

Projeto Integrador em Tempos Flúidos: o que Expressa um Grupo de Professores de um Curso de Direito

Integrating Project in Fluid Times: What is Expressed by a Group of Law Professors

Camila de Bortoli Rossatto Riedlinge^{*,a}; Ieda Maria Giongo^a

^aUnivates, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino. RS, Brasil.

*E-mail: camila.rossatto86@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo problematizar o que expressa um grupo de professores de um Curso de Direito de uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada no interior do Estado do Tocantins, acerca do desenvolvimento do Projeto Integrador centrado nas culturas e experiências dos estudantes. O referencial teórico está sustentado em ideias de autores que problematizam o ensino na pós-modernidade. De natureza qualitativa, o material de pesquisa se constituiu de enunciações dos docentes e da proposta metodológica para o Projeto Integrador do Curso de Direito da IES pesquisada. Os materiais emergentes foram analisados por meio da análise textual discursiva. Os resultados apontaram duas unidades de análise: a) Favorecimento da interação dos componentes curriculares, contanto que, efetivamente, ocorra a interdisciplinaridade; b) Estudar e pesquisar para melhorar o local em que o estudante vive: a função social do Projeto Integrador. Por fim, concluiu-se que o Projeto Integrador, centrado na cultura e experiência, pode resultar em uma aprendizagem potencialmente significativa para os estudantes.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem Baseada em Projetos. Curso de Direito. Culturas. Experiências.

Abstract

The purpose of this article is to problematize what is expressed by a group of Law professors from a Higher Education Institution (HEI), located in the countryside of the state of Tocantins/Brazil, about the development of an Integrating Project focusing on students' cultures and experiences. The theoretical framework is supported by the ideas of authors who analyze the teaching in postmodernity. The research material - qualitative in nature - was constituted of the professors' enunciations and the methodological proposal of the Integrating Project regarding the Law Program of the HEI researched. The emerging materials were analyzed through the discursive textual analysis. The outcomes pointed to two analysis units: a) Enhanced interaction of syllabus components, providing interdisciplinarity occurs; b) To study and research to improve the place where the student lives: the social function of the Integrating Project. Finally, it was concluded that the Integrating Project centered on culture and experience can result in potentially significant learning for students.

Keywords: Teaching. Project Based Learning. Law Program. Cultures. Experiences.

1 Introdução

O tema desta pesquisa emergiu do desassossego das pesquisadoras sobre a aprendizagem em tempos líquidos como metaforicamente aduziu Bauman (2000). Contemporaneidade. Época de rápidas mudanças na sociedade, economia, tecnologia, política... tempos de incerteza. “Como podemos viver numa era de perplexidade, quando as narrativas antigas desmoronaram e não surgiu nenhuma nova para substituí-las?” (HARARI, 2018, p.317). O questionamento impacta e parece bastante plausível, tendo em vista a imprevisibilidade dos tempos em que se vive.

Esse contexto impactou a IES pesquisada, que adota o Projeto Integrador como estratégia de ensino. Trata-se de uma atividade institucional e consta no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) da Instituição, devendo ser realizado semestralmente por todos os Cursos. Segundo o PPC de Direito (2017), é uma forma de trabalho na qual os professores

constroem o Projeto em conjunto, cujo propósito é reunir os conhecimentos das disciplinas relacionadas ao semestre correspondente e que serviriam de embasamento para a criação de um Projeto Integrador de maneira interdisciplinar.

No Curso de Direito, o projeto ocorre do 1º ao 6º período. Nos demais semestres, a tarefa não é realizada, pois os objetivos de aprendizagem se voltavam ao trabalho de Conclusão de Curso, Relatórios de Estágio, Exame da OAB e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Contudo, chama atenção a percepção dos acadêmicos quanto ao desenvolvimento da metodologia. Nos corredores e salas de aula da faculdade, ouvia-se (e ainda se ouve) que o Projeto é inútil, e sua realização se devia pelo fato de ser obrigatória e compor a nota, além de ser uma perda de tempo.

Tais observações foram confirmadas pela pesquisa realizada, em 2018, por meio da Coordenação Acadêmica da IES, que verificou o impacto do Projeto Integrador nos sétimos períodos dos Cursos de Direito, Engenharia

Agronômica e Administração. O estudo se centrou em analisá-lo como instrumento para articular ensino e prática, habilidades, matriz curricular e contexto no mercado de trabalho, além dos benefícios para a formação dos Cursos de Bacharelado (CARDOSO; OELKE, 2018). A investigação partiu do questionário elaborado pelos autores e aplicado aos estudantes, abordando suas percepções quanto às principais aprendizagens decorrentes da produção do Projeto Integrador.

Os resultados da pesquisa mostram que os acadêmicos de Direito responderam não a três quesitos; os demais, eles consideraram relevantes, indicando que os pontos estudados eram pontuais. No primeiro - "Observação da realidade de pessoas e comunidade objetivando transformações", 70% deles afirmaram que o projeto não provocava mudanças e investigação do contexto social em que viviam. Em contrapartida, 90,9% dos alunos de Administração e 77,8%, de Agronomia acreditavam que o projeto contribuía para a observação e transformações na comunidade.

No segundo quesito - "Integração entre os componentes curriculares do Curso em relação ao projeto", 65% dos estudantes de Direito responderam que a integração não era relevante (grifo meu). Entretanto, 100% dos pertencentes ao de Agronomia e 72,7% de Administração declararam que essa aconteceria por meio da realização do Projeto Integrador. Por fim, quanto à "Organização dos elementos referentes à pesquisa", 60% dos alunos declararam que a realização do projeto não auxiliava na organização dos elementos referentes a um estudo científico.

Nesse sentido, os três aspectos da pesquisa demonstram que os acadêmicos de Direito não relacionavam a realização do Projeto à sua vivência em sociedade, tampouco às suas experiências e cultura; logo, não teria um potencial transformador. Ademais, pela própria estrutura da Matriz Curricular do Curso, não conseguiram realizar a interdisciplinaridade, essencial ao Projeto Integrador, evidenciando a necessidade de novos estudos acerca da temática.

Bacich e Moran (2018) apontam que Projetos Integradores relevantes priorizam a resolução de problemas provenientes da observação realizada pelos alunos na comunidade local, despertando o interesse para temas próximos à sua vida. Nesse processo, resolvem questões interdisciplinares que transcendem os limites da sala de aula.

Na IES pesquisada, como exposto no PPC do Direito, o corpo docente escolhe conjuntamente o tema do Projeto Integrador. Para ilustrar, toma-se como base o eixo central do primeiro semestre de 2019, que foi o caso de Brumadinho em Minas Gerais, quando, em janeiro de 2019, uma barragem pertencente à Vale do Rio Doce, criada para contenção de rejeitos provenientes da produção da Mina Córrego do Feijão, rompeu-se, liberando rejeitos e lama. Com isso, as instalações administrativas da Vale, bem como os vilarejos próximos, foram inundadas, causando, até a presente data, a morte de

248 pessoas e o desaparecimento de 22 pessoas (VALE, 2019).

