

Aprendizagem por competências: projetos, interdisciplinaridade e protagonismo estudantil

Learning by competencies: projects, interdisciplinarity and student protagonism

DOI:10.34117/bjdv8n6-251

Recebimento dos originais: 21/04/2022

Aceitação para publicação: 31/05/2022

Samuel Thomazini de Oliveira

Mestre em Educação Física

Instituição: Centro Universitário Salesiano (UNISALES), Vitória, Espírito Santo

Endereço: Av. Vitória, 950, Forte São João, Vitória - ES, CEP: 29017-950

E-mail: sthomazini@salesiano.br

Blasius Silvano Debald

Doutor em Educação

Instituição: Centro Universitário Comunitário União das Américas (UNIAMÉRICA),

Foz do Iguaçu – Paraná

Endereço: Av. das Cataratas, 1118, Vila Yolanda, Foz do Iguaçu - PR, 85853-000

E-mail: blasius.debald@descomplica.com.br

RESUMO

A educação formal no Brasil tem sido influenciada por processos organizacionais diversos. Essa constatação implica em considerarmos uma série de ações e medidas para melhorar a qualidade da educação básica, técnica e superior no país. O objetivo desse estudo foi avaliar as potencialidades e os desafios emergentes no processo de aprendizagem por projetos para o desenvolvimento de competências profissionais e para vida no curso de Graduação em Educação Física de um Centro Universitário da região da Grande Vitória - ES. Os dados foram coletados por meio de formulário eletrônico enviado para uma população de 125 estudantes cuja amostra constituiu-se de 32 respondentes. Há uma concordância de 81,3% dos alunos sobre as potencialidades e favorecimentos do desenvolvimento de competências profissionais e para vida nos projetos e desafios vivenciados no curso e 87,5% declaram ter desenvolvido habilidades e competências profissionais e para vida. O caráter interdisciplinar é um elemento presente, atuando de maneira importante para o desenvolvimento de competências profissionais e para vida, no entanto, a concordância parcial sugere a necessidade de identificação e aprofundamento sobre questões no âmbito de projetos compartilhados por mais de um professor(a). Sobre os desafios de ser Protagonista, o grau de importância atribuído por 75% dos estudantes reflete um resultado significativo para o processo de mudança de mentalidade dos sujeitos e para o curso. Concluimos que as potencialidades do modelo educacional em processo de desenvolvimento estão diretamente relacionadas à aprendizagem de competências e para vida de grande parte dos discentes. Os aspectos multiprofissionais mediados por professores de duas ou mais áreas não foram valorizados significativamente. Considera-se importante o protagonismo discente, entretanto, a resolução de problemas e trabalho em grupo de forma colaborativa apresentam-se como desafio com menor concordância sobre sua importância e motivação.

Palavras-chave: aprendizagem por competências, projetos interdisciplinares, protagonismo estudantil.

ABSTRACT

Formal education in Brazil has been influenced by several organizational processes. This finding implies that we must consider a series of actions and measures to improve the quality of basic, technical, and higher education in the country. The objective of this study was to evaluate the potentialities and the challenges emerging in the process of learning by projects for the development of professional and life competences in the Undergraduate Course of Physical Education of a University Center in the region of Grande Vitoria - ES. The data were collected using an electronic form sent to a population of 125 students whose sample consisted of 32 respondents. 81.3% of the students agreed with the potential and favorability of the development of professional and life competencies in the projects and challenges experienced in the course, and 87.5% said they had developed professional and life skills and competencies. The interdisciplinary character is a present element, acting in an important way for the development of professional and life skills, however, the partial agreement suggests the need for identification and deepening on issues within the scope of projects shared by more than one teacher. About the challenges of being a Protagonist, the degree of importance given by 75% of the students reflects a significant result for the process of changing the mentality of the subjects and for the course. We conclude that the potentialities of the educational model under development are directly related to the learning of competencies and for life of a large part of the students. The multiprofessional aspects mediated by teachers from two or more areas were not significantly valued. However, problem solving and collaborative group work were considered to be challenges with less agreement as to their importance and motivation.

Keywords: competence-based learning, interdisciplinary projects, student protagonism.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação formal no Brasil tem sido influenciada por processos organizacionais de ordem legislativa, política ideológica, econômica etc. Essa constatação, dentre outras análises possíveis, implica em considerarmos uma série de ações e medidas que tem como objetivo melhorar a qualidade da educação básica, técnica e superior no país. Nesse contexto, no âmbito do ensino superior, é possível identificar uma série de demandas urgentes que desafiam não só as instâncias organizacionais formais, mas, sobretudo, o fazer docente, as universidades, os alunos, as famílias e setores da sociedade que participam direta ou indiretamente desse processo. Nesse sentido, um tema ainda controverso, mas indica avanço nas possibilidades formativas é aprendizagem por competências. Algumas iniciativas “renascem” no cenário atual ressaltando a necessidade de engajamento e participação ativa dos estudantes no processo de formação e tem como foco resolução de casos e problemas a partir de demandas reais e/ou

simuladas e que estejam alinhadas à formação integral do educando e, conseqüentemente, desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a formação profissional e humana.

Em meio a várias tentativas de conceituar competências, destacamos aquela apresentada por Zabala e Arnau (2014, p. 30) quando caracterizam como as necessidades “[...] que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida”. Nesse contexto, os autores apresentam a competência como “[...] intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, os componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.”

Dentro do cenário de mudanças em curso, essa compreensão de aprendizagem, constitui-se como possibilidade de superação de modelos fechados e isolados por disciplinas e sugerem ação a novos e desafiadores patamares para formação profissional confluindo em Competências para Vida, cuja aprendizagem seja significativa (ZABALA; ARNAU, 2014)

Alguns processos e procedimentos metodológicos têm demonstrado potencialidades significativas para a formação profissional e para vida. Parte desses estudos e pesquisas destacam benefícios, possibilidades metodológicas integrativas, desenvolvimento de competências de maneira significativa com maior participação e engajamento dos estudantes em diversos âmbitos educacionais (BALTHAZAR, 2019; CORREIA; OLIVEIRA, 2020; CULLIER; SOUZA, 2017; DAL LIN et al, 2019; LÊU, 2018; PASQUALETTO; VEIT; ARAUJO, 2017; PEREIRA; PROBST, 2020). Nessa perspectiva, o uso de metodologias que desenvolvam competências por meio de experiências e aproximação às realidades que fazem sentido para os estudantes, geralmente mediadas por tecnologias, engajamento em projetos comunitários, empresariais, educacionais etc., podem ser considerados como molas propulsoras no movimento *disruptivo* para educação brasileira (FAVA, 2016). Aparentemente, essa ideia tem causado ruído no mundo educacional, de maneira e suscitar uma corrida para utilização de recursos tecnológicos e utilização indiscriminada de metodologias ativas sem, no entanto, considerar aspectos mais amplos relacionados à elaboração do projeto de curso e estrutura curricular que atenda às demandas emergentes. Um exemplo significativo de ação integrada à dimensão curricular e a outros processos metodológicos são os projetos de aprendizagem, por apresentarem “[...] metodologia cujo potencial envolve não só o trabalho colaborativo, como também o desenvolvimento da capacidade

de resolução de problemas abertos e a interdisciplinaridade” (PASQUALETTO; ARAUJO, 2017, p. 552). Essa ação parece pertinente, pois o processo de formação no cenário atual¹ requer estratégias metodológicas que tenham como foco não apenas conhecimentos e habilidades técnicas profissionais, mas integram cenários desafiadores em sintonia com demandas realistas, motivadoras, envolventes, com características cooperativas para a resolução de problemas e que participem ativamente no processo de *aquisição* de competências profissionais e para vida.²

