

PROJETO INTEGRADOR E ARCO DE MAGUEREZ: METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR

Integration project and magueretz arch: methods for active learning in the private higher education

Ana Lúcia Costa Silva, Maria Teresa de Beaumont, Cíntia Pereira Dozono de Almeida¹

Resumo

O ensino superior particular no Brasil tem passado por transformações constantes, sobretudo dada a necessidade de adequações exigidas nas avaliações externas do Ministério da Educação. Além da infraestrutura física e do corpo docente, a organização didático-pedagógica dos cursos tem demandado uma reflexão permanente e vasta. Por isso, elementos como aulas, conteúdos, recursos e avaliações discentes se tornam objeto de reflexão daqueles que vivenciam, muitas vezes não sem dúvidas e anseios, os processos de ensino e aprendizagem. Neste artigo, apresentamos um desses aspectos, o do uso de metodologias ativas de aprendizagem, sob a ótica de alunos ingressantes no curso de Pedagogia de uma Faculdade privada no interior de Minas Gerais. Com o intuito de acompanhar a implantação do Projeto Pedagógico do Curso, modificado no ano de 2016, as questões que nortearam a pesquisa versaram sobre o uso da Metodologia da Problemática com o Arco de Magueretz no componente curricular denominado Projeto Integrador. As subquestões decorrentes foram respondidas pelos alunos em um questionário e os resultados mostraram um caminho promissor no sentido da construção de habilidades como autonomia, produção de conhecimentos, reflexão, criatividade, ética, respeito à diversidade cultural e responsabilidade social.

Palavras-chaves: ensino superior; formação de professores; metodologias ativas; práticas educativas; projeto integrador.

Abstract

Private higher education in Brazil has been undergoing constant changes, particularly given to the need for adjustments required in external evaluations of the Ministry of Education. In addition to the physical infrastructure and academics, the didactic-pedagogic organization of the programs has required a permanent and extensive reflection. Therefore, elements such as classes, content, resources and student reviews become an object of reflection of those who experience, often not without doubts and anxieties, the teaching and learning processes. In this paper, one of the aspects presented is the use of active learning methodologies from the viewpoint of new students at a Pedagogy program of a private college in Minas Gerais. In order to monitor the implementation of the Educational Project course, modified in 2016, the questions that guided this research were about the use of the Curriculum-Methodology with the Magueretz Arch in the curriculum component called Integration Project. The students answered a questionnaire with sub-questions and the results showed a promising path towards building skills such as autonomy, knowledge production, reflection, creativity, ethics, respect for cultural diversity and social responsibility.

Keywords: higher education; teachers preparation; active methodologies; educational practices; integrator project.

¹ Docentes Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos - IMEPAC

Introdução

Os quatro últimos anos de nossa prática docente no ensino superior particular têm sido objeto de uma revisão constante nos papéis desempenhados por professores e alunos, nos conceitos de ensino e de aprendizagem, na metodologia das aulas, nos conteúdos programáticos, nos recursos utilizados, sobretudo no uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), na avaliação da aprendizagem dos alunos e nas conexões existentes entre todas essas dimensões (IMEPAC, 2014; 2016a; 2016b; 2016c). Essa revisão tem sido motivada por fatores internos, tais como mudanças nas metas e objetivos traçados pela equipe de gestão da IES, e externos, sobretudo pela avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), cujos resultados negativos, forçosamente, obrigaram todos a encontrarem soluções para os problemas evidenciados nos relatórios (INEP, 2011).

Dessa forma, o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) foi alterado em seus objetivos, perfil do egresso, matriz curricular, estágio supervisionado e uso das TICs, tanto em 2012 quanto em 2016. A avaliação, apesar de não constar alterada no PPC, tem sido modificada por vários professores, em diversas turmas. Um dos pontos de partida das discussões que propiciaram as mudanças foi o entendimento sobre o perfil dos alunos que chegam ao ensino superior particular no Brasil nos últimos anos e quais os melhores métodos a serem adotados para que a aprendizagem ocorra (ALENCAR e BORGES, 2014; MORAN, 2015). A esse respeito, os estudos sobre metodologias ativas foram tema de encontros de aperfeiçoamento docente continuado na instituição desde 2011 e resultaram, em 2015, em uma salutar visita a uma Faculdade paranaense.