O fato de a temática merecer investigação, projeções e pesquisas, parece inquestionável. No entanto, a indagação pertinente e que norteou esta pesquisa é se esse objeto de estudo seria significativo para os acadêmicos, já que não derivava diretamente do contexto social em que viviam. Ademais, questiona-se se o produto do Projeto, que foi a apresentação de *banner*, contribuiu para melhorar a vivência dos alunos em sociedade ou, ainda, apontou sugestões que ajudariam Brumadinho. Por fim, se a realização do Projeto aproximou os estudantes da comunidade em que viviam (vivem). As respostas, em uma análise preliminar, foram negativas.

Diante desta conjuntura - a IES pesquisada tinha como metodologia institucional a realização de um Projeto com objetivos interdisciplinares e cooperativos e, ao mesmo tempo, não colhia os resultados de sua aplicação no Curso de Direito -, nasceu a necessidade de se reavaliarem as propostas metodológicas, principalmente em face das mudanças rápidas e inevitáveis pelas quais passa a sociedade contemporânea, que não mantém sua forma com facilidade (BAUMAN, 2000) sob pena de não atender aos objetivos de aprendizagem a que se propõe.

Assim, emergiu esta questão de pesquisa: O que expressa um grupo de professores de um Curso de Direito, acerca do desenvolvimento do Projeto Integrador, centrado nas culturas e experiências dos estudantes? Definido o problema de pesquisa, elenca-se o objetivo geral, assim descrito: Problematicar o que expressa um grupo de professores de um Curso de Direito acerca do desenvolvimento do Projeto integrador centrado na cultura e experiência dos estudantes.

2 Material e Métodos

Estes professores residem no Município em que está localizada a IES. Dois deles são egressos do Curso de Direito da Instituição, o que enriqueceu o teor das discussões, pois como acadêmicos, também desenvolveram o Projeto Integrador. Por fim, importa ressaltar que três deles são membros do NDE do Curso, sendo um, o Coordenador, o que contribuiu significativamente nas problematizações quando da realização dos grupos de discussão.

Ressalta-se que acontecem dois Projetos por ano, pois, como mencionado anteriormente, é semestral. Logo, a justificativa quanto à escolha dos docentes ocorreu pelo fato de que já haviam participado de, pelo menos, da execução de quatro Projetos, observando os pontos positivos ou negativos quanto à sua consecução.

Realizaram-se então, grupos de discussão por meio da plataforma digital *Microsoft Teams*, com a qual os docentes já estavam habituados a utilizar, tendo em vista as aulas virtuais ocasionadas pela pandemia do Coronavírus, com a presença de cinco professores do Curso de Direito que participaram do desenvolvimento do Projeto Integrador nos anos de 2018 e

2019. Atendendo aos critérios éticos que requer a pesquisa contemporânea, os professores participantes das discussões foram nominados como Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), Professor 3 (P3), Professor 4 (P4) e Professor 5 (P5). O roteiro do grupo de discussão foi desenvolvido da seguinte forma: primeiramente, foram explanados os objetivos desta pesquisa; em seguida, apresentados os estudos da coordenação acadêmica da IES pesquisada a respeito da percepção dos acadêmicos sobre o Projeto Integrador, realizada em 2018, que demonstrou que eles não correlacionavam o desenvolvimento do Projeto à sua vivência em sociedade, tampouco às suas experiências e cultura. Além do mais, não conseguiam realizar a interdisciplinaridade, essencial ao Projeto Integrador. Assim, por meio do compartilhamento de tela, foram demonstrados tais resultados.

Em uma segunda etapa, solicitou-se que os professores comentassem o estudo apresentado. Por fim, questionou-se sobre os seguintes pontos relativos ao desenvolvimento do Projeto Integrador: Como docente, você verifica a observação dos acadêmicos a respeito do contexto social em que vivem, objetivando transformações? E ainda: Observa-se a integração entre os componentes curriculares do Curso em relação ao Projeto Integrador?

Os grupos de discussão são considerados como reuniões nas quais os participantes discutem os temas predeterminados pelo pesquisador, conforme apontam Sampieri, Collado e Lucio (2013). Nesse tipo de método de coleta de dados, mediante a interação entre os professores, o interesse consistiu em saber como perceberam a realização da pesquisa voltada à cultura e experiência dos estudantes, se conseguiram entender os objetivos da contextualização em relação à vida dos discentes, bem como as interações interdisciplinares entre os saberes envolvidos na tarefa. Para isso, a sessão foi gravada em áudio e vídeo, por meio da plataforma *Microsoft Teams* e, posteriormente, transcrita.

Os dados que emergiram dos grupos de discussão, das transcrições e da observação participante foram analisados desde o início da apresentação da proposta metodológica e finalizados após a redação das conclusões sobre categorias, identificando padrões de comportamento e pensamento (GIL, 2017). Nesse sentido, a partir do levantamento desses dados, analisados de maneira direcionada os aspectos característicos específicos dos docentes estudados e, então, foi elaborado um relatório com as descrições das categorias dos temas emergentes e classificação dos padrões e ideias recorrentes.

Essas comparações entre o modelo proposto, os dados coletados e o contexto observado foram sustentadas pelos estudos de Zygmunt Bauman e suas considerações sobre a modernidade líquida e, a partir dessa apreciação, a necessidade (ou não) de encontrar ou reencontrar novos caminhos de aprendizagem. Na ótica do autor, professores e alunos são apresentados como mísseis balísticos. Estes, ao iniciarem seu percurso, serão perfeitos para alvos predeterminados e fixos. Contudo, tais qualidades serão superadas quando os

alvos começarem a se mover erroneamente e mais rápido que os mísseis, prejudicando os cálculos iniciais e a trajetória exigida (BAUMAN, 2013). Os dados, gerados via materiais supracitados, foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva - ATD conforme preconizado por Moraes e Galiuzzi, (2006).

Em particular, Moraes (2003) organiza tal tipo de metodologia de análise em quatro eixos, que inicia com a desmontagem dos textos e os processos de unitarização, avança para o estabelecimento de relações, denominado categorizações, que resultam na captação do novo emergente, possibilitando uma nova compreensão do todo. O último foco abrange os demais e significa que as análises efetivadas representam um processo auto-organizado por meio do qual surgem, então, as novas compreensões.

Essa auto-organização, em conjunto com as demais etapas, caracterizou um processo de pesquisa com potencial de aproveitar o caos para gerar novos saberes e conhecimentos, aliados aos ensinamentos de Bauman (2010). Ao elevar os textos até o limite de sua desconstrução, proporcionaram-se outras disposições relacionadas à compreensão da investigação, cujos resultados serão abordados a seguir.

