

MESTRADO

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Projetos Sociais – uma disciplina de saberes transversais como ferramenta de educação para transformação social

Katiuscia Furtado de Aquino Oliveira

M

2022



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Projetos Sociais - uma disciplina de saberes transversais como ferramenta de educação para transformação social

Autor: Katiúscia Furtado de Aquino Oliveira

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Leanete Thomas Dotta

Resumo

Esta dissertação trata de um estudo sobre a unidade curricular Projetos Sociais, que integra o programa de todos os cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) desde 2002. A disciplina pretende, através dos saberes subjacentes ao seu plano de ensino, despertar no estudante a consciência crítica e a construção do senso de responsabilidade social, tanto frente à comunidade a qual pertence, quanto como cidadão que percebe o viver no mundo como uma construção coletiva. A pesquisa tem como base o campus Juazeiro do Norte, um dos 32 existentes no Estado do Ceará, e os cinco cursos de graduação por ele atualmente ofertados. O estudo teve por objetivo perceber como são compreendidos e trabalhados os conceitos e princípios norteadores da disciplina de Projetos Sociais pelos docentes que a ministram, tendo em referência os significados que lhe são atribuídos pelo professor idealizador da disciplina; e, ainda, perceber como os estudantes que cursam a disciplina entendem seu processo de ensino-aprendizagem. Para isso, foi adotada uma abordagem predominantemente qualitativa mas, também, se utilizando da recolha de dados pela via quantitativa: como métodos de coleta de informações, foram utilizadas, predominantemente, as entrevistas semiestruturadas com os professores e questionários com os estudantes. A pesquisa tem como referencial teórico principal a educação voltada para conscientização crítica, que diz respeito à escola, ao currículo e a pedagogia, tendo no tratamento da análise de conteúdo a abordagem sobre a prática dialógica entre alunos e professores, o desenvolvimento do ser cidadão e o reconhecimento do papel de cada um como construtor e modificador da sociedade. Os resultados indicam que a disciplina tem alcançado satisfatoriamente os objetivos pretendidos por seu idealizador, tanto no que diz respeito ao entendimento e comprometimento das professoras ao ministrá-la, quanto na assimilação dos estudantes que a cursam no campus Juazeiro do Norte; porém, ainda enfrenta dificuldades relevantes, como a falta de um maior reconhecimento por parte do IFCE, o que provoca um sentimento de falta de apoio por parte dos professores. Neste sentido, esta pesquisa tem intenção de contribuir para ampliar o reconhecimento da disciplina de Projetos Sociais pelo seu potencial de aprendizagem transformadora a que se propõe; e, ainda, servir de fundamento para outras instituições e pesquisadores que acreditam e se movimentam em prol da educação de conscientização crítica e libertadora.

Palavras-chave: Projetos Sociais, Instituto Federal, Educação Crítica, Cidadania, Comunidade.

Abstract

This dissertation deals with a study on Projetos Sociais curricular unit, which integrates the program of all higher education courses of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) since 2002. The subject intends, through the knowledge underlying its plan of teaching, to awaken in the student a critical conscience and the construction of a sense of social responsibility, both vis-à-vis the community to which he belongs, and as a citizen who perceives living in the world as a collective construction. The research is based on the Juazeiro do Norte campus, one of the 32 existing in the State of Ceará, and the five high education courses currently offered by it. The study aimed to understand how the concepts and guiding principles of the discipline of Projetos Sociais are understood and worked by the professors who teach it, taking into account the meanings attributed to it by the professor who created the discipline; and, also, to perceive how the students who attend the discipline understand their teaching-learning process. For this, a predominantly qualitative approach was adopted, but also using quantitative data collection: as methods of collecting information, semi-structured interviews with teachers and questionnaires with students were used predominantly. The research has as its main theoretical reference education aimed at critical awareness, which concerns the school, the curriculum and pedagogy, having in the treatment of content analysis the approach to the dialogic practice between students and teachers, the development of being a citizen and the recognition of the role of each one as a builder and modifier of society. The results indicate that the discipline has satisfactorily achieved the objectives intended by its creator, both with regard to the understanding and commitment of the teachers when teaching it, and in the assimilation of the students who study it at the Juazeiro do Norte campus; however, it still faces relevant difficulties, such as the lack of greater recognition by the IFCE, which causes a feeling of lack of support on the part of teachers. In this sense, this research intends to contribute to expand the recognition of the Projetos Sociais discipline for its transformative learning potential; and also serve as a foundation for other institutions and researchers who believe and move in favor of critical and liberating awareness education.

Keywords: Projetos Sociais, Instituto Federal, Critical Education, Citizenship, Community.

Résumé

Cette thèse porte sur une étude sur l'unité curriculaire *Projetos Sociais*, qui intègre le programme de tous les cours d'enseignement supérieur de l'Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) depuis 2002. Le sujet entend, à travers les connaissances qui sous-tendent son plan d'enseignement, d'éveiller chez l'élève une conscience critique et la construction d'un sens de la responsabilité sociale, tant vis-à-vis de la communauté à laquelle il appartient, qu'en tant que citoyen qui perçoit vivre dans le monde comme une construction collective. La recherche est basée sur le campus Juazeiro do Norte, l'un des 32 existants dans l'État de Ceará, et les cinq cours de premier cycle actuellement proposés par celui-ci. L'étude visait à comprendre comment les concepts et principes directeurs de la discipline des *Projetos Sociais* sont compris et travaillés par les professeurs qui l'enseignent, en tenant compte des significations que lui attribue le professeur qui a créé la discipline; et, aussi, de percevoir comment les étudiants qui fréquentent la discipline comprennent leur processus d'enseignement-apprentissage. Pour cela, une approche essentiellement qualitative a été adoptée, mais utilisant également la collecte de données quantitatives: comme méthodes de collecte d'informations, des entretiens semi-structurés avec des enseignants et des questionnaires avec des étudiants ont été utilisés de manière prédominante. La recherche a pour principale référence théorique l'éducation visant à la conscience critique, qui concerne l'école, le programme et la pédagogie, ayant dans le traitement de l'analyse de contenu l'approche de la pratique dialogique entre élèves et enseignants, le développement de la citoyenneté et la reconnaissance du rôle de chacun en tant que bâtisseur et modificateur de la société. Les résultats indiquent que la discipline a atteint de manière satisfaisante les objectifs visés par son créateur, tant en ce qui concerne la compréhension et l'engagement des enseignants lors de son enseignement, que dans l'assimilation des étudiants qui l'étudient sur le campus de Juazeiro do Norte; cependant, il reste confronté à des difficultés pertinentes, comme le manque de reconnaissance accrue par l'IFCE, qui provoque un sentiment de manque de soutien de la part des enseignants. En ce sens, cette recherche entend contribuer à élargir la reconnaissance de la discipline des *Projetos Sociais* pour son potentiel d'apprentissage transformateur; et servir également de socle à d'autres institutions et chercheurs qui croient et militent en faveur d'une éducation critique et libératrice de la conscience.

Mots-clés: *Projetos Sociais*, Instituto Federal, Éducation critique, Citoyenneté, Communauté.

Agradecimentos

Ao IFCE pela oportunidade de realizar este mestrado;

A Michel Macedo Marques pelo incondicional apoio pessoal e acadêmico;

*Às professoras Raquel Lira e Roberta Rocha Moura pelo inestimável apoio e
orientação acadêmica;*

Ao professor Mauro Oliveira e as professoras entrevistadas pela presteza e colaboração;

*Pelo acolhimento e solicitude de todos os professores e servidores
do Mestrado em Ciências da Educação;*

Pela orientação acolhedora e diretiva da professora Leanete.

Muito obrigada!

Lista de abreviaturas

IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFs - Institutos Federais

MEC - Ministério da Educação

PS - Projetos Sociais

Cefet-Ce - Centro Federal de Educação Tecnológica

PPI - Projeto Político-Pedagógico Institucional

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

IES - Instituições de Ensino Superior

IFSP - Instituto Federal São Paulo

IFPE - Instituto Federal de Pernambuco

IFGoiano - Instituto Federal Goiano

IFAM - Instituto Federal do Amazonas

IFC - Instituto Federal Catarinense

Índice

Introdução	9
Capítulo I - Educação para consciência crítica	13
1.1 A escola e a educação para cidadania	14
1.2 O currículo e a aprendizagem crítica	17
1.3 A pedagogia e a aprendizagem crítica	20
Capítulo II - O contexto da disciplina de Projetos Sociais	24
2.1 Os Institutos Federais no Brasil	25
2.2 O Instituto Federal do Ceará e o campus Juazeiro do Norte	27
2.3 A disciplina de Projetos Sociais	29
2.3.1 O currículo da disciplina de Projetos Sociais – o contexto brasileiro e do IFCE ...	33
2.4 A abordagem curricular de temas humanistas por outros Institutos Federais	36
Capítulo III - Construção Metodológica	40
3.1 Primeiras definições	41
3.2 Objetivo do estudo	42
3.3 Abordagem metodológica	43
3.4 Recolha de dados	44
3.4.1 Documentos	44
3.4.2 Entrevistas	45
3.4.3 Questionários	48
3.5 Análise de conteúdo	50
3.6 Considerações/cuidados éticos	52

Capítulo IV - Apresentação dos resultados e análise	54
4.1 Professores	55
4.1.1 As perspetivas dos professores entrevistados sobre a disciplina de Projetos Sociais	55
4.1.2 Perfil do professor da disciplina de Projetos Sociais e abordagem metodológica .	64
4.1.3 Contribuições para formação do educando e dificuldades enfrentadas	66
4.2 As perspetivas dos estudantes sobre a disciplina de Projetos Sociais	68
4.2.1 Questões abertas	78
4.3 Análise global – relações possíveis entre as perspetivas dos professores e dos estudantes	79
Considerações finais	82
Referência bibliográficas	86
Apêndices	92

Introdução

A educação, como uma estratégia a ser defendida, disseminada e empregada na construção de um projeto de sociedade mais justo, se constitui objeto de pesquisa incansável. Os conceitos estruturados e estudos realizados permitem a cada revisita a compreensão mais abrangente sobre o tema, e ocasiona o surgimento de novas possibilidades de averiguar, ou outras interpretações sobre a questão. Processo que provoca sua constante evolução, atualização e fortalecimento, tendo em vista se tratar de um movimento de luta por um mundo mais igualitário e contra poderes estabelecidos - para os quais esse mundo não lhes convêm.

As Ciências da Educação, como escreveu Amado (2014), permitem abraçar a análise das mais variadas problemáticas educativas, presentes ou passadas, de ordem prática ou teórica e, por natureza, interligar fenômenos da educação aos fenômenos humanos e seus contextos sociais e culturais. O grande propósito é favorecer e fomentar a produção de saberes e técnicas que atuem como suporte científico de propostas e decisões institucionais, e da sociedade em geral, comprometidas eticamente com a transformação e o melhoramento dos indivíduos. E desta forma, agir criticamente no combate às resoluções administrativas apoiadas em opiniões com base unicamente no ‘senso comum’ (*idem*).

Ao ingressar no Mestrado em Ciências da Educação, buscava um direcionamento que a aquisição do conhecimento mais aprofundado poderia fornecer, pois, além da perspectiva da capacitação, havia a vontade subjacente de contribuir para uma área na qual venho trabalhando há quase duas décadas. Neste percurso, as aprendizagens adquiridas com a experiência do trabalho me permitiram perceber o alcance da transformação social que a educação pode proporcionar, seja através da ligação direta com a sua comunidade interna ou por ações que reverberam a partir desta. E, sendo assim, surgiu a necessidade de complementar essa vivência com os saberes que a academia detém, no intuito de poder melhor me posicionar e retribuir, como participante atuante neste projeto educativo no qual me encontro inserida.

Desde a primeira aula, foi um trajeto de descobrimento de novos autores, novas leituras sobre teóricos já conhecidos, práticas e vivências educativas, que proporcionaram crescimento como estudante, pessoa e profissional. Como Freire (1997) escreveu, estudar é se arriscar, se aventurar; é exercitar o pensar; e assim, conquistar melhores ferramentas que levam ao criar e

recriar. Deste modo, a mobilização de conhecimentos experienciada no mestrado direcionaram as motivações individuais, possibilitaram o amadurecimento das expectativas e o foco nas ideias cuja relevância dos resultados fosse ao encontro do que eu buscava atingir quando me matriculei.

Sou servidora de uma instituição de ensino pública desde 2004, onde venho acompanhando um trabalho que visa possibilitar, pela educação, a emancipação integral dos estudantes que por lá passam, muitos dos quais originários de famílias de baixo poder econômico. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) é parte de uma rede federal que se distribui por todo o Brasil, e foi constituída com o objetivo de democratizar o ensino e como meio de promover a inclusão e a justiça social (Ramos, 2014). Devido a toda sua abrangência, os Institutos Federais (IFs) são objeto de amplo potencial de estudo e que atrai o interesse de uma diversidade de pesquisadores, internos e externos à instituição. Um projeto que deve ser fortalecido pelo que representa em seu contexto: educação pública e gratuita de qualidade para a população. A partir destas considerações, no intuito de contribuir para sua melhoria, foi pensada e desenvolvida a análise desta investigação.

A disciplina de Projetos Sociais, tema de pesquisa desta dissertação, integra a matriz curricular de todos os cursos de ensino superior do IFCE há 20 anos. Sempre me despertou a curiosidade de saber como uma disciplina poderia fazer parte de todos os cursos, em tão diferentes áreas, do campus no qual sou servidora. Somente quando iniciei um levantamento de informações sobre a disciplina, veio o conhecimento de que ela está presente em todos os cursos da instituição no Estado do Ceará. Por outro lado, constatei também que havia muito pouca referência escrita sobre a disciplina de Projetos Sociais, sendo, a grande maioria, material didático.

O plano de ensino da disciplina de Projetos Sociais tem, entre seus objetivos, a construção de conhecimentos científicos, culturais e vivências sócio-educativas, no intuito de desenvolver o sujeito crítico, participativo e em contato com sua história e realidade. Ou seja, há uma conexão direta com os propósitos de criação dos IFs, de promover uma educação integral do indivíduo, não só com foco nas competências para o trabalho, mas um “compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social” (Pacheco, 2010, p.16).

Esta ligação, entre os propósitos da criação dos IFs e os objetivos e finalidades da disciplina objeto deste estudo, despertou em mim a vontade/necessidade de tentar perceber como esta disciplina, que representa tão intrinsecamente os princípios dos IFs, e está presente em todos os cursos superiores da instituição em um Estado do Brasil, é compreendida por aqueles que estão diretamente relacionados e implicados com ela. Tendo em conta seus propósitos subjacentes, como será que a disciplina de Projetos Sociais vem realmente sendo interpretada por professores e estudantes? Paralelamente à busca desta resposta, está também o interesse em produzir material documental que possa trazer maior conhecimento sobre a disciplina, e servir de incentivo e apoio para que mais pessoas, incluindo as de dentro do IFCE, possam conhecê-la, ou ainda, vir a amparar a novos estudos.

Tendo em vista os objetivos subjacentes do IFCE e da disciplina de Projetos Sociais, esta pesquisa, sempre se esforçando em seguir o rigor acadêmico necessário, se fundamentou em teóricos que defendem: a pedagogia crítica e a conscientização do indivíduo; a educação para a democracia e a verdadeira cidadania - que diz respeito não somente a pedagogia, mas também ao currículo; e, ainda, a educação como fenômeno de luta pela justiça e igualdade social. A abordagem metodológica é predominantemente qualitativa, mas também se apoia na recolha de dados pela via quantitativa. As informações coletadas pela investigação foram interpretadas de modo a produzir um panorama sobre a real percepção da disciplina Projetos Sociais dentro dos objetivos pelos quais se fundamentam sua proposta de criação.

Sem desconsiderar as suas limitações, esta pesquisa, através de um estudo sobre uma disciplina, procura ser relevante para o contexto onde ela se configura, mas, também como contribuição para uma realidade que pensa e trabalha a educação para além de uma escolarização instrumental. Para aqueles que se mobilizam por uma educação de emancipação social coletiva. Nesse sentido, com os resultados deste estudo, que serão apresentados nas páginas que seguem, espera-se provocar a reflexão sobre o conhecimento produzido e colaborar com a melhoria para a prática educativa de conscientização cidadã.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, além das considerações finais. O primeiro capítulo trata do enquadramento teórico que tem em referência os temas subjacentes à disciplina de Projetos Sociais, que dizem respeito a uma educação para o desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo, que envolve todos os aspectos da escola, do currículo e da pedagogia. No segundo capítulo a disciplina de Projetos Sociais é apresentada, tendo em

conta o contexto onde se estruturou e se desenvolve, sua proposta e os objetivos pretendidos com sua concepção. O terceiro capítulo trata da abordagem metodológica utilizada na realização deste estudo, os instrumentos de coleta de dados empregados e o porquê de sua aplicação, e ainda a maneira como as informações recolhidas foram analisadas. No quarto capítulo são apresentados os resultados dos dados coletados durante a pesquisa e sua análise em acordo com os objetivos pretendidos pela investigação e os conceitos de referência. Por último, nas considerações finais, há uma reflexão sobre os resultados alcançados pela análise, a relação com os propósitos da pesquisa, os participantes e o contexto onde a disciplina de Projetos Sociais está inserida.

Capítulo I - Educação para consciência crítica

1.1 A escola e a educação para cidadania

A escola, imbuída de toda significação e referência que o indivíduo carrega por toda sua vida - para aqueles que têm a oportunidade de acesso a ela, ao possibilitar o domínio de conhecimentos culturais e científicos sistematizados, busca desenvolver capacidades cognitivas e operativas no sujeito, para que este possa construir seu caminho em sociedade, seja na atuação do trabalho ou, ainda, no convívio com outros (Aguiar & Pacheco, 2017). Como parte integrante desse sistema de mundo, a escola reflete “mais ou menos os mesmos conflitos, as mesmas diferenças, as mesmas apostas que na sociedade global ou em outras organizações” (Perrenoud, 2005, p.67), o que, no plano atual, se configura como uma realidade de competitividade e conquistas individuais.

No entanto, desde sempre, a finalidade da escola e da educação escolar, quando procuram ir além das expectativas governamentais - e de mercado - vigentes, às quais se encontram historicamente subordinadas, podem alcançar resultados mais humanistas. Ou seja, ao transformar e investir no ato de ensinar conteúdos em uma ação integrada à realidade do sujeito, e de todos que dela fazem parte, se comprometem com o bem comum (Lima, 2005b). A escola transmite, dessa forma, o real potencial do aprender como meio político e social de alcançar, também, e, com muito mais significância, objetivos que beneficiam o coletivo. Ainda, de acordo com Freire (2002), representa trabalhar a educabilidade em um nível bem distinto do nível do adestramento, a exercitar a capacidade de aprender, não apenas de se adaptar mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a.

Segundo Gadotti (2012, p.24), “a educação pode educar para a adaptação e o conformismo ou para a mudança”. Neste estudo, entende-se a educação como caminho para a mudança social e do *ser cidadão*: que ultrapassa a definição do detentor de direitos e deveres para com o Estado; que reconhece seu lugar em sociedade, como parte de uma comunidade, e se sente responsável pelos fatores que influenciam sua boa, ou má, estruturação; que percebe seu entorno e aqueles que o habitam, e como seu posicionamento pode influir para o andamento deste organismo. Mais urgente do que nunca, educar para outros mundos possíveis, para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, uma educação para a sustentabilidade econômica, ambiental e social (*idem*).

Uma educação inspirada por correntes humanistas, de acordo com Herrera (2017), constitui-se em uma ferramenta de enfrentamento das mudanças e desafios apresentados pelo cotidiano; um cenário onde o aprimoramento das capacidades individuais caminha juntamente com a visão de uma evolução em comum; uma aprendizagem que contribui para o desenvolvimento de melhores cidadãos; uma formação que se complementa, “de modo que as pessoas assumam como questões de sua responsabilidade com o mundo, questões de economia, política, cultura e convivência social, a fim de construir uma sociedade melhor e a paz em cada um dos contextos regionais” (p. 196 - *tradução livre*).

A escola que se pretende difusora de uma educação com foco na cidadania, aliada ao conceito de responsabilidade social, é uma escola de missão democrática e ideológica (Perrenoud, 2005). Portanto, o ensinar é assumido como um ato político, de visão crítica, que não só transmite o conhecimento, mas que o situa no tempo histórico e cultural e fornece as ferramentas para o debate, para o questionamento, que, por sua vez, proporciona diferentes olhares de entendimento sobre aquele fato sob análise.

Uma escola capaz de pensar criticamente o presente e de imaginar criativamente o futuro, contribuindo para sua realização através do engajamento político em causas públicas e da acção educativa comprometida com o bem comum e o destino colectivo da humanidade, só pode ser uma escola deliberativa e autónoma (...) perseguindo activamente a transformação social e não a pura adaptação (Lima, 2005b, p.28).