Bender (2014 apud PASQUALETTO; ARAUJO, 2017, p. 552), ao analisar as abordagens e o processo histórico que a proposta de aprendizagem por projetos está inserida, afirma que os estudantes atribuem maior sentido e se envolvem em “[...] investigações que ultrapassam os limites da sala de aula e que, além da aprendizagem acadêmica, proporcionam motivação, engajamento e, em muitos casos, contribuições à comunidade na qual os alunos estão inseridos”.

Quando analisamos a formação profissional no ensino superior, devemos considerar que “o ensino deve facilitar o desenvolvimento das competências profissionais das pessoas, mas exercendo, essencialmente, uma função orientadora a qual permita o reconhecimento e a potenciação das habilidades de cada um de acordo com suas capacidades e seus interesses”. De maneira específica, sugerem que além dos conhecimentos específicos sobre cada área, “[...] faz-se necessário um profissional que da mesma forma que saiba agir, saiba pensar, ter atitude de formação permanente, cujas habilidades de aprender a aprender e de trabalho em equipe atuem como fio condutor” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 94).

Esse estudo segue nessa direção e efetua um recorte dos desdobramentos do processo de formação no âmbito do curso de Graduação em Educação Física. Assim, estabelece como objetivo geral: Avaliar as potencialidades e os desafios emergentes no processo de aprendizagem por projetos para o desenvolvimento de competências profissionais e para vida em curso de graduação em Educação Física de um Centro Universitário na cidade da Grande Vitória-ES.

¹ Em um cenário em que o ensino híbrido gradualmente se desenvolve no âmbito do ensino, as experiências virtuais de aprendizagem são alavancadas pelo distanciamento social provocado pela pandemia do Covid19. Dentre outras estratégias adotadas, o desafio de mobilizar a alunos para aprendizagem por meio de projetos tornou-se fundamental para manutenção de níveis satisfatórios de engajamento e participação.

² O termo formação profissional aqui empregado, está relacionado ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas da área de atuação profissional e de maneira indissociável da formação humana, suas virtudes e características que contribuem para as relações sociais ao longo da vida (ZABALA; ARNAU, 2014)

Para essas análises operamos com três categorias gerais que estão interligadas: projetos de aprendizagem, interdisciplinaridade e o protagonismo discente.³

2 FINALIDADES E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Avaliar o valor atribuído a aprendizagem de competências desenvolvidas por meio dos projetos de aprendizagem/disciplinas;

Analisar as potencialidades do modelo educacional e como está sendo vivenciado o protagonismo discente.

Avaliar a repercussão do caráter interdisciplinar da proposta de projetos de aprendizagem e seu potencial formativo;

A opção metodológica é um estudo de caso que versa sobre o processo de construção e implantação do novo modelo educacional baseado na aprendizagem e desenvolvimento de competências de um curso de Graduação em Educação Física de um Centro Universitário na cidade de Vitória-ES.⁴ Nessa perspectiva, trata-se de “[...] investigação de um caso específico [...] e contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (VENTURA, 2007). Tomando como referência Gil (2008), o estudo foi organizado no seguinte formato:

Quadro 1 – Organização metodológica

a) delimitação da unidade-caso	b) coleta de dados	c) seleção, análise e interpretação dos dados	d) elaboração do relatório
Elaboração inicial do problema, objetivos e projeto de pesquisa (Revisão de literatura preliminar)	Aprofundamento da revisão de literatura e aplicação de questionário com os sujeitos do estudo	Classificação e Análise dos dados	Considerações finais sobre o estudo

Fonte: Adaptado de Gil (2008)

Para desenvolvimento do estudo, utilizamos como ponto de partida e fundamentação teórica, os estudos de Zabala (1998); Zabala e Arnau (2014 [e-pub]), Perrenoud (1998; 2008) e documentos oficiais do âmbito da educação básica e superior (BNCC, 2017; 2018; CNE/CES, 2018). O critério para elaboração da revisão de literatura

³ Nessa proposta investigativa, um movimento lógico e recomendável, seria avançar para outros elementos identificadores do modelo como, por exemplo, a relação teoria e prática, no entanto, por hipótese, em virtude da pandemia e distanciamento social essa compreensão poderia ficar comprometida.

⁴ Em conformidade com a resolução 466 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde VII.1, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Sistema CEP/CONEP em nove (09) de novembro de 2020 sob o registro CAAE: 39948420. 7. 0000. 5068 e está disponível na plataformabrasil.saude.gov.br.

se deu a partir da identificação dos pontos de convergência entre os elementos conceituais desenvolvidos por esses autores e documentos, constituindo-se como fonte primária da revisão. Outros estudos foram incluídos à medida que a pesquisa avançou.

Para coleta de dados, aplicamos questionário por meio de formulário eletrônico, constituído por quatorze (14) questões fechadas e duas (2) abertas para 125 alunos devidamente matriculados e cinco (5) questões fechadas e duas (2) abertas para os docentes do curso. O questionário utilizado foi adaptado do trabalho de Lêu (2018) que analisou a influência do ensino híbrido no processo de aprendizagem dos estudantes em um curso de fisioterapia na cidade de Recife. O critério de inclusão para os alunos foi estar devidamente matriculado e cursando período compatível com o modelo educacional adotado; ter idade igual ou superior a dezoito (18) anos e registrar o aceite no TCLE no formulário *Google*. Do total de 125 alunos matriculados na nova metodologia, 32 alunos responderam o questionário. Para maior controle na coleta, configuramos o formulário de maneira a garantir apenas um (1) acesso por usuário e condicionamos a resposta ao aceite do TCLE e registro de e-mail pessoal. A partir desses critérios, antes de efetuarmos as análises verificamos individualmente os participantes de estudo e sua vinculação às respectivas turmas selecionadas na amostragem.

Para análise dos dados utilizamos abordagem quantitativa para mapeamento de possíveis variações de grandezas de interesse e cruzamento dos dados entre duas ou mais variáveis. Em um momento posterior será realizada entrevista em grupo como estratégia para avançarmos nas análises e produção de resultados complementares, com potencial enriquecedor para as discussões (MINAYO, 1997). Nesse contexto, os dados quantitativos funcionam como fatos relevantes e significativos favorecendo o poder das argumentações e a proposta de análise qualitativa possibilita abordar nuances do fenômeno para além da dimensão numérica (GIL, 2002).

