

SIMPÓSIO AT150

ELABORAÇÃO DE PROJETOS INTEGRADORES NO ENSINO SUPERIOR: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Ana Lúcia Magalhães
PUC SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / FATEC Cruzeiro
almchle@gmail.com

Resumo

No século XXI, o mercado tem exigido novo perfil de profissionais, dinâmico e dotado de visão macro para tomada de decisões. Tal atenção se materializa por meio de novas abordagens pedagógicas e metodologias aplicadas. Houve resultados significativos a partir das experiências de professores que, em Cursos Tecnológicos, aplicam metodologias ativas (Mazur, 2016), forma de ensinar em que o aluno passa a ser protagonista de seu aprendizado com base na linguagem, entendida como complexo fenômeno de comunicação, atividade desenvolvida em cada indivíduo que resulta de componentes linguísticos e situacionais. O estudante se torna ativo na absorção do conhecimento e constrói, nesse processo, seu *ethos*. Este trabalho mostra a experiência com ensino da linguagem a partir de Projetos Integradores (PIs), que se iniciam no segundo período do curso superior e finalizam no sexto. Para o estudo, optou-se pela metodologia do estudo de caso de Yin (2015) aplicada a 60 PIs baseados em situações reais, desenvolvidos por grupos, segundo fases determinadas, com ênfase em discussões e escrita. A produção dos textos definitivos mostra alunos mais competentes e prontos para o mercado. Trabalhos anteriores em que não foram utilizadas as Metodologias Ativas apresentaram resultados inferiores, notadamente em aquisição de competências de linguagem.

Palavras-chave: Projeto Integrador; Competências; Metodologias Ativas

Abstract

Within the 21st century, the work market demands professionals bearing an updated profile, dynamic and with broad vision, capable of taking strategic decisions. The necessary response is materialized through new pedagogical approaches and applied methodologies. There have been significant results from the experiences of teachers who, in Technological Courses, apply active learning (Mazur, 2016), a way of teaching with the student as the protagonist of his own language-based learning, understood as complex phenomenon of communication as well as an activity developed in each individual that results from linguistic and situational components. The student becomes active in the absorption of knowledge and constructs, in this process, his *ethos*. This article shows the experience with language teaching along the development of Integrative Projects (IPs) that take place between the second and sixth semester of a Technical College program. For the study, the Yin (2015) case study methodology was applied to 60 IPs based on real situations, developed by groups following designed steps, with emphasis on discussions and writing. The production of definitive texts usually shows students more competent and ready for the market. Projects developed by students prior to the adoption of Active Learning strategies had less satisfactory results, notably in the enhancement of language competencies.

Keywords: Integrative Project, Competencies, Active Learning

INTRODUÇÃO

O ensino da Linguagem em Cursos Tecnológicos tem se mostrado importante, principalmente considerando que os alunos são formados para o mercado de trabalho e enxergam como relevante apenas o conteúdo técnico, sem se preocupar, na grande maioria dos casos, com a efetividade da transmissão desse conteúdo, ou seja, é um aluno focado em conteúdo.

Em pesquisas junto a líderes (engenheiros, gerentes, diretores), a grande queixa não tem sido o domínio da técnica em formados em geral, mas a deficiência de comunicação e certa incapacidade em defender um ponto de vista.

A partir de tais observações, o presente artigo pretende mostrar de que maneira a linguagem pode ser trabalhada a partir de narrativas associadas ao desenvolvimento de conteúdo, principalmente no âmbito da elaboração de projetos integradores. O desenvolvimento de projetos faz parte do ensino por Metodologias Ativas, conforme Mazur (2016) e outros.

A metodologia utilizada na elaboração do artigo foi o estudo de caso, de acordo com Yin (2015), que define a elaboração de questões de pesquisa, proposições, dados, unidade de análise e ligação dos dados com as proposições. Para o artigo, estudou-se em profundidade um Projeto Integrador (PI) e as conclusões foram reforçadas pela experiência com outros 59 PIs. O trabalho envolveu cerca de 200 alunos e três professores durante doze semestres. As questões de pesquisa foram: 1) como aplicar as metodologias ativas em um projeto de concepção e desenvolvimento de um evento e 2) se as metodologias ativas seriam capazes de produzir resultados tangíveis no caso estudado e nos demais.