Tais estudos nos levaram a implementar metodologias ativas de aprendizagem, uma delas denominada Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, implantada em 2014 e a outra, denominada Projeto Integrador (PI), implantada no PPC de 2016. Na verdade, o PI I foi realizado como disciplina curricular no primeiro semestre letivo de 2016 e a metodologia adotada para o desenvolvimento dos

projetos integradores dos diferentes grupos de alunos foi a da Problematização com o Arco de Magueréz. Apresentamos, neste artigo, uma avaliação sobre o PI, na busca por compreendermos: a) em que medida o Projeto Integrador cumpre os propósitos a que se destina, como metodologia ativa de aprendizagem, sob a ótica dos alunos? e b) a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, considerada uma metodologia ativa de aprendizagem, se mostra adequada para a confecção dos projetos integradores sob o prisma dos alunos?

Com o intuito de acompanhar a implantação do PPC de 2016, sobretudo visando ao aprimoramento do PI, entregamos um questionário para os alunos da turma do 1º período do curso de Pedagogia, cursistas da disciplina Projeto Integrador I, ao final do primeiro semestre letivo. O instrumento foi respondido por 46 dos 57 alunos matriculados na disciplina (81,0%), que estavam presentes no dia proposto para a apreciação. Os alunos foram solicitados a preencher o questionário pela professora de outra disciplina do curso e não pelas docentes que ministraram o PI, sem terem sido comunicados, previamente, que haveria esse convite. Sua colaboração foi feita sem identificação, a fim de que fizessem um exame do PI de maneira livre e espontânea.

As questões versaram sobre o protagonismo assumido pelos alunos sobre seu aprendizado; a adequação da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz para confecção dos projetos do PI I; o aprendizado adquirido em cada uma das etapas do Arco; a necessidade de uma sexta etapa a ser acrescentada ao Arco; o alcance dos objetivos do PI I e sugestões para aprimoramento desse componente curricular. As respostas trouxeram elementos que nos permitem avaliar positivamente tanto o uso do Projeto Integrador quanto da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz como metodologias ativas de aprendizagem, cabendo adequações que serão propostas ao longo dos próximos semestres do curso.

Das Metodologias Ativas

Uma das características mais evidentes, dentre as metodologias ativas de aprendizagem, e mais difícil de verificar no cotidiano das salas de aula, diz respeito ao deslocamento dos papéis desempenhados por professores e alunos. (GRIBOSKI, 2013). Do professor se espera que ensine, muitos o entendem como um detentor de conhecimentos, dada sua formação e experiências e dado o fato de ser um profissional da área em questão. Porém, retomando as reflexões no ensino superior particular, como se pode ensinar algo a alguém?

Tomando-se como referência as contribuições da psicanálise freudiana à compreensão do processo de ensino e aprendizagem que se estabelece a partir da relação professor-aluno, constatam-se os muitos limites à efetiva influência docente nesse processo. A partir do momento que se considera o inconsciente enquanto constitutivo do ser humano, sabe-se que a aceitação plena e total dos ensinamentos e mesmo da pessoa do professor é dinâmica praticamente impossível de ser controlada. Pelo contrário, os efeitos mais frequentes no inconsciente tendem a ser de rejeição ou discordância (KUPFER, 2000). O processo educativo se dará conforme a capacidade do aluno de acreditar no que ouve/ vê/ recebe. Pelo viés psicanalítico, entende-se que o psiquismo está no centro da relação de aprendizagem. Mais que informações, é preciso propiciar a vivência de experiências.

Para além do debate na área da psicologia da educação, ainda hoje o que presenciamos na maioria das turmas, dos diferentes cursos, em nossas IES brasileiras é uma classe com carteiras enfileiradas, onde se sentam os alunos que ouvem, com mais ou menos intervenções, a explanação de um professor, posicionado em frente a um quadro ou à tela de um projetor. Em sua exposição oral, o professor “explica a matéria”, o que significa, muitas vezes, “traduzir” para os alunos os conhecimentos curriculares eleitos por ele a partir do seu próprio estudo, em obras de diferentes autores, estrangeiros e brasileiros. Apesar da imagem simplista dessa descrição não dar conta de quão rica pode ser a interação entre professores e alunos, bem como a aprendizagem alcançada por

ambos, as variações não vão longe desse modelo tradicional de ensino que, há alguns anos, vem sendo amplamente debatido (MIZUKAMI, 1986).