Um dos critérios para escolha do tema foi o caráter *funcional do saber científico*⁵ aplicado às demandas reais do objeto de estudo e sujeito pesquisador. Importante demarcar que o termo funcional está alinhado a uma dimensão didática descritiva distante de uma perspectiva conceitual ideológica.

A pesquisa se deu a partir de uma intenção primária de investigar aspectos da proposta adotada no processo de formação de profissionais de educação física e

⁵ Por analogia, provocamos o leitor sobre a possibilidade de pesarmos aspectos que envolvem a pesquisa e a noção de competência apresentada por Zabala e Arnau (2014): "Aprendizagem das competências é sempre funcional".

identificação de elementos concretos para aperfeiçoamento do processo de formação e do modelo.

Operamos com a hipótese de que o processo de inflexão decorrente das mudanças paradigmáticas no processo de formação profissional no âmbito de ensino superior contemporâneo, carece de ajustes permanentes em virtude da volatilidade das relações sociais contemporâneas e outras variáveis intervenientes que impulsionam mudanças sucessivas. Por isso, propor verificação do cenário emergente a partir da compreensão do termo competência e estratégias para potencializar seu aprendizado e desenvolvimento se estabelece como primordial. Essa noção se relaciona com a possibilidade de mensurarmos, mesmo que parcialmente, o alcance das mudanças do novo modelo educacional, dos métodos, ações relacionadas e como estão sendo incorporadas no curso.

Nessa conjuntura, nos tópicos subsequentes situamos o marco teórico desse estudo no âmbito da aprendizagem baseada em competências; aspectos dos procedimentos adotados para potencializar as experiências vivenciadas por meio de projetos de aprendizagem; o caráter interdisciplinar e motivador dessa proposta juntamente com aspectos do engajamento discente; apresentamos o resultado da pesquisa e concluímos com uma breve análise à luz do referencial do estudo.

3 APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS

Abordar o tema aprendizagem por competência no âmbito da educação formal é estar sujeito às intempéries conceituais decorrentes dessa iniciativa. Nas palavras de Perrenoud (2008, p. 12), buscar “[...] um referencial de competências continua sendo, em geral, um documento bastante árido, com frequência logo esquecido e que, após sua redação, já se presta a todo tipo de interpretação”. Obviamente, não é intenção de esse estudo mapear cronologicamente esse tema nem, tão pouco, redigir um tratado teórico sobre a problemática.⁶ Não obstante a isso, não nos furtaremos em apresentar parte desse cenário e situar o leitor dentro do marco teórico adotado e avançarmos rumo aos objetivos do estudo.

Ser capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente parece ser lugar comum no âmbito geral dos estudos que identificam a utilização do termo competências no contexto empresarial. Esse movimento, que teve sua difusão alavancada na década de setenta, se difunde e passa a percorrer por outros espaços, ampliando a compreensão sobre

⁶ Uma revisão sobre competência nos campos profissional e educacional tanto em seu caráter semântico quanto estrutural poderá ser consultada no trabalho de Zabala e Arnau (2014).

a necessidade de se buscar conhecimentos capazes de interpelar sobre o tema e suscitar avanço na formação das pessoas no âmbito educacional e profissional (ZABALA; ARNAU, 2014). Nesse sentido, a relação do termo competência com caráter utilitarista da educação no Brasil tem recebido críticas, pois situa a expressão, dentre outras considerações atreladas, à tentativa de absoluta submissão da educação aos interesses corporativos e do capital. Podemos considerar que os avanços relacionados à compreensão sobre o termo e seus desdobramentos desde a década de setenta até os dias atuais, tem demonstrado que aprendizagem de competências profissionais está de maneira indissociável ligado à formação para a vida, essa compreensão pode indicar superação parcial desses equívocos.

Isto posto, a partir da revisão das definições de competências de vários autores e documentos institucionais, Zabala e Arnau (2014), apresentam uma série de características para definição de competência que nos possibilita maior aproximação aos sentidos atribuídos na atualidade. Nesse contexto,

As competências são ações eficazes diante de situações e problemas de diferentes matizes, que obrigam a utilizar os recursos dos quais se dispõe;
Para responder aos problemas que as situações apresentam, é necessário estar disposto a resolvê-los com uma intenção definida, ou seja, com atitudes determinadas;
Uma vez mostrados a disposição e o sentido para a resolução dos problemas propostos, com atitudes determinadas, é necessário dominar os procedimentos, as habilidades e as destrezas que a ação que se deve realizar exige;
Para que as habilidades cheguem a um bom fim, devem ser realizadas sobre objetos de conhecimento, ou seja, fatos, conceitos e sistemas conceituais;
Tudo isso deve ser realizado de forma inter-relacionada: a ação implica integração de atitudes, procedimentos e conhecimentos (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 44).

Tomando como referência Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 14), as mudanças emergentes e sucessivas no âmbito histórico e cultural configuram um momento de inflexão na maneira que compreendemos e vivenciamos o processo educacional formal. Nessa conjuntura, “[...] comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações”.

Mas o que o documento normativo para educação básica tem a contribuir para a compreensão de aspectos relacionados ao ensino superior?

Nossa intenção inicial é estabelecer pontos de convergências entre mudanças paradigmáticas em curso no âmbito da educação formal brasileira sem, no entanto, provocar conflitos conceituais e das finalidades da educação em cada etapa e nível de

ensino. O que propomos em nossos argumentos é estabelecer interfaces entre a ideia de competências presentes na BNCC e aquelas necessárias para formação profissional no âmbito de ensino superior. Obviamente, guardamos distinções significativas do cenário em pauta.

Vejamos qual a abordagem de competências que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 6):

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Essa compreensão está intimamente relacionada com aquela apresentada por Perrenoud (2008, p. 15). Para o autor, “[...] a noção de competência, mesmo que mereça grandes discussões, pode ser compreendida como uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Segundo o autor não se constituem saberes, mas “[...] mobilizam, integram e orquestram tais recursos”.

Zabala e Arnau (2014, p. 25), ao construírem seus argumentos sobre competência, percorrem por diversas abordagens e recuperam a ideia de competências para a vida para atualizarem a noção emergente de competências. Tomando como referência informe elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (1996), identificam os quatro pilares para esse fim: *saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver*.

Essa constatação parece estabelecer vínculos com a ideia de desenvolvimento de competências apresentados no contexto de formação da educação básica na Base Nacional Comum Curricular. Segundo o documento,

no novo cenário mundial, [...] requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2018, p. 12).

Essas mudanças demarcam necessidade de ajustes significativos no *modus operandi* das instituições, dos docentes e alunos. Consiste necessariamente na busca constante por meios, processos e procedimentos para materializar ações e distanciar-se

de discursos muitas vezes balizados por entraves epistemológicos importantes, no entanto, sem ações propositivas.

No âmbito do ensino superior, vários cursos já possuem direcionamento e atos regulatórios relacionados ao desenvolvimento de competências associadas aos conhecimentos habilidades e atitudes atreladas às experiências teórico-práticas profissionais. Essa constatação demonstra afinidade com os encaminhamentos do parecer 584/2018 CNE/CES para atualizações necessárias nos projetos dos cursos de Graduação em Educação Física.

