desenvolvido.
06	Sim. Os desafios para ministrar aulas no Projeto Integrador são: criatividade, flexibilidade, observação e trabalho em equipe.
07	Sim. Envolver o aluno na proposta do Projeto Integrador é meu maior desafio. A falta de uma estrutura maior delimitada me deixa desconfortável na condução.
08	Sim. Necessidade de inovação sempre.
09	Sim. Desafio de mostrar aos alunos a importância de uma disciplina que contempla várias frentes (independentemente do curso).
10	Sim, posso dizer que é um desafio ministrar essa disciplina para os alunos do 1º semestre. Sabemos que ao iniciar o curso universitário os alunos ainda não estão cientes do que os aguarda. Inicialmente se sentem confusos, mas com o decorrer do tempo entendem e participam, embora sempre haja um ou outro que não acompanha.
11	Sim. Logicamente que o grande desafio é estar em sintonia de conteúdo de ensino das demais disciplinas do semestre do qual o Projeto Integrador faz parte. Em segundo, a revisão desses conteúdos para atualização. Em terceiro, a participação junto aos outros professores.
12	Sim. O desafio de provocar os alunos a se interessar pelo projeto, além de montar um projeto que seja interessante e útil a eles.
13	Sim. Promover o desenvolvimento dos grupos de pesquisa, bem como orientar propostas claras de ação em empresas.
14	Implica no sentido de cada vez mais estar atualizado para proporcionar aos alunos maior ganho em conhecimento para práticas mercadológicas e analíticas.
15	Sim. Há um desafio quanto à motivação dos alunos, despertar um interesse ao tema designado e na construção do conhecimento. Integração das disciplinas e do curso.
16	Sim, estar atualizado com a necessidade do mercado e também com as disciplinas do semestre em questão.
17	Sim, a cada semestre o desafio é maior. Isto porque as variáveis do processo ensino aprendizagem (tecnologia e a capacidade dos novos alunos) são inconstantes. A cada turma um desafio novo.
18	Sim. A proposta que implantamos (construir um projeto de pesquisa), implicou no desafio do convencimento da importância de projetar para apresentar um produto. O segundo desafio foi o de dominar minimamente os conteúdos propostos para cada

	temática.
19	Sim. Há a necessidade de investigar, buscar estratégias, métodos que possibilitem buscar, digo, diferentes maneiras motivadoras do ensino aprendizagem. O processo contínuo para criar possibilidades aliando a teoria à prática para o desenvolvimento de trabalhos diferenciados. Os desafios são contínuos.
20	Sim. O primeiro desafio é sair da zona de conforto e buscar métodos e estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem. O segundo desafio é criar passe da teoria a prática.
21	O maior desafio é o da criatividade.
22	Sim. Desenvolver o interesse dos alunos pela pesquisa e pela aplicação do conteúdo teórico na prática, compreendendo a função real do projeto em sua formação acadêmica e profissional.
23	Sim. O projeto integrador é diferente por si só. O próprio projeto implica na troca da didática e da avaliação do aluno, fazendo com que o professor tenha que preparar a cada dia para poder aplicar o projeto de acordo com a ementa e seguir o cronograma trabalhado.
24	Os temas abordados nos projetos nem sempre são de conhecimento pleno do professor. Existe a necessidade do professor se atualizar com relação ao tema durante o desenvolvimento do projeto.
25	Sim. O professor precisa ter uma visão global do curso e conhecer o projeto pedagógico do mesmo. Também precisa adaptar seu trabalho ao tempo disponível em sala de aula.
26	Sim. São vários desafios a contemplar. O principal, creio, é envolver todos os professores de cada projeto. Outro fator importante é fazer com que o aluno tenha a percepção que os conteúdos das disciplinas contribuem efetivamente para uma maior qualidade dos projetos.
27	Sim. No início foi de construir, junto com a instituição, a identidade da disciplina. Atualmente penso que o desafio é o de utilizar o conteúdo da grade, das outras disciplinas técnicas em cargas horárias reduzidas, devido ao Projeto Integrador. Creio que o Projeto Integrador ainda deveria ter uma carga horária menor ao longo do curso.
28	Sim. Mostrar aos acadêmicos o que é um Projeto Integrador, sua importância na integração com as demais disciplinas do curso. O desafio maior é convencer os acadêmicos que na vida profissional terá que haver integração, tanto como empreendedor como na relação de emprego com carteira assinada.
29	Sim. Motivar o aluno para o desenvolvimento da atividade proposta.
30	Sim. (1) Exige uma certa abrangência multidisciplinar, pois os alunos as vezes nos questionam nas várias áreas das ciências. (2) Planejamento: espaço tempo curto para os alunos desenvolverem as ideias e colocar no papel (relatório) e protótipos (quando for o caso).
31	Sim a integração
32	Sim. Integrar conhecimentos e mostrar ao aluno a importância dessa integração para sua formação profissional.
33	Incentivar o aluno à pesquisa e levá-lo a obter/desenvolver o senso crítico no aprendizado.
34	Sim. Os desafios são constantes, uma vez que os temas abordados são diversos e exigem do professor um olhar mais afinado para as demandas sociais que se traduzem em ações escolares para o seu entendimento ou até mesmo para o estudo das propostas de solução.
35	Sim. É necessário um conhecimento prévio de ciências básicas como física, cálculo, fenômeno de transporte etc. e também um conhecimento tecnológico, como mecânica, elementos da máquina, eletrônica etc. consolidar esse conhecimento com os trabalhos que estão em desenvolvimento é um desafio.
36	Sim. Por lecionar nas áreas de engenharia, sem nenhum conhecimento prévio, específico nas áreas. Agregar os conhecimentos e aplicações de física e matemática para o bom desenvolvimento dos projetos foi um grande desafio.
37	Sim. Um desafio bastante positivo e motivador, pois tenho que mostrar ao aluno a importância do projeto como elo entre as disciplinas, bem como ensiná-lo um trabalho acadêmico e normas da ABNT.
38	Sim, implica na elaboração de novos métodos de avaliação com temáticas inovadoras que venham despertar o interesse do aluno no desenvolvimento do projeto. Quanto mais criativo e prático, mais incentivo se aplica de uma maneira motivadora tanto para docentes quanto para discentes.
39	Sim. Interagir com o aluno, despertar no aluno o pensamento multidisciplinar, fazê-lo entender que o projeto integrador não é mais uma nota que poderá ajudá-lo a passar nas demais disciplinas, mas sim um aprendizado e uma forma de desenvolver outras habilidades que o ajudará na vida acadêmica e profissional.
40	Sim, pois a medida que atuamos em áreas não diretamente relacionadas cria-se um espaço transdisciplinar que envolve, necessariamente uma troca de saberes e de aprendizado.

QUESTÃO 03 – Você percebe alguma diferença entre o Projeto Integrador e as outras disciplinas do currículo?	
01	Sim. É uma disciplina mais formal, mais teórica. Sendo as outras que ministram práticas com pouca teoria. O objetivo e desenvolvimento são diferentes, requer um cuidado e paciência maior com o aluno.
02	Sim, a facilidade em utilizar metodologias que estimulam a aprendizagem de forma mais significativa.
03	Sim. Sinto mais liberdade para trabalhar e arriscar mais tarde.
04	Embora tenha significância idêntica aos resultados de outras disciplinas, percebo como diferencial a interação e o combinado das disciplinas, potencializando os mais variados tipos de soluções para um determinado problema e não somente um fato isolado. A cada semestre e de acordo com a temática prevê a necessidade de uma equipe de professores especializados, cuja visão técnica venha a aprofundar o desenrolar da pesquisa.
05	Sim. Ele é aquele como o próprio nome já diz, o projeto que integra os vários saberes. Ele requer do aluno os conhecimentos