Em todos os modelos de metodologias ativas, desde os estudos de caso, à sala de aula invertida, os alunos não são entendidos como “apreendedores” dos saberes “transmitidos” pelos professores, mas sujeitos de aprendizagem, para quem o ensino se destina, mas que devem ser capazes de, em uma variedade de oportunidades, discutir, refletir, questionar, ler, pesquisar, indagar, propor e adquirir habilidades e competências solicitadas pelo mundo do trabalho, em sua área de formação profissional (PEREIRA, 2015). A tarefa do professor, portanto, é a de organizador dessas situações que permitam, aos alunos, aprender. É fato que as circunstâncias permitem a aprendizagem de ambos, pois os professores são frequentemente levados a repensar os seus saberes, quando dialogam com os alunos sobre o modo como esses estão aprendendo e quando acompanham de perto o caminho de aprendizagem traçado pelos alunos, a forma como raciocinam, os erros e acertos que cometem, a tristeza de suas frustrações e a alegria de suas conquistas.

Mas o papel do professor como orientador dos estudos dos alunos, mediador entre eles e os conhecimentos curriculares ou organizador das situações de aprendizagem, tem causado angústias e incertezas em muitos professores que ainda preferem repetir os modelos tradicionais de ensino, nos quais transitam com segurança (MORAN, 2004). Da parte dos alunos também não tem sido fácil o entendimento de que saem do papel de coadjuvantes para o de protagonistas. O protagonismo exige esforço, estudo, conhecimentos prévios a serem sondados pelo professor, autonomia, confiança, entusiasmo, curiosidade, interpretação, comparação, análise, síntese, em suma, uma série de quesitos e habilidades lamentavelmente ausentes em grande parte dos alunos brasileiros ingressantes no ensino superior particular, na atualidade. Além disso, acostumados ao modelo tradicional, os alunos ingressam no Ensino Superior com a expectativa de que encontrarão professores que “deem aula” e estranham quando mais do que “receber informações” são colocados para agir em busca

delas, relacioná-las, analisá-las, dentre outras tarefas previstas pelas metodologias ativas. Dessa forma, permanecem ambos, professores e alunos, exercendo seus “velhos” papéis, distantes da necessária atitude inovadora para que as metodologias ativas de fato sejam efetivadas, mas mais importante, que a organização social produtiva contemporânea requer.

O presente trabalho, porém, visa compartilhar uma experiência diferenciada. Ao serem submetidos a uma disciplina que os levou a observar seu entorno social, definir um problema de estudo, estudando-o teoricamente, criar e executar uma ação prática, 75% desses alunos consideraram que exerceram o papel de protagonistas em seu aprendizado. Apenas 3% consideraram que não e 22% consideraram que exerceram esse papel parcialmente. Ponderamos ser necessário insistir nas tentativas, pois que a pura e simples retenção de informações não colabora para que os alunos saiam da condição de “expectadores do mundo” (BERBEL, 2011, p. 25).

Da Metodologia da Problematização usando o Arco de Maguerez

A Metodologia da Problematização “[...] é uma proposta de ensino, estudo e trabalho que [...] aborda situações cujos temas relacionam-se à vida em sociedade, caracterizando-se como ponto de partida e chegada dos estudos, pelos sujeitos envolvidos.” (PRADO et al, 2012, p.175). No ensino superior, sua escolha permite uma aproximação entre o mundo do trabalho e a formação inicial dos estudantes, durante a graduação, permitindo aos alunos desenvolverem seu espírito crítico, questionador. Nela,

[...] os estudantes são chamados a observar a realidade a fim de elaborar um problema. Em seguida, passam a levantar ideias e suposições para resolvê-lo. [...] O professor [...] fornece as teorias necessárias para o estudo do problema e os estudantes pesquisam para confrontar as hipóteses com as teorias.” (SILVA, 2013, p.32).

Dessa forma é que os alunos se tornam protagonistas do seu aprendizado “[...] até a realização de algum grau de intervenção naquela parcela da realidade, com a finalidade de contribuir para a sua transformação.” (BERBEL, 2012, p. 113). Cabe, ainda, ao professor “[...] assumir uma posição de facilitador do processo de aprendizagem do aluno, proporcionando experiências adequadas e significativas para despertar no aluno uma atitude investigativa de curiosidade perante o mundo.” (PRADO et al, 2012, p.176).