Segundo o parecer,

as transformações ocorridas na Educação no Século XXI demandam formação geral e específica, pautadas em competências, habilidades e atitudes, contemplando conhecimentos e experiências reais, problematizadas e contextualizadas, com a garantia da incorporação de inovações científicas e tecnológicas [...]

A partir do referencial utilizado, considerando o caráter não linear para o desenvolvimento e/ou *aquisição* de tais atribuições,

[...] é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. (PERRENOUD, 2010, apud SOUZA; BIELLA, 2010 [e-pub])

Para Zabala e Arnau (2014), a ampliação de propostas de ensino baseado em competências tem sido motivada por fatores relacionados às mudanças no interior das universidades; desejo social por funcionalidades das aprendizagens e a função social do ensino, para os autores o fator preponderante. Nessa perspectiva,

a constatação da incapacidade de boa parte dos cidadãos escolarizados para saber utilizar os conhecimentos que, teoricamente, possuem, ou que foram aprendidos em seu tempo escolar, em situações ou problemas reais, sejam cotidianos ou profissionais, está incidindo na necessidade de revisar o caráter dessas aprendizagens. O questionamento sobre a desconexão entre teoria e prática provocou, como consequência, uma forte corrente de opinião favorável a um ensino de competências (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 23).

Nesse momento de transição e questionamentos paradigmáticos, “[...] a previsível inserção das competências na universidade já é um fato” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 23). Assim, as competências profissionais e para a vida devem estar vinculadas às

necessidades das pessoas, em sua *dimensão social, interpessoal, pessoal e profissional* (ZABALA, 1999, apud ZABALA; ARNAU, 2014, p. 76).

Os autores alertam sobre o risco de deduzirmos que “[...] o domínio das competências ocorra em detrimento do conhecimento” ou que o enfoque na dimensão prática e resolutiva das situações geradoras possam tornar o conhecimento teórico conceitual superficial. Essa é uma questão que observamos quando assumimos a necessidade de mudança nos rumos metodológicos adotados para o curso. Ao nos depararmos com novas possibilidades de aprendizagem, direcionadas para experiências educacionais e profissionais para o desenvolvimento de competência por meio de projetos de aprendizagem no qual as experiências de resolução de problemas reais e/ou simulados são essenciais, conjecturamos sobre uma possível superficialidade dos conhecimentos necessários para a competência desejada. Demarcamos, com base nos autores, que os conhecimentos, habilidades e atitudes constituem-se como componentes das competências gerais e que, no âmbito educacional, constituem-se como os conteúdos de aprendizagem.

Quando analisamos os aspectos relacionados à aprendizagem de competências, inevitavelmente, devemos indagar: como ensinar competências? Nesse contexto, mesmo sinalizando os desafios relacionados aos estudos sobre o tema e graus de cientificidade reduzidos, propõe a ideia de *aprendizagem significativa* (ZABALA; ARNAU, 2014). Esse é um termo chave na proposta dos autores. Para Zabala e Arnau (2014, p.111) a aprendizagem das competências necessárias ao contexto a que são demandadas “[...] estão diretamente relacionadas às condições que devem ocorrer para que a aprendizagem seja mais significativa e funcional possível”. Partem do pressuposto de que o alto grau de relevância impulsiona o desenvolvimento da competência. Nesse sentido, as condições que ocorrem a aprendizagem precisam *dar o tom* e significância da competência a ser desenvolvida.

Nesse cenário desafiador, nos movemos em busca de ações concretas para alcançarmos excelência na formação de pessoas competentes profissionalmente e comprometidos com a vida. Isso significa compreender que agir prepositivamente no cenário educacional profissional constitui-se como ação que atenda a necessidade do cidadão [...] de ter acesso ao mundo do trabalho nas melhores condições possíveis [...], atuando de maneira a ajustar os objetivos gerais formativos às demandas de trabalho (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 94).

Ainda sobre esse aspecto, cada curso possui suas diretrizes e perfil do egresso desejado. As capacidades específicas de cada área de atuação profissional ditam os rumos e sugerem conhecimentos disciplinares específicos para darem conta dessa demanda. No bojo dessa compreensão, Zabala e Arnau (2014) ponderam: “o ensino deve facilitar o desenvolvimento das competências profissionais das pessoas, mas exercendo, essencialmente, uma função orientadora a qual permita o reconhecimento e a potenciação das habilidades de cada um de acordo com suas capacidades e seus interesses”. De maneira específica, sugerem que além dos conhecimentos específicos sobre cada área, “[...] faz-se necessário um profissional que da mesma forma que saiba agir, saiba pensar [...] e tenha [...] atitude de formação permanente, cujas habilidades de aprender a aprender e de trabalho em equipe atuem como fio condutor” (ZABALA; ARNAU, p. 97).

Para delinear as ações seguintes, acompanhamos o trabalho de Zabala e Arnau (2014) e destacamos três características fundamentais para o ensino e desenvolvimento de competências: sua relevância; complexidade da situação na qual devem ser utilizadas; o fato de estarem constituídas por uma combinação integrada de componentes que são aprendidos a partir de sua funcionalidade e de modo distinto. Essas características fundamentais devem funcionar como critérios no processo de análise e abordagem da aprendizagem de competências.

A utilização de métodos e estratégias alternativas aos modelos por memorização e exposição tradicional pelo professor aumentou de maneira significativa nas últimas décadas. “Pesquisa do meio, projetos de trabalho, análise de caso, resolução de problemas, etc., [...]” são exemplos de estratégias para alcançarmos novos patamares no processo de ensino-aprendizagem de competências. Entretanto, os critérios que foram descritos no parágrafo anterior, indicam a impossibilidade de alcançarmos o desenvolvimento de competências a partir de um único método. “Ao contrário, será necessário empregar a cada caso a estratégia metodológica apropriada às particularidades da competência a ser desenvolvida e às características dos alunos”. (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 176).

Isso significa que o professor deverá “[...] utilizar uma metodologia variada com sequências didáticas enfocadas sob o método de projetos, convivendo com análise de casos, pesquisas do meio, etc. e com intervenções expositivas convencionais”. Podemos perceber nesse cenário que os critérios de relevância, complexidade e a combinação integrada dos componentes a partir de sua funcionalidade *ditam os rumos* do processo (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 176-177). Alinhados com os esclarecimentos dos autores,

ressaltamos que no âmbito desse trabalho, destacaremos as potencialidades da aprendizagem por projetos, no entanto, não inferimos sua utilização em detrimento de outros métodos.

Nesse contexto, consideramos oportuno estabelecermos relação direta entre o desenvolvimento de competências e as potencialidades da aprendizagem por meio de desafios e projetos onde o caráter interdisciplinar e a participação ativa do discente é demarcatória.