3 Resultados e Discussão

A partir dos resultados obtidos na investigação e em virtude da sua natureza, esses foram separados em duas seções com o objetivo de otimizar a compreensão e leitura. Na primeira, abordam-se questões relativas à interdisciplinaridade e à promoção da interação dos componentes curriculares, contanto que realmente se comuniquem. Na segunda, discorre-se sobre a função social do Projeto Integrador, que deve iniciar com a investigação dos problemas vivenciados pelos acadêmicos e, após, apresentá-los à comunidade, bem como os resultados obtidos.

Na análise textual discursiva, segundo Moraes (2003), acontece, em um primeiro momento, a desmontagem dos textos, denominada pelo autor como um processo de unitarização. Nesse sentido, examina-se, detalhadamente, as transcrições dos grupos de discussão realizados com os docentes do Curso de Direito da IES investigada com o objetivo de segmentar os textos e atingir unidades de análise. Nesse momento, percebe-se a preponderância das expressões que envolvem a interdisciplinaridade e a sociedade.

Durante esse processo, avança-se para a próxima etapa, que consistiu em estabelecer relações entre as unidades encontradas e categorizá-las. Dessa forma, com base nos ensinamentos de Galiuzzi e Moraes (2006), confirma-se, após proceder a unitarização dos textos, que os dois padrões se destacaram nos materiais de pesquisa investigados, sejam os que tratavam da interdisciplinaridade quanto à aplicação do Projeto, sejam os que abordavam a sua função social.

Após estabelecer as relações entre os enunciados da pesquisa, direciona-se a investigação para a captação do novo, surgido da desordem e da desfragmentação dos textos e

para a “emergência de uma compreensão renovada do todo” (MORAES, 2003, p. 142). Nessa ótica, a última parte do método de pesquisa envolveu a análise textual discursiva, cujo produto resultará do novo agrupamento construído quando da realização da unitarização e da classificação dos elementos pesquisados, visando surgimento de outras compreensões a respeito dos textos objetos de análise.

3.1 Favorecimento da interação dos componentes curriculares, contanto que, efetivamente, ocorra a interdisciplinaridade

A respeito da interdisciplinaridade, iniciam-se as considerações com base nos escritos de Fazenda (2011, p.10) e a ideia de que essa não é uma “panaceia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do mesmo”. A problematização da autora é relevante por referenciar os estudos interdisciplinares no Brasil, ressaltando que não são uma panaceia. Em outras palavras, recorrendo ao dicionário, não se trata do remédio para todos os males ou dificuldades (MICHAELIS, 2015).

Nesse cenário, fundamentadas nos resultados da investigação, pontua-se que a interdisciplinaridade é essencial ao efetivo desenvolvimento do Projeto Integrador, como o próprio nome já sugere. No entanto, a ocorrência desse movimento precisa considerar as particularidades, os saberes específicos e respeitar, segundo ensinam Delizoicov e Zanetic (1993, p. 13) “a especificidade de cada área do conhecimento”, isto é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo, cuja origem se encontra na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento.

Essa perspectiva se confirmou durante a realização dos grupos de discussão com os professores do Curso de Direito da Instituição estudada.

P1: A gente não tem como; para ser interdisciplinar, colocar tudo como interdisciplinar. Eu consigo fazer uma aula interdisciplinar entre direitos humanos e estatuto da criança e do adolescente, mas eu não consigo tornar interdisciplinar direito empresarial e estatuto da criança e do adolescente. Não dá! São matérias que eu não consigo fazer o *link*. Eu consigo *linkar* o ECA com direito internacional. Agora, por que, né? São assuntos que se comunicam. Agora tem matéria que não dá. Como é que eu vou ‘linkar’ ali empresarial com o Estatuto?

Surgiu, então, o primeiro resultado da investigação desta pesquisa, centrada em promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas envolvidas no semestre. Para que isso ocorra, é necessário que realmente se comuniquem, sob pena de não atingir os resultados esperados, como aconteceu durante a execução da metodologia do Projeto, além de restringir, por falta de correlação entre as áreas de conhecimento, temas potencialmente relevantes do ponto de vista do estudante.

P2: Concordo com o que vocês falaram. Engessar o tema e essa necessidade de que havia de tentar englobar todas as disciplinas, eu acho que restringe. [...] Acabava excluindo alguns temas interessantes por não conseguir colocar todas as disciplinas, né, no Projeto.

Ressalta-se que a discussão acima se originou das reflexões sobre a forma como se tem realizado o Projeto na IES: escolha de um único assunto para todas as turmas e períodos (do primeiro ao sexto). Definido o tema, orientavam-se os acadêmicos a desenvolverem a interdisciplinaridade entre as disciplinas envolvidas no semestre e por eles estudadas.

Tanto os enunciados dos docentes quanto a pesquisa, realizada pela Coordenação Acadêmica da Faculdade com os alunos, revelaram que a interdisciplinaridade acabava acontecendo de uma maneira imposta, compelida e não era vislumbrada pelos acadêmicos. Nas palavras dos professores, ocorria de uma forma “mirabolante”.

P3: [...] Dentro de um período, é muito complicado a gente tentar envolver todas as disciplinas, até porque, muitas delas se conversam, mas se conversam em pontos mínimos, que para a gente tentar desenvolver esse Projeto Integrador a gente acaba criando um tema mirabolante para poder aproveitar essa disciplina. E aí o Projeto Integrador poderia ser desenvolvido entre disciplinas que se conversam, que tenham mais interação com o tema e independente do período que ela esteja [...]. Muitas vezes, os alunos se desgostam do Projeto porque têm que criar essa coisa mirabolante só para aproveitar uma disciplina e aí eles mesmo entram em conflito entre eles próprios.

Ademais, questionados se conseguiam observar a integração entre os componentes curriculares do Curso de Direito em relação ao Projeto Integrador, os professores pontuaram, em vários trechos das transcrições, que não a visualizavam, e que tal fato poderia estar relacionado à imposição de um determinado assunto que deveria se adequar a cinco, seis disciplinas. Nesses momentos, discutiram e refletiram sobre a indispensabilidade da inclusão de tantos saberes que, muitas vezes, não conversam entre si.

P1: É necessário mesmo que as dez disciplinas daquele período estejam mesmo dentro do Projeto? [...] se a gente tiver que abarcar tudo o que está na grade, independente do que aquela ementa vai abordar aquele semestre ou não, que é o que a gente faz [...], não, os componentes curriculares não são totalmente integrados, porque a gente tem eixos (curriculares) diferentes.

As interrogações acima se concentram em como relacionar a segmentação das disciplinas a ponto de fazê-las convergir. Ao problematizar os questionamentos dos docentes, sugere-se que os professores do Curso de Direito passem a pensar no equilíbrio entre os conhecimentos disciplinares e, por outro ângulo, na adoção de práticas que aproximem tais saberes até então separados, o que poderia representar resultados interdisciplinares frutíferos.