O uso do Arco de Maguerez junto à Metodologia da Problematização foi proposto por Berbel há cerca de quinze anos. Anteriormente, Bordenave e Pereira (1982) “[...] iniciaram seu estudo do Arco para a formação continuada de profissionais já graduados, para prepará-los para a docência.” (BERBEL, 2012, p.112) nas áreas de Agronomia, Veterinária, Zootecnia e Engenharia Florestal. O “Esquema do Arco” é uma metodologia de ensino e aprendizagem criada por Charles Maguerez, um educador francês que, no final da década de 1960, atuou na formação de imigrantes africanos que, desconhecendo a Língua Francesa, precisavam aprender conteúdos específicos do trabalho na agricultura, indústria e minas de carvão e petróleo. O Arco foi assim denominado por partir e retornar para a realidade, pois os trabalhadores precisavam menos de um “saber” e mais de um “saber fazer” que levasse em consideração sua experiência de vida. Maguerez dividiu a metodologia em cinco etapas, conforme a figura 1 abaixo:

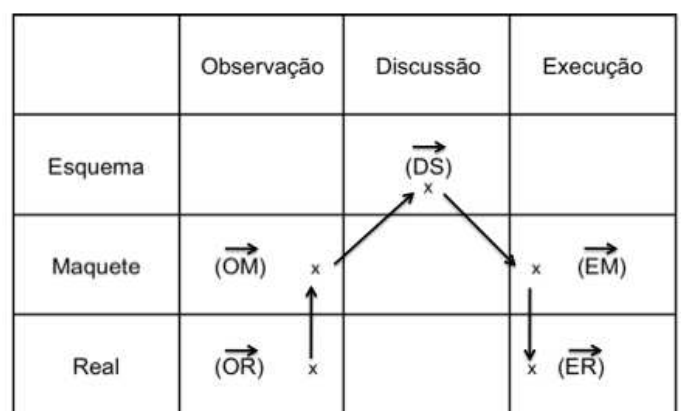


Figura 1: esquema de progressão pedagógica de Charles Maguerez.

Neusi Berbel, professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina

(UEL), adaptou a modificação do esquema do Arco, feita pelo professor paraguaio Juan Díaz Bordenave, e passou a usar a seguinte imagem:



Figura 2: Arco de Maguerez utilizado por Berbel a partir de Bordenave e Pereira.

Essas cinco etapas da Metodologia da Problemática usando o Arco de Maguerez são assim descritas: 1) Observação da Realidade: problema - um grupo de alunos desenvolve um olhar atento sobre a realidade podendo ser utilizadas, para isso, diferentes estratégias, tais como: visitas, filmes, dramatização, reportagens/notícias, discussão em grupo, entrevistas com população e especialistas, dentre outras (PRADO et al, 2012, p.174). Dadas as observações, “[...] os alunos, apoiados pelo professor, selecionam uma das situações e a problematizam.” (COLOMBO; BERBEL, 2007, P.125). Questionados sobre o seu aprendizado nessa etapa, os alunos colaboradores da pesquisa informaram ter tido um aprendizado: excelente (41,0%), ótimo (18,0%), bom (35,0%) e insuficiente (6,0%).

Etapa 2) Identificação dos pontos-chave: refere-se à “[...] escolha do que será estudado sobre o problema, os aspectos que precisam ser conhecidos e melhor compreendidos, para buscar uma resposta ao problema” (PRADO et al, 2012, p.174). Tais aspectos são divididos em duas dimensões: fatores associados ao problema e determinantes maiores do problema. Com relação ao primeiro, os alunos devem identificar “[...] alguns possíveis fatores associados ao problema, como o que estaria ocasionando a existência do problema, de forma mais direta, naquele recorte de realidade.” (COLOMBO; BERBEL, 2007, p.133), além de buscar “[...] uma maior compreensão da complexidade e da multideterminação do mesmo.”