4 PROJETOS DE APRENDIZAGEM, INTERDISCIPLINARIDADE⁷ E PROTAGONISMO DISCENTE

Esse tópico tem por objetivo destacar a relação entre o desenvolvimento de projeto de aprendizagem, suas potencialidades interdisciplinares e de mobilização ativa dos atores envolvidos.

Ressaltamos a necessidade de compreensão desse tópico, como parte de um cenário mais amplo, inserido e organizado no escopo das políticas institucionais, sua relação no cenário da tríade Ensino-Pesquisa-Extensão e organização curricular de cada curso.

5 POTENCIALIDADES DA APRENDIZAGEM POR PROJETOS

“As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária [...], de uma situação de trabalho à outra” (LE BOTERF, 1997 apud PERRENOUD, 2008. p. 15). Romper com padrões parece ser uma ação hodiernamente em alta, por isso abrimos exceção e optamos por iniciar o tópico com uma citação direta. Por outro ângulo, desejamos destacar a linguagem literária em meio ao cenário caótico de idas e vindas desse trabalho. A transcrição se insere no âmbito do desejo de tornar as ações para desenvolvimento profissional e humano um exercício habitual diário. No contexto da referência utilizada, a aprendizagem e/ou desenvolvimento de competências foi direcionada à formação de professores, no entanto,

⁷ Zabala e Arnau (2014) destacam a necessidade de articulação entre os conteúdos específicos das disciplinas, os conhecimentos interdisciplinares e metadisciplinares (mesmo que sejam contrário ao modelo disciplinar tradicional). Sendo assim, *decretam*: “Alguns conteúdos têm procedimentos claramente disciplinares, outros dependem de uma ou mais disciplinas–interdisciplinares; e outros não estão sustentados por nenhuma disciplina acadêmica metadisciplinares” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 142). Não trataremos especificamente da dimensão metadisciplinar nesse trabalho. Efetuamos um movimento diagnóstico inicial e, em momento oportuno, aprofundamos de maneira mais profícua sobre pontos que foram pouco abordados e que carecem maiores esclarecimentos.

nos apropriamos em um movimento de aproximação e distanciamento sucessivos das situações análogas dentro de um processo educacional de formação interdependente.

Nessa relação diária e habitual, a noção de projeto ganha proporção acentuada, tanto na perspectiva docente quanto discente, pois seu caráter desafiador leva a necessidade de envolvimento individual e em grupo para elaboração de soluções que levem a um resultado factível, real, útil. Constrói-se um “[...] contrato moral entre as partes e o desafio precisa ser superado” (PERRENOUD, 2008, p. 37).

Dentro do cenário apresentado pelo autor (PERREDOUD, 2008), a ideia de construção de situação problema deve suscitar no grupo (Classe) um obstáculo ou desafio previamente identificado no processo de elaboração do projeto. Nesse contexto, permite que o(s) alunos(s) formulem hipóteses e conjecturas sobre possibilidades concretas. Considerando que, individualmente ou em grupo, não possuem de imediato os meios suficientes para resolução da tarefa ou conjunto de tarefas, tem-se a necessidade de elaboração e apropriação individual e/ou coletiva de mecanismos intelectuais para solução (PERRENOUD, 2008).

Nessa conjuntura, a elaboração de projetos deve suscitar

[...] investigação de situações problemas que são os nossos problemas, das outras pessoas e grupos sociais próximos, aqueles advindos dos produtos tecnológicos, dos seres vivos e, em geral, do meio circundante (GALLON; DOPICO; ROCHA FILHO, 2017, p. 81).

Podemos constatar nuances dos princípios apresentados no tópico anterior cuja relevância de resolução dos nossos problemas e de outras pessoas é evidente. A complexidade será mediada durante as relações individuais, coletivas, identificação de conhecimentos prévios, potencialidades, engajamento etc. O fato de estarem constituídas por uma combinação integrada de componentes que são aprendidos a partir de sua funcionalidade e com distinções, da o *tom* do caráter *interdisciplinar* e desafiador da tarefa, tanto para aprendizes quanto para os docentes. Nesse sentido, tal qual anunciado anteriormente, com base no referencial base, a aprendizagem mediada por projetos em um cenário real que seja *relevante*, tenha complexidade significativa e integre os componentes a partir de sua funcionalidade e utilidade potencializa sobremaneira a aprendizagem e desenvolvimento de competências.

6 CARÁTER INTERDISCIPLINAR DOS PROJETOS DE APRENDIZAGEM: PROTAGONISMO E COOPERAÇÃO

Separados por tópicos, mas entrelaçados no processo de aprendizagem, os projetos interdisciplinares, o protagonismo e a cooperação estão intimamente ligados no processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Na Educação Superior, a interdisciplinaridade foi inserida a partir de diferentes projetos e de forma isolada durante toda a década de 1990, mas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/1996, a temática ganhou importância nos projetos pedagógicos e propostas curriculares dos cursos de graduação (CORREIA; OLIVEIRA, 2020, p. 5).

Segundo Fazenda (2011), a interdisciplinaridade rompe com a cultura de exclusividade de compartilhamento de informações por meio das disciplinas separadas, que acabam, por vezes dificultando a compreensão dos contextos a partir de diferentes olhares. Segundo a autora,

a interdisciplinaridade constitui uma atitude movida pela curiosidade, abertura de espírito e reciprocidade entre sujeitos favorecendo a construção de um processo pedagógico em que todos se percebem, interação e conseguem enxergar a importância de cada um no processo de aprender (Apud CORREIA; OLIVEIRA, 2020, p. 5)

Considera ainda que

a prática interdisciplinar implica trabalho coletivo e solidário envolvendo certas competências: perceber-se interdisciplinar, contextualizar os conteúdos, valorizar o trabalho em parceria, desenvolver atitude de pesquisa, valorizar e dinamizar a comunicação, resgatar o sentido de humano e trabalhar com a pedagogia de projetos (FAZENDA, 2007 apud CORREIA; OLIVEIRA, 2020, p. 6)

No âmbito dessa conjuntura, as potencialidades relacionadas ao desenvolvimento de competências profissionais e para vida por projetos se estabelece como estratégia importante. Nesse sentido, dentre outras atribuições, podemos destacar o movimento realizado para formulação de hipóteses para possíveis soluções das demandas, constituir-se como parte do processo de construção da solução almejada rumo aos objetivos estabelecidos. Assim, acessar conhecimentos prévios e articulá-los a outros necessários e imediatos potencializam a ampliação do cenário cognitivo almejado. (PERRENOUD, 2008)

Para Correia e Oliveira (2020), a realização de trabalhos com projetos permite desenvolver nos alunos, além das competências técnicas de sua área de especialização,

um conjunto de competências transversais, tais como a capacidade de comunicação, liderança, gestão de conflitos, postura crítica, respeito à diversidade, responsabilidade social e visão sustentável. Quando analisamos possibilidades de operacionalização de ações que abarquem tais características, nos deparamos com dificuldades tanto relacionadas às experiências pregressas dos discentes quanto nas competências docentes para atuar em um cenário com essas características. Perrenoud (2008) destaca a importância de percebermos a dimensão longitudinal dos objetivos do ensino-aprendizagem e propõe o desafio de professores trabalharem com objetivos comuns, que percebam a relação entre o desafio lançado, o que já foi realizado e os que virão.