	práticos/técnicos, teóricos, capacidade de trabalhar em grupo, aspectos da inteligência emocional, capacidade de estabelecer relação entre fatos e dados. No projeto integrador ele é um sujeito de ação mais do que de recepção.
06	Sim, o projeto integrador implica que o docente inove e busque criar um aluno crítico.
07	Sim, principalmente pela possibilidade de trabalhar outras habilidades dos alunos.
08	Sim.
09	Sim.
10	A diferença está no modelo da aula, ou seja, não se trata de abordar apenas um conteúdo, mas procurar envolver duas ou mais em um projeto de pesquisa.
11	Sim. É a disciplina que integra as demais, ao mesmo tempo que possibilita o ensino complementar dos conteúdos que não contemplam as mesmas, permitindo assim complementar a formação do aluno.
12	Sim. O projeto é mais dinâmico e mais livre de moldes ou de conteúdos.
13	Sim. É uma disciplina mais participativa, na qual o projeto é desenvolvido pelo aluno, seguindo a orientação do professor.
14	Percebo que a condução do conhecimento é muito mais dependente do aluno do que do professor, que assume literalmente um papel mais de orientador do que um papel de condutor do caminho a ser traçado, como nas disciplinas.
15	Sim, devido ao Projeto Integrador abordar assuntos de interesse do aluno e da sociedade, histórico e visão futura.
16	Sim, pois no Projeto Integrador o aluno vivencia a prática das disciplinas cursadas no semestre.
17	Sim. O projeto integrador é a aglutinação de disciplinas técnicas, recursos e tecnologias, tanto educacionais quanto tecnológicas. Acredito que a principal diferença é a não utilização de conteúdos pré-formatados. A cada semestre novas técnicas, novos objetivos.
18	Sim. O projeto integrador é muito mais de orientação do que conteúdos.
19	Sim, porque nos desafia a criar e buscar temas que envolvam o entrelaçamento com as disciplinas do semestre, ao mesmo tempo que o projeto, muitas vezes, possibilite a aplicação profissional.
20	Sim. O Projeto Integrador tem como desafio superar o ensino departamentalizado, muitas vezes presente em outras disciplinas.
21	A flexibilidade e a busca por proporcionar novos espaços de aprendizagem.
22	Sim, a diferença está na aplicação real e prática do aprendizado de todas as disciplinas em uma empresa que não seja fictício, mas que tenha necessidade de um trabalho de RH, atuando como consultores desde a sua formação.
23	Sim. O projeto integra as disciplinas através de um tema abordado. Os alunos unem o conhecimento passado no semestre em questão. A principal diferença é que se trata de uma orientação feita individualmente ou em grupos, fazendo com que a própria dinâmica da aula seja diferente.
24	Creio que no projeto integrador a participação da maioria dos alunos seja mais efetiva, pois na maioria das vezes ele também participa da definição do tema.
25	Sim. Os projetos não se limitam ao trabalho do conteúdo (prioritariamente) e o professor pode desenvolver nos alunos as competências que o farão um profissional melhor.
26	Sim, o PI tem especificidades, em especial no que se refere à integração de saberes que, via teoria e prática, serão essenciais para que o aluno desenvolva suas competências, a posteriori, no mercado de trabalho.
27	As disciplinas técnicas que ministram conteúdo grande (como as demais) e sinto falta de uma carga horária maior para estas. E, penso, que a carga horária do PI, no total do curso, é muito grande.
28	Eu particularmente não. Pela minha formação acadêmica e trajetória profissional ao longo de 5 anos em empresas de grande porte.
29	Sim, entendo que a diferença esteja no fato de não ter conteúdo ministrado diretamente pelo professor, pois toda produção vem do aluno, cabendo ao professor somente a condução da proposta.
30	sim. De uma certa forma o professor fica mais a vontade quanto ao compromisso de preparação das aulas. Quanto aos alunos há uma motivação extra na criação (início do semestre) e no final quando está pronto.
31	Sim. Estimula o trabalho em grupo e a interdisciplinariedade.
32	Sim. Principalmente a essência da “disciplina”, que é a de integrar conhecimentos.
33	Sim. O projeto integrador tem um enfoque mais amplo, o aluno pode desenvolver seus conhecimentos de forma livre e criativa
34	O projeto integrador traz em seu bojo a habilidade e a competência investigativa, ou seja, parte-se de uma ideia inicial que nos inquieta e nos leva a aprofundar no assunto abordado, o que o torna diferente das demais disciplinas do currículo, onde as intenções já estão postas. O projeto integrador possibilita mais veementemente a construção do conhecimento.
35	Sim.
36	Sim. O projeto integrador além de estimular a interdisciplinaridade tem o aspecto da pesquisa técnico-científica que leva o aluno a buscar soluções e desenvolver conceitos novos quando desenvolvem os projetos. Além disso, os alunos sentem-se mais livres e parecem até mais satisfeitos com seu desempenho.
37	A única diferença que vejo é justamente no “elo”, pois ele tenta trabalhar com todas as disciplinas em conjunto.
38	Sim, a oportunidade de conectar todas as disciplinas rumo à uma temática do semestre, onde a mesma vem a contribuir como aprendizado de todas de uma forma global.
39	Sim. O projeto integrador permite que o aluno desenvolva-se individualmente e em grupo, pois este não fica preso somente a informação passada pelo professor durante uma aula de outra disciplina, ao contrário esse aluno precisa ir atrás da informação por conta própria, o que muitas vezes permite que o mesmo alcance isto de formas muito criativas, o que gera a ele uma sedimentação maior do conhecimento.

40	No projeto integrador ocorre a produção de conhecimentos e não apenas a sua reprodução.
----	---

QUESTÃO 04 –Como professor do Projeto Integrador, houve diferenças em sua prática docente? Qual (is)?	
01	Não respondeu.
02	Sim, a utilização de propostas pedagógicas que levam ao estudo, pesquisa, elaboração própria e desenvolvimento de habilidades, como oralidade em apresentações de trabalhos.
03	Sim. Percebi que houve uma aproximação maior entre mim e os alunos. Aprendi a conhecê-los melhor, principalmente no projeto de reforma da casa da dona Gina. O comportamento deles fora da sala de aula é muito interessante. Passei a respeitá-los mais ainda.
04	Percebo grande diferença em minha prática docente. O professor se auto avalia a cada etapa e o desafio com o desenvolvimento dos trabalhos e avalio que aprendi muito mais do que ensinei. Aprender é maravilhoso e ensinar é gratificante.
05	Sim e também não. Sim porque como já foi dito anteriormente o projeto tem um caráter muito prático e de ação, que envolve diferentes inteligências. Não porque antes de irmos para a prática há várias aulas de contextualização e aprofundamento para preparar o olhar do aluno para toda a imersão prática que os alunos vão desenvolver.
06	Sim, tive que realizar uma integração entre a teoria e a prática.
07	Sim, foi necessário buscar novas estratégias de ensino e criatividade para conduzir a disciplina.
08	Sim, inovação, criatividade e novos desafios diários.
09	Não.
10	Na verdade não diria que houve diferença na prática docente, mas na forma de trabalhar com grupos de alunos que estão no início de sua vida acadêmica. Não é uma tarefa fácil, pois os mesmos ainda estão em processo de aproximação. Este fato é, em alguns casos, responsável pelo bom ou mau resultado.
11	Sim. A principal foi a formatação de conteúdo que não eram abordados na grade e que são de fundamental importância na formação profissional. São exemplos: metodologia projetual, semiótica e arquitetura, noções básicas de gerenciamento de projetos, clientes e escritório.
12	Sim. Passei a observar mais a prática do aluno.
13	Sim. Maior participação no desenvolvimento do potencial empreendedor do aluno.
14	Obtive melhoras em gestão de pessoas e também em algumas práticas pedagógicas dentro da sala de aula.
15	O projeto integrador exige do profissional uma utilização constante sobre os assuntos a serem abordados. Dinâmicas com os grupos de trabalho devem ser feitas para uma melhor comunicação com os alunos.
16	Sim, pois no projeto integrador o aluno trabalha almejando um resultado prático.
17	Sim, minha carreira docente de quase 34 anos foi composta por: ensino profissionalizante, ensino médio e ensino superior. Para cada público um show diferente, mas sempre centrado no desenvolvimento humano. O projeto integrador é um somatório de quase tudo que já vi e participei e, portanto diferente da docência dita tradicional.
18	Não vejo diferenças como professor.
19	Sim, porque em se criar possibilidades para que o aluno seja agente de sua aprendizagem, você desenvolve métodos e estratégias para que ele construa sua “vara de pescar” e não lhe dá o peixe.
20	Sim, como professora de um ensino tradicional tive que criar possibilidades para que o aluno se torne o agente de sua aprendizagem e não mero reproduzidor de teorias.
21	Sim, o Projeto Integrador nos traz uma alternativa de relacionar a teoria e a prática, levando o discente a ultrapassar as barreiras da universidade.
22	Sim, pois aprendi a trabalhar com as individualidades, com as dificuldades, consegui entender melhor as competências dos alunos, e assim trabalhar com mais certeza do conhecimento adquirido.
23	Sim. Relacionando a prática que tive que, ao invés de trabalhar com dinâmicas para sala inteira, trabalhar a orientação aluno por aluno, nos diversos temas que foram abordados diante do tema principal. Esse tipo de orientação necessita de mais atenção e foco, pois os títulos dos trabalhos trocavam, o que fazia com que eu tivesse mais atenção e compenetração nas orientações.
24	Totalmente. Não tem aula expositiva e sim “conversas” periódicas sobre o tema, como pesquisar, como apresentar....
25	Sim. Pude trabalhar com Psicodrama Moreniano no desenvolvimento do papel do psicólogo (role-playing).
26	O Projeto Integrador desenvolve no docente uma visão mais globalizante das disciplinas (e suas aplicabilidades) e do curso. Considero este fator essencial para uma prática docente eficaz. Destaco que, na prática, aumentou minha preocupação em relacionar o conteúdo das disciplinas às demais do semestre.
27	Estou aprendendo a ser mais dinâmica e desenvolver projetos em sala de aula.
28	Sim. Houve diferença porque sou obrigado a defender a tese de minhas disciplinas e sua importância na montagem e execução do projeto, inclusive envolvendo outros tipos de projetos, por exemplo: projeto de investimento de expansão industrial ou comercial.
29	Não.
30	Os alunos desde o 1º semestre começam a trabalhar na elaboração de relatórios técnicos, o que facilita o TC final. Desta forma, cabe ao professor mediador ir endossando e discutindo com os alunos a ordenar as ideias e uso de termos técnicos mais adequados, além do enquadramento às novas normas técnicas de elaboração.
31	Sim. Meu foco passou a ser o aluno.