Concepção seguida por Taylor & Medina (2013), que acreditam ser de fundamental importância sistemas educacionais que se empenhem, efetivamente, em formar jovens com as habilidades sociais e cognitivas primordiais no intuito de se engajarem, de forma crítica e imaginativa, na tomada de decisões éticas sobre questões complexas que enfrentam suas sociedades. O educar para pensar no contexto, não somente com o olhar individual mas incluindo também o outro na trajetória, se constrói, na prática: da sala de aula; na participação das decisões organizacionais e na convivência cotidiana dentro da instituição; numa troca de aprendizado entre todos, pois, “o próprio sistema educacional precisa ser educado socialmente, para pensar o social” (Gadotti, 2012, p.28).

Esse processo de educação possibilita ao educando despertar sua consciência para a realidade que subjaz, intrinsecamente, aos mecanismos de perpetuação das desigualdades, e encoraja-os a refletir sobre a equidade e o bem público, tanto na escala das sociedades nacionais quanto na planetária (Perrenoud, 2005). A conquista da cidadania, então, no sentido da elevação do grau de instrução e de cultura do indivíduo, faz com que ele passe a decodificar e compreender melhor o mundo ao seu redor e possa vir a ter uma participação efetiva e interventiva numa sociedade que, cada vez mais, subverte as relações humanas a trocas superficiais (Aguiar & Pacheco, 2017).

Portanto, a educação para conscientização cidadã requer uma instrução apoiada na relação de saberes, como justiça e responsabilidade social, com valores democráticos e liberdade de manifestação de opinião, juntamente a uma cultura de debate e momentos de reflexão crítica (Perrenoud, 2005). E, ainda, a reflexão sobre as relações de interação e compartilhamento que se estabelecem em uma rede social, por sua vez, deve ter como pressuposto o fato do conhecimento, tanto o recebido como também o gerado na troca de ideias, ser um dos elementos constituintes da cidadania (Pacheco, 2010).

Modelo de aprendizado, ainda, que deve se estender à inclusão dos alunos na tomada de decisões, inclusive de gestão, sobre as questões relacionadas ao seu percurso naquele ambiente escolar. Assim, ampliando a percepção de democracia através da experiência, a partir de uma posição de possibilidade, afirmação e engajamento crítico (Giroux, 2004). A criação de estruturas horizontais na escola, para Lima (2005b), reflete uma educação para a participação democrática e possibilita aos indivíduos a aquisição de saberes indispensáveis, a confiança necessária à expressão e à luta política, e a coragem cívica que impele a correr os riscos inerentes à participação ativa. Segundo o mesmo autor, uma educação para a cidadania democrática constitui mais uma via de luta ao problema da sociedade atual globalizada e individualista a qual nos encontramos subjugados (*idem*).

Resultado de uma educação contextualizada, a construção intelectual crítica do educando em um ambiente de emancipação cultural e social conduz à participação efetiva como membro da sociedade. Efetivamente cidadão, conhecedor dos seus direitos, capaz de agir e lutar pela transformação social, política e implicada no bem estar da comunidade onde está inserido, e na coletividade, como um todo, que habita o mesmo planeta. Conhecimento produzido de maneira integrada e abrangente, se constituindo, assim, como um movimento social (Stoer, 2001).

Sendo assim, o trabalho educacional, em sua melhor forma, representa fornecer ferramentas aos alunos para que compreendam a estrutura da realidade em que vivem. E não só isso, mas a possibilidade de analisar tensões e problemas que possam surgir nesse meio; sua responsabilidade e compromisso frente a produzir uma resposta - porque se percebe como parte da engrenagem do arranjo social; e, enfim, de poder intervir para modificar os fatos apresentados. Portanto, um exercício de autonomia como agente crítico social e democrático (Giroux, 2004).

1.2 O currículo e a aprendizagem crítica

Os currículos escolares são regidos por um conjunto de documentos, leis, diretrizes e pareceres que determinam os conceitos, conteúdos e práticas a serem adotados nas instituições de ensino nos seus diversos níveis. E, em uma primeira síntese, podemos simplesmente ratificar que eles trazem o “conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes” (Young, 2011, p. 612). Porém, através de uma perspectiva de análise histórica e social, percebe-se a escola e o currículo como instrumentos implicados na transmissão de visões específicas e interesses de poder e de organização da sociedade (Moreira & Tadeu, 2013).

A estrutura educacional que conhecemos hoje, direcionada à grande maioria do contingente populacional, vem configurando-se, desde o advento do capitalismo industrial e suas necessidades: de mão de obra e de consumidores (Young, 2011). Portanto, atendendo a critérios de seleção pontuais, as políticas curriculares desenvolvem-se para produzir e transmitir ideais culturais resultado de um contexto econômico e de poder (Mesquita, 2011). Discursos de reformas do currículo visam, então, transformar conteúdos, cujos princípios fundamentais deveriam ser promover o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, em meios de solucionar dificuldades de emancipação social e financeira, tanto pessoais, quanto da nação (Young, 2011).

Seguindo este parâmetro, o currículo se apresenta ainda, como projeto de aquisição de conhecimentos, vinculado a uma noção de fortalecimento e crescimento da democracia, onde cada um tem um papel a desempenhar. A formação do cidadão não deixa de constar como um dos princípios deste tradicional processo educacional escolar. No entanto, este, geralmente, é centrado em uma forma institucional de aprendizagem enrijecida e mimética, afastada da

realidade do estudante, incapaz de responder aos movimentos ontológicos de estruturação do social e, mais além, trabalhando para fortalecer essas fronteiras (Mesquita, 2011).

Contudo, é importante defender outra concepção para trilhar o caminho de ensinar e aprender na escola. Um projeto educacional de emancipação social. As teorias do conhecimento abertas a relacionarem-se com saberes e valores coletivos advindos da diversidade cultural dos cenários políticos locais e nacionais de onde procedem os estudantes. No entendimento de proporcionar uma prática letiva enriquecida, que transforma uma transmissão de conteúdos em um processo de aprendizagem crítica (Mesquita, 2011; Torres, 2002).

Em meio ao contexto atual, no qual o sucesso escolar é regido gradativamente pela atribuição de lugares em rankings numéricos, que suportam as mais diversas categorias horizontais e verticais, as instituições escolares se vêem na armadilha de prestar contas à sociedade através de seus currículos. Isso significa, seguindo a política educacional vigente, priorizar escolhas visando a empregabilidade futura de seus estudantes (Young, 2011). É nesse momento que a escola, verdadeiramente de pensamento social crítico, pode desenvolver habilidades que, ainda lhe permitindo não se eximir de obrigações públicas, possibilite transcender o ensino instrumental. O propósito é fomentar a integração do sentido dos saberes escolares considerados úteis, juntamente ao sentido dos saberes e das competências de cidadania. Que o indivíduo possa, à medida do seu amadurecimento intelectual, desenvolver sua consciência de mundo, e situar esses saberes em meio a sua realidade histórica e social (Perrenoud, 2005).

A partir desta percepção, uma escola preocupada em proporcionar experiências de compreensão mais profundas, entre todos aqueles que a integram, procura tomar decisões que reflitam este propósito (Freire, 1997). Isto implica, por exemplo, em sistematizar um projeto curricular, aliado a uma abordagem pedagógica, voltado, também, para uma educação de consciência e reflexão crítica do mundo; que busca promover o diálogo entre conteúdos e a intencionalidade estrutural social - questionando este paradigma hegemônico; um posicionamento político que deve transcender a sala de aula e ser fomentado de forma integrada em seus ambientes. Ou seja, uma escola que vai além do papel tradicionalmente lhe atribuído, de instrumento de reprodução econômica, política e cultural do pensamento vigente de poder - o que requer uma profunda revisão da lógica da ação educativa (Mesquita, 2011).

Os projetos educacionais representam para Giroux, “introdução, preparação e legitimação de formas particulares de vida social” (2004, p.33). Significa, portanto, que grande parte da população está, em seu percurso escolar, sujeita a forças de poder que buscam dimensionar moral e politicamente seus caminhos fora da instituição. Importa, então, segundo o autor, pensar o currículo e sua pedagogia de apoio baseado num panorama de futuro mais verdadeiramente democrático e justo socialmente. Na complementação do que já havia sido qualificado por Freire (1994) - uma perspectiva educacional libertadora e problematizadora. Trabalhar os conteúdos além do modo ‘bancário’ - onde: são apenas apresentados, depositados, perante os estudantes em sala de aula. Em oposição, é preciso transformar a aquisição de conhecimentos numa ação contextual, articulada, possibilitando ao educando realmente assimilar o que está recebendo da instituição escolar.

Young (2011) concorda que os conteúdos não são apenas para serem memorizados, como tradicionalmente se aplica com os currículos tradicionais, mas, ressalta que eles são de fundamental relevância para os estudantes adquirirem conceitos. Progredir na aprendizagem e na compreensão das situações como um todo é consequência dessa aquisição inicial. O referido autor entende que faz parte dos recursos de professor estabelecer ligações e referências entre os conteúdos e as experiências de vida dos estudantes. Isso os motivará a aprender, inclusive quando forem introduzidos em conceitos que não têm relação direta com seu cotidiano. Nesse sentido, é papel da escola, através do currículo e da pedagogia, nunca deixando de lado os saberes que ele traz de sua realidade, proporcionar no indivíduo a construção de uma identidade que o permita ser capaz de ultrapassar as fronteiras que se apresentam: seja das disciplinas ou quaisquer outras surgidas em sua vivência.

A estruturação curricular voltada para uma aprendizagem crítica permite absorver em seu projeto, referências históricas, culturais e sociais, que devem ser trabalhadas em consonância com os conteúdos já estabelecidos. O intuito é facilitar a interpretação do conhecimento de forma mais adequada à realidade do estudante, com uma abordagem interdisciplinar, e não segmentada - como classicamente é organizada (Torres, 2002).

Essa abordagem interdisciplinar à construção do currículo difere extraordinariamente do conceito-padrão interdisciplinar de minimizar simplesmente as fronteiras rígidas entre as disciplinas; aponta, antes, de uma perspectiva crítica para a forma como se produz o conhecimento na sociedade e como este processo pode contribuir tanto para meramente reproduzir relações de poder, como para

criação de novos conhecimentos e para a transformação da sociedade (Torres, 2002, p. 112).

Trata-se, assim, de um esforço positivo e criativo de reinvenção das tradições curriculares - assumida como uma construção inacabada. Ou seja, a instituição se permite uma posição de reflexividade a respeito tanto da seleção, como do modo de abordar o conhecimento. E mais, se mantém aberta a integrar ao seu plano educacional, interesses subjetivos coletivos, e dos ambientes, locais de seus estudantes. Segundo Mesquita (2011), uma mediação entre disciplinas e saberes do cotidiano.

Através de uma outra possibilidade curricular, que parte da escola, integrando conteúdos a referências identitárias, os estudantes “têm mais probabilidades de serem capazes de resistir ao senso de alienação de suas vidas cotidianas fora da escola ou, ao menos, melhor lidar com ele” (Young, 2011, p. 617). Resultado de uma ação abrangente, engajada, coletiva e democrática, se constitui enriquecedora e transformadora para todos aqueles que dela fazem parte (Mesquita, 2011). E, certamente, reflete a preocupação de proporcionar uma formação de natureza mais humanista, crítica e de consciência cidadã, que pode fazer a diferença na maneira em que o indivíduo se posiciona nesta sociedade que integramos.

1.3 A pedagogia e a aprendizagem crítica

Assumindo uma trajetória de posicionamento fora dos moldes dominantes que regem as políticas educativas, a escola que se pretende mais democrática e preocupada com a formação para uma cidadania participativa não pode ser “viável sem a prática de uma pedagogia indagativa” (Lima, 2002, p.40). Deste modo, uma pedagogia que, vindo de um embasamento epistemológico e histórico, deve ser definida contextualmente em estreita relação aos objetivos que se busca alcançar. Neste caso, práticas e experiências que atraíam os alunos a reflexão crítica sobre os arranjos sociais estabelecidos e uma conscientização de como trabalhar para modificá-los (Giroux, 2004).

O diálogo deve ser compreendido como principal condutor, em todas as instâncias do processo, na aplicação do projeto educacional para o desenvolvimento da cidadania autônoma e atuante no indivíduo. Para isto, valoriza e se apoia em educadores que se considerem como

detentores parciais do conhecimento, e assim, estão disponíveis a reconhecer as contribuições de seus alunos, assegurando em sala de aula, ou dentro do contexto educativo, um espaço interativo, propício ao surgimento do debate (Torres, 2002). Ao facilitar a interação, ao invés de monopolizar o discurso, o professor promove através da troca de ideias, além de melhor possibilidade de absorção do conhecimento, o exercício da convivência em real democracia e cidadania. Propiciando um ambiente de coexistência em respeito e compreensão mútuos durante todo o percurso escolar, pretende fazer perceber pelo estudante, gradativamente, uma postura a ser aplicada nas demais esferas da vida. (Perrenoud, 2005).

Segundo Freire (1997), o professor dialógico, problematizador, transforma a atividade da docência também numa experiência de reaprender, a partir da participação do ponto de vista do estudante sobre o conteúdo em foco. E, ainda, como parte do engajamento de despertar o aluno para uma consciência crítica da realidade ao seu redor, o profissional se permite uma contínua análise de seu conhecimento e sua prática. Para o mesmo autor, é uma responsabilidade ética e política do docente compreender que a atividade ao qual se propõe exige uma capacitação permanente. Isto implica que ele se arrisque e reflita sobre sua própria relação com o mundo. Uma postura que lhe permite se reavaliar e mudar quando entende necessário, evitando a acomodação ao pensamento único ou as expectativas de seu meio (Perrenoud, 2005).

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo e percebo o quanto temos ainda de caminhar para melhorar nossa democracia. É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando, necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos enfrentamos também o poder dominante, pois que eles são expressões desse poder, de sua ideologia. (Freire, 1997, p.38)

Portanto, para o exercício de uma prática pedagógica transformadora, o educador se transpõe do modelo de ensino em meio uma audiência passiva, para um contexto educativo onde são colocados em exposição os conflitos sociais para debate. O objetivo, então, é desvelar as contradições que se mantêm propagadas pelo sistema de poder vigente, e através

da articulação do conhecimento como instrumento de intervenção da realidade, demonstrar o seu poder de transformação social (Gadotti, 2012).

Apesar de serem sempre introduzidos por magníficas declarações de intenções, os programas educacionais oficiais não são feitos com a preocupação de favorecer o debate. Na verdade, geralmente, dizem respeito a transmissão eficaz de conteúdos (Perrenoud, 2005). De acordo com Giroux (2004), essa noção corporativa de aprendizagem, que muitas vezes subjaz os programas oficiais, se reflete em uma prática pedagógica técnica, metódica e divorciada de uma perspectiva democrática. E sendo assim, na expressiva maioria das vezes, cabe ao docente a escolha por um posicionamento divergente dessa lógica. A educação progressista, da qual trata Freire (1997, 2002), demanda que o professor perceba que sua atividade não é neutra, é de definição política e de engajamento crítico do educando.

No ponto de vista de Gadotti (2012), o educador com uma prática pedagógica comprometida com a formação para emancipação humana e transformação social se fortalece através da prática profissional. De maneira que, mesmo a universidade e as teorias da educação, ou mesmo boa vontade, não trazem o discernimento que a diversidade da atividade em campo produz - aliada a autoanálise e capacitação contínua. É na prática, em sua ação educativa, que o professor, mesmo não tendo origem numa situação social oprimida, verdadeiramente compreende o valor de se dedicar a uma educação transformadora. Então, empoderado dessa percepção-habilidade assim adquirida, procura transmiti-la pela prática do ensino, que questiona, e visa despertar a autonomia do olhar crítico do aluno. Que, por consequência, passa a efetivamente dominar os padrões de estruturação da sociedade e suas armadilhas, como também, detém as ferramentas de como pode interferir para a mudança.

Os educadores progressistas compreendem a neutralidade política e axiológica da educação como uma impossibilidade, “tanto mais óbvia quanto essa neutralidade é mais reclamada” (Lima, 2005a, p.87). Atuam, desse modo, comprometidos e engajados em uma prática pedagógica problematizadora e crítica. Quando não absorvidos em um sistema educativo integrado com o mesmo posicionamento, trilham seu caminho nas instituições regulares, e, mesmo enfrentando dificuldades, entendem a importância de seu trabalho. Dessa forma, se utilizam dos conteúdos e habilidades para promover uma aprendizagem contextualizada juntamente aos estudantes, que a partir da troca dialógica nas aulas, desenvolvem capacidades próprias de reflexão, e se reconhecem como cidadãos cujas ações podem influenciar ou repercutir na vida de outros. Portanto, agir é pensar coletivamente.

Logo, importa comprometer-se a vivenciar uma cidadania democrática de emancipação social para todos (Giroux, 2004).

(...) os educadores precisam desenvolver uma linguagem de possibilidade, para levantar questões críticas sobre o objetivo da escolarização e o propósito e o significado do que e como os educadores ensinam. Ao fazê-lo, a pedagogia chama a atenção para envolver a prática da sala de aula como uma consideração moral e política animada por um forte senso de compromisso, para fornecer as condições que permitem que os alunos se tornem agentes críticos capazes de vincular o conhecimento à responsabilidade social e o aprendizado à mudança social democrática (Giroux, 2004, p.41 - *tradução livre*).

Professores, impulsionados pela consciência dos movimentos de poder em sociedade e, através do seu ofício, lutam contra continuar reproduzindo este modelo, transcendem a função de escolarização da escola na definição da realidade social (Amado, 2014). Adotam a pedagogia que mobiliza conteúdos, ao invés de somente repassá-los em sala de aula. Os conhecimentos, desta maneira, são transferidos por meio da interação, do diálogo, do debate, onde podem ser visualizados e contextualizados em situações para melhor compreensão. E, dessa maneira, promovem o exercício da prática reflexiva (Perrenoud, 2005). Possibilitam, por meio de sua atividade educativa, trazer o mundo social para a discussão não como uma situação definida, a qual a adaptação é o único caminho possível, mas um lugar de mediação e da ação de intervenção transformadora plausível (Freire, 1994).

A disciplina de Projetos Sociais, objeto de estudo desta pesquisa, apresenta subjacentes em sua concepção e propósito os temas abordados neste capítulo. Apresentar sua ideia e ambiente de criação, e ainda, os elementos constituintes de sua proposta didática e pedagógica é o intuito do capítulo a seguir.

Capítulo II - O contexto da disciplina de Projetos Sociais

2.1 Os Institutos Federais no Brasil

Com o intuito de capacitar os filhos das classes pobres - ou os “desfavorecidos da fortuna” - para exercerem um ofício e, assim, possibilitar sua sobrevivência nas cidades que aumentavam em ritmo constante, foram criadas, por decreto, em 1909, pelo então presidente do Brasil, as Escolas de Aprendizes Artífices - obrigatoriamente, uma em cada capital de Estado, dando início a história da educação profissional no país (MEC, 2008). De instrumento político assistencialista, essas instituições, ao longo do século seguinte, passaram por, e sofreram com, diversas alterações de nomenclatura e estruturação, em razão de mudanças de governos e regimes instituídos que, por sua vez, buscavam acompanhar as reconfigurações econômicas mundiais: do trabalho técnico manual para a industrialização e chegando à globalização.

Seguindo as transformações significativas no campo político, social e econômico nos anos de 1990, atendendo as demandas neoliberais internacionais, as escolas federais passaram por sucessivas modificações, deliberadas por lei, de cariz conceitual e estrutural. Entre estas mudanças, a separação do ensino médio, denominado propedêutico, do ensino profissionalizante – o aluno poderia escolher se complementava o currículo escolar com o segundo em relação ao primeiro. O ensino profissional, do ponto de vista político-pedagógico, passou a ser organizado com base nos valores difundidos das competências, “cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo” (Ramos, 2014, p.65). Além disso, os recursos orçamentários que antes eram destinados a essas instituições deixaram de ser assumidos como um compromisso fixo do governo, e as escolas foram direcionadas a buscar “parceiros” econômicos ou outras formas de financiamento, o que acabou causando uma degradação de equipamentos, material e estrutura física das escolas.

Os Institutos Federais (IFs) começaram a ser discutidos como projeto educativo a partir da disposição e direcionamento do presidente Luís Inácio Lula da Silva de reorganizar a educação profissional e tecnológica no país. O intuito era impulsionar o crescimento da modalidade, visando a democratização do ensino à população como forma de política pública para promover a inclusão e a justiça social. Nessa perspectiva, foram programados, no ano de 2003, dois grandes seminários, em Brasília, para debater, em amplo espectro, com as entidades representativas governamentais, os novos caminhos para o ensino médio e para o

ensino profissional. Respondendo ao convite aberto, compareceram a esses grandes encontros educadores, pesquisadores, organizações da sociedade interessadas em contribuir para o modelo em formação. Desses debates, começou a ser construído um documento, que recebeu 30 contribuições oficiais, inclusive de entidades sindicais e, após algumas versões, chegou-se a um entendimento que traduziu um projeto de educação abrangendo ideologia, forma, conteúdo e método do ensino médio como educação básica e sua articulação com a educação técnica e profissional (Ramos, 2014).