(COLOMBO; BERBEL, 2007, p.125). Com relação ao segundo, os alunos deverão refletir sobre

[...] os possíveis determinantes maiores do problema. São aspectos da vida em sociedade que, de modo indireto, podem influenciar sobre o problema e os próprios fatores já mencionados. São, em geral, aspectos contextuais como políticos, econômicos, éticos, filosóficos, envolvendo valores etc. (COLOMBO; BERBEL, 2007, p.133).

A respeito de sua aprendizagem na construção dos pontos-chave de seus projetos, os alunos informaram que o aprendizado foi: excelente (28,5%), ótimo (26,0%), bom (37,0%) e regular (8,5%).

Etapa 3) Teorização: trata do estudo teórico sobre o problema, tendo como ponto de partida os pontos-chave da etapa anterior, mas que podem ser alterados, em virtude da necessidade de aprofundamento ou ampliação de outros tópicos.

Uma teorização bem desenvolvida leva o sujeito a compreender o problema, não somente em suas manifestações baseadas nas experiências ou situações, mas também os princípios teóricos que os explicam. Nesse momento de teorização acontecem as operações mentais analíticas que favorecem o crescimento intelectual dos alunos. (PRADO et al, 2012, p.175).

Os alunos colaboradores da pesquisa responderam que seu aprendizado nesta etapa foi: excelente (30,5%), ótimo (42,0%), bom (19,0%), regular (3,0%) e insuficiente (5,0%).

Etapa 4: Construção de hipóteses de solução: “[...] consiste na elaboração de alternativas viáveis para solucionar os problemas identificados, de maneira crítica e criativa, a partir do confronto entre teoria e realidade.” (PRADO et al, 2012, p.175). Os alunos devem ser estimulados a refletir sobre alternativas criativas e originais de solução para o problema, projetando ideias “[...] que poderão vir a se transformar em ações concretas para solucionar ou dar passos

no caminho da solução do problema estudado.” (COLOMBO; BERBEL, 2007, p.135). Nos projetos desenvolvidos pelos alunos, ao longo desse e de semestres anteriores, quando utilizamos a metodologia para a realização do estágio supervisionado, notamos que há uma certa dificuldade dos alunos nesse aspecto, pois tendem a se preocupar mais em delinear uma solução que poderá ser “aplicada” por eles, do que a pensar em soluções possíveis para os problemas, ainda que eles próprios não as desenvolvam. Na pesquisa, os alunos informaram que, nesta etapa, seu aprendizado foi: excelente (50,0%), ótimo (18,0%), bom (29,0%) e regular (3,0%).

Etapa 5: Aplicação à realidade: a finalidade maior desta etapa é promover, a partir das hipóteses já elaboradas, “[...] uma transformação mesmo que pequena, naquela parcela de realidade” (BERBEL, 1999, p. 6). As hipóteses passarão, portanto, por uma análise dos participantes, para verificar a exequibilidade e prioridade, visando eleger aquelas que poderão ser realizadas para atingir mais diretamente o problema, contribuindo para a transformação da realidade estudada. Esse retorno ao campo definido para as observações e estudos é um momento forte para os alunos, não apenas pelo contato mais estreito com a prática profissional, mas também pelo planejamento e execução de ações, o que lhes permite aprender e desenvolver-se na “[...] construção de novos conhecimentos para transformar a realidade observada [...]” (PRADO et al, 2012, p.175-176). A mudança no papel exercido pelo professor também se evidencia nessa etapa, pois ele deixa de ser “[...] fonte central de informação ou de decisão das condutas, a cada momento [...] Isso requer [...] uma intencionalidade clara e persistente, no sentido da formação, muito mais que da informação, que sempre se faz presente.” (BERBEL, 2012, p.118). Os alunos colaboradores da pesquisa, reconheceram seu aprendizado nessa etapa como: excelente (51,0%), ótimo (17,0%), bom (26,0%) e regular (6,0%).

Finalizada a quinta etapa do Arco de Magueréz, acontece o encerramento da atividade e o aluno retorna para a sala de aula. E, justo nesse momento, ocorreu-nos uma inquietação, não no sentido de questionar a validade ou não da metodologia, mas as

consequências dessa intervenção, mediante “aplicação à realidade”. Nesse sentido, nos perguntamos: o que vem depois que saímos de cena? Como fica o cenário problematizado, após a proposta de resolução do problema? Temos como avaliar em que medida nossa intervenção foi positiva ou não? Nos preocupamos em saber se, de fato, o problema foi resolvido ou amenizado? Até que ponto nossa intervenção proporcionou mudanças na realidade pesquisada? Como saber se a intervenção gerou frutos de melhoria? Até que ponto nós conseguimos, sozinhos (como área de formação, conteúdo, projeto) resolver o que recortamos, elegemos e delineamos como problema? Há mecanismos para acompanhamento dessa realidade - questionada e infiltrada - para que nossos alunos tenham uma formação de excelência?