A análise ocorreu em turmas do Curso Superior de Gestão de Eventos, cuja especificidade é desenvolver competências gestoras para condução de eventos de diversas áreas de interesse (sociais, acadêmicos, corporativos, esportivos, religiosos, gastronômicos, entre outros) e portes (pequeno, médio e grande), além de preparar o estudante para o empreendedorismo: abertura e gestão de empresa própria.

As Metodologias Ativas, particularmente o Project Based Learning se revelaram adequadas, tanto em manter o interesse dos alunos, quanto em desenvolver competências de linguagem e para o resultado final.

O desenvolvimento se dá em cinco fases: primeira, iniciada no segundo período, parte da determinação do tema e elaboração do Termo de Abertura do Projeto desenvolvimento do seu Plano Base que compõe o planejamento detalhado a partir de uma produção textual; na segunda fase (3º período), o projeto-piloto é colocado em prática: eventuais falhas são analisadas e corrigidas. No quarto período, o projeto é complementado e novas decisões tomadas. No quinto, há apresentação do trabalho quase completo e, no sexto, a versão final é colocada em prática, com Termo de Encerramento.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Linguagem:

A linguagem é entendida por Charaudeau (2008) como complexo fenômeno de comunicação, atividade desenvolvida em cada indivíduo que resulta de componentes linguísticos e situacionais.

O homem para se tornar agente do processo de comunicação produz textos por meio do processo da escolha e da combinação dos elementos que lhe são oferecidos pelo sistema da língua. É no processo complexo único de textualização, intertextualização, coesão e coerência argumentativas que o locutor imprime seu discurso e se motiva a atuar ou intervir no grupo social.

A ideia de discurso como processo é confirmada por Maingueneau (1995) quando diz que “o discurso é concebido como uma associação de um texto com o seu contexto”. Isso se esclarece ao considerarmos que os locutores são entidades situadas em um tempo histórico e em um espaço sociocultural definidos, que condicionam seu comportamento linguístico.

O *discurso*, portanto, identifica-se com o conceito de processo, ou seja, conjunto das práticas discursivas: linguísticas (comportamentos verbais) e não linguísticas (comportamentos somáticos significantes, manifestados por meio das ordens sensoriais). Está situado na instância da *enunciação*, que, em uma perspectiva da Análise do Discurso, foi tratada por Benveniste (1976), com a teoria da subjetividade; por Bakhtin (1979), com a teoria da enunciação; por Ducrot (1987), que retoma as noções bakhtinianas de polifonia e do *Ethos*; por Authier-Revuz (1998), com as novas propostas para as não-coincidências do dizer; por Maingueneau (2001), que aborda as teorias anteriores de forma didática, entre outros.

A maneira pela qual os textos se organizam, por sua vez, depende da prática social dos grupos em que são gerados e de seus objetivos discursivos. Podem se formalizar em textos científicos, acadêmicos, publicitários, literários, empresariais, ou seja, domínios discursivos, conforme Bakhtin. Esse autor denomina gêneros do discurso os campos de utilização da língua elaborados a partir de “tipos relativamente estáveis” de enunciados.

Bakhtin (2006) estendeu a prática social ao conceito de discurso e o considerou território privilegiado de uma interação que antecede a participação coletiva. Dessa forma, o discurso está ligado às condições sociais e não individuais da comunicação e as ideias sobrevivem, não a partir da consciência isolada de um homem, mas do dialogismo entre outras ideias. Maingueneau concorda com a existência do aspecto social do discurso e o entende como contexto, ou seja, ambiente em que os textos são gerados. Bakhtin denomina como domínios discursivos: literário, publicitário, político, religioso.