No ano de 2008, foi instituída por lei a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estes Institutos reuniam, sob sua nomeação e princípio político-pedagógico de educação, escolas federais de diversas vertentes - que somavam à época 144 unidades no país, e previa-se sua expansão massiva em número e abrangência territorial (Aguiar & Pacheco, 2017). Foram constituídos como instituições de educação superior, básica e profissional, incluindo o público Jovens e Adultos¹, com estruturas pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (Ramos, 2014).

Conforme o pressuposto primordial de democratizar o ensino, que é ofertado gratuitamente em todas as instâncias (ensino médio profissional, técnico, superior e pós-graduação, além de cursos de extensão), 50% das vagas são destinadas para alunos advindos de escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012). Dentro deste contingente, estão divididas cotas para pessoas de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com algum tipo de deficiência - assim definidas com suas especificações pela legislação brasileira².

Em toda produção de educadores e das organizações que fizeram parte desse movimento, subjazem as concepções teóricas que relacionam a formação profissional e humanística à justiça social. Segundo Aguilar e Pacheco, os Institutos Federais “são um ponto de convergência dos estudos teóricos, políticos e tecnológicos, com o claro objetivo de interpretar o mundo e transformá-lo” (2017, p.15).

¹ Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim definido pela Lei Nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil.

² Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Os IFs estão embasados conceitualmente em temas como formação do cidadão, responsabilidade e justiça social, além do compromisso de atuar permanentemente articulados ao contexto socioeconômico das respectivas regiões onde estão inseridos (Aguiar & Pacheco, 2017). Em suas diretrizes, se afirmam como política pública, em seu amplo sentido, o que significa não somente a manutenção orçamentária, mas comprometida com o todo social. Ou seja, se estende à diversidade econômica, geográfica e cultural dos lugares e, ainda, se articula a outras políticas de trabalho, renda e desenvolvimento daquele ambiente onde está presente, “de modo a provocar impactos nesse universo” (MEC, 2008, p.10).

Desde sua criação, em 2008, alcançou o número de 661 unidades, vinculadas a 38 IFs espalhados pelo Brasil (MEC, 2022), o que parece ter conquistado o objetivo de descentralizar o conhecimento dos grandes centros urbanos em direção aos territórios mais afastados deles. Portanto, permitindo o acesso à formação, inclusive superior, a um número muito maior de indivíduos que, em grande parte, não teriam condições de se deslocar de seu ambiente de origem. Mas, esse fator também resulta em uma rede complexa que demonstra gerar uma significativa dificuldade no acompanhamento mais singular de suas ações, no que diz respeito ao seu papel na configuração dos arranjos produtivos locais e como agente transformador nessas comunidades.

2.2 O Instituto Federal do Ceará e o campus Juazeiro do Norte

Como uma das primeiras 19 instituições criadas no início do século XX, o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), iniciou sua trajetória na cidade de Fortaleza - capital do Estado do Ceará, sua sede até hoje. No seu percurso de existência foi denominada de Escola Industrial de Fortaleza (1942), Escola Técnica Federal do Ceará (1968), Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-Ce) e, em 2008, transformou-se em IFCE. Durante quase todo o período dos anos 1900 foi o único exemplar do modelo institucional no Estado, história que se reflete em quase todo o Brasil. Somente em 1995, ainda como Escola Técnica, foram criadas pelo Governo Federal duas Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs), como a primeira iniciativa de interiorizar o ensino profissionalizante da marca, nas cidades de Cedro e Juazeiro do Norte, distantes, respectivamente, 385 km e 570 km da sede (PPI-IFCE, 2018).

Com a configuração dos Institutos Federais em 2008, agregaram-se o, então, Cefet-Ce e suas unidades a duas Escolas Agrotécnicas Federais, situadas nas cidades de Crato e Iguatu. O IFCE ficou constituído, dessa forma, com cinco campi que continuaram se ramificando e hoje alcançam o Estado do Ceará em todas as direções, somando 32 escolas (PPI-IFCE, 2018). Em seu Projeto Político-Pedagógico Institucional reflete os direcionamentos da Rede em suas diretrizes e concepções, e pretende que sua ação educacional esteja em consonância com o contexto local e regional, sem desconsiderar o nacional e o mundial.

Com esse objetivo, estende sua oferta de cursos nas modalidades de ensino médio integrado ao técnico, formação inicial e continuada, ensino superior, e pós-graduação. Elenca conhecimentos tecnológicos e para formação docente, e busca integrar ações de ensino, inovação, pesquisa e extensão (IFCE, 2022). Direciona seu plano educacional de base científica e tecnológica à formação para a vida e para o mundo do trabalho, sem deixar de ser um processo que conscientiza e promove a liberdade de visão do indivíduo (PPI-IFCE, 2018).

A sociedade a que se visa é aquela que respeita a diversidade, livre de toda forma de preconceito e discriminação; que combata a lgbtfobia, o machismo, o racismo e todas as formas de opressão, enfim, uma sociedade justa, em que os padrões de equidade social, progressivamente, sejam assegurados. Tem-se a consciência de que essa sociedade ainda está sendo construída e, nesse sentido, a educação empreendida deve, continuamente, almejá-la e edificá-la, sem esquecer os desafios cotidianos que essa empreitada impõe (PPI-IFCE, 2018, pp.29 e 30).

Estes pressupostos propiciaram e permitiram a inserção da disciplina de Projetos Sociais como componente curricular obrigatório nos cursos superiores do IFCE. Como mais uma via de transmissão de saberes transversais a contribuir para a formação integral do ser humano - objetivo primeiro da Rede, a disciplina está fundamentada no exercício prático de construção da cidadania, de responsabilidade social e no poder de influenciar e transformar a realidade através das ações individuais e coletivas.

O campus Juazeiro do Norte do IFCE está localizado ao sul do Ceará, na segunda maior cidade do Estado, em uma região que abrange dois outros Estados fronteiriços, o que possibilita acolher estudantes advindos de vários outros municípios. Iniciou seu funcionamento no ano de 1995, com dois cursos de ensino médio integrados

profissionalizantes - que ainda se mantêm; e hoje oferta mais um nessa modalidade - destinado à faixa etária Jovens e Adultos. São ofertados atualmente cinco cursos superiores ramificados em diferentes áreas: dois cursos tecnológicos – Tecnologia em Automação Industrial e Tecnologia em Construção de Edifícios; duas licenciaturas – Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Educação Física; e ainda, um Bacharelado em Engenharia Ambiental (IFCE, 2022).

A partir das especificidades de cada um destes cursos de graduação integrantes do campus Juazeiro do Norte, de áreas tão distintas, a pesquisa se propõe a perceber como são compreendidos e trabalhados os conceitos e princípios norteadores da disciplina de Projetos Sociais pelos docentes que a ministram, tendo em referência os significados que lhe são atribuídos pelo professor idealizador da disciplina. Pretende-se ainda, perceber como os estudantes que cursam a disciplina entendem seu processo de ensino-aprendizagem.

No processo construtivo desta pesquisa foram analisados documentos que fizessem referência à disciplina de Projetos Sociais, direta ou indiretamente, no âmbito do IFCE e do campus Juazeiro do Norte. Foram consultados planos de ensino da disciplina em diferentes cursos, projetos pedagógicos dos cursos superiores abrangidos por este trabalho, o Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFCE, além de documentos de legislação e organização da educação brasileira pertinentes à investigação. Quanto aos participantes desta pesquisa, foram entrevistados o professor idealizador da disciplina Projetos Sociais, e as professoras que a ministravam no campus Juazeiro do Norte durante o período de coleta de dados. Assim como, foi aplicado questionário aos estudantes que cursavam a disciplina no período.

2.3 A disciplina de Projetos Sociais

A disciplina de Projetos Sociais (PS) será apresentada com base na análise dos seus documentos estruturantes, nomeadamente os planos de ensino e projetos pedagógicos dos cursos superiores - em especial dos cursos de referência da investigação. Também será considerada a análise das entrevistas com o Professor Mauro Oliveira, responsável pela idealização/implementação da disciplina e que sempre atuou como seu docente no IFCE.

A disciplina de PS foi implantada como componente obrigatório nas matrizes curriculares de todos os cursos de ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Ceará (IFCE), ainda Cefet-Ce, no início dos anos 2000. Constituiu-se como ferramenta para a formação de um aluno consciente de sua responsabilidade social, tanto frente à comunidade a qual pertence, quanto como cidadão que percebe o viver no mundo como uma construção coletiva. Para que possa perceber outro caminho de emancipação possível, além da cultura da competitividade e do individualismo sob qual a sociedade moderna vem se fundamentando (Lima & Pedrosa, 2017).

Giroux (2004) entende que o ensino superior, engajado e articulado a um projeto de transformação social democrática, pode funcionar como uma esfera pública vital para o aprendizado crítico, de posicionamento ético e engajamento cívico. Nesse sentido, a disciplina de PS é, também, uma via de trabalhar junto com os estudantes suas perspectivas de retornar para a sociedade a oportunidade recebida de usufruir de formação profissional gratuita e de qualidade. A qual, infelizmente, nem todos que procuram conseguem ter acesso. De acordo com os depoimentos dos professores entrevistados para a pesquisa, através das ações vivenciadas durante o percurso de PS são proporcionadas experiências, comprometidas com o entorno social, que espera-se serem assimiladas pelos estudantes em sua intencionalidade, e reproduzidas durante suas trajetórias de vida.

Segundo o professor Mauro Oliveira, a disciplina de PS nasceu da inquietação com a evolução da cultura do individualismo e da preocupação de que a formação dos indivíduos, que passavam pela instituição, apresentasse uma alternativa de encontro a esse modelo. Na época, diretor do IFCE, o professor Mauro transformou a necessidade de um maior direcionamento à educação crítica de seus alunos, em um componente curricular específico. Teve por objetivo trazer para a sala de aula conteúdos que promovessem discussões acerca do real sentido da cidadania e da justiça social, e, através da prática educativa, despertar o entendimento do poder de intervir, e modificar, em uma sociedade de desigualdade.

A perspectiva, em questão, parte do princípio que a instituição de ensino deve ser um ambiente provocador da reflexão sobre o mundo e a sociedade, assim como, o despertar da consciência da responsabilidade social. Dentro da linha de pensamento dos autores referenciados neste trabalho, o professor Mauro acredita que, da mesma forma que o IFCE ensina matemática e eletricidade (por exemplo), tem o dever político de discutir a sociedade com seus alunos. Discussões que tencionam estimular sua evolução como seres que se entendem em constante processo de aprendizagem e como cidadãos críticos que buscam

perceber seu entorno, conhecer sobre a realidade em que estão inseridos e como podem contribuir para melhorá-la. Entende ainda, que o papel essencial da disciplina de PS é empoderar o jovem como transformador social.

Nossos alunos são futuros líderes da sociedade. Precisamos prepará-los para cuidarem bem dela e, ao mesmo tempo, serem felizes. E isso só se torna sólido pela prática social. É na Escola que eles precisam exercitar a solidariedade com o outro que não teve a chance de estar naquela Escola (Oliveira, 2016, p. 47).

Como não existe uma regulamentação específica sobre a estruturação a ser adotada pelos cursos superiores na inclusão da disciplina em suas matrizes curriculares, podem ser encontradas variações, tanto de carga horária quanto de conteúdos abordados por PS, nas diferentes graduações ofertadas pelo IFCE. Contudo, a análise da estrutura curricular destes cursos permitiu verificar que, em quase todos eles, a carga horária da disciplina é de 40h no semestre - dividida entre aulas teóricas e a prática educativa. Há, no entanto, exceções como: a Licenciatura em Ciências Biológicas, do campus Acopiara, com 80h; e o Bacharelado em Ciências da Computação, do campus Aracati, com 120h semestrais.

Os Planos de Ensino também não obedecem a um padrão e, por isso, a disciplina de PS se configura de diferentes formas, consoante o curso. Porém, é possível constatar uma linha comum, que trata de abordar conhecimentos que situam o indivíduo dentro do seu contexto histórico, econômico e cultural. Esses conteúdos convergem para a importância da participação ativa, crítica e responsável socialmente. Elementos que vem complementar a formação profissional do educando, para que ele possa perceber o valor da prática ética e cidadã, no desenvolvimento do seu percurso profissional e em sua convivência no mundo.

Seguindo parâmetros comuns, na maioria dos cursos analisados, o programa curricular centra-se na análise do contexto socioeconômico do Brasil e do mundo, trazendo à discussão: o papel da escola; da cultura; os valores éticos; a cidadania; a responsabilidade social; e a articulação destes temas com o cotidiano local. São abordadas diferentes organizações e movimentos sociais, e os discentes são introduzidos no conceito e nas técnicas de elaboração de projetos sociais. Assim como, são analisados projetos sociais já desenvolvidos nas esferas local, nacional e internacional como exemplos de caminhos possíveis. A experiência dialógica

em sala de aula tem o intuito de situar os estudantes na sua realidade e para os prováveis problemas ali enfrentados, quais suas origens - se local ou resultado de uma esfera mais ampla, e como eles podem exercitar sua criatividade para apresentar soluções ou remediar aqueles problemas. As discussões preparam o discente para a realização da atividade final - uma intervenção prática (Planos PS - Aracati/Juazeiro, 2022).

Tendo em vista que não há, como já mencionado, uma diretriz oficial norteadora para a estruturação e aplicação da disciplina de PS, o seu desenvolvimento pode acontecer de forma tão diversa como é o elenco de cursos superiores existentes no IFCE. Porém, o professor Mauro Oliveira enfatizou que o propósito da disciplina, desde o princípio, não é a realização de um projeto social por parte do aluno, e sim, a formação humanística cidadã através da prática coletiva: *“Ela não tem um caráter assistencialista, mas ideológico, no sentido que os alunos devem entender porque ela faz parte do currículo dos cursos do IFCE. Esse entendimento transforma o aluno no profissional que a instituição busca formar”* (Professor Mauro Oliveira). Dessa forma, de acordo com o professor Mauro, o objetivo não é a realização de *“uma boa ação”* por parte dos estudantes ou, até mesmo, utilizar a disciplina como um laboratório para treinar as habilidades técnicas da sua formação, mas vivenciar um processo de aprendizagem que estimule a reflexão, a criatividade, o posicionamento político crítico e a consciência do poder de intervir na sua realidade e na de outros também: *“Sempre acreditei no poder transformador do processo educativo”* (Professor Mauro Oliveira).

Sendo assim, para alcançar o potencial pretendido pela ideia primordial da disciplina de PS, espera-se contar com um professor comprometido eticamente com todos os seus princípios e possibilidades educativas. O docente deve atuar não somente como um transmissor de conhecimentos, mas instigador do diálogo educador-educando, e entende esse processo como fundamental para a apropriação dos saberes transmitidos ao outro indivíduo dessa equação. *“A mobilização, que inclui a transferência, é treinada em situações complexas, que obrigam a colocar o problema antes de resolvê-lo, a circunscrever os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação, a extrapolá-los ou preencher os vazios”* (Perrenoud, 2005, p. 144). Estas ações de mobilização são observadas a partir das falas dos professores da disciplina de PS entrevistados quando relatam, por exemplo, a vivência da discussão em sala de aula, no querer despertar o estudante para a autonomia do seu pensamento crítico; em desvelar seu olhar para o mundo e suas incoerências sociais; e no peso que sua intervenção, ou inércia, produz nessa realidade.

Uma educação que possibilite ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu locus (Pacheco, 2010, p.18).

Por sua abrangência de temas transversais, a disciplina de PS foi implantada como componente obrigatório na matriz curricular de todos os cursos do ensino superior da instituição no Estado do Ceará. Ainda, a vinculação da disciplina no currículo dos cursos superiores aconteceu não somente para os existentes no início dos anos 2000, mas continuou sendo replicada a medida que os campus e os cursos foram se disseminando pelo Estado, e hoje está inserida nas mais diversas graduações dos 32 campi que compõem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Os saberes, e a forma como são transmitidos aos estudantes, refletem os princípios dos IFs de não somente formar para o mercado de trabalho, mas promover a intervenção social através da democratização do conhecimento; um projeto de educação progressista que investe em aprendizagem que se apropria das questões sociais do cotidiano dos estudantes como meio de contribuir na construção de uma identidade mais consciente, empoderada, e responsável por suas ações; ou seja, empenha-se na “formação de indivíduos livres, críticos e sujeitos das transformações” (Aguiar & Pacheco, 2017, p. 34).

2.3.1 O currículo da disciplina de Projetos Sociais – o contexto brasileiro e do IFCE

A educação ofertada à população representa a postura dos governos, referentes aos conteúdos e valores universais, que devem estar presentes nas disciplinas e serem tidos como conhecimento confiável (Young, 2011). Durante a recolha de dados para esta pesquisa, foram consultados diversos documentos com poder normativo, expedidos pelo governo brasileiro, que tratam de temas e princípios que devem fazer parte do desenvolvimento formativo de seus cidadãos. A criação dos Institutos Federais em 2008, além da incorporação destes conteúdos obrigatórios, se propuseram assumir uma educação progressista, na qual a formação para o trabalho está implicada a aquisição de conhecimento científico, tecnológico, cultural, e

filosófico em contexto com sua realidade, como uma qualificação para a vida (Pacheco, 2010).

Giroux & McLaren entendem o currículo como forma de política cultural, e que “a meta primordial da educação é criar condições para o fortalecimento do poder individual e a autoformação dos alunos como sujeitos políticos” (2013, p.157). O IFCE, ao integrar a disciplina de PS ao plano curricular dos cursos superiores no início dos anos 2000, refletia esta preocupação. Ou seja, que, durante o processo formativo para o exercício de uma profissão, o estudante também desenvolvesse a compreensão da capacidade de transformar não somente a sua realidade social, mas a de outros. A disciplina de PS visa, então, contribuir para uma formação mais abrangente, de um profissional mais consciente e, principalmente, um cidadão que entende o poder de suas ações em sociedade (Lima & Pedrosa, 2017).

O pleno desenvolvimento do educando, além da qualificação para o trabalho e seu preparo para o exercício da cidadania, são princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (nº. 9.394/96) - que rege, desde sua promulgação, toda constituição curricular das instituições de ensino do Brasil. Ainda, segundo esta lei, o ensino deverá ser ministrado promovendo o vínculo entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e, ao ensino superior, dentre outras finalidades, cabe estimular a criação cultural, o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo. Nesse intuito, foram lançados nos anos seguintes pelo Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas, com papel de regulamentar e orientar os cursos de graduação, em todas as áreas de abrangência, na construção de seus projetos pedagógicos e, consequentemente, de seus currículos.

Dentre as prerrogativas das DCN, na promoção da educação para a formação intelectual e profissional, estão a inclusão de dimensões éticas e humanísticas, assim como, a contextualização do ensino dos cursos à realidade local e /ou regional. Busca-se contribuir para a construção de uma identidade sociocultural cidadã no estudante, para que perceba e valorize seu entorno. E, mais além, quando em contato com situações de desigualdade e injustiça, sinta-se comprometido em transformar essa realidade em prol de melhores perspectivas para todos (Parecer CNE nº 776/97 e Resolução Nº 2/15).

O entendimento e a luta pela concepção dos Direitos Humanos como parte da vivência democrática também fazem parte do conteúdo obrigatório a ser adotado nos planos

curriculares das instituições de ensino. Desde 2003, com atualizações ao longo dos anos, o governo brasileiro lançou O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que estabelece recomendações a serem adotadas em todos os níveis e modalidades de ensino, seja de educação formal e não formal.

Apoiado em documentos nacionais e internacionais, o Plano, elenca caminhos por onde devem ser trabalhadas a prática da cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade (PNEDH, 2018). Para isso, as instituições podem promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como meio de ampliar a reflexão sobre o tema. As instituições de ensino superior (IES), produtoras de conhecimento científico, são configuradas como um campo de promoção de maior debate e, conseqüentemente, incentivadoras de uma reflexão mais profunda e consolidada, baseada em princípios ético-políticos, e que devem conduzir suas atividades e práticas acadêmicas (*idem*).

Por lei, no Brasil, as IES são entidades autônomas em toda sua configuração: didática, administrativa, financeira, pedagógica, etc. Sendo assim, podem atuar livremente em como introduzir as recomendações obrigatórias de conteúdo nos planos curriculares de seus cursos, quer sejam ofertando disciplinas obrigatórias ou optativas específicas sobre, ou introduzidos transversalmente em outras disciplinas diversas. O IFCE, quando implementou a disciplina de PS em seus cursos superiores, refletiu uma postura ideológica da instituição de investir mais enfaticamente na formação de um profissional consciente não só dos seus direitos, mas também de seus deveres; que se percebe como um cidadão crítico e procura atuar por uma sociedade mais justa e democrática.