32	Não respondeu.
33	Sim. Aprendi que diversificar o conhecimento é uma troca de conhecimento positiva entre aluno e educador.
34	Houve. Percebi, por meio do trabalho com o projeto integrador que os saberes que os alunos trazem são de grande importância para a reflexão dos assuntos escolares. Comprovei o que já estava consolidando, que o aluno não vem para a instituição sem saberes. O que é necessário é proporcionar a organização destes saberes para que resultem em atitudes procedimentais e comportamentais.
35	Sim. Foi necessária flexibilidade com os prazos de entrega dos projetos, visto que todos os projetos estavam em desenvolvimento. Os prazos de trabalho em sala de aula são obrigatoriamente mais rigorosos, pois devemos evitar a postergação do início do desenvolvimento.
36	Acredito que houve diferença. Nas aulas de ensino integrador os alunos são mais livres e puderam selecionar projetos de seu interesse. As discussões são mais diversificadas, além de auxiliar os alunos de forma prática no cumprimento de seus cronogramas. Pude, também, orientá-los na parte didática para a redação de trabalhos científicos utilizando meu conhecimento diário.
37	Sim. Comecei a enxergar as coisas de maneira mais ampla e prática, sempre visando o progresso do aluno, não apenas no acadêmico, mas também no profissional.
38	Sim. Estímulo a novas estratégias didáticas, métodos e avaliação. Buscar mais recursos para potencializar a aprendizagem dos alunos.
39	Sim. A partir de agora gostaria de trazer e passar a informação de maneiras mais didáticas e criativas, até mesmo construindo meios físicos adicionados a meios visuais e sonoros para melhor aprendizagem do aluno.
40	Não respondeu.

QUESTÃO 05 –Você acredita que há diferenças entre as formas de aprender? Quais?	
01	Não respondeu.
02	Sim. Cada sujeito aprende de forma muito particular, embora o acesso às informações seja universalizado, a aprendizagem ocorrerá quando a necessidade e o interesse do sujeito for atendida. Neste sentido, o trabalho com formulação de problemas a partir de projetos de trabalho é uma maneira.
03	Sim. Alguns alunos apreciam a “forma tradicional” de aprendizagem, mas, digamos que a prática, aliada à liberdade proporcionada pelo projeto, me surpreendeu. A aula tradicional, giz, lousa, professor e aluno nunca vai perder seu espaço, mas a criatividade, quando entra em cena, é imbatível.
04	Sim. Cada indivíduo apresenta uma maneira própria de aprender. Uns são mais expressivos, outros mais intrapessoais, interpessoais, visuais e sensoriais. Por isso a prova e o motivo de diferenciarmos múltiplas atividades, tais como: debates, fóruns, feiras, exposições, apresentações, entrevistas, relatórios, entre outros, pois cada um tem um estilo ou mais de aprendizagem, que pode ser explorado de acordo com o seu perfil.
05	Sim, com certeza. Mas acredito que todas precisam estar conectadas com o querer e a motivação do aluno. Formas: teóricas; práticas; artísticas; jogos; gincanas... Que, de acordo com o objetivo a ser alcançado, algumas formas são mais indicadas e adequadas que outras. Mas a que mais gosto é a do prazer e da paixão pelo que se aprende e pelo que se ensina.
06	Sim, a absorção do conhecimento pode ser de diversas maneiras, como a demonstração da prática no cotidiano, a assimilação através de figuras e debates, como mesa redonda.
07	Diferenças no processo de aprendizado, mas o resultado alcançado pode ser o mesmo.
08	A metodologia de ensino empregada pode interferir diretamente na metodologia empregada.
09	Sim, iniciando pela metodologia de ensino, pela disponibilidade do docente e pelo interesse dos alunos.
10	Com certeza. Já que estamos tratando do Projeto Integrador, usemos um exemplo. Há alunos que apenas com uma explicação conseguem entender o que se propõe. Outros necessitam ter em mãos um exemplo. Alguns buscam por si a melhor forma de realizar o trabalho. Enfim, é preciso ter em mente que cada um tem a sua forma.
11	Sem dúvida há. Com a chegada à universidade de jovens muito novos, como assim de adultos que pela primeira vez realizam seu sonho de aprender, cada grupo apresenta processos de cognição e aprendizagem distintos.
12	Sim. Alguns alunos aprendem de maneira imediata e mesmo o assunto sendo abstrato aprendem. Outros precisam de exemplos práticos ou aplicações para compreenderem.
13	Sim, há a maneira formal, com apresentação do conteúdo e desenvolvimento de aulas. Por outro o aluno pode desenvolver ele mesmo uma linha de estudos e buscar maiores desafios.
14	Acredito que exista sim, pois em sala de aula ou no Projeto Integrador, existem pessoas muito diferentes, com habilidades diferentes, e, claro, com diferentes poder de raciocínio e compreensão.
15	Sim. Há práticas docentes diferenciadas, dependendo de sua clientela; conteúdos literários, organização textual, metodologia científica (pesquisa). O aluno poderá fixar o conhecimento com a melhoria dos assuntos abordados através da leitura, interpretação e aplicação de atividades.
16	Sim, porque o ser humano muitas vezes enxerga as propostas em âmbitos diferentes uns dos outros e para que o alcance dos objetivos esperados teve que trabalhar diferente.
17	Sim, as variáveis são muitas no processo. Como na maioria das vezes leciono disciplinas de âmbito tecnológico é fundamental que utilize de um número maior dos sentidos humanos para enriquecer o aprendizado. (talvez o único sentido não utilizado seja o paladar). E quanto ao desenvolvimento da aprendizagem já utilizei do mais rígido tecnicismo. Passando para o sócio construtivismo.