Tais discussões se aproximam do que Veiga-Neto (2010) denomina como tensões disciplinares. O autor alude que não é prudente responsabilizar apenas os currículos disciplinares (no sentido de estarem divididos por áreas de conhecimento) pelas mazelas da educação. Ademais, sugere que o termo interdisciplinar seja interpretado de maneira ampla, afastando-se da ideia inicial idealizada por Japiassú (1976).

A partir deste ponto, estarei usando a palavra interdisciplinar num sentido lato, de modo que ela inclui qualquer nível de aproximação, conexão e fusão entre diferentes disciplinas: a pluri, a multi, a inter, a transdisciplinaridade nos termos em que

as definiu o movimento pedagógico pela interdisciplinaridade (VEIGA-NETO, 2010, p.12).

As considerações do autor acerca das tensões disciplinares e um certo absolutismo que permeia (ou permeava) a ideia de interdisciplinaridade contribuiu para a discussão desta pesquisa no sentido de se (re)significar tal assunto no Curso de Direito da IES pesquisada a ponto de contemplar as diferentes potencialidades em dois pontos: disciplinar e interdisciplinar. Estes, quando ligados, geram tensão capaz de canalizar a produção de resultados, como o estímulo às práticas interdisciplinares entre diferentes áreas de conhecimento.

Esses aspectos também foram assinalados pelos professores durante as discussões. No primeiro encontro, foi mostrada a pesquisa (anteriormente mencionada) realizada pela Direção Acadêmica da Instituição e a incontestável discrepância entre a percepção dos estudantes do Curso de Direito em relação aos de Administração e Agronomia. Os docentes compararam, então, a realização do Projeto Integrador do Curso de Agronomia, denominado Dia de Campo Integrador, no sentido de compreender por que os resultados foram tão diferentes dos dados no Curso de Direito:

P4: [...] fazendo um parêntese com a pesquisa (da Direção Acadêmica), eu acho que, nesse ponto, os Cursos de Administração e Agronomia, talvez, levem uma vantagem na escolha dos assuntos relacionados à comunidade local. Porque a gente está em uma cidade que vive do agronegócio. A economia aqui é voltada ao agronegócio e ao comércio; então, para esses alunos de Agronomia e Administração, acho que está mais enraizada essa possibilidade, essa condição de escolhas de temas ligados à realidade local. [...] nesse ponto, como é que são os Projetos (Integradores) de Agronomia de Administração? Eles necessariamente abarcam 100% das disciplinas no Projeto Integrador?

P1: Não.

P4: Porque talvez a gente esteja errando nisso.

P1: Eles não. Eu participei como professora de inglês, eu acabei participando de (dos Projetos Integradores de) quase todos os colegiados. E eu participei da amostra deles de produto e que eles selecionaram, por exemplo, o milho. Então, quando eles selecionaram o milho, um monte de disciplina sai fora, porque não dá para selecionar tudo. [...] Ali eles não trabalharam logística, não tinham muito cálculo... a gente que é de fora não consegue ver o que faltou. Mas foi lindo de ver. [...] Então assim, impactou, mas não alcançou todas as disciplinas, mas teve muito mais efeito do que os nossos, que alcançam todas as matérias

Como conclusão, os professores pontuaram que uma primeira possibilidade seria a adequação dos assuntos abordados ao contexto social em que vivem os acadêmicos, permeado pelo agronegócio. Outro aspecto por eles citado foi que, embora o Projeto não alcançasse todas as disciplinas do semestre, poderia apresentar resultados positivos e serem legitimados tanto pelos alunos quanto pela comunidade, como ocorreu com os componentes curriculares da pesquisa acima mencionada.

De fato, na percepção dos estudantes, a integração aconteceu integralmente ainda que sem a inclusão de todas as disciplinas estudadas no semestre, sendo, ainda, essa interdisciplinaridade interpretada no sentido lato (VEIGA-

NETO, 2010), de inclusão, conexão e aproximação das disciplinas. O depoimento dos professores enfatiza isso em alguns momentos:

P1: Depois que eles escolheram o assunto, que é o problema social que eles mesmo levantaram, aí eles buscam as disciplinas que se comunicam com aquela matéria. Porque a interdisciplinaridade vai acontecer, não tem como você falar sobre o assunto sob o prisma de uma única matéria. Não é nosso papel forçar eles, dizer ó: faça com que o Inglês Instrumental esteja aí! Faça com que o Direito Eleitoral esteja aí. Não é nossa função engessar a escolha das disciplinas, mas oportunizar que eles escolham. Não é isso?

Nessa conjuntura, a interação, necessária à interdisciplinaridade, aconteceria naturalmente, pois, como ressaltou o próprio docente em sua enunciação, é natural que se aborde uma disciplina por mais de um ângulo, ponto de vista, especialmente por se viver em uma modernidade líquida, fluída (BAUMAN, 2010). Essa interação “pressupõe uma integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade” (FAZENDA, 2011, p.12).

Neste momento, reporta-se às enunciações dos docentes por meio das quais eles expressaram seu desapontamento por não colherem os resultados esperados. Veiga-Neto (1995, p.105) descreve o sentimento que foi percebido durante o desenvolvimento dos grupos de discussão:

Quem de nós, professores que militamos no ensino durante os últimos vinte anos, não se recorda das “campanhas” em prol da interdisciplinaridade? Quantos seminários, quantas reuniões, quantas discussões! Quantas tentativas foram feitas para fundir o ensino da Matemática com o da História, o ensino das Artes com o das Ciências! [...] E quantas vezes sentíamos-nos frustrados ao constatarmos que fazíamos poucos progressos! Ao constatarmos que, apesar dos esforços, o que a rigor conseguíamos era, no máximo, ensinar juntos, lado a lado, professores de Matemática e História, Artes e Ciências, Português e Estudos Sociais, e assim por diante, mas quase sempre cada um preso ao seu campo de conhecimentos.

Ademais, infere-se o desencanto dos docentes - ocasionado pelo insucesso no desenvolvimento do Projeto, possivelmente pela forma como esse vinha sendo executado- ao transcrever suas enunciações. À medida que eram questionados, e as respostas surgiam, os colegas percebiam com mais clareza os aspectos que, provavelmente, causaram uma resposta negativa dos acadêmicos. As expressões abaixo denotam as percepções, enquanto pesquisadora:

P1: E aí, eu tento fazer isso com um tema só (como no Projeto Integrador), aí eu fracasso.

P1: Agora, querer colocar todos os eixos dentro de um “balaio” só, é o que a gente fez e deu no resultado que deu!