Tão amplo e diverso em áreas de atuação como se apresentam os cursos superiores do IFCE em seus 32 campi, há uma preocupação em como situar os conteúdos recomendados pelo Ministério da Educação. A disciplina de PS tem, nestes conteúdos, uma base condutora de seu plano de ensino, mas, a depender do curso, este plano é contextualizado e apresenta especificações particulares. Em referência ao campus Juazeiro do Norte, os cursos de Engenharia Ambiental, Automação Industrial e Construção de Edifícios, abordam em seus planos pedagógicos, dentre outros direcionamentos, a formação profissional, a capacitação para absorver e desenvolver novas tecnologias, pautando-se por uma visão igualmente humanista e reflexiva. Também, há articulação orientada entre estrutura, disciplinas e

atividades curriculares, para a dinâmica da realidade, o trabalho e à função social da Instituição (PPC Engenharia Ambiental, 2015).

Já nas Licenciaturas de Matemática e Educação Física, por se tratarem de cursos de formação de profissionais da educação, o currículo tem um direcionamento mais aprofundado nos processos pedagógicos e interdisciplinares, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais. O objetivo é preparar o futuro educador para difusão do aprendizado de maneira ampla e cidadã nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica (Resolução Nº 2/15). No Plano Pedagógico do curso de Matemática, está explicitada a identificação pela articulação entre teoria e prática dos saberes didático-pedagógicos, compreendidos de maneira dialógica, crítica e contextualizada. A perspectiva é buscar estabelecer uma relação entre o que se estuda em sala de aula e a realidade social, para que o indivíduo, considerando os pluralismos culturais, esteja atento às demandas que irão surgir no exercício da profissão e tenha habilidade, e interesse, em atendê-las (PPC Matemática, 2014).

A disciplina de PS, então, caracteriza-se como um complemento aos planos dos cursos, partindo da prerrogativa de adaptar-se às especificações de conteúdo de cada um deles e, por sua vez, direcionando-os para o objetivo de trabalhar a temática da responsabilidade social como cidadão.

2.4 A abordagem curricular de temas humanistas por outros Institutos Federais

Tendo em conta a iniciativa do IFCE com a implantação da disciplina de PS, surgiu a necessidade de perceber como outros Institutos Federais assumem em suas estruturas curriculares o princípio de formação da Rede: de educar não apenas para o trabalho mas para a conscientização cidadã do indivíduo. Sendo assim, buscou-se, por amostragem, um representante de cada região do Brasil - dentre os 38 campus existentes - para realizar uma consulta exploratória sobre a questão. Através de uma detalhada verificação às páginas virtuais destes IFs, foram percorridas informações sobre como a instituição e seus respectivos cursos abordam a questão do despertar da consciência crítica e da responsabilidade social em seus estudantes. Ou, ainda, como acontece a inserção dos conteúdos obrigatórios de teor humano e social dentro das matrizes curriculares dos cursos superiores.

O campus São Paulo, do Instituto Federal São Paulo, enfatiza o comprometimento de integrar o saber e o fazer por meio de uma reflexão crítica das atividades da sociedade atual (IFSP, 2022). Para abordagem dos conteúdos obrigatórios, adotou a transversalidade nos currículos. No curso de *Análise em Desenvolvimento de Sistemas*, os conteúdos humanísticos são trabalhados nas disciplinas de Produção de Textos Acadêmico-Profissionais e Administração de Empresas; nos cursos de *Sistemas Elétricos* e *Automação Industrial*, os conteúdos estão difundidos nas disciplinas Língua Portuguesa, Administração de Recursos Humanos, Gestão Empresarial/Negócios, entre outras; nas *Licenciaturas de Física, Geografia e Letras*, há unidades curriculares específicas para tratar dos temas humanos e sociais, a exemplo de: Mundialização da Economia; Educação, Diversidade e Direitos Humanos; Educação e Sociedade; e Temas Atuais da Educação - no qual o plano de ensino se propõe à problematização, análise e debate de questões atuais relacionadas à educação numa perspectiva transformadora pós-crítica; nos cursos de *Engenharias Civil, Mecânica, Elétrica e Produção*, os conteúdos humanísticos são abordados na disciplina de Direito, Cidadania e Ética; nas *Engenharias Eletrônica e Controle e Automação* são desenvolvidos na disciplina de Responsabilidade Social - que visa desenvolver no educando a prática da reflexão sobre conceitos e valores rumo a uma nova consciência do papel social como indivíduo e futuro profissional (IFSP, 2022).

No Instituto Federal de Pernambuco, campus Recife, além de apontar para a transversalidade dos currículos de seus cursos, oferta a disciplina Humanidades nas *Engenharias Civil e Mecânica*, cujo plano de ensino abrange um amplo conjunto de temas, como: o papel do idoso na sociedade contemporânea; a função das elites; relações étnico-raciais, de gênero e de classe social; a subjetividade nos laços sociais, o indivíduo e o grupo, entre outros. A *Licenciatura em Geografia*, um curso que estruturalmente apresenta uma base política forte em seus planos pedagógicos, elenca entre as disciplinas obrigatórias: Fundamentos Sociológicos da Educação; Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação; e Educação e Direitos Humanos. Entre as optativas, são listadas Educação e Movimentos Sociais, e Mundialização e Sociedade de Consumo. Nos cursos tecnológicos de *Radiologia e Análise e Desenvolvimento de Sistemas*, a disciplina de Relações Humanas no Trabalho aborda algumas fragmentações relacionadas à realidade atual como o emprego, a pessoa e a sociedade, e ainda, o tema da responsabilidade social; no curso de *Análise e Desenvolvimento*

de Sistemas há uma unidade específica Ética e Responsabilidade Socioambiental em TI, que traz a questão para o meio institucional (IFPE, 2022).

O campus Rio Verde, do Instituto Federal Goiano, oferta na maioria dos seus cursos superiores a disciplina de Ética, com algumas diferenciações na nomenclatura complementar - Geral, Profissional, ou Sociedade - mas todas têm em comum o estudo da cidadania. No curso de *Administração* há, ainda, a unidade de Responsabilidade Social e Ambiental. Nos cursos *Agronegócio*, *Agronomia* e *Zootecnia*, a disciplina Sociologia e Extensão Rural demonstra uma preocupação ao tratar da fundamentação da sociologia e suas relações de mudança social e desenvolvimento junto a comunidades rurais (IFGoiano, 2022).

A disciplina de Sociologia está presente nos currículos dos cursos *Tecnologia em Construção de Edifícios* e *Tecnologia em Processos Químicos* do campus Manaus centro, do Instituto Federal do Amazonas. Esta disciplina está voltada para a questão do Trabalho, e aborda em seu plano de ensino as transformações que o mundo do trabalho passou através do tempo: a classe trabalhadora; movimentos sindicais e resistência; formas atuais de acumulação do capital no contexto do neoliberalismo; e, ainda, uma análise crítica do pólo industrial da região sob o ponto de vista da Sociologia do Trabalho. O curso de *Tecnologia em Produção Publicitária* oferta Sociologia Geral e da Comunicação. Em *Licenciatura em Biologia* verificam-se as disciplinas: Sociologia da Educação; e Educação, Cultura e Sociedade. E, em *Engenharia Civil*, se observa a oferta da optativa Diversidade Cultural e Cidadania (IFAM, 2022).

No campus Camboriú, do Instituto Federal Catarinense, a disciplina Sociologia está presente na maioria de seus cursos superiores - com alguma modificação de abordagem dependendo do curso, a exemplo de Sociologia Rural em *Agronomia*: que trata do tema da terra e a reforma agrária; movimentos sociais no campo; a formação do espaço agrário brasileiro e o processo histórico indígena e afro-brasileiro no país. Já o curso de *Sistemas de Informação*, enfatiza diversas vezes em seu projeto pedagógico sua visão de formação humanística, consistente e crítica de um profissional, que deve entender o impacto de sua atuação tanto nas organizações, quanto na sociedade e no meio ambiente. Um exemplo é a disciplina Extensão Universitária, configurada em dois semestres de sua matriz curricular, e abrange desde os conceitos do papel do ensino superior na transformação social, a realização de um projeto de interferência local (IFC, 2022).

Como é possível perceber, através deste olhar panorâmico, os Institutos Federais, aqui referidos, adotam estratégias diferentes em seus projetos pedagógicos e currículos no que se refere a proporcionar uma formação para o trabalho de concepção humanista e de leitura crítica de mundo (Ramos, 2014). Os saberes que importam no desenvolvimento do sujeito político, solidário e interessado em questionar os arranjos sociais vigentes, são organizados tanto em disciplinas próprias quanto veiculadas de maneira transversal em disciplinas tradicionais. Como Projetos Sociais no IFCE, foram encontradas em outros IFs disciplinas como Sociologia (Rural, do Trabalho, etc.), Direitos Humanos e Responsabilidade Social. Assim como, foram atribuídos a transmissão destes temas, de cariz humano e social, em meio aos conteúdos de disciplinas como Língua Portuguesa e Administração de Recursos Humanos.

Dentro de suas especificidades, e tendo em conta a abrangência em território e número de campus, os IFs utilizam de sua prerrogativa de instituição autônoma para construírem e executarem seus planos educativos. No entanto, é possível acompanhar neste levantamento os conteúdos e temas comuns, tanto os obrigatórios, por norma, quanto os ideológicos da Rede, no que diz respeito à formação intelectual e contextualizada de um cidadão para o mundo do trabalho (Pacheco, 2010).

O ensino superior, lugar histórico de produção de conhecimento científico, é também lugar de aprofundamento da discussão reflexiva e crítica sobre o desenvolvimento da sociedade e como o indivíduo é parte atuante desse processo. As IES são muitas vezes questionadas sobre o distanciamento entre a produção acadêmica e sua aplicação na realidade social. A pergunta “que tipo de conhecimento vale mais?” surge com frequência e a sua resposta não é nada simples, “pois os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão ideológica e política” (Apple, 2013, p. 49). Plasmado nos documentos relativos à disciplina de Projetos Sociais está uma perspectiva de trabalho que privilegia a prática; que procura desenvolver nos estudantes uma relação com a comunidade onde se situam com vistas a sua transformação. Por uma construção individual e coletiva busca-se a construção de uma cidadania planetária.

Capítulo III - Construção Metodológica

3.1 Primeiras definições

A escolha pelo mestrado em Ciências da Educação e, especificamente, pelo domínio Educação, Comunidades e Mudança Social, está diretamente associado ao caminho que venho percorrendo como servidora no IFCE. Após quase duas décadas na instituição, acompanhando seu trabalho educativo, que possibilita uma modificação de vida para tantas pessoas, foi, também, um processo de aprofundar o meu olhar para a importância das lutas pela inclusão social. A instituição, por meio da educação, procura promover a emancipação crítica de seus estudantes, o desenvolvimento da sua autonomia, e o olhar sobre o local e as questões socioeconômicas e culturais que o envolvem. Portanto, observar seu projeto educativo e, por sequência, suas ações, é estar em contato com um ambiente diverso de possibilidades que poderiam se tornar objetos de pesquisa para este mestrado. A escolha, então, pela realização de um estudo sobre a disciplina de Projetos Sociais, tem a ver com a perspectiva de contribuir para um maior conhecimento sobre a disciplina, tanto internamente no IFCE, quanto em outras instâncias. E ainda, contribuir para sua melhoria como instrumento educativo.

Sendo assim, desde o princípio, pela empatia e, naturalmente, pela conveniência, o contexto de investigação já estava pré-definido e foi ganhando solidez a partir das leituras, que trouxeram a segurança de compreender que “o investigador precisa, enfim, descobrir um papel e uma posição que o deixe à vontade perante os investigados e que, também, ponham estes à vontade perante ele” (Nogueira, 1977, p. 76). Através dos direcionamentos das professoras e professores desenvolvidos nas unidades curriculares cursadas durante o mestrado, pode-se perceber que a proposta de pesquisa a ser definida deveria ter em conta não só um interesse legítimo pela descoberta mas, importava também, apresentar “uma complexidade que possa ser estudada dentro do tempo que temos para fazer o estudo e que o acesso e o acolhimento do investigador possa estar facilitado: ‘precisamos de escolher casos de fácil acesso e que acolham a nossa investigação’” (Stake, 2007, *In* Amado, 2014, p. 130).

A pesquisa em, ou na área, educação, segundo Charlot (2006), tem um cariz fortemente inter ou transdisciplinar e nos remete a um conjunto de situações, de práticas, de políticas ligadas ao termo no sentido amplo. Dessa forma, não foi um processo simples especificar o objeto de estudo, mesmo com um contexto já delimitado. O IFCE apresentava muitas ideias promissoras de investigação entre seus projetos, iniciativas e ações desenvolvidas. Em primeiro lugar, existia a preocupação de que a pesquisa fosse relevante, e despertasse o interesse, como uma futura fonte de estudo, no meio da produção de conhecimento. Importava

também, que o resultado da investigação contribuisse em melhoria para a comunidade investigada, ou seja, de acordo com Charlot (*idem*), uma resposta que valesse a pena a pesquisa. E depois, ainda, teria que se ter em conta o tempo e os recursos práticos necessários à realização da pesquisa.

Consultar a memória à procura de ideias, foi um começo, depois, buscas pelos labirintos de abas dos sites do IFCE e do próprio campus Juazeiro do Norte, e então, já com algumas iniciativas em mente, o diálogo com colegas de trabalho que já haviam passado pelo curso de Mestrado auxiliaram na definição do objeto de estudo. Para Bell (2010), a discussão entre pares sobre possíveis temas é essencial para o direcionamento da pesquisa. Segundo a autora, estas trocas de informações sobre ideias em questão, favorecem a escolha de um tópico de interesse, ao qual o trabalho dedicado em sua realização se torna recompensador para o investigador.

3.2 Objetivo do estudo

Esta pesquisa tem por objetivo perceber como são compreendidos e trabalhados os conceitos e princípios norteadores da disciplina de Projetos Sociais pelos docentes que a ministram, tendo em referência os significados que lhe são atribuídos pelo professor idealizador da disciplina. Pretende-se ainda, perceber como os estudantes que cursam a disciplina entendem seu processo de ensino-aprendizagem.

Desenvolver um estudo sobre a disciplina de PS vem ao encontro de valorar a educação como um fenômeno de mobilização social. Os IFs possibilitam acesso ao conhecimento de maneira democrática através da oferta de uma educação gratuita e de qualidade. Com uma proposta de formar o indivíduo para o trabalho e para a vida, tem na disciplina de PS mais uma ferramenta para promover na prática um ensino crítico, que abrange a cidadania e a responsabilidade social. São facilitadas ações interventivas que permitem ao estudante perceber a capacidade de transformar uma realidade. Sendo assim, por meio desta investigação, entendo poder contribuir para o campo de trabalho do qual faço parte. Seu resultado pretende fornecer dados que poderão ser utilizados futuramente para enriquecer a concepção sobre a disciplina de PS, e como fonte de informação para novas pesquisas.

3.3 Abordagem metodológica

Uma vez definido o objeto de estudo, era necessário fundamentá-lo metodologicamente. Neste sentido, os paradigmas epistemológicos e metodológicos desenvolvidos durante meu processo de aprendizagem no mestrado foram fundamentais para o desenho da pesquisa.

Segundo Muijs (2004), a escolha dos métodos mais adequados para resolver a questão de investigação são determinados tanto pela tendência natural do pesquisador, quanto pelo fenômeno específico a ser desvendado. Neste caso, com foco no campo da educação, tendo em referência os objetivos da investigação, foi delineado um tratamento predominantemente qualitativo mas, também, se utilizando da recolha de dados pela via quantitativa, inserindo-se na abordagem Fenomenológica interpretativa.

Para Amado, “a investigação qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. É multiparadigmática no seu enfoque. Os que a praticam são sensíveis ao valor do enfoque multimetódico” (2014, p. 70). No mesmo sentido, Denzin e Lincoln (2006, *In Machado et al*, 2016), compreendem a investigação qualitativa como “um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas (...) Ela pode ser muitas coisas ao mesmo tempo (...) e seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos” (p. 280). O que se intenciona atingir através da sua realização é uma expansão dos conhecimentos sobre o fenômeno estudado, daí a possibilidade de recorrer a várias maneiras de recolha de dados, e a partir daí, estabelecer relações entre o material coletado e os conceitos de referência da pesquisa, a fim de gerar as informações pretendidas (Machado *et al*, 2016).

Assim sendo, ao assumir a forma de natureza geral da metodologia da pesquisa, a investigação qualitativa trata de moldar como cada método é utilizado, tendo em conta a base teórica e as perguntas centrais da pesquisa (Silverman, 1998). Importa em realidade, como termo de estudo referencial abrangente, na qualidade com a estruturação, realização e tratamento rigoroso em todo o processo desenvolvido, o que irá lhe permitir ao final o caráter de trabalho científico (Machado *et al*, 2016).

Em busca de uma visão holística da realidade a ser estudada (Amado, 2014), a investigação qualitativa, dentre sua diversidade metodológica, consegue, inclusive, explorar as perspectivas de construção social e cultural das 'variáveis' que a pesquisa quantitativa pode fornecer (Silverman, 1998). A literatura esclarece que, verdadeiramente, não há um campo de

estudo no qual a pesquisa quantitativa não possa ser utilizada. Quando há fenômenos que naturalmente não existem em forma de números, como crenças ou atitudes, os investigadores desenvolvem instrumentos específicos de pesquisa capazes de transformar esses fatores em dados quantitativos (Muijs, 2004). De acordo com Amado (2014), a pesquisa qualitativa pode encontrar importantes benefícios nos inquéritos em estudos sobre temas que, a princípio, não se adequariam - a exemplo de sentimentos sobre a vida. Nesses casos, o uso de questionários abertos ou composições (perguntas abertas e fechadas) torna possível “detetar as percepções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço” (p. 271). A contextualização e o cuidado na construção das perguntas é o que irá fornecer as informações necessárias (Hill & Hill, 1998).

Diante, então, das informações coletadas pelos diferentes métodos, busca-se a compreensão das intenções, significações, fornecidas e produzidas por elas e pelos envolvidos na investigação, e a relação com o contexto onde o fenômeno estudado acontece (Amado, 2014). A investigação de realidades sociais, segundo Amado (2014), baseia-se no modo como elas são entendidas, experienciadas e interpretadas pelos indivíduos, e o pesquisador deve estar atento à particularidade das situações quando estiver construindo sua análise. Portanto, a partir das fontes consultadas na realização desta pesquisa, se procurou delinear uma visão sobre a disciplina PS tendo em conta seu contexto e seus participantes.

3.4 Recolha de dados

Todo o processo de recolha de dados - pesquisa documental, entrevistas, aplicação de questionário - ocorreu utilizando-se o meio online, devido ao período de isolamento que ainda se atravessava demandado pela pandemia de Covid-19.

3.4.1 Documentos

A partir da definição do objetivo de estudo, iniciou-se a recolha de informações: documentos, pessoas que pudessem falar sobre o processo de implantação da disciplina de PS no currículo, em 2002, e qualquer material que auxiliasse na construção dessa problemática.

No intuito de conhecer como a disciplina era configurada e desenvolvida nos diversos campus do IFCE, e em relação aos respectivos cursos superiores, visitei aleatoriamente as páginas eletrônicas destas instituições - cada campus do IFCE tem seu próprio endereço online, onde podem ser encontradas informações abrangentes sobre cada instituto. Desta forma, procurando incluir as diferentes regiões existentes dentro do Estado do Ceará, pude consultar os planos curriculares e Projetos Pedagógicos dos cursos recolhendo dados como: carga horária adotada, tópicos e temas ministrados e como, ou se, foi feita alguma adequação do currículo da disciplina ao curso no qual estava inserida. Esse material serviu de base para traçar um perfil geral da disciplina de PS dentro da pesquisa.

Porém, apesar de realizar uma busca mais aprofundada dentre as fontes do IFCE - pessoas e arquivos disponíveis, somente foi encontrado como outro documento de referência para a pesquisa um artigo de 2017 escrito em alusão aos 15 anos de sistematização obrigatória da disciplina. Intitulado “Educação cidadã: 15 anos de Projetos Sociais nos cursos de graduação do IFCE”, de Júlio César Ferreira Lima e Ricardo da Silva Pedrosa, o artigo foi publicado na revista científica ‘Conexões’ do IFCE. Sendo assim, o depoimento do professor idealizador da disciplina de PS acabou se configurando de fundamental importância para a delineação e estruturação deste estudo.

3.4.2 Entrevistas

A entrevista deve ser vista como uma interação social específica entre dois (ou mais) discursos: “portanto, não se trata de um mero ato de pedido de informações, mas o estabelecimento de uma ponte intersubjetiva através da qual seja possível a circulação de interesses e pontos de vista diferenciados” (Ferreira, 2014, p. 985).

Segundo Amado (2014), a entrevista é uma das maneiras mais efetivas de obter informações, qualquer que seja o campo de estudo, ou ainda, quando diz respeito à compreensão dos entrevistados, já que, além do que está sendo falado, incorpora as emoções, os valores subjetivos, e a interpretação do contexto. O referido autor classifica a entrevista quanto a sua estrutura em quatro tipos: diretiva ou estruturada - quando o roteiro de perguntas é planejado no intuito de obter respostas mais direcionadas para o que se quer descobrir; entrevista semidiretiva ou semiestruturada - quando o roteiro segue uma lógica de questões essenciais, mas o entrevistado tem uma perspectiva de resposta mais alargada; entrevista não

diretiva ou não estruturada - quando não há um roteiro prévio de perguntas a seguir, e sim, as questões surgem seguindo a direção do discurso do entrevistado; e a entrevista informal - quando se trata mais de uma conversa a fim de captar impressões, geralmente sobre situações vivenciadas pelo entrevistado.