18	Sim. Aprender fazendo é muito mais produtivo.
19	Sim. São várias formas de desenvolver o processo de aprender, seja nas aulas expositivas ou aulas práticas. Qualquer modalidade apresenta pontos positivos e negativos. É importante que se desenvolvam aulas que associem a teoria à prática, criando trabalhos diferenciados, possíveis de despertar o interesse pela busca do saber, e não um receptor, mas construtor do conhecimento.
20	Sim. Todas as formas apresentam pontos positivos e negativos. Num primeiro momento os alunos ainda valorizam a aula expositiva, na qual são passivos, mas, aos poucos, é possível despertar o interesse pela busca do saber, então ele não é mais receptor.
21	Sim, o projeto integrador viabiliza a reflexão sobre a prática profissional utilizando da teoria aprendida nas disciplinas.
22	Sim, pois aprender e aplicar otimiza o entendimento e a responsabilidade por melhores resultados. Acredito ainda que agrega valor ao currículo, ao demonstrar em um processo seletivo a experiência do projeto, pois não há prática sem teoria e vice-versa.
23	Sim. Isto depende do aluno e do ambiente em que está inserido. Alguns aprendem melhor de maneira auditiva, outros de forma visual, e os outros ainda de forma sinestésica. Dentro dessas linguagens podemos usar vários recursos didáticos para ajudar os alunos a entenderem a disciplina.
24	Desde que consigamos a participação efetiva do aluno, o aprendizado no projeto integrador é eficiente. Obs: 1) cabe ao professor administrar todos os alunos e controlar a participação de cada um deles. 2) se o aluno não tiver interesse, o “sistema” permite que ele seja aprovado com nota máxima, sem participação efetiva.
25	Sim, os alunos têm diferentes maneiras de serem atingidos pela informação. Alguns são mais visuais ou auditivos e estes são mais contemplados nos fazeres pedagógicos mais clássicos. Os sinestésicos é que sofrem mais na escola tradicional e precisam de uma didática mais ativa.
26	Sim, com certeza. Há diferentes tipos de inteligências, em função disso, formas diferentes de aprendizado. Na atualidade, a tecnologia, creio, é a ferramenta que acaba por unificar essas múltiplas inteligências.
27	Sim, pelos diferentes métodos.
28	Sim. Tempo para pesquisar, sem pesquisa não há aprendizagem e desenvolvimento de métodos e processos, seja na área administrativa ou na área industrial ou comercial. A internet é importante na pesquisa, mas não substitui a observação física.
29	Sim, cada um de nós é um ser em si, tem sua individualidade. Uma aprende fazendo, outros ouvindo, outros vendo e ainda aqueles que é um pouco de todos.
30	Sim. Cada aluno tem suas características próprias. Alguns preferem ainda as aulas expositivas, com uso do quadro de giz. Outros preferem aulas com uso de tecnologias mais modernas, mas uma coisa que os estimulam são as aulas práticas, que desenvolvem o raciocínio e, ao mesmo tempo, surgem questionamentos que os forcem a buscar respostas (colegas, livros, internet).
31	Sim, cada um tem seu jeito.
32	Não respondeu.
33	Sim. Existem várias formas de aprender, o aluno pode absorver o conhecimento através de aulas expositivas, mas nas pesquisas ele amplia mais o conhecimento e fixa as informações recebidas.
34	Todas as pessoas, os sujeitos de aprendizagem apresentam o seu ritmo e o seu tempo de aprendizagem. Este movimento está diretamente associado às experiências de vida e conhecimentos acumulados social e culturalmente por estes indivíduos. Toda essa bagagem lhe dará possibilidades maiores ou menores no ato de aprender, tornando-o único e pessoal, pois a aprendizagem se dá nos esquemas mentais de cada um e não no ambiente externo à ele.
35	Sim. Cada indivíduo desenvolve um processo de aprendizagem baseado em sua vivência de cotidiano. Adaptar os métodos de ensino utilizando teoria e prática em um projeto elaborado pelo próprio aluno apresentou resultados satisfatórios, observando o processo cognitivo de cada indivíduo em sala de aula.
36	Sim. Você percebe que os alunos conseguem discutir os conceitos que aprendem nas disciplinas com bastante propriedade. É como se a teoria se tornasse mais clara ao estudar a montagem, construção e desenvolvimento dos projetos.
37	Sim. Há diferenças partindo do pressuposto de que cada ser humano enxerga de uma forma diferente o mesmo objeto.
38	Sim, temos diversos perfis: expositivo (visual), auditivo, sensorial, onde percebe-se a necessidade do professor em inovar suas formas de ensinar não se prendendo apenas ao tradicional. Hoje existem vários caminhos para se chegar ao mesmo destino.
39	Sim. Assim como existe diversas inteligências, há pessoas que são mais visuais, outras aprendem apenas ouvindo, outras precisam vivenciar e dessa forma o ideal seria se o professor em sua sala de aula pudesse utilizar dos variados meios para que o aprendizado possa alcançar a todo perfil de aluno.
40	Não respondeu.

QUADRO 06 – Você acha que aprendeu com a sua participação no Projeto Integrador? Quais as principais aprendizagens que teve?	
01	Não respondeu.
02	A participação estimula o uso de um instrumental pedagógico que, em outras unidades curriculares, limita-se a dispor conteúdos conforme um programa pré-definido.
03	Aprendi muito: envolvimento, delegar atividades, cumprimento de prazos e flexibilidade para lidar com os imprevistos. Além disso, fortalecimento dos laços de amizade, respeito, carinho, entre outras sensações.
04	Muito, amadureci um pouco mais como docente. Perceber diferenças, ter flexibilidade, planejamento, formas diferenciadas de

	avaliar e criar oportunidades novas de aprendizagem.
05	Sim, sempre. Que realmente a organização de ordem prática é fundamental. Documentar tudo o que é acordado por escrito. Que a motivação das pessoas pode flutuar. Que as pessoas são muito mais melindrosas do que supomos. E que realmente o elogio e palavras de afirmação fazem diferença.
06	Sim. Flexibilidade e trabalho em equipe.
07	Sim. Relacionamento interpessoal e limites professor e aluno.
08	Sim. Trabalhar em equipe, com um foco totalmente diferente do que estava acostumada.
09	Sim. Trabalhar com uma disciplina que faz com que a sala interaja em busca da criação de um produto (apresentação de teatro, seminários...). Buscar outras formas, fontes para as aulas.
10	Bem, creio que esta resposta seria parecida com o item 4. Por esse motivo não vejo necessidade de responder novamente. Apenas completaria o texto mencionando, com relação ao tempo disponível para a pesquisa. Apenas um semestre, que é o meu caso, não há possibilidade de aprofundar a pesquisa. É preciso otimizar o tempo.
11	Com certeza esse é um processo constante, pois a cada semestre há a necessidade de revisão dos conteúdos, assim como a reformulação de novas didáticas para captar a atenção dos alunos frente ao mundo moderno. Participar das outras disciplinas respeitando o outro professor e o seu conteúdo. Achar maneiras de fazer o aluno compreender o conteúdo que os professores explicaram mas que o aluno não absorveu.
12	Sim. Aprendi a observar mais o desenvolvimento do aluno e não só do produto final.
13	Sim. Maior compreensão da limitação dos alunos. Melhor entendimento da dinâmica de aprendizado dos discentes. Maior percepção das práticas aplicadas em planos de ação.
14	Leccionar nos faz aprender a cada dia, mas o Projeto Integrador me fez ter mais paciência e compreensão quanto a capacidade e tempo de raciocínio de cada um.
15	Venho trabalhando com o Projeto Integrador nas séries iniciais dos cursos e acredito no comprometimento dos alunos para apresentarem um trabalho inovador. Há uma troca de experiências, porque alguns alunos do curso de Engenharia Civil ou Produção já trabalham na área e sempre contribuem nas informações exigidas nos temas abordados. Aprendo sempre com os alunos.
16	Sim, ouvir o aluno, fazer com que as diferenças de cada aluno seja incentivo para conclusão do projeto.
17	Muito, a cada semestre, a cada turma, meu aprendizado se enriquece, seja sob o ponto de vista tecnológico, pedagógico ou humano.
18	O principal aprendizado se deu no sentido de participar de uma nova proposta metodológica e de fato compreender a importância do Projeto Integrador.
19	Sim, as principais aprendizagens foram: a busca constante do conhecimento inovador para atender os desafios e as estratégias para que o educando construa seu projeto, principalmente por trabalhar com o projeto integrador em diferentes áreas do conhecimento. Tais desafios são estimulantes, adoro.
20	Muito. Minha relação com os alunos em relação ao conhecimento mudou. Não lhes ofereço mais o que está pronto, mas lhes indico o caminho para a busca, então ele se torna responsável e construtor.
21	Sim, principalmente no que tange a atualização profissional e informações dos espaços sócio ocupacionais.
22	Sim, aprendi: a entender os limites de aprendizagem, respeitar e buscar alternativas; conversar e acompanhar as dificuldades de aplicação; a pensar de forma estratégica para facilitar a agilizar o processo de ensino.
23	Com certeza. Aprendemos todos os dias. Aprendi a ter mais paciência para orientação, a maturar mais o tema abordado dentro da visão de cada aluno. Aprendi com os artigos escritos e com as pesquisas feitas com os alunos. Aprendi a ensinar pedagogicamente e metodologia da pesquisa e aprendi que aprendemos todos os dias com alunos e colegas.
24	Melhorar a interação entre professor e aluno. Tive a possibilidade de dar algo mais ao aluno, ao invés da matéria técnica: posturas, técnicas de apresentação.
25	Sim. Percebi que não preciso temer o improviso do Psicodrama porque o grupo de alunos cresce perceptivelmente, o que me deu segurança para continuar com a técnica. Sim o projeto eu não teria tempo para desenvolver, com o grupo, uma nova possibilidade de relação.
26	Creio que os fatores citados na questão 4 definem as principais aprendizagens. Acrescento, em termos de conhecimento e/ou possíveis dificuldades, é uma variável muito importante a se considerar no P.I.
27	Estou aprendendo lidar com situações práticas no andamento dos projetos, conduzir grupos de alunos.
28	A minha principal aprendizagem é perceber que estudante administra faltas e notas. Nota quantifica, mas não qualifica. A falta é um tempo perdido que não volta. O racional é evitar a perda de tempo, é utilizá-lo na pesquisa. Com 71 anos estou aprendendo todos os dias e entendendo que posso fazer melhor sempre.
29	Sim, lidar com as diferenças de opinião em sala, de relacionamento entre os alunos, de termos “jogo de cintura” ao “vender” a ideia (não no sentido financeiro, mas sim de aceitação), e ela ser trabalhada por um grupo.
30	Planejamento mais apurado para obter resultados. Os alunos dos primeiros semestres são mais idealistas e chegam ávidos por descobrir um mundo novo. Cabe a nós manter esta chama e nos colocar no lugar deles, da mente/cabeça deles. Maior responsabilidade quanto ao universo acadêmico, pois no final do semestre os trabalhos são expostos e aberto a crítica/observações do meio universitário.
31	Sim. Aprendi muito e continuo aprendendo.
32	Não respondeu.
33	Aprendi que o aluno pode aprender a pesquisar e, a partir daí, percebe que existem muitos assuntos pertinentes às disciplinas que se familiariza. O aluno torna-se o agente principal de seu aprendizado e o educador participa como apoio para que esse se