Se concordarmos que “todo referencial tende a se desatualizar pelas mudanças das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma” (PERRENOUD, 2008, p. 14), estaremos na direção da superação dos entraves que impossibilitam ações concretas rumo a novos patamares educacionais.

Essa questão nos impõe demandas significativas para operacionalização da proposta, no entanto, perfeitamente coerente com os mecanismos que potencializam desenvolvimento de competências necessárias para formação integral do educando. Se o desenvolvimento de competências percorre todo processo de formação e sua complexidade é materializada nas circunstâncias vivenciadas, podemos considerar verossímil que há um processo de esquemas mentais que suscitarão novas conexões e associações cognitivas sucessivas e permanentes. Se concordarmos com essa afirmação, instauramos o desafio para o trabalho e planejamento em grupo no processo de ampliação de competências que deem conta dessa demanda. A máxima afirmativa de que no processo educativo não aprendemos sozinhos (CRESAS, 1987, apud PERRENOUD, 2008), nos leva à compreensão da importância das interações sociais na construção dos conhecimentos que subsidiarão o desenvolvimento das competências objetivadas. O autor não se esquia das dificuldades relacionadas os possíveis níveis, heterogeneidade de cada grupo e as implicações à gestão das atividades, orientações, *feed back*, a possibilidade de as lideranças realizarem as atividades etc. O desafio se estabelece na elaboração de tarefas, projetos e atividades que provoquem cooperação e sejam suficientes para engajamento e compartilhamento de experiências no processo de construção coletiva.⁸

A metáfora dos esportes coletivos de invasão, no qual os jogadores dispostos em um espaço determinado, com regras preestabelecidas e devem invadir o território do

⁸ Os por menores dessa consideração são abordados nos capítulos 3 e 4 de Perrenoud (2008)

adversário para efetuar um gol ou *touchdown* parece oportuna. No âmbito do “jogo”, por meio de uma série de habilidades individuais e ações cooperativas, o grupo/time deverá solucionar uma série de problemas inerentes às relações estabelecidas no embate, sejam dentro do próprio grupo, sejam decorrentes dos obstáculos gerados pela equipe adversária. Isso se dará em meio a um cenário com alta imprevisibilidade e ações mútuas para solução dos problemas rumo ao objetivo. A execução das habilidades isoladas da complexidade do contexto pouco tem a contribuir para resolução dos problemas inerentes à lógica do jogo. Elas dependem de redes complexas de informação no âmbito sinestésico, da memória, com alto grau de tomada de decisão ligadas à atuação de todos os participantes nas ações. Obviamente, as metáforas ou analogias por si só são insuficientes, no entanto, nos possibilitam aproximação gradual à compreensão da necessidade de avançarmos no processo de engajamento coletivo em um cenário em que o protagonismo e autonomia individual estejam alinhados, de maneira indissociável, à cooperação mútua e resultado coletivo.

A partir desse cenário, provisoriamente, podemos concluir que: No processo de ensino-aprendizagem formal para o desenvolvimento de competências profissionais e para vida, os projetos de aprendizagem atuam de maneira interdisciplinar e, se não se aprende sozinho, também não ensinamos e nem trabalhamos sozinhos.⁹

7 COMPETÊNCIA PERCEBIDA POR MEIO DOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES E O PROTAGONISMO EM CONFLITO

Nesse tópico apresentamos parte dos dados coletados por meio dos questionários e estabelecemos vínculos iniciais com os objetivos do estudo.

Nesse contexto, elaboramos subtópicos sobre a aprendizagem das competências, a interdisciplinaridade percebida e o protagonismo discente. Utilizamos os enunciados, dados numéricos das questões enviadas e o cruzamento de dados entre duas ou mais variáveis.

⁹ As mudanças vividas no âmbito do ensino formal e, de maneira específica, no ensino superior, “[...] passam principalmente pela emergência de novas competências (Ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas” (PERRENOUD, 2008, p.14).

Abaixo na figura 1 apresentamos a primeira questão fechada do questionário e, em seguida, na figura 2 o resultado da questão aberta. Efetuamos um cruzamento de dados entre as questões e, em seguida, avançamos de maneira sequencial em nossas análises. Ressaltamos que todos os 32 participantes responderam as questões fechadas e abertas. Verificamos todos os envios e seus respectivos remetentes para não incorrerem no erro de duplo envio ou envio de terceiros que não os da pesquisa.

FIGURA 1 – Desenvolvimento de competências

Os desafios e projetos/disciplinas cursados favorecem e potencializam o desenvolvimento de competências profissionais e para a vida?

32 respostas

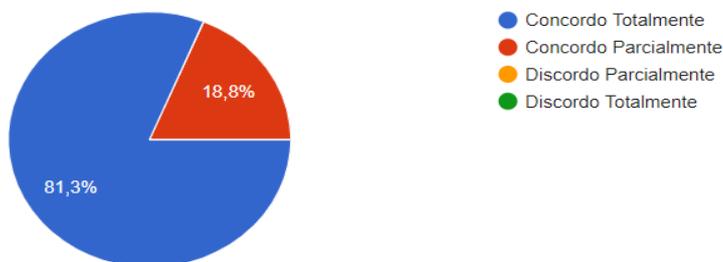
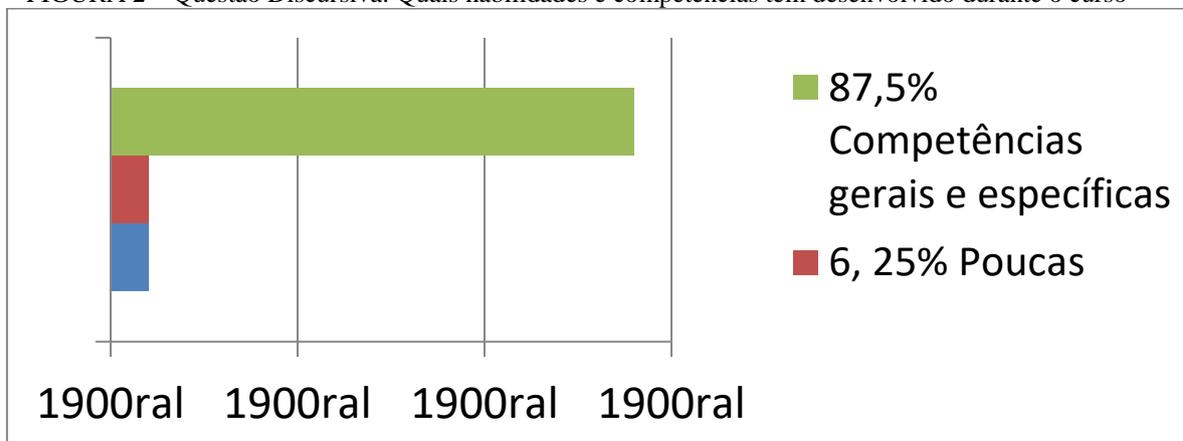


FIGURA 2 – Questão Discursiva: Quais habilidades e competências tem desenvolvido durante o curso



Podemos notar aproximação significativa nas grandezas quando avaliamos a concordância absoluta de 81,3% dos alunos sobre as potencialidades e favorecimentos do desenvolvimento de competências profissionais e para vida nos projetos e desafios vivenciados no curso e 87,5% declaram ter desenvolvido habilidades e competências.