Para Bell (2010) e Gil (2008), a entrevista se configura como um instrumento fundamental e vantajoso de investigação por sua flexibilidade e adaptabilidade. Isto significa, que para obter os resultados necessários, o processo não exige uma conduta rígida por parte do entrevistador, mas é importante que esteja preparado, informado, para conduzir a conversa na direção da obtenção dos dados em questão. Implica não somente seguir um roteiro prévio de perguntas, mas uma atitude de escuta ativa, de permanente atenção e abertura à perspectiva e narrativa do entrevistado, no seu conteúdo e sequência. Ou seja, perceber que há momentos de ‘improviso’, quando é necessário intervir com perguntas que fazem sentido naquela ocasião e irão contribuir com o objeto de estudo. Estas características vão ao encontro do que Amado define como entrevista semiestruturada, um dos principais meios de recolha de informação na investigação de natureza qualitativa, e um dos caminhos utilizados por esta pesquisa no intuito de obter informações que não puderam ser fornecidas através dos meios documentais.

“A escolha das pessoas a entrevistar convém que seja alguém com quem se possa ‘aprender o máximo’, ou que possamos considerar como ‘testemunha privilegiada’ das situações que se querem investigar” (Merriam, Quivy e Campenhoudt, 2002-1998, *In* Amado, 2014, p. 213). Assim, tendo em conta os objetivos do estudo, os professores da disciplina de PS se configuraram como nossas "testemunhas privilegiadas" ao fornecer esclarecimentos importantes a respeito dos aspectos funcionais da disciplina, e inclusive sobre suas vivências em ministrá-la.

Em primeiro lugar, como uma fonte fundamental para o desenvolvimento deste estudo, foi contactado o Professor Mauro Oliveira, idealizador da disciplina e responsável pela sua implementação no currículo dos cursos superiores do IFCE. A contribuição do professor se tornou ainda mais enriquecedora pelo fato de ainda atuar como docente da disciplina de PS em um dos campus do instituto situado no litoral do Estado do Ceará.

Com o professor Mauro, foram realizados três encontros online, através da plataforma Google Meet, agendados tendo em conta a diferença de horário entre o Brasil (professor) e o Porto (entrevistadora). As duas primeiras entrevistas foram realizadas nos dias 16 de abril e

05 de maio de 2021, e tiveram uma natureza mais exploratória e de reconhecimento do objeto de estudo, onde foram tratados sobre a iniciativa de criação da disciplina de PS; quais eram os objetivos que se queria alcançar com sua introdução no currículo; quais foram e são as preocupações com sua abordagem pedagógica; e as preocupações do professor sobre como a disciplina de PS é percebida pelos demais professores e pelos estudantes. As conversas duraram pouco mais de uma hora cada e, a partir delas, foi possível compreender a concepção ideológica da disciplina, seus objetivos, os desafios e dificuldades na sua execução. O terceiro encontro online, também com o mesmo tempo de duração dos anteriores, realizou-se em 12 de fevereiro de 2022 e teve o propósito de complementar as informações a respeito de como o professor desenvolve seu trabalho como docente da disciplina de PS. As referidas entrevistas foram gravadas e seu conteúdo posteriormente transcrito.

O conjunto de dados reunidos a partir das duas primeiras conversas com o professor Mauro permitiram nortear o olhar desta pesquisa, e estruturar o Projeto de Investigação ao final do primeiro ano deste mestrado. De acordo com Bell, é importante procurar delimitar as razões pelas quais se pretende realizar uma pesquisa. Dessa forma, se evita desperdiçar tempo, e trabalho, com questões irrelevantes (2010). Com esta prerrogativa buscou-se, então, construir um caminho metodológico que melhor permitisse alcançar os objetivos desta investigação.

A disciplina de PS no campus Juazeiro do Norte é ofertada semestralmente e, mesmo que haja algum revezamento interno no quadro de docentes que a ministram, constatou-se que nos últimos anos todos os docentes que a lecionam já tinham experiência consolidada nesta área. Verificou-se ainda, que é comum que o mesmo docente ministre a disciplina de PS em mais de um curso por semestre. No segundo semestre de 2021, especialmente em razão da pandemia, apenas duas professoras ficaram distribuídas na disciplina pelos cursos. Sendo assim, foi estabelecido um contato prévio com as docentes através de mensagens online, informado sobre a realização da pesquisa e solicitado suas respectivas colaborações, que foram prontamente aceitas.

O caminho para construção do roteiro das entrevistas com as professoras do campus Juazeiro do Norte, teve por fundamento os objetivos da pesquisa, as informações compartilhadas pelo professor Mauro nos dois primeiros encontros exploratórios, aliados à revisão de literatura. A partir daí, seguiu-se com a perspectiva de obter informações acerca do

que as professoras entendem como relevantes no exercício da docência da disciplina PS; seus posicionamentos em relação à disciplina; o entendimento de como contribui na formação dos estudantes; e, ainda, suas interpretações de como poderia ser melhorada. Após uma primeira versão, no intuito de obter uma revisão do guião a partir de “novos olhares”, foi partilhado com um conjunto de colegas de curso que deram as suas contribuições. Assim, sua preparação, pensada e debatida, resultou em um instrumento que norteou a realização da entrevista, permitindo o foco no tema e o avanço de uma forma sistemática (Amado, 2010).

As entrevistas com as docentes foram agendadas e realizadas sem percalços, também no formato online através da plataforma Google meet, uma na data de 16 de novembro, e a outra no dia 18 de novembro de 2021; as professoras em Juazeiro do Norte e a entrevistadora no Porto. Com duração de pouco mais de uma hora cada uma, as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente.

Ao final de cada entrevista, foi apresentado um pedido de apoio na aplicação do questionário - método escolhido para coleta de dados junto aos estudantes da disciplina de PS. Este pedido estava especialmente fundamentado na ideia de uma possível dificuldade em ter a colaboração dos estudantes sem haver um contato presencial direto com eles. E também, como não havia um reconhecimento pessoal prévio, se tratava de um grande desafio. Muito gentilmente, as professoras fizeram um convite para que eu participasse das aulas de encerramento da disciplina, que decorriam online - por conta da pandemia de Covid. E, desse modo, houve uma interação mais “particular” com os alunos. Foi possível fazer a apresentação da pesquisa e feito o pedido de cooperação para o preenchimento do questionário - o que se constatou de fundamental importância, como será explicado a seguir.

3.4.3 Questionários

Considerando o número bem maior de estudantes participantes da pesquisa, em relação ao de professores, e o tempo disponível para a coleta de dados, o questionário foi o meio escolhido para alcançar as informações pertinentes a este grupo.

A construção de um questionário, justamente por não ser possível acompanhar e interagir com quem responde, exige refletir sobre muitos fatores que, se não observados, podem resultar na recolha de dados incorretos, incompletos ou irrelevantes. Hill & Hill (1998)

alertam para a complexidade da elaboração de um ‘bom questionário’. Segundo os autores, é fundamental pensar nos detalhes, como objetivos da investigação, hipóteses, quantidade e escala de perguntas, e o método de análise a ser utilizado: “É um processo de construção semelhante ao da construção de uma casa em tijolo ou de pedra” (p. 2).

À semelhança do que havia sido feito com o roteiro da entrevista, o foco foi “traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas” (Gil, 2008, p. 122). Na elaboração do questionário buscou-se uma escrita sucinta, clara, neutra, e, principalmente, sua pertinência para os propósitos que a investigação precisava atingir. Este trabalho contou com a ajuda do olhar crítico de colegas parceiras e da revisão experiente da orientadora.

Como última etapa da elaboração do questionário, foram testadas algumas plataformas gratuitas disponíveis online. A escolha recaiu sobre a *survio.com*, tendo em conta as suas características de organização e estéticas. Para Hill & Hill (1998), a estética tem um papel importante na transformação de um potencial respondente em um respondente.

Apresentando 20 perguntas, o questionário foi dividido em duas partes. Na primeira, buscou-se recolher informações para a caracterização do respondente: curso, semestre no qual se encontra, gênero, idade, se é estudante trabalhador, e se possui outro curso superior. A segunda parte foi composta por perguntas sobre as percepções a respeito da disciplina: se o objetivo da unidade é claro, se o estudante a considera importante para o currículo do seu curso, ou ainda, se proporcionou uma reflexão crítica sobre a realidade. As respostas a esta segunda parte das perguntas segue o modelo de variáveis entre ‘*discordo totalmente*’ e ‘*concordo totalmente*’, com cinco possibilidades de marcação.

Foi incluída, ainda, uma pergunta de múltipla escolha em que foram sugeridos temas como cidadania, justiça social, responsabilidade social, ética, entre outros, os quais o estudante marcaria aqueles que considerava haver tido contato durante as aulas - havia também a opção ‘*nenhum*’ e ‘*outro*’. De acordo com Ghiglione & Matalon (1992, p. 117) “uma lista (...) terá a vantagem de servir para recordar. Com efeito, pode admitir-se que, se ela for suficientemente completa, permitirá evitar certos esquecimentos”. Para finalizar, duas perguntas abertas solicitaram que os estudantes citassem pontos fortes da unidade curricular e sugestões de melhoria. Este tipo de questão dá a oportunidade ao respondente de expressar posicionamentos que não tenham sido contemplados nas questões fechadas.

Com a intenção de promover uma maior adesão dos estudantes, participei das quatro aulas de finalização das turmas que aconteceram entre a segunda e a terceira semanas de dezembro de 2021 - realizadas via Google meet. Em cada uma das aulas, as professoras me apresentaram aos alunos e, logo em seguida, expliquei os objetivos da pesquisa e algumas instruções gerais sobre o preenchimento do questionário. Foram ainda destacados o tempo de duração necessário para responder (entre 5 e 10 minutos), a garantia da possibilidade de desistência em qualquer momento do processo e, também, a garantia do anonimato.

As docentes abriram espaço para os estudantes responderem ao questionário durante as aulas, o que foi de fundamental importância para a pesquisa, já que, praticamente, todos que estavam presentes responderam. Depois da interação nas aulas, as professoras se dispuseram e compartilharam o link do questionário nos grupos de whatsapp das turmas (meio de comunicação largamente utilizado no Brasil), acompanhado do pedido para quem não havia comparecido às aulas finais que participasse da pesquisa. Deste convite, houve somente duas novas respostas após os encontros. Sendo assim, dos 42 estudantes que concluíram a disciplina de PS no semestre em que a pesquisa foi realizada, 27 responderam ao questionário, dos quais 25 foram respondidos durante as aulas em que a pesquisadora participou.

Todos os dados recolhidos com os 27 respondentes pela plataforma *survio.com* foram transpostos posteriormente para planilhas online disponíveis, gratuitamente, através do site Google. Neste formato de organização, foi possível o trabalho de análise, tanto no quesito isolado quanto no cruzamento de itens, e ainda a representação dos números em figuras de gráficos - como poderá ser observado no capítulo a seguir.

3.5 Análise de conteúdo

“A investigação de realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores (...). Esta abordagem interessa-se, sobretudo, pelos ‘significados’ que os ‘atores’ atribuem às ações em que se empenham” (Amado, 2014, p. 43). A análise de conteúdo trata-se, então, de uma metodologia de interpretação, ou seja, a utilização de um conjunto de procedimentos para decodificar os dados coletados durante a investigação. A intenção é compreender e construir significados sobre o conteúdo - explícito ou implícito, e enriquecer o conhecimento a partir do material analisado (Mozzato & Grzybovski, 2011). Entende-se, desse modo, que a fase da análise de

conteúdo, relativamente a esta pesquisa, pretende transpor do material recolhido entre as falas das professoras e as respostas aos questionários, de acordo com os objetivos propostos, as impressões e perspectivas sobre a disciplina PS.

Nesse sentido, o que se pretendeu foi uma análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando a verificação de hipóteses e/ou questões e a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Este objetivo é compatível com a aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas (Minayo, 2001, *In* Mozzato & Grzybovski, 2011). “Com, efeito, é possível manter a A.C. na charneira entre o quantitativo... e o qualitativo, podendo assegurar-se um equilíbrio entre as duas tendências ou caindo para um ou outro dos lados, consoante as exigências e os objetivos da investigação” (Amado, 2000, p. 59)

Sistematizada por Bardin em 1977, e legitimada por muitos outros autores, a análise de conteúdo pode ser organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Mozzato & Grzybovski, 2011).

Com base nas primeiras transcrições das conversas realizadas com o professor Mauro foram se delineando os pontos de interesse que direcionaram as demais entrevistas e o questionário. Além disso, mais tarde, estes tópicos acabaram por sistematizar um primeiro conjunto de categorias. E então, a partir das leituras e exploração das informações recolhidas por meio das entrevistas e questionários, as categorias foram sendo consolidadas. Estas leituras, tantas quantas necessárias, funcionam como um desvelamento dos tópicos, e acabam por possibilitar a produção “de uma análise fértil, criadora de um discurso novo, mas adequado e coerente com os dados” (Amado, 2000, p. 58).

O aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (...), através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (...) no sentido da captação do seu sentido pleno (...), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção. (Amado, 2014, p. 304)

O sistema de análise categorial enfocou: o perfil docente necessário para ministrar a disciplina de PS; a metodologia adotada pelas professoras; as relações com os conteúdos por

parte das professoras e estudantes; as contribuições da disciplina para aprendizagem; e as possibilidades de melhorias. “O objectivo desta fase (categorização) é garantir ao investigador que fala do que quer falar, mede o que quer medir” (Amado, 2000, p. 58). Ou, numa transcrição mais pertinente à ciência, “uma adequação epistemológica entre os propósitos da pesquisa e os instrumentos utilizados para identificar o fenómeno sob investigação” (Sampaio & Sousa, 2018, p. 33).

Na sequência, na triangulação das manifestações dos professores e estudantes, procurou-se organizar com coerência a apresentação e análise dos dados na estruturação da escrita. Para Bell (2010), esta fase trata-se de “uma obra ‘artesanal’ (e, portanto, não um mero produto da técnica), combinando a qualidade científica, a qualidade estética e a experiência que o analista vai adquirindo no seu percurso de investigador” (p. 378).

Importa integrar uma construção criativa entre a análise dos dados, vinculada ao contexto social e da história, e se mantendo coerente e em consonância com os métodos da investigação (Mozzato & Grzybovski, 2011). Sem excluir a flexibilidade e a criatividade, essa cautela na descrição e execução de cada uma das fases da análise, “caracteriza-se como forma de gerar confiabilidade e validade” (*idem*, p. 742). Uma validação que proporciona segurança, no momento da apresentação do trabalho, para a comunidade académica, necessária para atingir seu carácter de estudo científico, que se pretende fonte de consultas para outras investigações e, principalmente, contribuir beneficamente para a instituição onde foi gerada.

3.6 Considerações/cuidados éticos

Esta pesquisa foi conduzida, desde sua concepção, tendo como propósito que os seus resultados pudessem contribuir, de alguma forma, para a melhoria da comunidade envolvida (Amado, 2014). Assim, a preocupação ética e o respeito aos participantes foi um processo intrínseco à pesquisa.

Nesse sentido, a investigação, nunca deixando de lado seus objetivos, sempre foi direcionada de forma a não sobrecarregar ou afetar os participantes para além do necessário (Baptista, 2014). Foi proporcionado aos estudantes uma participação completamente anónima, de forma que nem mesmo a pesquisadora poderia identificá-los, a fim de se sentirem seguros e confiantes em suas respostas.

Em relação a participação do professor Mauro Oliveira, que se constituiu desde o princípio do trabalho um informante condutor sobre o qual foi se fundamentando o processo construtivo da investigação, tendo em conta seu papel de idealizador e responsável pela implementação da disciplina de PS, o anonimato não foi uma questão que colocou. Estando em concordância entre ambas as partes.

No que diz respeito às outras duas professoras participantes, a questão do anonimato também não se colocou, uma vez que eram as únicas docentes da disciplina objeto deste estudo. Contudo, optou-se pelo uso de pseudônimos - Amália e Eulália, no intuito de preservar o máximo possível a exposição das mesmas.

Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Informado.

No caso do questionário, na página de introdução às perguntas a serem respondidas, foram destacadas as informações sobre a garantia do anonimato e, também, a garantia da possibilidade de desistência em qualquer momento do processo.

Capítulo IV - Apresentação dos resultados e análise

Neste capítulo serão apresentados os dados recolhidos e sua respectiva análise.

As informações recolhidas por meio das entrevistas com os professores serão apresentadas narrativamente (Thomas Dotta & Lopes, 2014) e, posteriormente, analisadas segundo as categorias mencionadas no capítulo anterior. As informações recolhidas com os estudantes, por meio do questionário, são apresentados em forma de gráficos, cujos resultados, juntamente com as respostas abertas, também serão analisados a partir das categorias já referidas. Na sequência, será apresentada uma análise com a triangulação entre a análise dos dados recolhidos com os professores e com os estudantes.

4.1 Professores

4.1.1 As perspetivas dos professores entrevistados sobre a disciplina de Projetos Sociais

Professor Mauro iniciou sua trajetória como docente do IFCE em 1974, ainda na sua área de formação - Técnico em Eletrotécnica. Graduou-se em Engenharia Elétrica e foi direcionando, com o tempo, seu aperfeiçoamento profissional para a área de Informática, tendo na última década atuado junto ao curso de Ciências da Computação.

Desde o início de sua implementação, pela qual é responsável, sempre fez questão de estar à frente da disciplina de Projetos Sociais, no curso ao qual se encontra vinculado e, inclusive, demonstra a vontade de ministrar a disciplina em outros cursos - "*já pedi*". Mas, essa decisão está relacionada à problemática da divisão de créditos entre docentes. Para ele, a escolha do professor da disciplina de PS é um tema que deveria ter em conta não a formação, por entender que isso não é o mais importante. O fundamental seria a percepção que o docente precisa ter da disciplina: sua ideologia de promover uma reflexão no estudante sobre seu entorno social; que ela deve provocar o entendimento no estudante que a educação que ele está recebendo não é somente para sua própria melhoria; a educação pode transformá-lo em agente atuante que, através de ações e trabalho, proporciona benefícios para o seu município e a sociedade. "*O mais importante é a discussão, o convencimento e a prática que leve aquele garoto, aquele jovem, ao empoderamento dele como elemento de transformação social*".

E dessa forma, professor Mauro enfatiza que o docente deve ter a capacidade de entender que a disciplina "*não é uma palestra*" e nem sobre realizar um projeto social. Na

verdade, a disciplina de PS deve ser vista como um meio de despertar um sentido crítico político no estudante sobre o seu papel ativo no mundo. Esse processo aconteceria por meio do diálogo, do incentivo à descoberta pelo estudante de como a realidade social é construída, e como suas atitudes podem refletir ao seu redor e no mundo. Enfim, um profissional que comprometa-se com a ideia intrínseca ao plano de ensino da disciplina de PS, para que ela possa, verdadeiramente, atingir seus objetivos educativos e não se torne apenas um cumprimento obrigatório de créditos curriculares.

O professor Mauro explica ter havido em sua maneira de lecionar a disciplina de PS uma evolução natural durante os anos - *“não no conceito, o conceito é o mesmo”*, mas no trato metodológico. E assim, em suas aulas, vem trabalhando primeiramente o lado teórico, iniciando com os conceitos motivadores da disciplina: responsabilidade social, prática cidadã como uma *“prática para melhorar o mundo”*, e como a escola pode ser fundamental para a difusão desse conhecimento crítico. Depois, estabelece uma ligação entre a filosofia contemporânea e a sociedade - esclarece como se dá essa associação e como ela explica muito da vida prática do mundo. Em seguida, aborda fatos históricos passados para trazer embasamento à conjuntura social atual. Também, trazendo para sua área de atuação, interliga-os ao impacto social que a tecnologia da informação vem provocando, inclusive, os perigos já vivenciados nos últimos tempos e que podem ser agravados no futuro. Professor Mauro entende que as discussões sobre esses assuntos desenvolvidas em sala junto aos estudantes, que são vivamente incentivados a participar: *“eu pergunto a cada um”*, prepara-os para terem um melhor olhar analítico sobre o contexto em que se situam e, assim, possam assumir um posicionamento mais consciente em relação a ele.

No segundo momento, o professor apresenta aos estudantes exemplos de projetos já realizados, tanto na disciplina de PS quanto em âmbito nacional e internacional. Os estudantes conhecem os parâmetros metodológicos de como escrever um projeto e, então, devem transformar suas ideias, com base em todo o referencial teórico transmitido, numa ação a ser executada em seguida. Para isso, professor Mauro espera que o estudante tenha percebido o princípio subentendido na disciplina de PS, ou seja, não pretenda que se trate de realizar uma boa ação: *“a ideia é que ele use a inteligência dele, a criatividade dele, para bolar uma coisa que tenha inovação”*. Professor Mauro explica que, independente do projeto que o estudante realize, ele terá uma nota, mas, a maneira como ele materializa a percepção da disciplina em sua ação em comunidade influencia no resultado final.