	realize.
34	Houve muitas aprendizagens no trabalho com o projeto integrador: perceber o aluno como protagonista da própria aprendizagem; rever constantemente a prática docente; reconhecer os saberes e não saberes que os alunos trazem de suas experiências sociais.
35	Sim. O acompanhamento dos projetos promoveu o conhecimento de novas tecnologias para automação, mesmo com fenômenos conhecidos.
36	Sim. Certamente melhorei no quesito da interação no ambiente de pesquisa. Apreendi muito sobre as diversas aplicações de engenharia e como os conceitos se transportam e transformam-se nestas aplicações. Mudei minha visão de aluno, que se mostrou engajado em conhecer a aprender. Além de me tornar curiosa sobre as aplicações em engenharia e me fazer voltar aos livros com outros olhos.
37	O aprendizado é constante, sempre. Apreendi a olhar o todo, a respeitar ainda mais as diferenças e limites humanos.
38	Planejamento, estratégias, organização, experiências, desafios, flexibilidade, criatividade e aperfeiçoamento.
39	Sim. Principalmente a interação como aluno e reconhecer as suas habilidades e dificuldades mais de perto, até mesmo permitindo uma melhor avaliação do mesmo.
40	Não respondeu.

QUADRO 07 – Espaço livre caso queira se posicionar sobre o tema.	
01	O tema é interessante, visto que a cada dia se torna mais desafiador dar aula pensando no aprendizado do nosso aluno que vem com muitas limitações e necessidades. Acredito que temos que nos superar a cada ano para educarmos melhor o nosso aluno.
02	A prática docente no campo das universidades deveria tornar como critério de base a formação docente no aspecto pedagógico. Isto porque um profissional competente, além dos conteúdos disciplinares deve estar muito bem amparado nas teorias da educação. Além de praticar constantemente o exercício da pesquisa.
03	Acredito que as diretrizes do projeto estão muito bem traçadas. Procurei me ater a elas na execução das atividades deste semestre e de outros também. É claro que possuo uma personalidade de aceitar desafios e muitas coisas que fiz foi por intuição, mas também por saber que não implicaria em nada prejudicial à universidade ou aos alunos. Penso também que a cada semestre é possível melhorar nosso desempenho, relatando os prós e os contras identificados por cada professor. O fato de a disciplina reprovar também lhe confere um caráter de seriedade.
04	Em contato com o Projeto Integrador percebi o quanto facilita a construção do conhecimento de uma maneira suave e ascendente, que tanto vem a somar na integração multidisciplinar e multiprofissional. A instituição que trabalha desta maneira inovadora vem a integrar uma potente ferramenta no cotidiano dos futuros profissionais. Por isso, a importância de um consenso por parte de uma equipe, onde juntos poderão aproveitar e enriquecer o conhecimento de seus alunos e a organização educativa no caminho do saber.
05	Não respondeu.
06	Não respondeu.
07	Não respondeu.
08	Não respondeu.
09	Não respondeu.
10	Por fim posso dizer que ministrar o Projeto Integrador é um desafio gratificante, pois nos permite proporcionar aos alunos uma visão mais ampla de sua futura profissão. Os mesmos, ao final da pesquisa, percebem que na sociedade contemporânea tudo está conectado, e que é preciso saber articular os saberes.
11	Há uma sugestão, a de que o conteúdo obtido pela produção de cada Projeto Integrador fosse transformado em um produto acadêmico materializado no formato de revista, o que configuraria como produção acadêmica científica.
12	Não respondeu.
13	Não respondeu.
14	Achei os questionamentos muito válidos, que me fizeram refletir sobre a prática de docência e quanto estamos ligados diretamente no processo de transformação do conhecimento dos nossos alunos.
15	Não respondeu.
16	Não respondeu.
17	O sucesso do projeto integrador passa pelos valores que são desenvolvidos em sala, ou fora dela, como respeito ao conhecimento alheio, que sob minha ótica é uma aplicação cotidiana de Malron Knoules, o grande estudioso da andragogia.
18	Vejo a importância de se dar continuidade a proposta que realizamos no projeto integrador, no sentido de solidificar a metodologia, contribuindo no ferramental acadêmico.
19	O Projeto Integrador tem sido uma experiência desafiadora, que possibilita o envolvimento de várias disciplinas para que se realizem trabalhos diferenciados. Vários trabalhos desenvolvidos no curso de Administração foram aplicados pelas empresas onde os alunos trabalhavam, ou o proprietário era parente. Interessante é que houve mudanças na gestão de tais empresas, com medidas sustentáveis socioambientais.
20	O Projeto Integrador foi uma experiência maravilhosa, pois possibilitou o diálogo entre as várias disciplinas, bem como a realização de trabalhos diferenciados. Uma sugestão, que creio que seria enriquecedora, é a de projetos multidisciplinares e multiseriados. Um projeto experimental talvez ajudasse a descobrir novas possibilidades.