P3: Eu acho que a gente realmente está desenvolvendo esse Projeto Integrador de forma errada, e ele precisa ser melhor elaborado

O motivo que levou a provocar essa discussão foi refletir sobre como a busca pela interdisciplinaridade ideal também afeta o corpo docente no sentido de que esse precisa ser esse “professor interdisciplinar”, de possuir todos os inúmeros saberes necessários para figurar como um “professor ideal” do mundo líquido. Todavia, Delizoicov e Zanetic

(1993) assinalam que, em vez do educador multifacetado e “polivalente”, a projeção interdisciplinar sugere a participação de diversos docentes e de diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, colaborariam para a investigação de um determinado assunto, aproximando-se de uma interdisciplinaridade que aproveita a aproximação e o potencial de cada área envolvida. Abaixo, o relato do Professor 1 exemplifica como isso poderia acontecer na prática.

P1: Para vocês verem. A minha aula de Direito Internacional, que a P2 (outra professora de Direito Internacional) [...] me ensinou um monte de coisa para eu falar sobre nacionalidade, foi uma aula revisando Direito Constitucional. E eu estudei Direito Constitucional no primeiro período, e nunca mais tinha trabalhado. E essa é a primeira vez que eu trabalho Direito Internacional. Todo tempo, toda matéria, toda doutrina, tudo o que eu peguei, faz alusão ao constitucional. Eu até brinquei com eles (os alunos), na aula de hoje, eu queria que o P4 (professor de Direito Constitucional), e o P6 (outro professor de Direito Constitucional), eu queria que fosse uma aula de nós três. Para que tudo que eu fosse dizendo do internacional, eles pudessem dizer assim: exatamente, eu já contei isso para vocês tal dia lá na aula. Sabe?

Esta enunciação também sugere a participação dos docentes atuando conjuntamente como aspectos positivos e interdisciplinar:

P1: Eu acho que nós não vivemos ainda nada tão interdisciplinar, com eficácia, igual a gente viveu no (dia do) diagnóstico. Aquele momento em que a gente estava junto ali, discutindo a questão, e mostrando as disciplinas conversando, é o melhor exemplo de interdisciplinaridade que a gente viveu já

Neste instante, é necessário explicar dois aspectos relativos à transcrição acima. Primeiramente, essa surgiu do questionamento do P 2 a respeito da forma de atuação dos professores na aplicação da proposta do Projeto Integrador. O fato ocorreu por ter informado, quando apresentada a proposta, que as etapas do encontro aconteceriam nas aulas dos docentes dos semestres envolvidos e não somente nas do professor coordenador do Projeto. Então, surgiu a seguinte pergunta:

P2: [...] teve uma parte ali, que você falou, que eu fiquei em dúvida, assim, na prática, que seria. Aquela parte, na segunda etapa, quando você sugeriu ali, que aquela etapa ocorresse sem ser com o professor-chave (coordenador), que acontecesse em outra aula. Eu fiquei aqui pensando, como que seria isso na prática?

Ao responder à pergunta do professor, esclarece-se que a proposta envolvia as aulas de todos os docentes para que pudessem participar e conhecer o desenvolvimento da atividade, mas com o professor coordenador do Projeto atuando conjuntamente. Nesse sentido, os educadores também trabalhariam a interdisciplinaridade da mesma forma que se deseja atuar com os alunos. Caso o professor-chave aja sozinho, acabará ficando sobrecarregado e sem condições de desenvolver o conhecimento necessário aos diferentes saberes demandados pelos acadêmicos, além de privar os demais colegas dos problemas e êxitos no transcorrer do Projeto.

O segundo ponto a ser explanado diz respeito à comparação

apontada pelo Professor 1 com o “Dia do Diagnóstico”. Essa metodologia aconteceu em todos os cursos da IES e tratou-se de uma semana em que os professores atuaram de maneira conjunta. Assim, no dia programado, cada um deles fez uma pergunta, por meio do *Microsoft Forms*, que os acadêmicos responderam em três minutos. Posteriormente, o professor responsável resolveu a questão juntamente com a turma. Na sequência, outro docente iniciou a mesma metodologia. Nesse dia, houve atuação de maneira conjunta e interdisciplinar, ajudando os colegas de acordo com conhecimento.

O que chamou a atenção foi, em um primeiro momento, a satisfação de trabalhar, pela primeira vez, em conjunto, e a surpresa ao se perceber que isso nunca havia sido feito, mesmo com a vigência do Projeto Integrador! Cabe frisar o *feedback* dos acadêmicos, que declararam seu apreço pela interação, enviando, por meio de aplicativos e redes sociais, frases como: “melhor aula”, “adoramos”, “foi muito produtivo”. Essa postura revela que, ao se replicar tal interação no Projeto Integrador, serão colhidos bons frutos.

As suscitações apresentadas pelos professores se mostraram positivas no sentido de se desejar um ensino jurídico menos arraigado. Ademais, apontou, ao menos preliminarmente, a existência de um processo na IES pesquisada, possivelmente embrionário, de ruptura do caráter tradicional imbricado no Curso de Direito. Ao permitir que os acadêmicos buscassem no fluxo curricular as disciplinas coerentes, essa postura possibilitou a abertura de caminhos de aprendizagem que eles teriam que protagonizar, na maior parte do tempo, sozinhos, lidando com suas dúvidas, angústias e receios, apenas tutorados pelo docente.

Esse caminho de incertezas é natural na modernidade líquida e, igualmente, no ensino interdisciplinar. A tentativa de desdogmatizá-lo - o ensino do Direito - é uma via bastante complexa, principalmente pelo caráter tradicional do Curso. Porém, é uma das premissas para que o estudante se aproprie da criticidade, criatividade, dos questionamentos necessários para não “viver apenas à sombra dos professores, dos autores célebres que lhes serviriam de muletas, ou de uma escola de pensamento que os enquadraria em esquemas mentais rígidos e dogmáticos” (JAPIASSÚ, 1983, p.34).

3.2 Estudar e pesquisar para melhorar o local em que o estudante vive: a função social do Projeto Integrador

Morin (2000) ensinou que, mais importante que o conhecimento é a habilidade de adequá-lo ao contexto e à aptidão. Tal citação ilustra uma face bastante relevante do Projeto Integrador, que se tornou evidente na investigação realizada com os docentes do Curso de Direito da Faculdade pesquisada: a contextualização.

Portanto, tomando essa informação como base, discorre-se sobre os resultados obtidos, partindo das seguintes unidades base, quais sejam: assuntos experienciados e legitimados pelos acadêmicos por meio de suas vivências e cultura e o Projeto como elo entre a IES e a comunidade.

Como já indicado nesta pesquisa, o Projeto Integrador é realizado a partir de um assunto escolhido pelo corpo docente do Curso e, doravante essa indicação, os acadêmicos devem trabalhá-lo de forma interdisciplinar, correlacionando-o com as disciplinas envolvidas no semestre (INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CATARINA, 2017). Mas, embora a metodologia seja desenvolvida dessa forma, os resultados, segundo investigação da própria Faculdade, não têm sido satisfatórios, já que os estudantes não vislumbram aplicabilidade prática, tampouco a observação da realidade que busque transformações (CARDOSO; OELKE, 2018).