Esse modelo didático adotado pelo professor passou por uma reformulação, durante a pandemia de Covid-19, que ele considera de um profundo enriquecimento para a disciplina. Com as aulas em formato online e a dificuldade que os estudantes certamente enfrentariam para executarem os projetos, professor Mauro passou a realizar a disciplina em parceria com instituições de trabalho social. Dessa forma, nos primeiros dois meses de aulas, os estudantes vivenciaram a metodologia que o professor habitualmente utilizava até a construção do projeto: *“eu não exijo que eles façam (executem) um projeto, mas eu exijo que eles façam uma estrutura. Uma estrutura daquilo que eles estão propondo”*. Em seguida, a disciplina avança para uma outra fase que ele denomina de *"convivência"*, onde os estudantes se organizam em duplas e se transformam em tutores, em salas virtuais, de jovens atendidos por essas instituições.

Como tutores, iniciando com alguns tópicos pré-sugeridos pelo professor, os estudantes devem buscar dialogar e descobrir com os jovens o que eles gostariam de aprender: por exemplo, a utilizar um programa de computador, ou mesmo, uma atividade que não envolva tecnologia. Enquanto aconteciam esses momentos interativos, o professor Mauro acompanhava circulando entre as salas virtuais, mas sem interferir, e, uma vez por semana, reunia-se com a turma para avaliarem o andamento das tutorias e trocaram sugestões sobre o que tinha funcionado, e o que não. O professor entende que esta etapa pode despertar, tanto em seus estudantes, quantos nos jovens com quem eles estão convivendo nessa experiência, capacidades intrínsecas que eles não julgavam que traziam consigo. Ao final, todos (tutores e atendidos) apresentam os resultados alcançados com as atividades desenvolvidas, e ainda, os estudantes da disciplina produzem um relatório sobre todo o processo.

Depois de duas décadas de implementação, professor Mauro tem a mesma convicção do potencial da disciplina que tinha no início e continua seu forte defensor. Acredita que através dela o IFCE pode proporcionar a formação de melhores profissionais: *“porque se você não der ao aluno a oportunidade que essa disciplina dá, ele vai sair só preocupado em ganhar dinheiro”*. Isso quer dizer, promover no estudante um olhar que vá além do interesse no ensino direcionado ao trabalho, principalmente em se tratando dos cursos técnicos que curricularmente são menos ‘humanistas’. Uma educação que desperte no estudante o questionamento crítico sobre o mundo e que, também, ele se perceba como responsável e capaz de transformar este mundo em um lugar melhor para se viver. Enfim, *“uma formação*

cidadã”, no sentido do compromisso com uma sociedade mais coletivamente consciente da realidade social uns dos outros.

Nesse sentido, para que a disciplina de PS possa alcançar seus objetivos em toda a sua real abrangência, o professor acredita que o IFCE precisa verdadeiramente se apropriar da disciplina como um meio de difundir sua missão de promover o desenvolvimento social em seu entorno. Para ele, a partir do momento que essa ideologia seja entendida e adotada pela instituição, provocará, conseqüentemente, uma diferença significativa na percepção dos professores, alunos e demais servidores que não tem conhecimento do seu potencial: *“a disciplina transcende ao seu objetivo que está escrito lá no PUD (plano de ensino). Ela transcende ao que tá no PUD e o entendimento disso não é óbvio”*. E ainda, um posicionamento dessa natureza pela instituição iria de encontro à concepção de que a disciplina tenha uma natureza assistencialista quando, na verdade, demonstra que o IFCE *“está cuidando do aluno, não só dentro da escola, mas porque está preparando o aluno para ele ser um cidadão quando ele sair da escola – a responsabilidade social com o município”*.

Professora Amália ingressou como docente do IFCE, campus Juazeiro do Norte, em 2005. Por sua formação superior em Pedagogia, e aperfeiçoamento profissional na área de formação de professores, desde o início, atuou, predominantemente, junto aos cursos de licenciatura em Matemática e Educação Física, ministrando diferentes disciplinas do currículo inseridas nesse domínio.

A disciplina de PS fez parte do seu elenco de disciplinas desde o seu princípio na instituição, que geralmente a delega para os professores com formação pedagógica: *“a gente tem conhecimento não só na área do ensino propriamente dito, com as disciplinas de currículo, didática; mas a gente também tem outras áreas que contempla, de forma interdisciplinar, que o curso da Pedagogia oferece... trabalha muito a sociologia, a filosofia, os fundamentos sócio-filosóficos da educação”*. E assim, com alguns intervalos durante os anos, porque sua distribuição se reveza entre os docentes da referida área, a professora Amália vem ministrando a disciplina de PS não só nas licenciaturas, mas em todos os cursos superiores ofertados no *campus*. No período de realização desta investigação estava com as turmas dos cursos de Licenciatura em Matemática e Tecnologia de Construção de Edifícios,

mas, como ela própria explica, há estudantes de vários cursos - “*está misturado*”, já que eles têm a possibilidade de se matricularem na disciplina em uma outra graduação que não a sua.

Apesar da abordagem mais humanista de sua formação acadêmica, a docente acredita que um profissional de qualquer área pode estar à frente da disciplina: “*porque assim, a gente tá trabalhando com a sociedade, é muito fácil a gente encontrar as situações caóticas da nossa sociedade, da nossa realidade local*”. Dessa forma, um perfil que conheça e se interesse pelo social e político, primeiramente, do lugar onde vive. Inclusive, a professora Amália sugere que a própria instituição poderia proporcionar uma sensibilização/debate/instrução nesse sentido entre os demais colegas, como meio de se fazer conhecer a disciplina dentro do campus, o que ela sente como uma questão problemática. Portanto, mesmo que os professores dos domínios técnicos específicos não tenham de modo formal um maior contato com temas sociológicos, ela percebe que, na maioria das vezes, “*é a falta de vontade*” em ministrar a disciplina de PS. “*Eles não tem interesse mesmo*”.

A professora referiu que divide o desenvolvimento da disciplina em dois momentos ao longo do semestre: primeiro, trabalha a teoria e, na sequência, os estudantes têm o tempo para executar a ação na prática. Assim sendo, nas aulas em sala, os estudantes são apresentados aos conteúdos de concepção do componente curricular, como direitos humanos, sobre participação e trabalho social, a função das organizações de ação não governamental (ONGs) e, ainda, o papel da imprensa em nossa realidade. São analisados projetos de instituições sociais, como a Cáritas, e as normas técnicas para elaboração de um projeto. Paralelamente, os estudantes são incentivados a observar sua comunidade e as possibilidades para nela realizarem sua ação, o que a professora Amália comenta ser, muitas vezes, o primeiro olhar verdadeiro que eles têm sobre onde vivem: “*então, às vezes, a gente percebe... que o próprio aluno ele não conhece, ele não sabe onde ele está inserido*”. Em razão disso, mesmo que haja o direcionamento para que se voltem para o seu entorno, nem sempre conseguem executar ali seu projeto, por não conseguirem interagir com o ambiente, nem com as pessoas.

Nesta primeira parte, são promovidos debates e seminários sobre os temas relacionados e, é finalizada com a elaboração e entrega do projeto - que deve ser claro e bem estruturado. Ele pode ser realizado individualmente ou em dupla, de preferência, dentro da comunidade onde vivem e tendo como principal objetivo a contribuição ou a promoção de alguma transformação naquela realidade. A professora Amália explica que evita negar diretamente

uma ideia trazida pelo estudante quando não está inserida nesses parâmetros, ao invés, prefere questionar “*em que vai ter mudança?... Qual é a contribuição de mudança de uma realidade de carência*”, aquela ação irá provocar? E assim, geralmente, consegue ocasionar uma reflexão e um repensar da ideia original. Em outras situações, confessa ser um pouco mais complicado, quando o estudante não percebe a real concepção da disciplina e confunde a execução da ideia com doação: “*uma coisa é caridade, outra coisa é ação, sabe?!?*”. Nesse sentido, ela busca transmitir aos seus estudantes esse discernimento, e provocar neles um questionamento sobre quais são os princípios da disciplina, o que ela pretende alcançar com os estudantes e, em decorrência, que os efeitos cheguem à comunidade. E, como finalização, os estudantes constroem um relatório com o resultado do que foi realizado, ilustrado com fotos, ou outro tipo de comprovação.

No período de pandemia da Covid-19, a professora contou que houve muitos desafios para a construção e realização dos projetos e, além disso, uma expressiva desistência de estudantes. Porém, outros adaptaram suas ações, como a produção de um material didático baseado nos conhecimentos adquiridos na graduação e veiculado no formato online, ou, cursos para públicos específicos.

A professora Amália vê na disciplina um caminho para o IFCE trabalhar a solidariedade, o olhar ao próximo, a responsabilidade social no estudante, inclusive no que diz respeito ao retorno à sociedade pela educação que ele está recebendo: “*ter uma consciência que o ensino dele não é gratuito. Até a pessoa que é catadora de lixo, paga pra ele estudar na universidade. Porque quando o catador de lixo compra açúcar, ele tá pagando imposto, e o imposto é direcionado justamente à educação...*”. A professora entende ainda, que a disciplina ao tratar dos direitos humanos, das questões éticas, do respeito ao próximo, contribui para que o estudante reflita quanto ao seu papel no mundo, para que, então, possa se tornar um melhor cidadão, um melhor profissional, na contramão da cultura do individualismo e do ganhar para si - “*eu acredito que Projetos Sociais tem essa vertente, pelo menos, eu tento trabalhar nessa linha*”.

Por outro lado, a professora percebe que agir isoladamente não tem o mesmo alcance de agir em conjunto, e acha importante que a disciplina seja vista com mais engajamento dos personagens que compõem a instituição, “*porque apesar de ela ser obrigatória, eu não acho que ela seja valorizada*”. Segundo a professora Amália, a falta de conhecimento sobre a

disciplina de PS ocasiona essa falta de interesse e, por consequência, um subentendimento da real abrangência que ela tem dentro da educação do IFCE. Dessa forma, entende que a disciplina deveria ser um objetivo de comprometimento de todos para envolver o estudante na difusão dos conceitos subjacentes a ela, cujo foco primordial é trabalhar a *“favor da sociedade”*.

Professora Eulália atua como docente do *campus* Juazeiro do Norte do IFCE desde 2009. Com formação superior em Ciências Econômicas, continuou seu aperfeiçoamento profissional nesta área e ministra, predominantemente, disciplinas deste domínio nos cursos da instituição.

Está como professora da disciplina de PS desde 2015, atividade que teve início para suprir uma carência de distribuição de docentes entre as disciplinas do currículo. No entanto, ela explica, que não teve dificuldades em estabelecer uma ligação entre a Economia, sua área de formação e docência até então, e os conceitos trabalhados na disciplina de PS. Suas aulas abrangem, entre outros temas, o contexto socioeconômico, o retorno das políticas liberais nas últimas décadas e os consequentes problemas sociais, e a demanda de uma conscientização cidadã do indivíduo em contrapartida - *“a necessidade de intervenção. Você tem que colocar o homem dentro desse contexto maior... Pra eles (alunos) entenderem que é necessário atuar, que tem formas de atuação que contribuam com a sociedade”*. Nessa perspectiva, a professora Eulália entende que, para estar à frente da disciplina de PS, o docente deve ter uma bagagem sociológica, um pensamento crítico sobre a estruturação da sociedade: *“eu acho que isso ele teria que ter na sua formação, algumas cadeiras que lhe permitam essa formação crítica que é para pra perceber os dilemas da sociedade, não é? Para situar os alunos nessa discussão”*.

Sempre atuou na disciplina nas turmas do curso de Engenharia Ambiental mas, no período de realização desta investigação, extraordinariamente, também estava com a classe do curso de Automação Industrial. Como metodologia, trabalha a disciplina de PS dentro de aspectos teóricos e práticos. Nas primeiras aulas, procura situar os estudantes dentro da concepção conceitual da disciplina, do porquê da sua criação pelo professor Mauro, já que, embora ainda não fizesse parte da instituição, conhece a história. Apresenta resultados

positivos alcançados em projetos de turmas anteriores e desenvolve discussões em torno dos temas de políticas econômicas e sociais; como se consolidam os mecanismos dos problemas sociais; e como eles podem transformar os conhecimentos adquiridos na universidade em meios para melhorar a conjuntura social - como verdadeiramente se constitui uma participação cidadã. Os estudantes também têm acesso ao processo e normas de construção e execução do projeto. Nessa primeira etapa, são promovidos debates, seminários e finaliza com a apresentação pelos estudantes da ideia a ser executada, a qual, desde os primeiros momentos em sala, professora Eulália estimula que seja interligada aos saberes aprendidos no respectivo curso: *“Eu tento trabalhar isso já na primeira aula. Pra que eles comecem, pra que a disciplina tenha sentido pra eles. E, que a gente possa atingir o objetivo principal da disciplina, que é que essa ação seja desempenhada, seja desenvolvida”*.

A professora afirmou que os estudantes são livres para trazerem suas propostas, desde que tenham como parâmetro a ligação com a temática da sua graduação - *“que eles desenvolvam projetos dentro dos saberes, ou que tenham uma interface com os saberes que eles adquirem no curso. Pra ter o tom de partilha de conhecimento”*. Ela explica que tenta evitar projetos que estejam voltados para doação, visto que este não é o propósito da disciplina. A ação pode ser feita individualmente ou em grupo, com até cinco participantes, dentro da comunidade de onde vem, ou em parceria com uma escola ou alguma outra organização que eles estabeleçam contato, ou tenham em referência. Outro ponto importante que a professora faz questão de enfatizar juntamente aos estudantes é a respeito do orçamento, que eles se preocupem com os custos, pois a disciplina de PS não dispõe de recursos próprios e, em sua experiência, esse fator já interferiu e até implicou na não execução da atividade. A professora Eulália esclareceu que orienta, acompanha, mas os estudantes são responsáveis por todas as fases de desenvolvimento do projeto.

Segundo a professora, os estudantes enfrentaram muitas dificuldades para pensar e realizar ações durante a pandemia - tendo um grupo deixado de implementar o projeto. Porém, a maioria encontrou formas diferentes de atividades em formato online, como palestras, elaboração de conteúdos informativos e/ou didáticos. Ao final da disciplina, os estudantes produzem um relatório sobre todo o processo, ilustrado com imagens ou outra maneira de comprovação de sua execução.

Apesar do estranhamento inicial com a disciplina (a professora refere que os estudantes chegam a disciplina de PS sem perceber porque ela faz parte do currículo), com um trabalho de conscientização, de estabelecimento de ligações aos saberes subjacentes da disciplina, a possibilidade de aplicação dos conhecimentos específicos do curso em prol da melhoria da sociedade, a dificuldade é logo superada: *“eles costumam ter muita facilidade porque conseguem fazer essa ponte”*. Dessa forma, a professora vai, pouco a pouco, com as discussões em sala, que os estudantes acham um pouco *“diferente”*, fazendo-os despertar para a responsabilidade de agir como cidadão, agente do seu meio social e na sociedade como um todo: primeiro como discentes, e depois como futuros profissionais - *“ela (a disciplina) traz essa consciência de que é possível contribuir... com aquilo que eu tenho, com aquilo que tô acumulando de saberes”*. A professora Eulália entende, e procura difundir junto aos estudantes, essa concepção de que eles podem utilizar a educação acadêmica que estão recebendo para retornar a sociedade, para partilhar e colaborar de forma prática. E assim, ela vem recebendo ao longo dos semestres muitas respostas positivas, com os estudantes se sentindo úteis com as ações desenvolvidas. Inclusive, alguns permanecem no *“campo”* após o fim do semestre, ou ainda, aprimoram o projeto e transformam em um artigo para revista, ou no trabalho de conclusão final do curso: *“e fica uma disciplina muito bonita quando os grupos se empenham... E a gente fica satisfeita quando vê”*.

O tempo de um semestre para a realização da disciplina de PS é um fator que ela pensa que poderia ser melhorado, já que algumas das ações exigiriam que houvesse um acompanhamento por um tempo mais longo: *“e o tempo da nossa instituição não necessariamente é o tempo da comunidade... Então, conciliar esses tempos, também, nem sempre é bem fácil”*. Nessa perspectiva, a professora sugere que poderia ser analisado um tempo diferenciado em relação às demais disciplinas do currículo, ou, ser feito um plano de continuidade para um projeto que foi iniciado e não chegou ao fim do ciclo de execução pelo discente. Ela acredita que uma articulação prévia com algumas instituições para atuarem em parceria na concretização das ações facilitaria nesse sentido. Outro ponto problemático, a professora reitera, diz respeito à necessidade de haver, por parte do IFCE, uma designação mínima de recursos próprios para ajuda de custo na execução dos projetos, *“porque tem situações, mesmo com um projeto de baixíssimo custo, às vezes, os alunos não conseguem ter alguma renda... Quando você pega um grupo com maior carência mesmo de renda... a questão do deslocamento, né (?), pra uma comunidade de um deles; então, os outros tem que*

ir...”. Nesses casos, a professora Eulália arrecada, junto a colegas, ajuda financeira para permitir que os estudantes realizem a atividade pretendida.

A professora também comenta a falta de conhecimento sobre a disciplina de PS dentro do instituto. Porém, ela enquadra o fato como uma autocrítica, em razão de não divulgar melhor as ações desenvolvidas pelos estudantes dentro da disciplina - *“eu sou ruim de marketing... Porque tem trabalhos que são realmente bonitos”*. A professora Eulália acredita que deveria ser promovida, por parte dela, essa disseminação no intuito de gerar *“uma valorização maior, uma visibilidade maior”*.

4.1.2 Perfil do professor da disciplina de Projetos Sociais e abordagem metodológica

Tanto o professor Mauro, quanto a professora Amália, expressam em suas falas que o docente, para estar à frente da disciplina PS, pode ter qualquer formação acadêmica, desde que, percebam que a atitude fundamental seja adotar uma abordagem dialógica dos conceitos inerentes à disciplina PS com os estudantes. Perspectiva corroborada pela professora Eulália. Ela, cuja formação é na área de Economia, logo ao assumir a disciplina de PS, percebeu que o caminho a seguir para o seu pleno desenvolvimento, era estabelecer uma ligação entre sua bagagem de economia com o perfil sociológico de debate da disciplina.

A pessoa tem que ter paixão pelo ensino, tem que acreditar na vida... a única coisa que se espera do professor dessa disciplina, é a sensibilidade dele para selecionar esse tipo de coisa (os assuntos que são tratados)... Porque o que ele vai trazer para os alunos é a discussão (Professor Mauro, 2021).

Eu acho que não seria uma formação gradual (do professor)...Eu acho que deveria ser, por exemplo, o IF mesmo poderia trabalhar isso nos encontros de formação de professores, trabalhar esses aspectos políticos, sociais, sabe (Professora Amália, 2021).

Tem que ter um pensamento crítico, não é (?!), sobre a construção da sociedade... Eu acho que... ele teria que ter na sua formação algumas cadeiras (disciplinas) que lhe permitam essa formação crítica, que é para pra perceber os dilemas da sociedade... para situar os alunos nessa discussão... pra atuar na disciplina (Professora Eulália, 2021).

O que, para o professor Mauro, seria mais uma característica inerente à experiência profissional do docente, para a professora Amália seria, também, um perfil cultivado por uma formação complementar, enquanto para a professora Eulália, viria de um atributo desenvolvido desde a formação superior do docente.

Na questão da abordagem conceitual e metodológica da disciplina, os três professores entendem a importância da promoção de discussões/conversas em sala de aula como ponto de partida para o despertar crítico do olhar do estudante para os saberes subjacentes a disciplina de PS: a consciência sobre o ser cidadão, a responsabilidade de viver em sociedade, as engrenagens que movimentam esse viver em sociedade, e como as ações produzidas por todos produzem consequências, para melhor ou pior, nas relações entre indivíduos e destes com o mundo.

Os professores entrevistados conduzem a disciplina com processos semelhantes, embora cada um deles à sua maneira e em interligação com seu próprio perfil acadêmico. Primeiramente, os professores apresentam os conceitos centrais da disciplina e, então, estes são analisados conjuntamente através dos debates e seminários desenvolvidos entre os docentes e os discentes.

A gente tem uma discussão com eles, que é uma discussão de tecnologia, uma discussão sobre filosofia, mas são discussões pragmáticas. (...) Eu quero discutir com eles as consequências que isso pode ter na sociabilidade, os riscos, oportunidades. (...) O que a gente quer dele (estudante) é que ele tenha uma visão mais crítica. (...) Na minha disciplina são os alunos que falam (Professor Mauro 2021/2022).

Acredito que Projetos Sociais deve provocar o aluno, para ele (se) sentir integrante e responsável por uma sociedade melhor. (...) Deve-se trabalhar a questão da ética, dos direitos humanos. Eu acho importantíssimo a questão dos valores como solidariedade, respeito. Todas essas questões devem envolver Projetos Sociais (Professora Amália, 2021).