Em síntese, o termo discurso deixou de significar apenas peça de oratória proferida solenemente e adquiriu uma dimensão bem mais ampla. Discurso é, assim, um processo complexo situado na instância da enunciação, pressupõe uma relação enunciativa eu-tu, depende das práticas sociais, pode se formalizar em diferentes domínios discursivos que, por sua vez, pressupõem incontáveis gêneros.

Dessa forma, entende-se que o Projeto Integrador, foco de estudo deste artigo pode ser compreendido como um gênero discursivo e, dessa forma, sirva como material de estudo e veículo para ensino da linguagem. Uma vez estabelecido o que se entende por discurso no âmbito deste trabalho, faz-se necessário um aprofundamento nas questões retóricas e argumentativas

1.2 Argumentação

A retórica tem sido definida como a arte de bem falar, ou seja, a arte de utilizar todos os recursos da linguagem com o objetivo de provocar determinado efeito nos ouvintes: “A retórica é a arte de falar do que levanta problemas nos assuntos civis, de forma a persuadir” (Quintiliano, 2012). Para Platão (2018), essa doutrina é uma técnica que poderia convencer os próprios deuses. É a utilização dos recursos discursivos para obter a *adesão dos espíritos*, expressão que ainda hoje é lembrada e exprime muito bem o objetivo do

discurso a públicos determinados.

Aristóteles sistematizou a retórica. Para este filósofo, retórica é “a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão.”. (ARISTÓTELES, 2003, p. 33). Entre os conceitos explicados pelo filósofo, destacam-se as três provas retórico-discursivas: *ethos*, *pathos* e *logos*. Em linhas gerais, *ethos* refere-se ao caráter, à imagem que o orador (eu) transmite por meio do seu discurso; *pathos* está ligado ao componente emocional que o discurso desperta no auditório (tu) e *logos* liga-se também ao orador e à sua capacidade de convencimento, ao seu conhecimento de mundo.

Em sentido amplo, a argumentação é uma visão que implica na tomada de posição, ação no mundo, ao mesmo tempo em que se faz necessária uma competência específica por parte dos indivíduos. Dessa forma, aplica-se muito bem ao propósito deste trabalho, considerando que a intenção é conduzir os alunos ao desenvolvimento de uma capacidade argumentativa, além da expansão de sua competência comunicativa.

A compreensão das três provas auxilia na argumentação, competência exigida não apenas pelos gestores, mas necessária na tomada de decisões de empreendedores, uma vez que 1) o *logos* se mostra por meio do conhecimento e das habilidades demonstrados no discurso, na tomada de posição; 2) o *pathos* se evidencia na capacidade de o gestor despertar desejo em seu interlocutor – aqui entendido de forma abrangente, porém mais especificada na seção dois deste trabalho; e o *ethos* se traduz no caráter e em uma imagem transmitida por meio da postura, da fala, de uma cenografia (Maingueneau, 2015).

1.3 Metodologias Ativas

O formato tradicional de aula da maioria dos cursos traz muitos desafios a estudantes e professores. Embora uma aula que consiste em uma conferência do professor possa ser efetiva para disseminar conhecimento, essas ofertas em uma direção só muito frequentemente promovem uma aprendizagem passiva e superficial (Bransford, 2000) e não proporcionam, na maioria dos casos, estímulo, motivação e autoconfiança dos estudantes (Weimer, 2002). Como consequência, o modelo tradicional de aulas pode levar os estudantes a chegar ao mercado de trabalho desprovidos de competências necessárias ao exercício de suas funções (Brzovic, 2006).

Durante as últimas duas décadas, publicações de autores como Mazur e Crouch (2001) têm chamado a atenção para a necessidade de novas maneiras de ensinar alunos de graduação com ferramentas que promovam aprendizado significativo, capacidade de resolução de problemas e pensamento crítico.

Entre muitas soluções, um tema recorrente é a necessidade de promover estratégias didáticas centradas no estudante, caso da aprendizagem por projetos, aprendizagem por problemas e aprendizado em equipe. Allen e Tanner (2005) definiram o aprendizado como “busca de informações, organização delas de maneira consistente e preparo para explicar as conclusões”.