Quando cruzamos os dados podemos constatar a presença de percentual aproximado com aumento de 5%. Destacamos que, na questão aberta classificada como gerais e específicas na figura 2, os alunos declararam ter desenvolvido habilidades

tecnológicas para realização dos desafios, atividades, projetos e afins; aprendizagem social, psicológica, motoras; habilidades para raciocinar, planejar, exercitar, compreender; habilidades motoras, capacidade de absolver ao máximo os conteúdos propostos; comunicação, liderança, criatividade, organização, trabalho em equipe; articular as habilidades com as soluções dos problemas; competência técnica, didática e relacionamento, comunicação, ética e conduta profissional, criatividade, inovação, dentre outras.

Quatro (4) alunos (12,5%) declararam não terem aprendido nenhuma ou pouca competência. Os 2 alunos que declararam nenhuma competência desenvolvida, não comentaram sobre a resposta. Os dois (2) alunos que declararam terem desenvolvido poucas habilidades e competência justificaram o distanciamento social e pouca relação entre teoria e prática.

Em outra perspectiva, podemos conjecturar que os 18,8% que indicaram concordância parcial sobre o favorecimento e potencialização do desenvolvimento de competências profissionais e para vida por meio dos projetos e desafios cursados, podem associar um enfoque maior ou menor em competências profissionais por meio de habilidades técnicas procedimentais específicas. Essa análise está ligada ao fato das características das habilidades e competências apresentadas nas questões discursivas estarem preponderantemente associadas às habilidades e competências gerais e poucas relacionadas às ações de intervenção específicas da área. Considerando expectativas em relação ao curso, dentre outras possibilidades, isso pode estar associado ao fato de estarem cursando uma etapa de formação comum para bacharel e licenciatura.

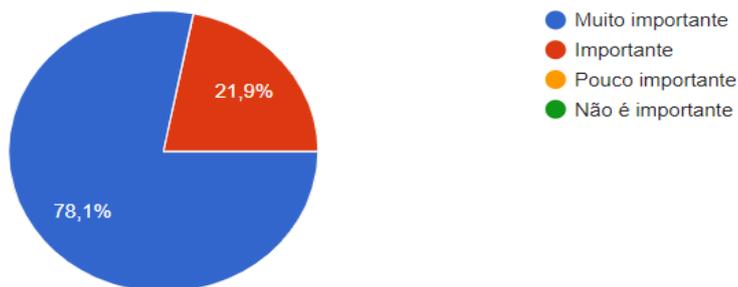
8 CARÁTER INTERDISCIPLINAR DOS PROJETOS E DESAFIOS

Quando avançamos para o caráter interdisciplinar dos projetos constatamos o seguinte cenário.

FIGURA 3 – O caráter interdisciplinar dos desafios

Qual a importância do caráter interdisciplinar dos desafios/projetos de aprendizagem/disciplinas para o desenvolvimento de competências profissionais?

32 respostas

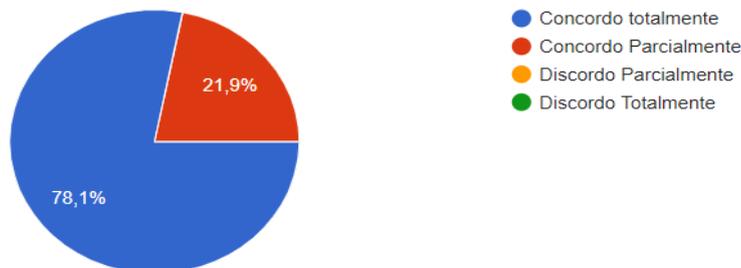


Ao analisarmos duas questões sobre a importância do caráter interdisciplinar para o desenvolvimento de competências e se é possível identificar os aspectos interdisciplinares ao longo do curso temos a seguinte situação:

Figura 4 – Ligação entre conhecimento e desafio/projetos/disciplina cursada

Percebe ligação entre os conhecimentos presentes nos diversos desafios/projetos/disciplinas cursadas

32 respostas



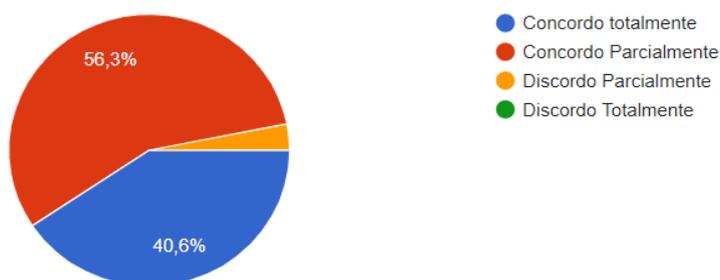
Ao analisarmos a figura 3 e 4 podemos inferir que a percepção da importância dos aspectos interdisciplinares nos projetos está intimamente relacionado à difusão dessas características ao longo da etapa cursada. Nesse sentido, podemos relacionar essa constatação aos aspectos relacionados ao caráter interdisciplinar das competências profissionais e para vida apresentado por Zabala e Arnau (2014).

Entretanto, acontece um deslocamento significativo quando avaliamos a condução dos projetos e desafios por dois (2) professores da área da saúde. Esse deslocamento pode ser identificado na figura 5.

Figura 5 – Vivências por projetos

As vivências por projetos de aprendizagem/disciplinas mediadas por dois ou mais profissionais da área da saúde pode potencializar o desenvolvimento de competências profissionais e para vida?

32 respostas



A estratégia de relacionar o caráter interdisciplinar dos desafios e projetos com competências multiprofissionais se deu em virtude de ser uma competência necessária para o perfil do egresso do curso de graduação em educação física - de forma mais expressiva no âmbito do bacharel - devidamente sinalizado nas DCN's (CNE/CES, 2018).

No semestre corrente, em paralelo à esse estudo, o curso desenvolveu projetos de aprendizagem mediados por dois professores da área da saúde. Em duas ocasiões, utilizamos um profissional de educação física e outro professor da área específica necessária para desenvolvimento de competências específicas profissionais. Situar o contexto em que se insere essa questão nos possibilita elaborar reflexão e ação para abordarmos esse tema e avaliarmos efetivamente essa estratégia. Nesse contexto a concordância parcial sugere a necessidade de identificação e aprofundamento das questões que levaram à essa avaliação.