Para Berbel e Gamboa,

Partir de uma prática social existente, passar por um amplo processo de reflexão sobre um dos problemas ali detectados e depois retornar para a parcela da realidade da qual o problema foi extraído, com alguma prática, desta vez mais informada, de modo consciente e intencionalmente transformadora, é realmente uma proposta de trabalho ativo, que envolve uma boa dose de reflexão – sendo por isso também crítico – e se complementa com algum grau de transformação da realidade. (BERBEL; GAMBOA, 2012, p.283).

Sabemos que existem demandas a serem resolvidas nas realidades observadas, mas neste caso, somos nós, enquanto educandos e educadores, que buscamos a satisfação dessa demanda, a partir de um olhar de fora, de contato com o contexto, em dado momento, e não fazendo parte dele, diariamente. A realidade com a qual colocamos nosso aluno em contato aparece de modo indissociável, pois

[...] as divisões que fazemos são totalmente produzidas. [...] a realidade está junta e nós não estamos juntos, o mais que conseguimos, às vezes, é estar próximos, um ao lado do outro. E o

que acontece é que cada especialidade, cada profissão acha que os problemas da realidade são problemas de seu campo. [...] mas acontece que o aparelho científico disciplinar e a condição profissional estão estruturados para isso, para encarar qualquer problema da realidade e estar, em princípio, convencido de que o problema é nosso: de cada um, do especialista, do profissional (BAREMBLIT, 1994, p.108).

Berbel tem proposto a metodologia como um caminho de ensino e pesquisa rico, porém complexo, o qual demanda esforços da parte dos que a percorrem, objetivando seguir as cinco etapas do Arco de Magueréz e alcançar os resultados que suas características apresentam como potencial educativo. Porém, consideramos ser necessário ter clareza que nenhum potencial educativo pode ou deve se sobrepor às pessoas que dele participam, pois falamos de intervenção em uma realidade vivenciada, produzida por outras pessoas. Fica, *a priori*, evidente, que a proposta é excelente do ponto de vista de formação do educando, mas, e do ponto de vista de quem recebe essa intervenção, como medir essa excelência?

O que se sugere, é um sexto passo para o Arco, já que ele retorna à realidade. Segundo Baremblit, pode-se propor um prognóstico,

[...] oferecendo a implantação de um dispositivo de autoanálise coletiva permanente; ou seja, no momento em que saímos da organização, ficará uma disposição e uma instrumentação de dispositivos para que esse coletivo continue fazendo, de forma permanente, o processo de autoanálise e o processo de autogestão que induzimos, que introduzimos [...] nós saímos, e o trabalho continua. (BAREMBLIT, 1994, p. 119).

Esse mesmo autor argumenta que temos que discutir, de maneira crítica e ética, o que será feito com o material obtido: se publicaremos, se vamos obter algum tipo de benefício, pois a realidade fica “alheia”, mas nós não podemos ser desatentos a esse movimento.

Incomodadas por esses questionamentos, perguntamos a opinião dos alunos a respeito da inserção de uma sexta etapa, na Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, que visaria determinar se houve modificações significativas no ambiente, em virtude das ações empreendidas pelo projeto. Nesse aspecto, 31,0% dos alunos entendem que sim, 25,0% consideram que não, 19,0% pensam que talvez e 25,0% informaram não saber responder. Compreendemos que, por ter sido a primeira experiência dos alunos com a metodologia, provavelmente, seria necessário maior domínio das etapas e vivência em diferentes situações e contextos formativos para que o índice “não sei responder” não fosse tão significativo.