21	Não respondeu.
22	Acredito que educar seja uma arte, e que assim como qualquer arte pessoas que nascem com dom e outros que não, mas, todos, sem exceção, devem buscar o aperfeiçoamento e o conhecimento de novas técnicas, para que seu desempenho seja cada vez melhor.
23	Não respondeu.
24	Não respondeu.
25	Achei muito bom poder me expressar a respeito do Projeto Integrador.
26	A proposta integradora/interativa do projeto está, em minha opinião, alinhada ao universo virtual/multifacetado no qual vivem os alunos e professores. Esse fator, portanto, caracteriza a importância de se estimular visões múltiplas também no processo de construção do aprendizado no ensino superior.
27	Não respondeu.
28	O tema é ótimo. Uso constantemente o projeto integrador como uma união entre as disciplinas em busca do aprimoramento do conhecimento dos acadêmicos. O objetivo é motivá-los.
29	Eu particularmente gosto muito de lecionar. Na enfermagem aprendemos a fazer e gostar de diferentes atividades de assistência. E não veja diferença entre cuidado de doente e dar aula, para mim são atividades prazerosas. Sendo assim, independentemente da disciplina, procuro me dedicar e fazer o meu melhor. Desafios são importantes em nossa vida e aqueles que nos fazem melhor são essenciais. Assim é o Projeto Integrador para mim.
30	Tem sido gratificante a capacidade dos alunos no desenvolvimento dos projetos. Fico sempre entusiasmado com o resultado que apresentam, que em geral superam minhas expectativas. Como exemplo, alunos do 3º semestre de Engenharia de Produção que elaboraram um projeto mecânico de pontes, pórticos, guindastes, pontes rolantes, com muita criatividade, usando fundamentos que nem estão vendo ainda no conteúdo das disciplinas. O potencial do pessoal é muito grande, pois é dar a eles a liberdade de criar que os resultados ocorrem.
31	Não respondeu
32	Um dos maiores desafios da educação contemporânea é propor ao aluno conhecimento multidisciplinar. Daí a importância do projeto integrador na grade curricular.
33	O projeto integrador, se bem trabalhado, permite ao aluno adquirir o conhecimento de forma bastante satisfatória. Digo isso porque as pesquisas são de agrado dos alunos. Eles comentam que gostaram de pesquisar e que aprenderam mais.
34	Acredito que o tema é relevante, pois trará novos olhares para o trabalho do professor, implicando novas posturas diante do sujeito aprendente, do processo de aprendizagem e principalmente da sua própria prática, no que diz respeito à responsabilidade social do seu papel.
35	O trabalho possui uma relevância acadêmica importante para a melhoria da qualidade de ensino.
36	Participar do projeto integrador me fez crescer como pesquisadora, não só nas interações com os alunos, mas me permitiu analisar conceitos com outra visão e em outras aplicações. Além disso, me fez melhorar como professora, ensinando os alunos, ainda mais, em como progredir em seu aprendizado. Me ensinou que muitas vezes o aluno, por vezes, desinteressado em sala de aula muda sua postura perante o desenvolvimento de uma ideia própria. Foi certamente engrandecedor.
37	Gosto do projeto integrador, me sinto realizada quando consigo transmitir um conhecimento aos alunos e principalmente quando este é empregado na vida profissional de cada um.
38	Não respondeu.
39	O meu único descontentamento é que infelizmente os alunos enxergam o projeto integrador como uma nota que os pode salvar de serem reprovados em outras disciplinas, e acabam muitas vezes responsabilizando o professor por uma nota que na verdade é de responsabilidade deles de alcançar. No entanto, esse sentimento faz com que os alunos se dediquem e assim são capazes de criar trabalhos excelentes. Sendo popularmente essa situação conceituada como uma “faca de dois gumes”.
40	Não respondeu.

APÊNDICE G

RESPOSTAS - COORDENADORES DE CURSO

01	Qual o papel do Projeto Integrador no seu curso?
01	Integrar as disciplinas do semestre; desenvolver habilidades do aluno; propiciar trabalho em grupo; integrar conhecimentos adquiridos no semestre.
02	O PI na Estética tem o papel de integralizar as disciplinas do semestre de maneira dinâmica e envolvente.
03	Na Arquitetura o Projeto Arquitetônico nos diversos semestres é uma disciplina que integra através dos exercícios projetuais as diversas disciplinas, tanto na vertical como na horizontal. Portanto, uma disciplina como Projeto Integrador só reforça este conceito.
04	O Projeto Integrador do Curso de Ciências Contábeis visa integrar a teoria assimilada em sala de aula com a prática contábil.
05	Além de orientar o aluno sobre os tipos de pesquisa, formatação, os alunos pesquisam temas específicos da área em outros idiomas e ao final do curso publicam um livro que servirá de referência para alunos ingressantes.
06	Além de procurar estimular a integração das disciplinas do semestre, também ter servido para que os alunos conheçam as disciplinas e especificidades da área, desenvolvam o TCC, trabalhem e divulguem o Congresso do Curso e ultimamente

	formamos uma comissão de biossegurança.
07	Creio que o Projeto Integrador tem uma função primordial no sentido de integrar o conteúdo das disciplinas vigentes no semestre, favorecendo a interdisciplinaridade.
08	Consolidar conhecimentos e despertar a vontade de aprender através de atividades práticas e multidisciplinares.

02	Você percebe alguma diferença na prática docente dos professores do Projeto Integrador?
01	Maior integração aluno/professor, desenvolvimento de novas estratégias de aula e condução de projetos.
02	Sim. Os docentes do PI são pro ativos e estimulam a todo tempo a criatividade e o envolvimento de todos os alunos na elaboração dos trabalhos.
03	Sim, a cada semestre uma melhor compreensão. Ainda mais quando o Projeto Integrador passou a estar junto (mesmo dia e professor) como Projeto Arquitetônico.
04	Sim, pois o professor tem que estar interagindo com os demais professores, fazendo com que as disciplinas já cursadas e as que estão sendo ministradas estejam inseridas no projeto do semestre.
05	Sim, geralmente são professores que trabalham bem com grupos de sua orientação.
06	São professores mais comprometidos com o todo, preocupados com a formação geral do aluno, são ativos e procuram implantar novas práticas durante o período de aula.
07	Sim, principalmente no que se refere à pesquisa de temas atuais da área profissional do curso, levando o aluno à uma amplitude de compreensão sobre a sua profissão e uma atualização do conteúdo.
08	São professores mais pró-ativos e que possuem uma capacidade de transformar conhecimentos teóricos em atividades práticas. Ouso dizer que são curiosos e inquietos quando o assunto é conhecimento e aprendizagem.

03	Você considera que os professores do Projeto Integrador do seu curso gostam do trabalho que desenvolvem? A que você atribui essa sua percepção?
01	Sim, pois percebo o envolvimento, criatividade. No entanto, acho necessário melhor acompanhamento do grupo de professores e métodos utilizados, bem como avaliação por terceiros.
02	Sim. A cada semestre os professores propõem novas ideias para os projetos, se envolvendo com os alunos e a temática do semestre.
03	Sim! Os exercícios projetuais estão diretamente ligados ao dia a dia do arquiteto e ao urbanismo, aproximando a academia da vida profissional.
04	Sim, eles gostam e percebo nas discussões que eles tem para aprimorar seu trabalho na projeto.
05	Gostam, pois eles serão um dos organizadores da publicação, aumentando também sua própria produção.
06	Eu acho que gostam, embora muitas vezes relatem ser muito trabalhoso e cansativo, principalmente na relação de número de professores e alunos. Porém, sempre chegam ao final do semestre satisfeitos e orgulhosos com os trabalhos desenvolvidos e resultados alcançados. Tenho receio de precisarmos trocar de professor e perder a qualidade do trabalho.
07	Acredito que no início o Projeto Integrador seja um componente que exige muita pesquisa e elaboração de conteúdo intensa, levando a uma maior carga de trabalho ao professor. Porém, ao término do semestre, quando o docente analisa os resultados obtidos pelos alunos, sente-se orgulhoso pelo mérito.
08	Considero que os professores adoram o Projeto Integrador e percebo isso através da interação entre a prática docente e os alunos. É notório a aproximação entre alunos e professores do Projeto Integrador.

04	Descreva com uma palavra a relação do aluno com o Projeto Integrador	05	Descreva com uma palavra a relação do professor com o Projeto Integrador	06	Descreva com uma palavra a sua relação com o Projeto Integrador
01	Entusiasmo.	01	Criatividade.	01	Inovador.
02	Aprendizado.	02	Comprometimento.	02	Compromisso.
03	Esclarecedor.	03	Desafio.	03	Felicidade.
04	Não respondeu.	04	Satisfação,	04	Não respondeu.
05	Aprendizagem.	05	Pesquisa.	05	Integração.
06	Oportunidade.	06	Dedicação.	06	Diferencial.
07	Não respondeu.	07	Compromisso.	07	Não respondeu.
08	Paixão.	08	Alegria	08	Satisfação.