A gente trabalha as políticas macroeconômicas... o advento, por exemplo, do retorno das políticas liberais e quais os problemas sociais que elas têm gerado. (...) Depois a gente vem para a questão da necessidade da construção da cidadania... fazendo um gancho entre a questão socioeconômica... a questão sociológica da necessidade de intervenção. Pra eles entenderem que é necessário atuar, que tem formas de atuação que contribuam com a sociedade (Professora Eulália, 2021).

Na segunda parte do semestre, os estudantes vão a campo para executarem seus projetos. Embora o professor Mauro tenha um posicionamento mais enfático sobre a elaboração e realização do projeto não ter um caráter assistencialista, também as professoras expressam tentar evitar que os estudantes dêem um caráter de 'doação' às suas ações. E todos os três não se posicionaram pela rejeição definitiva de um projeto trazido por um discente, mesmo não se enquadrando nos objetivos primordiais da disciplina, que é promover algum tipo de transformação social no meio onde se realiza.

A ideia inicial da disciplina, e acho que isso deve permanecer, é que cada aluno deve trazer o seu projeto. E pode ser o que?... Pode ser qualquer coisa... Eu sei que muitos projetos... que são assistenciais. São importantes? São. Mas não é o objetivo da disciplina fazer um projeto assistencial (Professor Mauro, 2021).

Eu nunca digo que não vai dar certo... eu não digo. Eu pergunto: vai contribuir com a sociedade? Eu pergunto para eles em que vai ter mudança? (Professora Amália, 2021).

Porque eu deixo eles livres pra trazerem a proposta, pra tentar viabilizar. Pra que eles desenvolvam... A gente não tem tido... eu evito projetos de doação: “ah, vamos recolher isso para fazer essa doação”; a gente evita... o que eu quero é partilha de saberes (Professora Eulália, 2021).

4.1.3 Contribuições para formação do educando e dificuldades enfrentadas

Para o professor Mauro, o princípio norteador que fundamentou a disciplina de PS, e pelo qual continua trabalhando, é proporcionar uma educação voltada notadamente para a conscientização do indivíduo quanto ao seu agir em sociedade como cidadão. Para que viva coletivamente em amplo significado, com seus benefícios e responsabilidades - visto que, em sua visão, a escola, em sua concepção formal, não tem demonstrado dar a devida atenção a essa perspectiva. Objetivo este, percebido pelas professoras Amália e Eulália, que buscam alcançar em sua docência na disciplina que os estudantes despertem seu senso crítico social e compreendam que podem contribuir para transformar uma realidade que está muito distante de possibilitar igualdade e oportunidade a todos.

Sempre achei absurdo jovens, principalmente na área de exatas, cursos técnicos, esses jovens jamais pararem para uma reflexão, sobre uma série de coisas. A primeira é a responsabilidade social... Nesse contexto, a disciplina foi criada para despertar no jovem, de maneira prática, o potencial dele de mudar o mundo (Professor Mauro, 2021).

Projetos Sociais é uma forma de o aluno entender que a sociedade paga pelo estudo de todos os alunos. E essa mesma sociedade, ela precisa ter uma contrapartida. (...) Despertá-lo no olhar, a sensibilização, para a sociedade, pra dificuldade que a população tem. Ter uma consciência que o ensino dele não é gratuito. Então, é levar essa consciência da responsabilidade social... Conscientizar pra que ele tome uma atitude e melhore o coletivo, porque se melhorar o coletivo, vai melhorar o individual (Professora Amália, 2021).

Ela dá uma contribuição para a formação do aluno no sentido dele... retornar para a sociedade... ela traz essa consciência de que é possível contribuir... com aquilo que eu tenho, com aquilo que tô acumulando de saberes... Acho que essa é a beleza da disciplina. E eles verem que podem fazer isso com pouco... com aqueles conhecimentos que eles já se apropriaram (Professora Eulália, 2021).

O professor Mauro sente, na falta de um maior reconhecimento interno institucional, uma frustração e um impedimento para que a disciplina alcance o potencial que ela poderia como um instrumento de transformação social, principalmente por este ser um dos preceitos educativos do IFCE. Uma perspectiva que encontra reflexo no posicionamento da professora Amália que, muitas vezes, sente falta de apoio por parte dos colegas do campus, justamente, por não terem um conhecimento mais esclarecido sobre os reais atributos apresentados pela disciplina.

Fazer uma discussão para que a instituição se apropriasse da ideologia. Existe uma ideologia... e uma vez apropriado que isso fosse difundido. Essa disciplina, ela é dessa conjectura, porque se ela não é aplicada, nós estamos fortalecendo no jovem... Esses jovens estão cuidando só de si. (...) Uma ferramenta que, se ela fosse bem feita, ela seria capaz de melhorar a eficiência dessa instituição... Não é porque eu formei 50 alunos por ano que eu estou transformando a sociedade. Estou transformando a vida deles. Eu não tô transformando a sociedade necessariamente (Professor Mauro, 2022).

Projeto Social é algo que devia ser, assim, mais visto com propriedade, ainda que nem todos os professores ministrem, mas eu acho que é preciso ser visto... A gente sabe que tem muita gente que vai pra coordenação e não tem nem ideia do que quer seja... Só vai ter uma ideia quando dá algum problema com aluno, que vem perguntar (Professora Amália, 2021).

Eu acho que faltaria aí eu divulgar um pouco mais esses trabalhos que são realizados... Pra que isso gerasse uma valorização maior, uma visibilidade maior... Porque a disciplina é, de certo modo, ainda desconhecida (Professora Eulália, 2021).

A professora Eulália também entende, como os colegas, que a disciplina precisa ser melhor conhecida dentro da instituição, contudo assume a sua própria responsabilidade em não contribuir suficientemente para esta divulgação. Com relação a aspectos que poderiam ser melhorados, e que envolvem resoluções institucionais, ela expressa uma dificuldade com o período de tempo de um semestre para realização da disciplina: *“a história de ter um limite de datas... isso também, às vezes, atrapalha. Porque ela (disciplina) tá ali com o mesmo formato de uma disciplina normal. E aí, tenho que executar naquele tempo, e o tempo da nossa instituição não necessariamente é o tempo da comunidade. Então, conciliar esses tempos, também, nem sempre é bem fácil”*. Outro fator adverso, é a questão da falta de recursos financeiros de alguns alunos para executarem as ações: *“algum recurso mínimo que a instituição pudesse possuir... porque tem situações, mesmo com um projeto de baixíssimo custo, às vezes, os alunos não conseguem ter alguma renda. Eles têm dificuldade... a questão do deslocamento. Então, assim, talvez se a gente tivesse alguma ajuda material, a gente facilitasse também essa parte de execução”*.

4.2 As perspectivas dos estudantes sobre a disciplina de Projetos Sociais

O questionário online foi aplicado nas quatro turmas na disciplina de PS que foram ministradas no segundo semestre do ano de 2021. Como não houve uma classe específica para o curso superior de Licenciatura em Educação Física, por estar havendo uma adequação da matriz curricular naquele período, um único estudante frequentou a disciplina juntamente a outro curso. Dos 42 discentes que finalizaram a disciplina no semestre, nos diferentes cursos, 27 responderam ao inquérito (Gráfico 1), o que corresponde a mais de 60% dos estudantes - que se dividiram da seguinte forma: 04 do curso de Automação Industrial; 03 estudantes de Construção de Edifícios; 01 de Educação Física; 11 de Engenharia Ambiental e 08 estudantes do curso de Matemática. Dentre os respondentes: 16 se declararam do sexo masculino e 11 do sexo feminino; têm idade entre os 18 e 39 anos; sendo que quase 90% dos estudantes está nos 20 anos de idade.

Gráfico 1 - Número de respondentes por curso

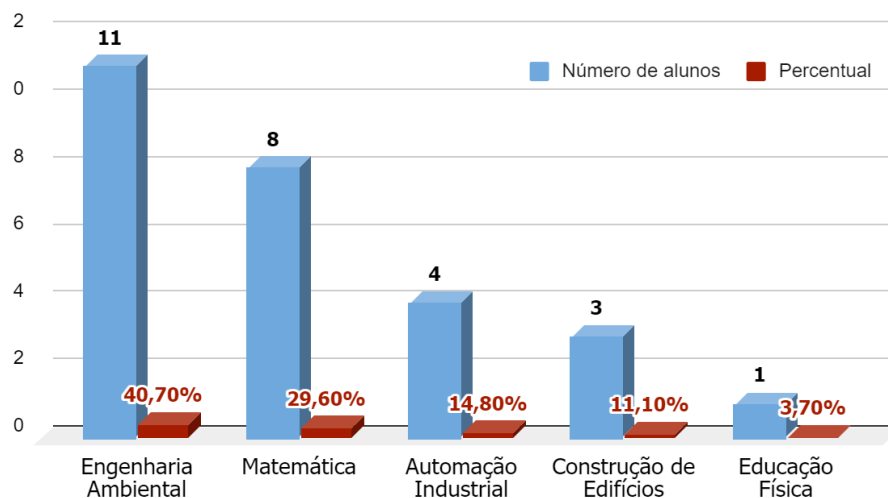


Gráfico 1

Quando questionados se, desde o início das atividades, os objetivos da disciplina de PS tinham sido apresentados de forma clara pelas docentes (Gráfico 2), uma percentagem superior a 90% assinalou entre *concordo totalmente* (19) e *concordo* (6). Um estudante escolheu a alternativa *não concordo nem discordo*, e um estudante *discordou* da afirmação.

Gráfico 2 - Objetivos da disciplina PS foram apresentados de forma clara

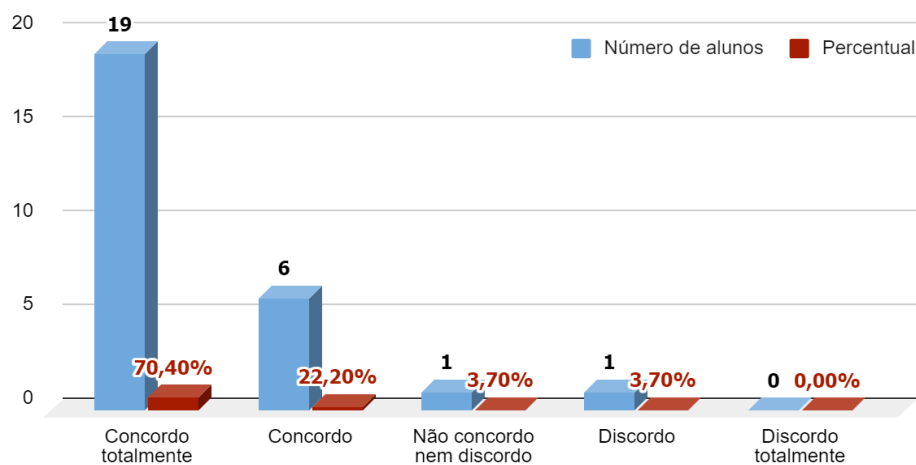


Gráfico 2

Na sentença que buscou descobrir em que medida os discentes tiveram oportunidade de participar de discussões desenvolvidas no âmbito do processo de aprendizagem (Gráfico 3), as respostas foram: 11 estudantes assinalaram *muito frequentemente* (40,7%) e 10 consideraram que *frequentemente* (37%) puderam participar de discussões; 05 estudantes sentiram que somente *ocasionalmente* e 01 estudante reconheceu *Raramente* poder atuar nas discussões em sala. Nestas duas inquirições, as alternativas *discordo totalmente* e *nunca* não foram sinalizadas.

Gráfico 3 - Participação em discussões desenvolvidas na disciplina de PS

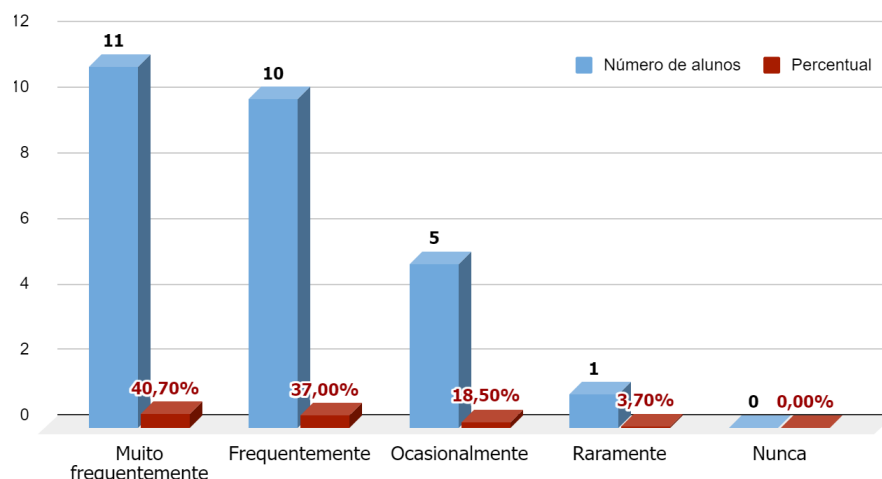


Gráfico 3

Quando relacionadas às respostas dos diferentes cursos com as questões, observa-se que não houve grande discrepância entre as respostas - sem, contudo, deixar de considerar que não houve paridade no número de discentes entre os cursos. Em Engenharia Ambiental e Matemática, todos os respondentes ficaram entre *concordo totalmente* e *concordo* para afirmação sobre 'apresentação dos objetivos de forma clara' (Gráfico 4). No curso de Automação Industrial, dos 04 respondentes, 01 *discordou* da afirmação. Em Construção de Edifícios, entre os seus 03 estudantes, 01 optou pelo *não concordo nem discordo*; e em Educação Física, a única discente *concordou* com a afirmação.

Gráfico 4 - Objetivos da disciplina PS foram apresentados de forma clara - por curso

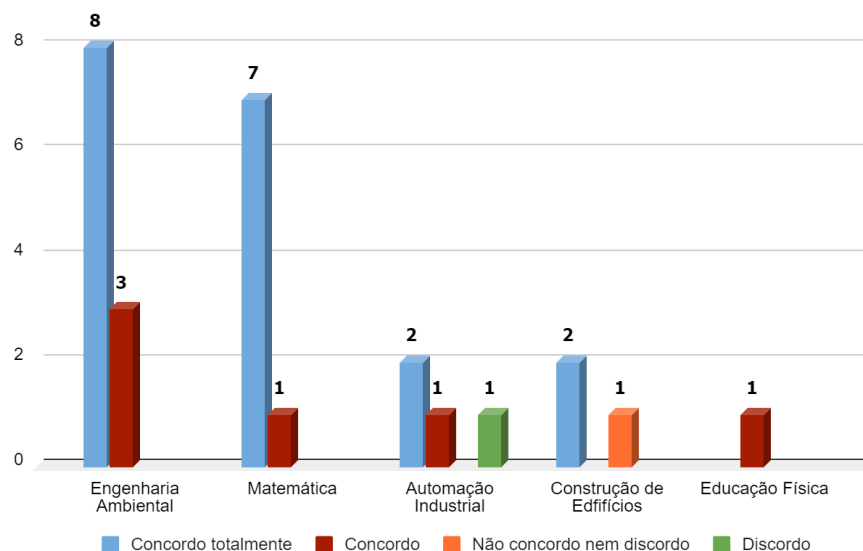


Gráfico 4

A inquirição sobre a ‘oportunidade de participar das discussões desenvolvidas’ (Gráfico 5), tendo em conta a diferença dos cursos - licenciaturas e técnicos, foi uma das que mais obteve um resultado em desacordo com a afirmação, com 05 assinalações para *ocasionalmente*, sendo: 02 de Automação Industrial - metade do estudantes que participaram; 01 de Construção de Edifícios; 01 da Engenharia Ambiental; e 01 de Educação Física - única respondente.

Gráfico 5 - Participação em discussões desenvolvidas na disciplina PS - por curso

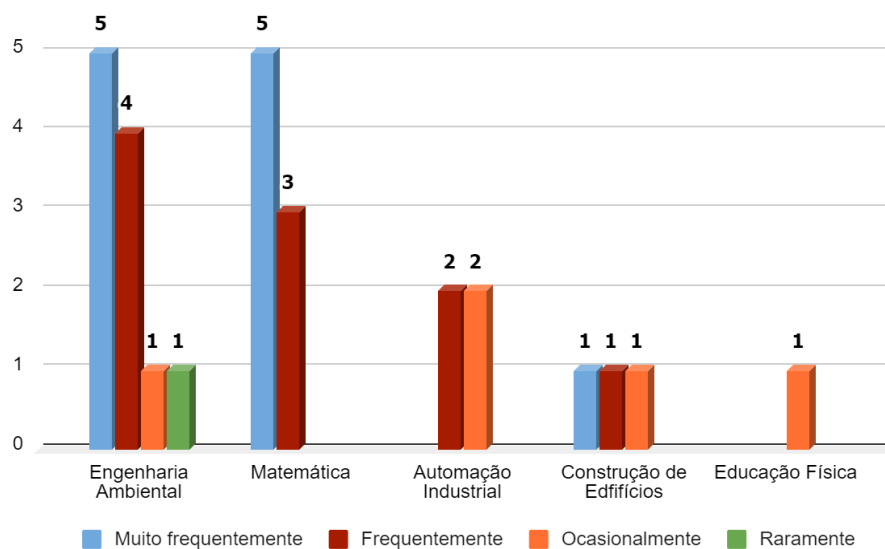


Gráfico 5

Na indagação sobre a regularidade em que participaram de tomadas de decisão relativas a ações desenvolvidas na disciplina (Gráfico 6), a maioria dos estudantes afirmou que participou *muito frequentemente e frequentemente*; apenas 01 respondente disse *raramente* ter participado de tomadas de decisões, e 01 afirmou ter a oportunidade de fazê-lo *ocasionalmente*. Quando os estudantes foram inquiridos sobre a contribuição da disciplina de PS para o seu desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade (Gráfico 7), mais de 90% respondeu de forma *concordante*; as alternativas *discordo e discordo totalmente* não foram assinaladas.

Gráfico 6 - Participação em tomadas de decisões nas ações desenvolvidas pela disciplina

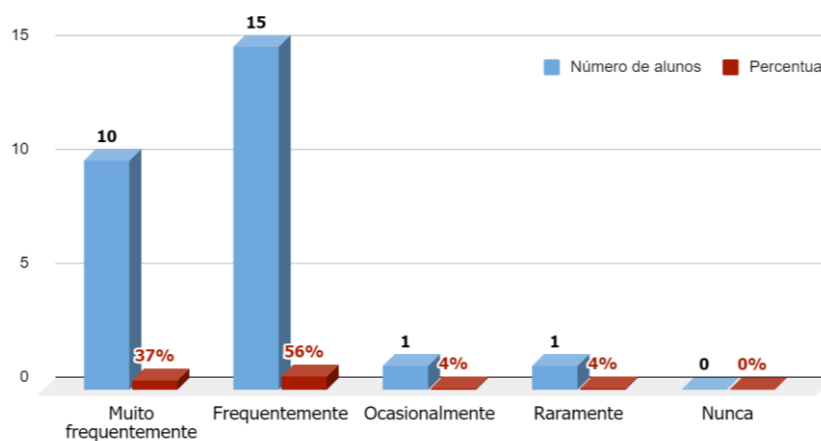


Gráfico 6

Gráfico 7 - Contribuição da disciplina para o desenvolvimento de uma visão crítica

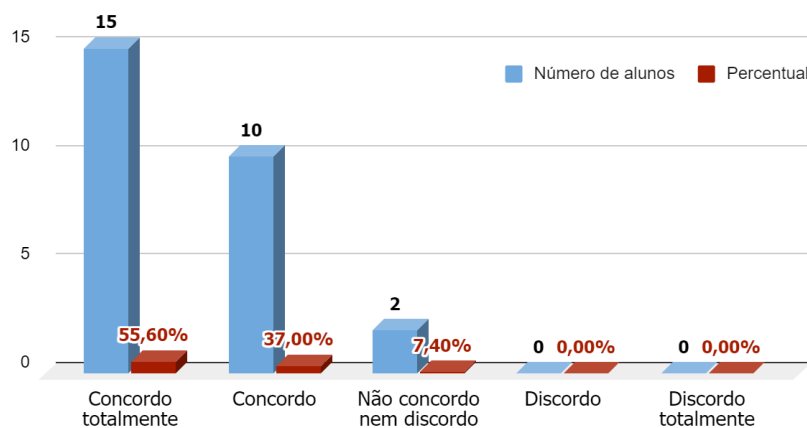


Gráfico 7

A grande maioria dos estudantes que responderam ao questionário (96%) *concordam* ou *concordam totalmente* com a afirmação de que a disciplina proporcionou oportunidades de refletir sobre o impacto de suas ações como indivíduo em sociedade (Gráfico 8). Situação semelhante de respostas foi verificada diante da ideia de que a disciplina de PS proporcionou ao discente o desenvolvimento de ferramentas para contribuir e intervir na sociedade (Gráfico 9).