Esse discernimento foi reconhecido e assinalado pelos docentes em suas enunciações:

P3: [...] comparando com as últimas edições do Projeto Integrador que nós desenvolvemos, eu acredito que a gente não trouxe essa realidade dos alunos para o Projeto Integrador, a gente trabalhou sempre temas muito...

P1: Nacionais

P4: Acadêmicos demais, teóricos demais.

P3: De âmbito nacional [referindo-se aos temas] que fugiam um pouco da regionalidade...

Incitados pelas reflexões a respeito do assunto, os docentes validaram a sugestão de que os acadêmicos escolhessem o tema do Projeto Integrador por meio da investigação realizada na comunidade, identificassem os problemas de seus moradores e os apresentassem à Academia. Dessa forma, seriam projetados, problematizados e, de posse dos resultados, os alunos os compartilhariam com as pessoas envolvidas em seu ambiente de convívio. Trata-se da aprendizagem serviço, como discorrem Moran e Bacich (2018).

Nesse cenário, transcreve-se o depoimento do Professor 01:

P1: Depois, em outros momentos, quando eu fui fazer a avaliação do (Projeto Integrador com o tema) de Brumadinho, eu achei que os nossos alunos estavam falando de um problema que não lhes cabia, estavam discutindo soluções para um problema que não tinha atingido eles pessoalmente, nem na coletividade, porque como a gente está muito longe... tudo bem que afetou o ecossistema e *parari, parará...*, mas não foi nada que doeu aqui (e apontou para o peito). Então, eles fizeram já para compor nota mesmo

Antes de prosseguir com as próximas transcrições, ressalta-se a expressão utilizada pelo P1: não foi nada que doeu aqui, direcionando a mão ao coração. Nesse momento, os docentes podem ter compreendido a complexidade de trabalhar com Projetos para alcançar a legitimação dos acadêmicos quanto ao assunto abordado. Na verdade, quando o “professor compreende o significado dessa estruturação (da ABP) passa a valorizar práticas mais elaboradas e que levem ao engajamento dos alunos na resolução de problemas reais e de importância social” (BACICH; HOLANDA 2018).

No decorrer das discussões, os docentes usaram essa expressão e comentaram sobre o problema de o colegiado escolher o tema, sugerindo a sua não participação:

P3: Inclusive, que o P1 falou bem, que doa neles. A gente não pode pegar um tema que dói lá na África e a gente não sabe qual é essa dor? Tem que ser alguma coisa que dói aqui na gente!

P4: O P3 falou agora de algo que doa neles, eu lembrei que a gente já falou no Projeto Integrador sobre refugiados. Qual a aplicação que a gente tem aqui [...], na nossa sociedade local?

P1: Zero.

P4: - Zero né? [...] o que que acontece. A gente está provocando, nós mesmos, o colegiado, ao fixar um tema para eles, obrigar que eles utilizem o máximo de disciplinas, e não cobrar que o tema seja de aplicabilidade local. Realmente, a pesquisa mostrou o que está certo!

As enunciações levaram a entender algo que é natural à própria interdisciplinaridade, imbricada na essência do Projeto, que deve ser calcada em circunstâncias verdadeiras e inseridas no contexto em que se mantém o estudante. Assim, “conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou como desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana” (FAZENDA, 2011, p.23). À vista disso, conclui-se que, para alcançar a interdisciplinaridade, um dos caminhos é que os acadêmicos investiguem temas relacionados à sua vida como bem indicaram os professores.

É possível ainda que a relutância que acadêmicos têm demonstrado em realizar o Projeto, segundo os relatos dos docentes, derive exatamente dessa perspectiva, uma vez que os professores escolhem o tema. Ora, o contexto que educadores vivem é, indubitavelmente, diferente do que os estudantes vivenciam e experimentam. Inseridos no mercado de trabalho e munidos de alguma experiência, é possível que, ao escolher os temas, se tenha compelido os estudantes a problematizarem assuntos que não legitimavam. “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2002). Dessa forma, priva-se os discentes justamente da autonomia – a partir de suas experiências culturais –, descrita por Bender (2014), que lhe seria conferida na execução do Projeto e que resultaria autenticidade à investigação.

P1: [...] eu acho que o tema tem totalmente a ver com a eficácia. A depender do tema, nós vamos ter uma eficácia ou não. E a gente escolhendo o tema, prejudica e muito essa eficácia, porque as nossas percepções são muito diferentes das deles, que estão lá na comunidade, que estão vivendo.

Nesse mesmo contexto, a enunciação do P5, abaixo transcrita, demonstra seu sentimento em relação ao Projeto Integrador quando era acadêmica da IES pesquisada:

P5: Enquanto acadêmica, nós chegamos à conclusão, nós até apelidamos o Projeto Integrador de projeto estragador. [...]. Era assim, uma coisa muito engessada, nós não tínhamos a possibilidade de escolher o tema que nós achávamos que era importante para nós e para a sociedade. Então, era um dos motivos que nos desmotivava bastante. Tínhamos que seguir aquela linha, aquele projeto, falar sobre aquilo que os professores nos submetiam.

Ao escolher pelos estudantes, acaba-se deixando de promover o engajamento, primordial para que eles produzam e construam as metas, impedindo que a estratégia esteja realmente a eles voltada. Nessa vertente, passa despercebido outro elemento, que é o autoconhecimento do acadêmico, no sentido de que, como explicam Bacich e Moran (2018, p.20),

“como pessoa (autoconhecimento), desenvolva um projeto de futuro (possibilidades a curto e médio prazo) e construa uma vida com significado (valores, competências amplas)”.

Outro ponto importante foi a necessidade de voltar o olhar à cultura e experiência dos estudantes. Como já se discorreu, é fato primordial que aconteça a legitimação da matéria averiguada e, para isso, é preciso experienciar, sentir, “doer no coração”, como reportaram os docentes. A experiência, nesse sentido, cuida de um saber “ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente” (LARROSA, 2002).

Essa necessidade se confirma nos registros abaixo, indicando, ainda, que o estudante legitima o assunto proposto quando ele próprio está envolvido e faz parte do contexto cultural em que convive:

P5: Quando eu era acadêmica (egressa da Instituição), a gente fez um projeto de direito previdenciário, não era Projeto Integrador, nas comunidades carentes. E eu achei superinteressante. Assim, as pessoas que receberam aquela palestra, participaram, ficaram muito gratas, até nos procuraram no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ). Eu acho que isso seria trazer, né, a aproximação da sociedade aos acadêmicos, a faculdade.