Do Projeto Integrador

O Projeto Integrador (PI) foi elaborado pelo conjunto de professores de todas as disciplinas do 1º período do semestre letivo 2016-1. Assim, no final de 2015 foram construídos de modo coletivo o regulamento do PI, o plano de ensino e o cronograma de aulas. A intenção inicial era a de que todas as disciplinas participassem bem próximas ao PI, na medida em que cada professor separasse alguns minutos, em suas aulas, para estabelecer conexões entre seus conteúdos programáticos e os projetos dos alunos no PI. No entanto, ainda que quase todos os professores do semestre tenham dialogado com os alunos a esse respeito, em algum momento, não foi possível estabelecer essa aproximação conforme havia sido planejado. Visando avaliar o alcance dos objetivos do PI a respeito desse quesito, questionamos os alunos se a integração entre as diferentes disciplinas possibilitou um aprendizado transversal e multidisciplinar e se foi possível a eles utilizar os conhecimentos teóricos e práticos das disciplinas do período e, também, de disciplinas futuras. As respostas foram que: sim (59,0%), não (3,0%) e parcialmente (46,0%). Neste semestre de 2016/2, o conjunto de docentes acatou a sugestão de uma das professoras do PI II para que os alunos relatem, semanalmente, de maneira escalonada, seu aprendizado nas diferentes disciplinas durante os encontros de PI II. Dessa forma, espera-se que o próprio Projeto Integrador se encarregue de promover a integração horizontal almejada.

Durante as aulas do PI I, com carga horária de 80h e duas professoras responsáveis pela disciplina, a turma de alunos foi dividida em dez grupos, escolhidos por eles próprios, os quais também definiram a temática de interesse e os locais onde realizariam as observações e intervenções de seus projetos. Oito grupos escolheram o campo “escola”, um escolheu uma Organização Não Governamental (ONG) e um escolheu um hospital. Os interesses, porém, foram bem variados, tais como: leitura, metodologia de aulas na Educação Infantil, a habilidade de ganhar e perder, espaços de sala de aula, reciclagem na escola, *bullyng*, racismo e preconceito, a importância do intérprete de LIBRAS para o aluno surdo e a atuação do pedagogo na brinquedoteca hospitalar. Consideramos as temáticas desafiadoras para alunos ingressantes, o que nos permitiu exercitar uma certa integração vertical no curso, uma vez que temas que ainda serão estudados em semestres posteriores foram abordados e, em alguma medida, compreendidos, bem no início.

Os demais objetivos do PI dizem respeito a habilidades cujas oportunidades de aprendizagem permitiriam aos alunos construí-las ou consolidá-las. O alcance desses objetivos foi avaliado por eles no questionário e são apresentados na tabela 1 abaixo:

Consideramos que o perfil investigativo e a capacidade de liderança, inicialmente, demandarão maior cuidado dos docentes do PI no semestre seguinte. Entendemos que é preciso esclarecer melhor os alunos sobre a dimensão investigativa do PI, bem como criar estratégias para que mais de um aluno, nos diferentes grupos, ocupe posição de liderança, a fim de que exerçam essa habilidade tão necessária em qualquer setor de trabalho na área educacional, da docência à gestão escolar. As demais habilidades, consideradas adquiridas com índices superiores a 70,0%, mostram que o PI proporcionou aos alunos vivenciar as características das metodologias ativas de aprendizagem, sobretudo no protagonismo do seu papel, o que talvez possa “fazer a diferença” no futuro de sua atuação profissional, em busca da tão almejada qualidade na educação pública.

Tabela 1 – Habilidades desenvolvidas com o Projeto Integrador

Habilidades	Sim	Não	Parcialmente
Capacidade de ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema escolhido para o Projeto Integrador	88,0%	0	12,0%
Capacidade de pensar de maneira crítica e criativa, aprendendo a buscar o conhecimento	85,3%	0	14,7%
Reflexão e ação com criatividade, aprimorando a formação acadêmica, colaboradora da futura atividade profissional	85,3%	2,9%	11,8%
Desenvolvimento de perfil investigativo para solução de problemas educacionais que encontrará no exercício da profissão	40,0%	11,0%	49,0%
Exercício de liderança colaborando para tornar-se um empreendedor e um profissional generalista de sucesso	43,3%	16,2%	40,5%
Aprimoramento da forma de trabalhar, sobretudo em equipe, sabendo fazer perguntas, resolver problemas, se comunicando e colaborando para o aprendizado de todos ao seu redor	70,3%	5,4%	24,3%
Trabalho sob pressão, lidar com frustrações e agir com prontidão, mantendo uma estabilidade emocional adequada para si e para todos ao seu redor	54,0%	8,0%	38,0%
Forma ética de agir no mundo e exercício de uma cidadania local e global, respeitando a diversidade cultural e atuando com responsabilidade social	84,0%	3,0%	13,0%