07	Aponte um ponto positivo do Projeto Integrador
01	Desenvolvimento de habilidades. Pensar fora da caixa.
02	Integração de disciplinas/ docentes e discentes.
03	Integração das diversas disciplinas.
04	Não respondeu.
05	Alunos aprendem a aprender.
06	Conseguir integrar os alunos em trabalhos mais duradouros e proveitosos.

07	Favorecimento da interdisciplinaridade.
08	Desperta no aluno a vontade de pesquisar e colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

08	Aponte um ponto negativo do Projeto Integrador
01	Acho “solto” a metodologia e avaliação.
02	Ainda não consegui encontrar a melhor data para exposição dos projetos para que todos os semestres possam prestigiar uns aos outros.
03	Ampliar o entendimento de que a integração deve ser horizontal e vertical.
04	Não respondeu.
05	Dentro da Optometria a maioria dos textos utilizados são de origem estrangeira e nosso aluno não conhece outro idioma.
06	A proporção da nota dada a ele na ... (nome da instituição). Eu acho desproporcional, deveria ser 10%. Dificuldade as vezes de perceber quem não colaborou tanto, devido ao número de alunos.
07	Não respondeu.
08	Por se tratar de trabalho em grupo, permite que alunos mal intencionados se aproveitem e tirem nota.

09	Espaço livre, caso queira se posicionar sobre o tema
01	Não respondeu.
02	Desde a estruturação do PI e definição das temáticas de acordo com o semestre, além da escolha dos professores com perfil adequado, o Projeto Integrador iniciou uma crescente em trabalhos finais e qualidade no conteúdo apresentado.
03	Não respondeu.
04	Não respondeu.
05	Com o PI a Optometria está deixando material de qualidade para a Optometria brasileira.
06	Observo que evolui muito desde a sua implantação, mas muito a fazer ainda temos pela frente. É preciso que grande parte, para não dizer todos os professores do curso, devem entender sua importância e colaborar para o seu desenvolvimento.
07	Não respondeu.
08	Não respondeu.

AMABILLÉ

A

Bom dia, professora

Antes de mais nada gostaria de dizer que sou farmacêutica, graduada no curso de farmácia desde 1999, época em que não tínhamos tantos recursos midiáticos, acesso fácil à informação por meio de internet, nem computadores em abundância... As aulas eram ministradas pelo método tradicional, no qual, ficávamos na condição passiva de receptores de informações que reproduzíamos por meio de uma avaliação.

O contato com o professor na graduação era muito formal, não tínhamos acesso nem via e-mail. Essa é a lembrança que tenho de uma aprendizagem individualizada e competitiva.

Pouco tempo depois de formada, iniciei minha carreira no ensino. A forma como aprendi, foi a forma que usei para ensinar. Não sabia ser diferente!

A maior aviação usada foi o Power Point animado, que acredito hoje ser monótono.

Hoje sou professora de Projeto Integrador, uma disciplina que me foi ofertada em 2012

[B]

se não me engano, e confesso que aceti com muita resistência, não entendia o significado de tutor, facilitador, mediador.

Não queria aproximação com o aluno não entendia como funcionava a questão de ensinar a aprender.

Como munhegado acima, ensinava como fui ensinada, num método totalmente estruturado, planejado de forma quase autotática. Queria desistir desse tal de projeto integrador!

Em 2013, o projeto integrador passou a ser a ser coordenado por uma professora muito competente. Bastou apenas a primeira reunião, para entender qual o papel do professor numa metodologia ativa de ensino, muitas outras reuniões aconteceram e o processo de mudança no ensino foi acontecendo de forma muito rápida e positiva.

A construção do trabalho integrador que aconteceu nessa disciplina foi a questão mais importante que mudou totalmente a minha maneira de conduzir a aula, de ensinar, orientar, mediar, facilitar.

ANABELLE

[C]

Aprendi muito com a questão da aproximação aluno professor, principalmente relacionado ao comportamento. Essa aproximação permite que o estudante desenvolva habilidades de questionamentos, de discussões, de expressão oral e de escrita, sem aquele medo de perguntar ou falar de forma inadequada.

Os resultados obtidos nos trabalhos, foram muito significativos em vários aspectos, cito os mais observados:

Na construção do trabalho integrador percebo que a aprendizagem é colaborativa e não competitiva, desta forma o estudante demonstra o seu potencial de trabalhar em equipe com ética respeitando valores individuais. Outro aspecto relevante é a questão da segurança, quando os estudantes desenvolvem o trabalho de forma segura e ativa, sentem-se seguros para apresentação, gostam de apresentar, querem apresentar o trabalho integrador, e isso refletirá na sua sequência profissional, não acha?

Motivação também é outro fator que percebo nos alunos na construção, desenvolvimento do trabalho integrador. Sentem-se muito motivados

AMABILLE

D

Sabendo que esse trabalho pode ajudar o próximo ou uma população, comunidade e isso motiva o aluno, sente satisfação em produzir algo relevante e por consequência isso desperta o senso humanista no profissional.

O maior desafio que encontrei nessa trajetória com certeza foi a adaptação a mudança, mas quando entendemos o objetivo, e participamos dos resultados obtidos nesse processo, o desafio torna-se uma busca constante, fico sempre superando um novo desafio a cada semestre. Sempre espero pelas reuniões de feedback com a coordenação dos projetos da universidade, então percebo que o desafio é sempre estimulador.

E por fim, a maior dificuldade que enfrento nesse projeto, é quando o aluno ou mesmo outro professor da equipe não entende o principal objetivo dessa metodologia e encara a pós-atividade do aluno e o comportamento facilitador, mediador, tutor do professor como algo negativo e acomodado que não quer fazer nada. Infelizmente!

Annabelle

Fiori

A

Moji das Cruzes, 26 de outubro de 2016.

Caro Profª Vânia,

É com muita satisfação que venho comentar sobre o Projeto Integrador (PI) do curso de graduação em Fisioterapia.

O objetivo desse Projeto é promover a observação das práticas clínicas tendo supervisionado. Deixei-me detalhar.

Os alunos do segundo semestre entraram em contato com os alunos dos sétimo e oitavo semestres para serem, se autorizados, seus "tutores acadêmicos" promovendo uma interação entre turmas.

Deu um ganho? Ambos os grupos! Os alunos do segundo semestre têm a vivência e a experiência da rotina de um estagiário em fisioterapia através da observação e os alunos dos últimos semestres têm a experiência de orientar, discutir, investigar e aprimorar seus conhecimentos, além de terem a responsabilidade de ser um espelho para alguém que está no início da graduação.

Para os alunos do segundo semestre, as observações das diversas áreas clínicas trazem para a realidade noções e importância da reabilitação nos aspectos biopsicossociais. Tanto (comprou) compreender toda a pluralidade do cuidado físico e as relações de humanização necessárias para um bom atendimento. É interessante ver a associação do que os alunos veem em

B

sala de aula com aquilo que estão vivenciando na observação prática. Indubitavelmente, aproximar a prática, que só se tem nos últimos semestres, logo de início é uma forma importante de estimular a sensibilidade do olhar e do cuidado, a importância de se dedicar aos conteúdos teóricos e também possibilitar conhecer uma realidade, que é pouco falada, por vezes desrespeitada e muito negligenciada na nossa sociedade, a deficiência.

Caro amigo, não consigo elencar dificuldades neste momento. Meus alunos estão finalizando seus artigos baseados no relato da vivência associado ao embasamento teórico... Talvez uma dificuldade seja ^{em} tentar abaixar a ansiedade deles para uma próxima visita!

Fico por aqui... Espero que goste!

Um beijo.

Flóri

Vany

①

* Sim é um trabalho diferente pois percebi a transformação que ele gerou no aluno. Me sinto satisfeita, pois percebo que ele integrou conhecimentos aos alunos e fico feliz porque aprendi a desburocratizar e dar autonomia ao aluno.

* Os resultados têm sido satisfatórios a participação como docente no projeto integrador me incentivou a criar um projeto de extensão universitária. Este projeto foi usado a par de o produto final da disciplina P.I ministrada para 2º, 3º e 4º de enfermagem em 2014.

* A partir da experiência (em) com a interação entre as disciplinas, aprendi que meu jeito de ensinar voltou-se para a interação da teoria com a prática. Hoje ^{nas} minhas aulas utilizo experiências das vivências na prática assistencial como enfermagem para

→

Vany

(2)

exemplificar conteúdos teóricos ministrados durante a aula, e observei que a participação dos alunos está mais satisfatória. * Percebi que se eu colocar o aluno como ator principal no processo ensino-aprendizagem o mesmo ~~se~~ percebe sua função na construção do seu saber. Percebo que a minha função como professora é ser uma ponte transformadora na construção do saber.