P1: Nós tivemos um Projeto, que agora estou tentando lembrar pela apresentação, qual era o tema. Mas eu estou falando não como professora, mas como quem foi beneficiado com ele. Eu não lembro qual período levou uma palestra sobre o artigo 5º (da Constituição Federal) para o Irineu Albano (escola estadual localizada no Município). E falou sobre os direitos e explicou o que era lazer, porque aquela criança tinha direito a lazer, explicou quais eram os direitos básicos do cidadão. E repercutiu muito positivamente lá. E foi legal porque a aluna que foi lá apresentar tinha sido aluna da escola, e ela se queixou de que, quando ela era aluna da rede estadual, ela não sabia dos direitos que ela tinha, ela veio descobrir esses direitos como acadêmica, então foi algo nesse momento que impactou. [...]. Então, naquele momento, eu fiquei muito orgulhosa do Projeto Integrador, eu fiquei pensando, nossa! Eu dava aula de inglês para eles ainda (a professora atua na Instituição de Ensino como docente nas disciplinas de inglês instrumental e direito) e eu fiquei pensando: nossa, como está fazendo diferença! Nesse momento, eu fiquei achando que deu muito certo.

Tais suscitações corroboram as hipóteses de que projetos significativos são aqueles que partem do contexto do estudante e que, posteriormente, contribuem com resultados reais para a coletividade. Isso lhes confere a legitimação, o porquê de aprender sobre o assunto estudado. Essa é uma direção que se estende também à comunidade como já instado anteriormente.

P1: Quando a gente falou de Brumadinho, eu falei em casa: - Nossa, os meninos fizeram uma pesquisa bacana sobre Brumadinho. Mas meu tio me disse uma coisa: - Legal, mas vocês poderiam ter estudado o impacto da barragem que foi feita para o rio Tocantins, aqui de Guarai.

P4: Perfeito!

P1: Aí na hora que ele falou eu disse: - nossa, tio, por que a gente não conversou antes? Ele falou: - nossa, vocês iriam ver, iria ter representatividade de Guarai toda lá, para prestar atenção. Porque é um assunto que incomoda todo mundo, porque envolvia turismo, envolvia economia, ecossistema,

meio ambiente e as leis. Então a discussão estava no auge, na mesma época praticamente. Eu penso que nos faltou sabedoria nesse momento, de entender onde cabia o nosso foco, a nossa pesquisa.

Em seus depoimentos, os professores conceberam a inevitabilidade de mudar o modo de operar o Projeto Integrador, isto é, estar apoiado na vida dos estudantes e desprendido de uma interdisciplinaridade compelida. Esse limiar reporta aos escritos de Bauman (2009), pois é evidente que os impactos dessa sociedade fluída influenciam as formas de ensinar, que acabam ficando antiquadas e fora de contexto. Da mesma forma, isso ocorre no ensino jurídico, que não consegue acompanhar tal liquidez, tampouco as mudanças na seara da política, economia, sociedade. É como se a caminhada do ensino de Direito fosse mais lenta que a sociedade e, por isso, não alcançasse a dinamicidade com que os fatos acontecem, ou seja, mantêm sua forma por muito tempo.

Esse contexto traz consigo a imprescindibilidade de mudança, acompanhada do volátil e efêmero tempo, em que, como já abordado, os estudantes se movem mais rapidamente, o que impede de acompanhá-los. Por conseguinte, emerge novamente a discussão sobre o tradicionalismo do Curso de Direito e o evidente dever de transformação.

Por um lado, há uma sociedade que vive tempos líquidos, fluídos, onde tudo se transforma com grande velocidade, e o que é ensinado hoje poderá ser considerado um conhecimento ultrapassado amanhã. Em contrapartida, permanece um ensino que prioriza a quantidade de conteúdo transmitida, cuja aprendizagem ocorre por memorização, repetição e cópia, em que tudo funciona como se ainda estivéssemos vivendo em um tempo onde o professor era o transmissor do conhecimento, e o aluno, mero receptor (COSTI; GIONGO, 2018, p.25).

Neste momento, ousa-se afirmar que a reflexão dos professores aconteceu no sentido de questionar se, com a fluidez natural da contemporaneidade, a estratégia que se estava utilizando conseguia preparar o estudante para “os constantes desafios que lhe são colocados, em face do surgimento de novas questões jurídicas, e contribuindo, assim, para a efetivação da cidadania e do desenvolvimento da sociedade”? (LEISTER; TREVISAM, 2013, p.47). A resposta, após as investigações, aponta que não.

Entretanto, ao analisar os resultados da pesquisa, constata-se a disposição dos professores de incentivar os estudantes e alertá-los sobre o real significado do que é ensinado, objetivando que eles consigam, com esse aprendizado, intervir no contexto em que vivem, tornando a sociedade um ambiente melhor. Assim, pensa-se que os docentes podem ter compreendido que

[...] no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes (FAZENDA, 1993, p.16).

É importante frisar que essa responsabilidade citada pela autora se direciona tanto aos docentes quanto aos acadêmicos envolvidos no processo de aprendizagem. Àqueles cabe

a missão de ensinar a pensar de forma interdisciplinar e desvincular-se da imagem de professor repetidor de Códigos e doutrinas. Leister e Trevisam (2013, p.64) sustentam que é necessário que os professores de Direito “tenham plena ciência dessa conectividade e transmitam aos alunos essa noção do todo [...]. essa conectividade não se faz apenas entre as matérias que compõem o ensino do Direito”. Já ao aluno de Direito cumpre ter a responsabilidade social de estudar tópicos que partam da observação do dia a dia. Investigações intrigantes, novas, que o coloquem à prova e que “impõem ao profissional uma pronta adaptação às necessidades do cotidiano. O momento atual clama por um profissional com conhecimento amplo, conectado a outras áreas do saber”.

Essa difícil, mas indispensável mudança de postura demanda a coragem dos docentes e acadêmicos em questionar, enfrentar o complexo e mutável mundo fluído. A modernidade “é o que é – uma obsessiva marcha adiante – não porque sempre queria mais, mas porque nunca consegue o bastante” (BAUMAN, 1999, p.18). Em outras palavras, é preciso mudar à medida que as relações se transformam rapidamente, independente da aquiescência dos professores, ou dos aprendizes.

Reaprender e ressignificar. Se for necessário, esquecer e aprender novamente; como discorrem Tagliavini e Gentil (2017, p.146), a atitude da “ousadia do novo”. Indagar “os paradigmas positivistas do direito que se ensina errado para se mudar para o direito que se aprende certo”. O excerto acima expressa que, apesar do cenário desafiador, os resultados, ainda que discretos, podem ser significativos.

4 Conclusão

Inicialmente, confirma-se, sustentado em escritos dos autores que problematizam o ensino na pós-modernidade, que não há tempo para abrandar, nem o espaço para que as coisas se tornem estáveis. Essa pesquisa foi realizada durante a pandemia do Coronavírus... Em um mundo devastado pelo vírus, readaptar-se não era uma opção, mas uma necessidade.

Diante desse contexto, a partir da desconstrução dos textos, foram obtidos dois resultados, a saber: a) Favorecimento da interação dos componentes curriculares, contanto que, efetivamente, ocorra a interdisciplinaridade; b) Estudar e pesquisar para melhorar o local em que o estudante vive: a função social do Projeto Integrador.