A Aprendizagem Baseada em Projeto (*Project Based Learning*) é uma atividade individual ou em grupo, resultando em um produto, apresentação ou desempenho. Normalmente tem uma linha do tempo e marcos e outros aspectos da avaliação à medida que o projeto avança. Aprendizagem baseada em problemas (*Problem Based Learning*) é um método e um processo. O método consiste em selecionar e roteirizar cuidadosamente problemas que exigem do aluno conhecimento crítico, proficiência na resolução de problemas, estratégias de aprendizagem autodirigidas e habilidades de participação em equipe. O processo replica a abordagem sistêmica comumente usada para resolver problemas ou enfrentar desafios que são encontrados na vida e na carreira. A Aprendizagem Baseada em equipes (*Team Based Learning*) é uma estratégia de aprendizagem colaborativa baseada em evidências, projetada em torno de unidades de instrução, conhecidas como módulos, ensinadas em um ciclo de três etapas: preparo, teste de conhecimento e exercícios de aplicação.

Para a orientação e elaboração de Projetos Integradores, objeto deste artigo, são utilizadas as três formas de metodologias ativas: o PBL, pois se trata do desenvolvimento de um projeto real desde sua concepção até a colocação em prática, além de uma avaliação; o PrBL, uma vez que, inicialmente, é colocado um problema que precisa ser solucionado ao longo de cinco semestres e o TBL, ou seja, o trabalho é sempre desenvolvido por uma equipe, cujos membros exercem também o papel de instrutores, em diversas instâncias.

2 APLICAÇÃO E RESULTADOS

O objetivo do PI é integrar, na medida do possível, todas as disciplinas da grade curricular do Curso Superior de Eventos, com finalidade, não apenas de

evidenciar a importância de cada uma delas para a vida profissional, mas de, ao uni-las em um trabalho conjunto, desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, gerenciar projetos, empreender e, permeando essas aptidões, permitir que os estudantes exercitem a linguagem em todos os níveis, desde o desenvolvimento das competências básicas (elaboração de textos simples) até as mais avançadas, que inclui tratamento retórico e argumentativo. Como resultado, os alunos constroem um *ethos* mais apropriado ao de um profissional de Gestor de Eventos. O Curso Superior de Eventos ocorre durante seis semestres e possui uma carga horária de 2.400 horas, das quais, 320 são dedicadas ao PI.

As aulas de PI têm início no primeiro semestre do Curso de Eventos, com o ensino teórico sobre projetos e, mais especificamente, projeto integrador. Os alunos, após compreenderem os conceitos, devem, em grupos, elaborar um projeto sem aplicação prática, com temas indicados pelo professor e sorteados em sala. Os PIs, nessa fase, devem contemplar todas as partes de um projeto e incorporar todas as disciplinas ministradas no primeiro semestre. Os professores são consultados e especificam o que avaliarão.

Essa fase do PI visa exercitar a capacidade de planejamento e é estruturada sob orientação em várias instâncias. A escrita obedece a normas determinadas pela instituição e segue rigorosamente as determinações do professor-orientador. Após finalizados, são apresentados oralmente ao final do semestre. Alguns grupos espontaneamente apresentam uma parte prática,

No segundo semestre, os alunos, em grupos de, no máximo cinco, definem um tema para desenvolvimento do projeto que os acompanhará durante os cinco semestres seguintes. Faz parte desse momento, estudo e discussão de proposições apropriadas ao curso, com atenção à viabilidade de desenvolvimento nos semestres seguintes. Logo após, tem início a construção de novo modelo, o Plano Base, em que será planejada a 1ª edição do projeto. Tal estrutura contempla as principais Áreas do Conhecimento, tais como: escopo, cronograma, custos, qualidade, recursos e riscos.

A evolução do PI se dá, assim, em três etapas 1) planejamento detalhado por escrito do projeto no segundo semestre (1ª edição) e colocação em prática no terceiro semestre; 2) complementação no quarto semestre, evolução do tema e melhoria do projeto para colocação em prática no quinto semestre (2ª edição)

e 3) revisão e colocação em prática da última versão no sexto semestre (3ª edição) com redação da versão final do texto.