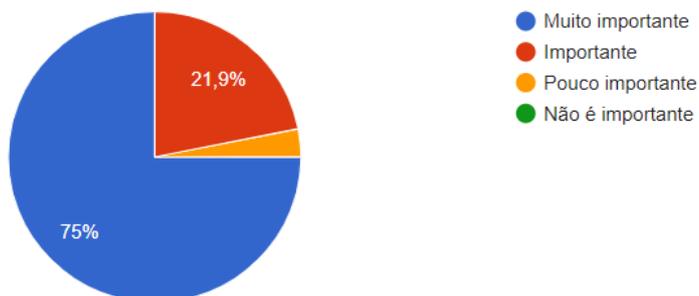
9 DESAFIOS DE SER PROTAGONISTA

O título desse tópico já anuncia elementos identificados nos dados coletados com os alunos do curso. Sobre a importância da autonomia e iniciativa do aluno no processo de aprendizagem constatamos concordância significativa.

Figura 6 – Importância do protagonismo.

Qual a importância de ser protagonista no seu processo de formação?

32 respostas



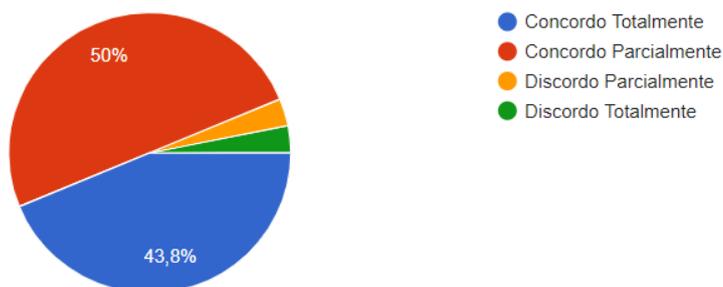
Quando situamos o ensino no âmbito da formação de educação híbrida, percebemos uma maior necessidade de autonomia e protagonismo discente, maior disciplina para estudo e engajamento nas atividades para solução de problemas para elaboração de atividades e projetos coletivo. Nesse contexto, podemos verificar que o grau de importância atribuído por 75% dos alunos reflete um resultado significativo para o processo de mudança de mentalidade dos sujeitos envolvidos e para o próprio curso. Entretanto, em um modelo educacional que preconiza a elaboração de projetos e resolução de problemas como elementos fundamentais para desenvolvimento de competências profissionais e para vida, ser protagonista pressupõe protagonizar em grupo e de forma cooperativa.

A figura 7 demonstra aspectos que necessitam maior atenção para o desenvolvimento de competências com essas características.

Figura 7 – Motivação para desafios em grupo

Se sente desafiado e motivado quando confrontado com a necessidade de resolução de problemas para serem resolvidos em grupo?

32 respostas



A concordância parcial com a motivação e o sentir-se desafiado quando confrontado com desafios e resolução de problemas em grupo, sugere necessidade de aprofundamento nas possíveis justificativas dos alunos não se motivarem ou não se sentirem desafiados para resolverem problemas e desafios em grupo. Outra questão identificada foi relacionada à dificuldade de aprender sem aulas expositivas. 65,5% dos participantes concordaram totalmente que a ausência de aulas expositivas dificultam o aprendizado. Nesse sentido, convém analisar e indagar sobre quais competências estão relacionadas e quais ações deverão ser desenvolvidas.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inseridos em uma sociedade com alto desenvolvimento tecnológico, relações sociais ampliadas por meio de redes sociais e fluxo de informações contantes, poderíamos supor que tais aspectos poderiam facilitar a comunicação e trocas de informações de maneira colaborativa, potencializando as relações sociais e o desenvolvimento dos próprios saberes necessários para solução de problemas no dia a dia da profissão e das relações sociais. No ano de 2020 fomos transpassados por uma pandemia que potencializou os processos tecnológicos em todos os setores da sociedade e antecipou tendências e demandas profissionais, sociais, interpessoais outrora presentes, no entanto, recebem maior destaque em virtude das circunstâncias vivenciadas.

O propósito de analisar o valor atribuído a aprendizagem de competências desenvolvidas por meio dos projetos de aprendizagem/disciplinas no curso foi positiva, no entanto, carece de ajustes permanentes. As potencialidades do modelo estão diretamente relacionadas à aprendizagem de competências profissionais e para vida de grande parte da amostra.

O caráter interdisciplinar é um elemento presente nos diversos desafios e projetos, atuam de maneira muito importante para o desenvolvimento de competências profissionais e para vida. Entretanto, os aspectos multiprofissionais mediados por professores de duas ou mais áreas não foram valorizados de maneira significativa.

A maior parte dos entrevistados considera muito importante o protagonismo discente, no entanto, a resolução de problemas e trabalho em grupo se colocam como desafios ainda a serem superados.

O estudo não se constitui como análise absoluta da percepção dos alunos do curso. É necessário ampliação e aprofundamento em questões para aprimoramento do modelo e, conseqüentemente, da qualidade e excelência do processo de formação que desejamos.

REFERÊNCIAS

BALTHAZAR, A. Questões essenciais para o protagonismo estudantil. **Curso de Pós-graduação Uniamérica: Docência na Educação Contemporânea**. 2019.

CORREIA, Waydja Cybelli Cavalcanti; OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira de. Reflexões sobre a prática da interdisciplinaridade através da metodologia *Project Based Learning*: um estudo de caso no ensino de Engenharia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e013597, p. 1-17, 2020.

CULLIER, Luciana Santos; SOUZA, Claudia Teresa Vieira de. Metodologias ativas na formação do professor de Educação Física. **Revista Práxis**. 2017.

DAL LIN, Alessandra; VALENTE, Eunice Lopez; PRESTES, Irene C. Picone; LIMA, Jonas Castiglioni; FONTOURA, Mariana Fogliatto; RODRIGUES, Neliffer H. Salvatierra. Aprendizagem por projeto no ensino superior: análises preliminares nos cursos de Educação Física, Design de Moda, Psicologia e Engenharia Elétrica. **Revista Tuiuti: Ciência e Cultura**. Curitiba, 2019.

ESPÍNOLA, Hugo. Reflexos do autoconhecimento docente na autonomia e protagonismo estudantil em ambientes de aprendizagem. Foz do Iguaçu: **MBA UniAmérica**. 2019.

FAVA, Rui. **Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002

Di LÊU, Maria de Fátima Araújo. **A influência do ensino híbrido no processo de aprendizagem dos estudantes em um curso de fisioterapia de uma instituição de ensino superior da cidade do Recife-PE**. Orientador: Daniel Gonzalez. 2018. 166 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) - UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN FACULDADE HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN, Asunción, Paraguay, 2018.

PASQUALETTO, Terrimar Ignácio; VEIT, Eliane Angela Brasil; ARAUJO, Ives Solano. Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino de Física: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. 2017.

PEREIRA, T. S.; PROBST, M. Pedagogia de projetos: um estudo sobre a construção do conhecimento e da autonomia dos estudantes. **EDUCERE. Revista da Educação**, Umuarama, v. 20, n. 1, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução. Patrícia Chttoni Ramos. Porto Alegre. Artmed. 2000. Reimpressão 2008.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de; BIELLA, Jaime. Currículo Baseado em Competências. Natal. **SESI**, 2010.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre. artmed, 2014 [e-pub].