Neste momento são alinhados os resultados, correlacionando-os com o objetivo geral desta pesquisa que consistiu em problematizar o que expressava um grupo de professores de um Curso de Direito acerca do desenvolvimento do Projeto Integrador centrado na cultura e experiência dos estudantes, no sentido de responder às questões que nortearam a investigação.

Constata-se, inicialmente, por meio das perguntas e articulações em grupo, que preponderou entre os professores inquietação quanto à dificuldade que os alunos tinham por não vincularem os assuntos estudados aos meios social e cultural

que presenciavam em suas vidas. Dessa forma, confirma-se o proposto no modelo: a investigação precisaria partir da comunidade e, posteriormente, a essa retornaria como uma via de mão dupla, em que o estudante consideraria a realidade, pesquisa, projetada por meio dos saberes interdisciplinares envolvidos no trabalho e, posteriormente, viabilizaria o regresso à sociedade com outra perspectiva e possibilidades de renovação do local em que ele próprio vive.

O segundo assunto que norteou as reflexões foi a interdisciplinaridade e a necessidade de adequar um tema escolhido pelo colegiado às disciplinas envolvidas no semestre. Isso dificultaria, na percepção dos professores, tanto a realização da interdisciplinaridade quanto a legitimação do acadêmico em relação ao trabalho proposto.

Desassossegados diante da situação, os docentes articularam formas para que a interdisciplinaridade efetivamente acontecesse desde que fosse proporcionado ao estudante a escolha de disciplinas que se comunicassem com o assunto por eles escolhido. Nesse aspecto, pensa-se que não somente é plausível a preocupação dos professores (nossa também), como suas abordagens merecem respaldo. Logo, concluiu-se que a experiência e a interdisciplinaridade estão imbricadas, diferentemente do que se pensava anteriormente. Tal constatação demonstra que, ao dissociar os dois conceitos, se acaba provocando resultados negativos que, agora, se busca reverter.

As sugestões dos docentes foram oportunas, principalmente ao se pensar nas estratégias de ensino como facilitadoras da aprendizagem. Dessa forma, percebe-se que eles entenderam a necessidade de readequação, buscando a melhor experiência do estudante.

Ademais, constata-se a presença de outra vertente importante nas enunciações docentes, que foi a compreensão de que se uma prática pedagógica não estivesse fruindo os resultados esperados, seria preciso pensar em metodologias para o ensino jurídico realmente efetivas. Essa abertura ao novo, no curso de Direito, representa um grande avanço em termos de estratégias de ensino.

Ante o exposto, considerando que o objetivo geral desta pesquisa consistiu em problematizar o que expressava um grupo de professores de um Curso de Direito acerca do desenvolvimento do Projeto Integrador centrado na cultura e experiência dos estudantes, concluiu-se que a investigação atingiu o seu propósito. Assim, os resultados apontam que os docentes confirmaram, por meio das suas enunciações, que o Projeto Integrador será uma estratégia de ensino eficiente a partir da observação de conflitos reais indicados não pelo corpo docente, mas pelos aprendizes.

Por fim, deverá ser observada a questão da interdisciplinaridade, uma vez que, ao discutirem determinados assuntos, poderão abordar as disciplinas estudadas, sem necessariamente, englobarem todas as disciplinas, mas apenas as que sejam comuns ao assunto, cedendo parte de seus conhecimentos a outras áreas, demonstrando que pode ser

potencialmente significativo para os estudantes.

Referências

- BACICH, L.; MORAN, J.M. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; HOLANDA, L. Aprendizagem baseada em projetos: desafios da sala de aula em tempos de BNCC. *Rev. Educatriz*, v.14, n.8, p.36-41, 2018.
- BAUMAN, Z. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BAUMAN, Z. Vida Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BAUMAN, Z. Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BAUMAN, Z. Vivemos em tempos líquidos. Nada é para durar: depoimento. Istoé. 2010. Disponível em: <<https://istoe.com.br/tag/zygmunt-bauman/>>. Acesso em: 14 out. 2020.
- BENDER, W.N. Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, n.19, p.20-28, 2002. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>.
- CARDOSO, W.; OELKE, S.A. Projeto Integrador. A percepção de estudantes referente a essa prática pedagógica inovadora e interdisciplinar no ensino superior. Belo Horizonte: Faculdade de Ciências Gerenciais Padre Arnaldo, 2018.
- COSTI, A.; GIONGO, I.M. Ensino de matemática em tempos fluídos: um estudo de inspiração etnomatemática. *Acta Scie.*, v.20, n.5, p.885-902, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss5id4220>.
- DELIZOICOV, D.; ZANETIC, J. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: PONTUSCHKA, N.N. Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.
- FAZENDA, I.C. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011.
- FAZENDA, I.C. Práticas Interdisciplinares na Escola. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2017.
- HARARI, Y.N. 21 Lições para o Século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CATARINA. Faculdade de Guarai. Curso de Direito. Projeto Pedagógico do Curso de Direito: Guarai/TO, 2017.
- INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CATARINA. Faculdade de Guarai. Regimento Geral Faculdade Guarai. 2017. Disponível em: < <https://www.iescfag.edu.br/index.php/servicos-master/diretivas/normas-e-manuais/category/28-regimento-geral>>. Acesso em: 12 out. 2021.
- JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JAPIASSU, H. A pedagogia da incerteza: e outros estudos. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- MICHAELIS, Dicionário. Disponível em:< <http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 23 out. 2021.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciênc. Educ.*, v.9, n.2, p.191-211, 2003. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132003000200004>.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciênc. Educ.*, v.12, n.1, p.117-128, 2006. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132006000100009>.
- MORIN, E. Os setes saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. Metodologia de Pesquisa. Porto Alegre: Penso, 2013.
- TAGLIAVINI, J.V. O DNA dos cursos de Direito no Brasil: de Coimbra a Olinda (Recife) e São Paulo. *Rev. Pesq. Educ. Jurid.*, v.3, n.2, p.109, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.26668/indexlawjournals/2525-9636/2017.v3i2.3795>.
- TREVISAM, E.; LEISTER, M.A. A necessidade da transversalidade no ensino jurídico para uma efetiva contribuição do jurista no desenvolvimento da sociedade. In: HIRARDI, J.G.; FEFERBAUM, M. Ensino do Direito em debate: reflexões a partir do 1º seminário ensino jurídico e formação docente. São Paulo: Direito GV, 2013. p.1-259.
- VALE DO RIO DOCE. Serviços para a comunidade de Minas Gerais. Minas Gerais, 05/08/2019. Disponível em: <<http://www.vale.com/brasil/pt/aboutvale/servicos-para-comunidade/minas-gerais>>. Acesso em: 2 ago. 2021
- VEIGA-NETO, A. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. In: TOZZI, D.A. Currículo, conhecimento e sociedade. São Paulo: FDE, 1995.
- VEIGA-NETO, A. Tensões disciplinares e Ensino Médio. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 01., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010. p.1-17.