Como se percebe, há forte componente de Metodologias Ativas em todas as fases da elaboração do PI, desde o primeiro semestre, ao se formarem os primeiros grupos (TBL) e serem elaborados os primeiros projetos (PBL e PrBL). É colocado um problema (PBL) aos grupos: os alunos precisam desenvolver um projeto (PrBL) até o final do semestre. A partir do segundo semestre, novo problema (PBL) é colocado: em grupo (TBL), os alunos devem escolher um tema de desenvolver um projeto (PrBL) que evolua até o sexto semestre do curso.

CONCLUSÃO

Fica evidente que atuação dessa natureza, desenvolvida a partir de um núcleo inicial, com projeto simplificado que evolui com uso consciente de todas as disciplinas e produção de relatórios de pós-evento com lições aprendidas, envolve mais do que a aprendizagem de teorias ou até mesmo que uma prática esporádica.

A elaboração de projetos integradores ao longo dos semestres prepara o aluno para o mercado de forma integral. Ele não apenas aprende a desenvolver um projeto ou um trabalho, mas exercita de maneira completa sua capacidade de linguagem, a argumentação em níveis avançados e se torna protagonista da própria aprendizagem, como preconizam as Metodologias Ativas.

Após análise, acreditamos ter respondido às questões iniciais, ou seja, a análise do PI mostra como aplicar as Metodologias Ativas em um projeto de concepção e desenvolvimento de um evento e que elas produziram resultados tangíveis no caso estudado e nos 39 demais que seguiram o método.

Uma das consequências naturais do trabalho de fôlego foi o enriquecimento do *ethos* a partir da ampliação do *logos*, com inclusão da imagem de profissional competente e a ampliação da capacidade argumentativa.

Interessante notar que os 20 PIs que não utilizaram as Metodologias Ativas de maneira sistemática apresentaram resultados nitidamente inferiores. Houve também desistência de temas ou mesmo abandono de projeto por alunos que se sentiram incapazes de estabelecer uma linha de trabalho e de visualizar em que aqueles temas poderiam contribuir para seu crescimento.

REFERÊNCIAS

ALLEN D.; TANNER, K. **Infusing active learning into the large-enrollment biology class: seven strategies, from the simple to complex.** Cell Biol. Educ. 4 (4). pp 262–268, 2005.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética** (Trad. A. P. Carvalho) (14^a ed.). Rio de Janeiro: Ediouro. (Trabalho original publicado em cerca de 320 aC), 2003.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas. As não-coincidências do dizer.** Trad. Pfeiffer, C. Campinas: Unicamp, 1998,

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** (2006). Trad. Pereira, M. São Paulo: Martins Fontes. Data da publicação original: 1986.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**, 4^a Ed, vol. I, SP: Martins Pontes. Trad. Novak, M. & Neri, L. Data da publicação original: 1966. 2002.

BRANSFORD J. D.; BROWN A. L.; COCKING R. R. **How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School.** C Washington, DC: National Academies Pres. 2000.

BRZOVIC, K., FRASER, L., LOEWY, D.; VOGT, G. **Core Competencies and Assessment in Business Writing.** University of California, Fullerton. 2006.

CHARAUDEAU. P. **Linguagem e Discurso. Modos de Organização.** Org. Paulikonis, L. & e Machado, I. São Paulo, Contexto. 2008

DUCROT, O. **O Dizer e o Dito** Trad. Guimarães, E. Campinas: Pontes. 1987.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les Interactions Verbales.** Paris: Armand Colin. 1994.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso** (3^a ed.). Trad. Indurski, F. Campinas: Pontes, 1997.

PLATÃO. **A República.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Trad. Vallandro, L. (Data da publicação original: ca. 380 aC.), 2018.

MAZUR, E.; CROUCH, C. **Peer Instruction: Ten years of experience and results.** Cambridge: American Association of Physics Teachers, 2001.

WEIMER M. **Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice.** San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

YIN, R. **Case study research: design and methods.** Thousand Oaks: Sage. (Trabalho original publicado em 1984), 2015.