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Considerações Finais

O índice mais elevado de concordância dos alunos foi obtido quando questionamos sobre a consideração da Metodologia da Problematização usando o Arco de Maguerez como uma metodologia ativa de aprendizagem e sua adequação como estratégia para o desenvolvimento do Projeto Integrador. Nesse quesito, 91,0% dos alunos considerou que sim, 3,0% entendeu que não e 6,0% apreciou que parcialmente. Dessa forma, compreendemos ser produtivo mantermos a metodologia do Arco no PI, ampliando o debate sobre a possibilidade de inserção, ainda que não formal, de uma sexta etapa, dado nosso interesse em obter retorno das instituições que abrem espaço para o diálogo entre teoria e prática que estamos conseguindo estabelecer, inclusive estreitando os laços entre o Ensino básico e superior na formação inicial de pedagogos no Brasil.

Referências

ALENCAR, G.; BORGES, T. S. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. n. 04. Jul-ago. 2014.

BAREMBLIT, G. F. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

BERBEL, N.A.N. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 1999.

_____. A Metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n.35, p.103-120, jan./abr. 2012.

BERBEL, N.A.N.; GAMBOA, S.A.S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez. **Filosofia e Educação**, v.3, n.2, p.264-287, out.2011/mar.2012.

COLOMBO, A.A.; BERBEL, N.A.N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.28, n.2, p.121-146, jul./dez. 2007.

GRIBOSKI, C. M. Transposição Didática: os Ensinos de Florestan Fernandes. In: CUNHA, C; SILVA, M. A. (org). **Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação**. 1ª ed. Brasília: Liber Livro, 2013, p.107-124.

INSTITUTO MASTER DE ENSINO PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS (IMEPAC). **Pedagoga da Universidade Estadual de Londrina ministra palestra na UNIPAC Araguari**. Notícias. 03 de julho de 2014. Disponível em: < <http://imepac.edu.br/noticias/geral/pedagoga-da-universidade-estadual-de-londrina-ministra-palestra-no-aperfeicoamento-docente-continuado-da-unipac-araguari> > Acesso em: 31 ago. 2016.

_____. **E-LABORE realiza 1ª Oficina para capacitação de professores do IMEPAC**. Notícias. 29 de abril de 2016. Disponível em: < <http://imepac.edu.br/noticias/geral/e-labore-realiza-1-oficina-para-capacitacao-de-professores-do-imepac> >. Acesso em: 02. set. 2016a.

_____. **Pedagogia promove Oficina de Planejamento Estratégico**. Notícias. 25 de agosto de 2016. Disponível em: < <http://imepac.edu.br/noticias/geral/pedagogia-promove-oficina-de-planejamento-estrategico> >. Acesso em: 02. set. 2016b.

_____. **Pedagogia promove palestra sobre ensino de matemática**. Notícias. 31 de agosto de 2016. Disponível em: < <http://imepac.edu.br/noticias/geral/pedagogia-promove-palestra-sobre-ensino-de-matematica> >. Acesso em: 02 set. 2016c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**. Brasília, 2011. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/enade> > . Acesso em: 14 jun. 2016.

KUPFER, M.C.M. **Freud e a educação: o Mestre do Impossível**. São Paulo: Scipione, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, Mai/Ago. 2004, p.13-21.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: < <http://uepgfocafoto.wordpress.com/> > Acesso em: 02 jun. 2016.

PEREIRA, E. A. M. Docência na universidade ultrapassa preparação para o mundo do trabalho. In: CERVI, G. M.; RAUSCH, R. B. (org.) **Docência Universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação**. Meta Ed., 2014. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/docencia-na-universidade-ultrapassa-preparacao-para-mundo-do-trabalho> > Acesso em: 14 jun. 2016.

PRADO, M.L. do et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais da saúde. **Escola Anna Nery**, v.16, n.1, p.172-177, jan./mar. 2012.

SILVA, S. Aprendizagem ativa. **Ensino Superior**, ano 15, n.178, p.28-33, jul. 2013.