* A relação com os alunos é mais próxima pois me percebem como um ser que foi construindo sua história profissional

* Quando se tenta fazer um ensino diferente, onde o aluno é o ator principal, onde se utiliza as experiências e vivências para a construção do saber o maior desafio é a motivação do aluno. Percebi que o aluno precisa entender sua função no processo de aprendizagem e que quanto mais envolvido na construção ^{unificada} maior é o resultado positivo para a construção do saber.

③

Observei que uma boa estratégia de motivação do aluno é fazer uma aula participativa e bem dinâmica, convidando profissionais relacionados ao tema da aula para contarem suas experiências na área, realizando dinâmicas em grupo, mesas, redondas para discussão e visitas técnicas.

ministrei aulas na disciplina P.I e ~~essa~~ idealizei, criei e coordenei o projeto de extensão "Infermeiros da Alegria, um pouco transformando" na chance liberdade de comunicação como professora, assim posso colocar em prática minhas ideias e ações. A partir deste me sinto mais envolvida e reconhecida como docente universitária.

Vany

Tony

A

Ola Prof: Fabia

Sim, o projeto interagido mudou minha forma de trabalhar, pois é uma nova proposta de um trabalho interdisciplinar, mas podendo ser tratada com uma aula tradicional ou fragmentada, com disciplinas isoladas. Claro que no início foi um enorme desafio em uma universidade que não entendia a aprendizagem desta forma e exigia do professor uma postura tradicional, disciplinar, a qual fomos acostumando e praticamos durante anos.

Algora, após três anos atuando com o projeto o recuo inicial já foi superado. Ao pouco vamos entendendo que o trabalho com pesquisa favorece a aprendizagem do aluno, principalmente por articular teoria e prática, como também vamos mudando nossas formas de atuar. Talvez o que nos motiva a avançar e mudar as maneiras de dar aulas, de articular os conhecimentos é perceber o quanto o aluno ganha neste processo, a motivação, o querer aprender dos alunos nos impulsiona e dá uma sensação boa, de realização, de que estamos fazendo a coisa certa.

As mudanças nas minhas aulas são evidentes, não consigo mais ver meu trabalho da mesma forma, embora em alguns semestres me vejo perdido no início do processo, pois a cada fusão é um desafio diferente, que exige do pro-

[Tóny]

[B]

Levo uma nova postura, uma forma diferente de articular as disciplinas e o como conduzir tudo isto de forma que o aluno aprenda e consolide seu conhecimento.

Talvez por ser da área de humanas esta mudança não tenha sido tão traumática, não sei se os professores de outras áreas também têm este sentimento.

Quanto aos alunos, no início acho que como nós eles estranharam muito, mas depois que entenderam o processo grande parte gostou, se motivou, ~~e~~ avança, a presente trabalho que em alguns casos me assusta pela qualidade, empenho e profundidade que alcança.

Os diários são constantes, no início do semestre, onde novas propostas começam a ser desenvolvidas, durante o processo com as entregas que se apresentam, mas no final, quando o trabalho é apresentado na Mostra, você percebe que é assim mesmo, cada semestre um novo desafio.

Alicia

[Tóny]

Mercedes

A

Olá, Doudia! professora

Sim é um trabalho diferente pois percebi a transformação que ele gera no aluno, me sinto satisfeito, pois percebo que ele integra conhecimentos aos alunos. E fico feliz porque aprendi a desentralizar e dar autonomia ao aluno.

Os resultados tem sido satisfatórios a participação como docente no projeto integrador me incentivou a criar um projeto de extensão e muitos outros de iniciação científica.

A partir da experiência com a interação entre as disciplinas, aprendi que meu jeito de ensinar voltou-se para a interação teoria e prática. Hoje nas minhas aulas utilizo experiências das vivências que tenho na prática profissional, para exemplificar conteúdos teóricos ministrados durante a aula, e observo que a participação dos alunos está mais satisfatória. Percebi que se eu colocar o aluno como ator principal no processo de ensino-aprendizagem o mesmo percebe sua função na construção do seu saber. Percebo que a minha função como professora é ser uma ponte transformadora na criação do saber.

A relação com os alunos é mais próxima pois me percebem como um ser que foi construindo sua história profissional.

Quando se tenta fazer algo, um ensino diferente, onde o aluno é o ator principal, onde se utiliza as experiências e vivências para a criação do saber o maior desafio é a motivação do aluno. Percebi que o aluno precisa entender sua função no processo de aprendizagem e que

B

quando mais envolvido na instituição universidade maior é o resultado positivo para a construção do saber.

Observei que uma boa estratégia de motivação ao aluno, é fazer uma aula participativa e bem dinâmica, convidando profissionais relacionados.

Ministrar aulas na disciplina de Projeto Integrador e idealizar, criar e coordenar um projeto de extensão, me trouxe liberdade de comunicação como professora, assim posso colocar em prática minhas ideias e ações.

A partir disto me sinto mais envolvida e reconhecida como docente universitária.

Mercedes

Tite

A

Para Professora Katia

Vamos lá...

Pode-se dizer que sim, é um trabalho diferente e desafiador, pois, os alunos chegam à Universidade sem o conhecimento sobre o que é pesquisar e desenvolver um projeto de pesquisa. Assim, é necessário iniciar pelo conceito. Minha sensação desde que comecei a trabalhar com o projeto é que o aprendizado é mútuo, pois, ao mesmo tempo que ensino o aluno a pesquisar, aprendo a melhorar minha atuação para os semestres seguintes, a partir de uma autoanálise do que deu certo ou não.

Os resultados são muito interessantes. Percebo que, inicialmente, enquanto estou apenas no campo da teoria, metodologia, por exemplo, os alunos ficam apreensivos, como se não entendessem ou não fossem conseguir realizar o que se pede. Mas, ao final, apresentam trabalhos bons, dentro das possibilidades que têm, por não possuírem prévio conhecimento sobre o ato de pesquisar.

Quanto à modificação de comportamento tanto do aluno quanto do professor no processo de ensino/

T. Te

B

aprendizagem, se faz necessário na sociedade atual, embora tenhamos um longo caminho pela frente dada a dinâmica com que a sociedade se transforma. Há, em alguns momentos ainda, por parte dos alunos, a ideia arraigada de que o professor tem o dever de lhes fornecer todas as informações, e não que a busca do conhecimento seja um compromisso deles. Por esse motivo, nossa atuação como professor deve sempre ser avaliada e reavaliada.

A relação professor/aluno vem se transformando muito rapidamente. No meu caso, procuro maneiras de me aproximar deles o máximo possível, para que tanto eu possa passar a informação necessária, quanto para que o aluno tenha a liberdade de perguntar, questionar e tirar suas dúvidas quando necessário, ou seja, não atuar de modo a criar uma barreira entre nós.

Para mudar qualquer comportamento sedimentado é sempre um grande desafio. Como professor, na sociedade atual, o desafio é ainda maior, se levarmos em consideração as mudanças ocorridas nos últimos anos frente ao avanço tecnológico, bem como dos valores e modo de convivência entre pessoas. Não é fácil.

Tite

C

Os desafios são diários, pois, cada turma, cada sala de aula, cada aluno é um universo particular, e lidar com essas diferenças é sempre desafiador.

Diante das dificuldades que surgem diariamente, minha atitude é buscar uma solução que seja boa não só para mim, mas para o aluno também. Verdade é que nem sempre se sai vitorioso de uma busca nesse universo tão particular e desafiador que é a Educação.

Por fim, o que fica dessa experiência é que é possível obter sucesso, embora a principal lição é que temos que acompanhar as mudanças, tentar nos adaptar ao novo perfil dos alunos e a mudar nossa postura diante do ensino/aprendizagem.

A única certeza que tenho é que nós, professores, devemos ter em mente que o campo da educação é ao mesmo tempo difícil e prazeroso; é ensinar e aprender. Ao escolhermos essa profissão devemos, de antemão saber que, os desafios são diários, difíceis, por vezes parecem intransponíveis, mas, ao final vale a pena.

Tite