Gráfico 8 - Proporcionou oportunidades de reflexão sobre o impacto de suas ações

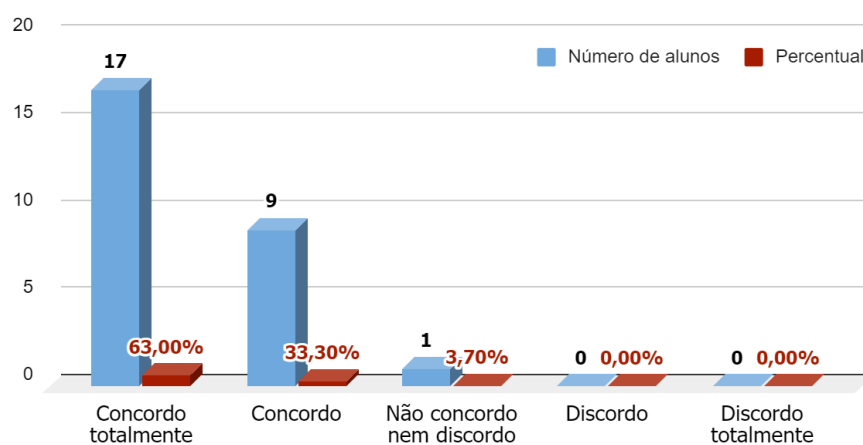


Gráfico 8

Gráfico 9 - Proporcionou desenvolvimento de ferramentas para intervir em sociedade

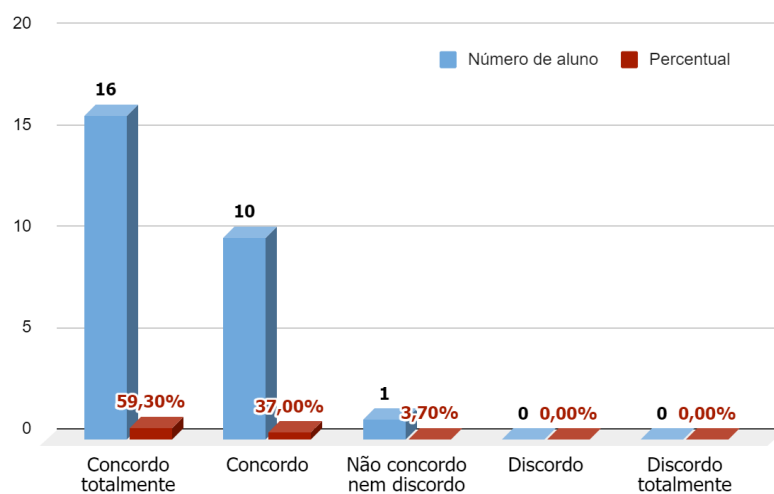


Gráfico 9

Na afirmação sobre a disciplina ter contribuído para uma mudança de atitude do estudante como cidadão ativo em sociedade (Gráfico 10), a maioria das respostas situaram-se no quadrante da concordância: 48% para *concordo totalmente* e 44,4% para *concordo*. Quanto à declaração de que, através da disciplina de PS pôde perceber que suas ações podem provocar alguma mudança na comunidade/sociedade (Gráfico 11), todos os estudantes que responderam o questionário *concordam* ou *concordam totalmente* com a ideia.

Gráfico 10 - A disciplina contribuiu para uma mudança de atitude em sociedade

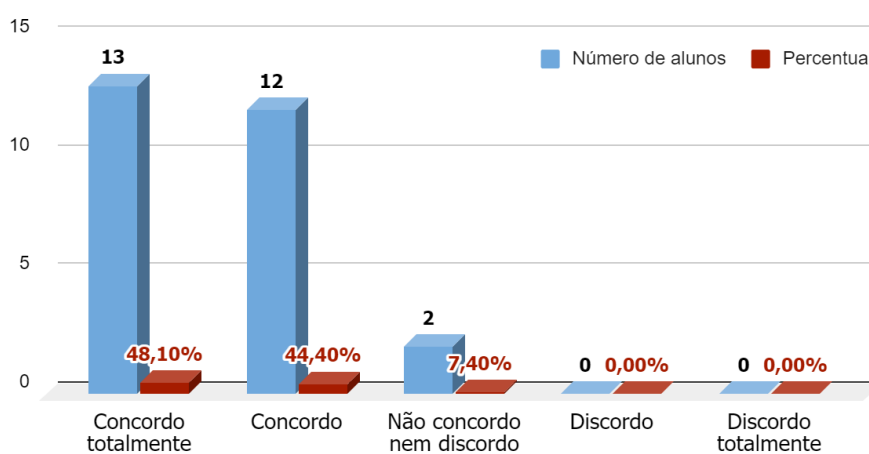


Gráfico 10

Gráfico 11 - A disciplina fez perceber que pode provocar mudança com suas ações

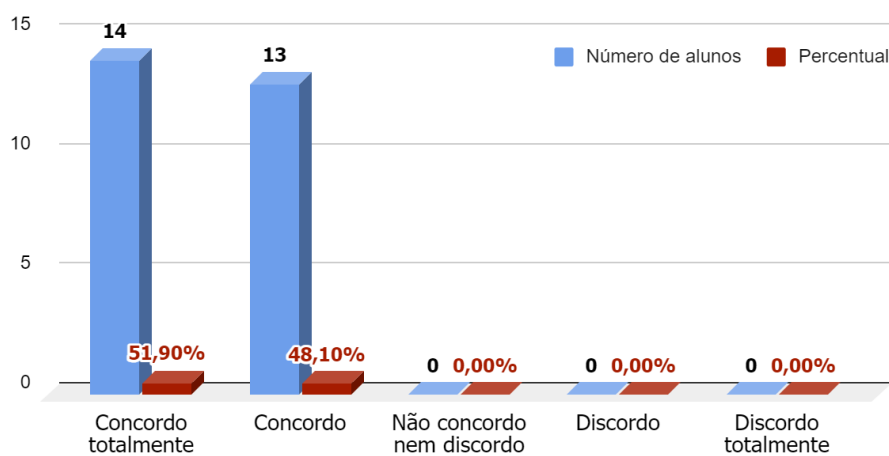


Gráfico 11

Três sentenças trataram da relação mais específica entre a disciplina PS e o curso superior que frequentavam. No que se refere a percepção de que, durante a realização da disciplina foram geradas oportunidades de articulação com os conhecimentos do eixo do seu curso (Gráfico 12): 29,6% dos estudantes entenderam que foi *muito frequentemente*, e 44,4% afirmaram que estas oportunidades foram promovidas de forma *frequente*; por outro lado, 22,2% dos respondentes não têm a mesma percepção, e declararam que esta articulação aconteceu de forma *ocasional*. Com relação à importância que a disciplina de PS ocupa no currículo da graduação (Gráfico 13) - a maioria dos estudantes a vê como *muito importante* ou *importante*; um pequeno grupo (05 estudantes) entende a disciplina como *moderadamente importante* para o currículo do curso. Quando os discentes foram questionados sobre a importância da disciplina para o seu desenvolvimento como futuro profissional (Gráfico 14) - a maioria reconhece essa importância.

Gráfico 12 - A disciplina gerou articulação com os conhecimentos específicos do curso

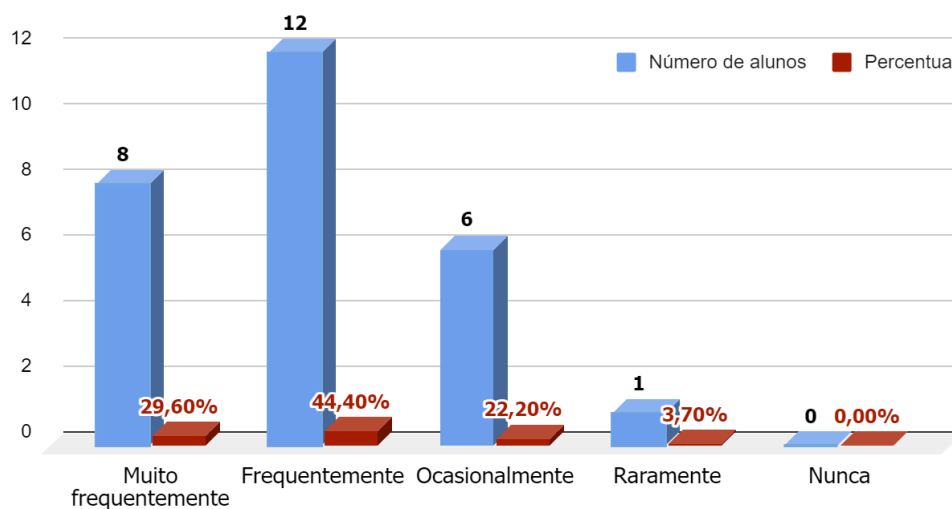


Gráfico 12

Gráfico 13 - Importância da disciplina PS para o curso superior

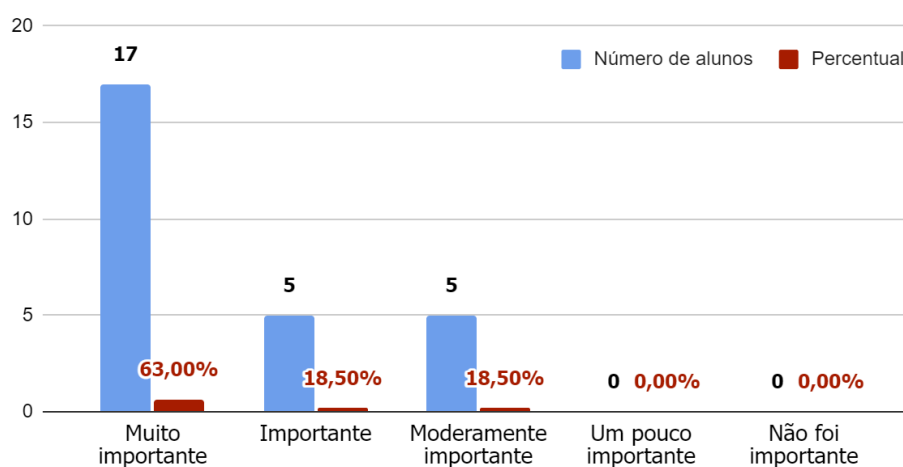


Gráfico 13

Gráfico 14 - Importância da disciplina PS para seu desenvolvimento como profissional

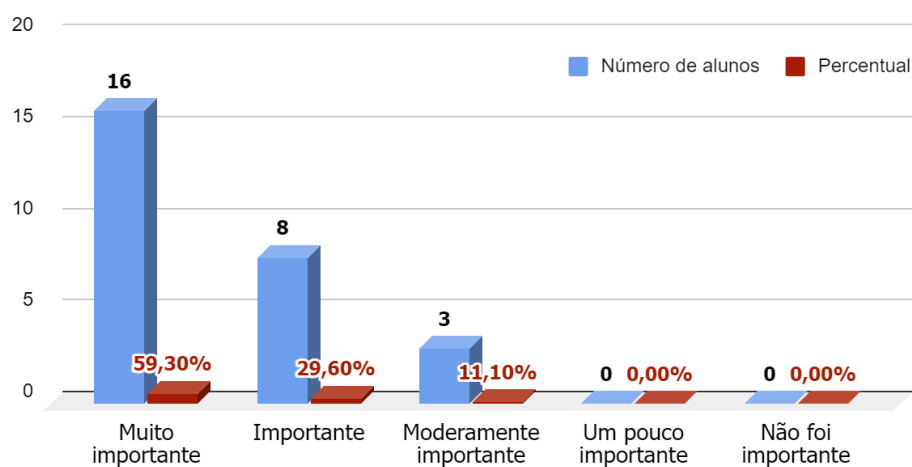


Gráfico 14

Como mencionado nas questões apresentadas anteriormente, não houve diferenças que tenham tido significativa relevância tendo em conta os diferentes cursos. Vale referir apenas, que nas afirmações sobre a importância da disciplina de PS para a graduação e para o futuro profissional dos estudantes, no curso de Automação Industrial as respostas se dividiram igualmente entre o *importante* e o *moderadamente importante* (ver Gráficos 15 e 16)

Gráfico 15 - Importância da disciplina PS para o curso superior

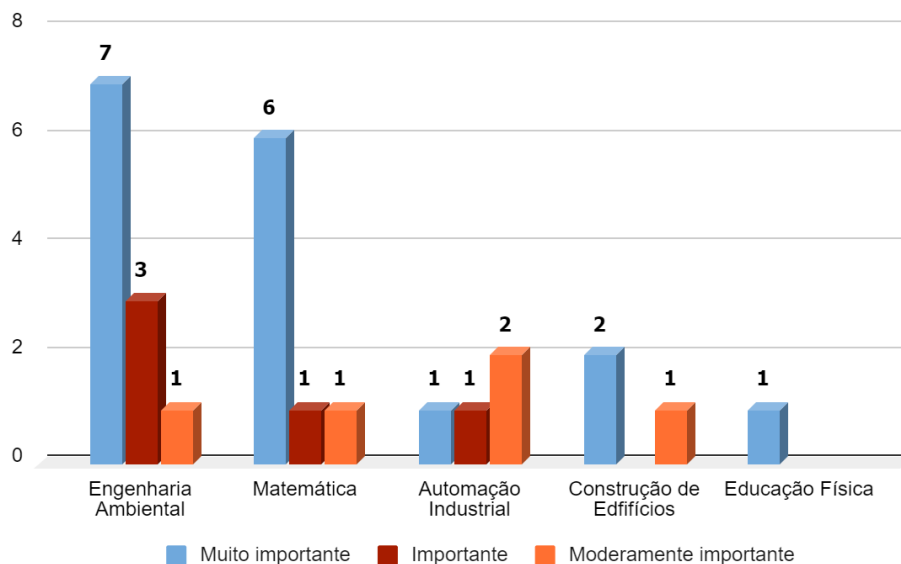


Gráfico 15

Gráfico 16 - Importância da disciplina PS para seu desenvolvimento como profissional

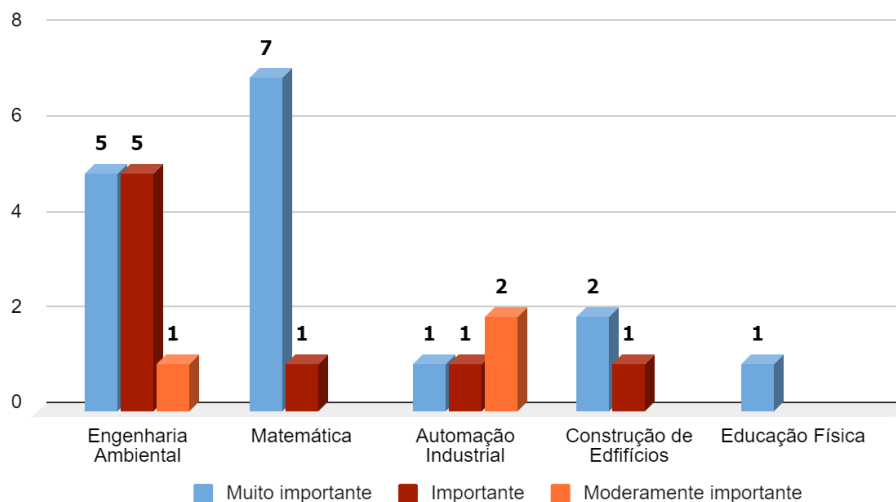
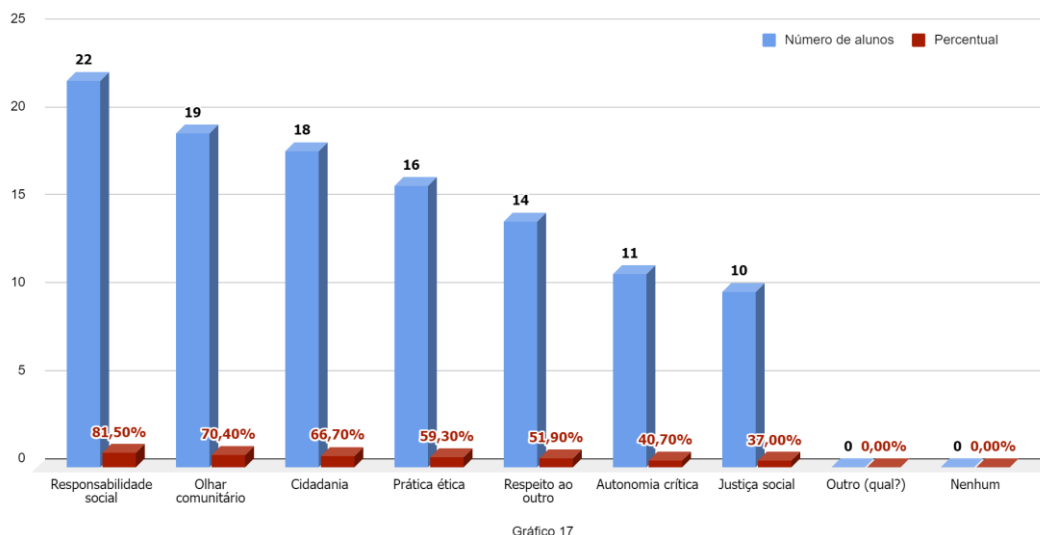


Gráfico 16

O questionário apresentou ainda uma questão de múltipla escolha que procurou perceber quais os temas que os discentes tiveram contato durante o processo de aprendizagem na disciplina de PS (Gráfico 17). Dentre os temas elencados o que se destacou foi ‘Responsabilidade Social’ com 22 respostas, seguido por ‘Olhar Comunitário’ com 19 sinalizações. ‘Cidadania’ obteve 18 indicações dos respondentes e ‘Prática Ética’ - 16.

Depois, aparece na escala ‘Respeito ao Outro’ (14), ‘Autonomia Crítica’ (11) e ‘Justiça Social’ (10).

Gráfico 17 - Temas abordados durante a disciplina PS



4.2.1 Questões abertas

O questionário foi configurado na sua última parte com duas perguntas abertas, onde os discentes puderam manifestar suas opiniões livremente: sobre o que destacavam como pontos fortes da disciplina PS; e o que poderia ser melhorado em sua execução.

As perguntas foram respondidas pela maioria dos estudantes. As respostas abordaram as oportunidades de aprendizagem e a liberdade e autonomia que os professores lhes conferiram na elaboração de seus projetos. A disciplina é entendida como um momento de aperfeiçoamento do conteúdo da graduação, como experiência para prática do ensino (exercício da futura profissão), e como uma oportunidade para perceber como o seu papel, suas ações, afetam a sociedade. Um despertar para um “*anseio de cidadania*” também foi referido.

As respostas indicam, que a disciplina de PS pode ter trazido aos estudantes outras perspectivas em relação à leitura e à articulação com o político, a análise da sociedade sob um olhar crítico, social, sua organização e a relação com a pobreza. Ficou evidente que a

transferência dessa nova percepção para as suas realidades locais, para a comunidade, promoveu um entendimento de que “*podemos ser agentes ativos e transformadores... mesmo nos pequenos detalhes de ação*” - como respondeu um dos estudantes. Além disso, foi referido o incentivo à reflexão, a empatia e o respeito ao próximo, assim como, o despertar no indivíduo do compromisso em trabalhar pelos direitos de todos.

A disciplina de Projetos Sociais proporciona uma visão mais ampla e altruísta em poder contribuir e ajudar o próximo, seja eticamente falando ou criticamente falando, pois, além de nos ajudar como cidadão ativo, podemos ajudar sempre o próximo (Estudante - questionário, 2021).

A responsabilidade social foi outro tema recorrente, ligado ao desenvolvimento pessoal; a uma compreensão para a vida; e o entendimento da importância do papel de cada um na sociedade. O trabalho em equipe, o estímulo às interações sociais, os debates e a “*utilização dos conhecimentos técnicos para ajudar o próximo*”, foram mencionados como pontos fortes da disciplina.

Na pergunta sobre as melhorias que poderiam acontecer, um grupo reduzido de estudantes (07) se expressaram. As respostas foram no sentido da necessidade do instituto possuir um elenco de empresas ou ONGs parceiras, onde poderiam ser desenvolvidos os projetos - “*para poder viabilizar mais rapidamente*”, especialmente para os que não tem facilidade em encontrar um local de execução da ação.

A necessidade de um maior direcionamento da disciplina para o projeto - elaboração, exemplos bem sucedidos, ideias e tempo para realização - também esteve presentes nas respostas. As demais referências foram para a menor quantidade de relatórios exigidos, um conteúdo mais voltado para a especificidade dos cursos, e que a instituição pudesse fornecer um suporte financeiro para o projeto.

4.3 Análise global – relações possíveis entre as perspetivas dos professores e dos estudantes

Verifica-se nos resultados apresentados, e na sua análise, tanto nas entrevistas das professoras e do professor, quanto nas respostas do questionário respondido pelos estudantes,

que a disciplina de PS do *campus* Juazeiro do Norte do IFCE, tem alcançado significativamente os objetivos pretendidos com sua implementação no currículo dos cursos superiores da instituição.

As professoras Amália e Eulália demonstraram compreender a real concepção ideológica subjacente a disciplina, e procuram, através de suas metodologias em sala de aula e orientação na elaboração dos projetos, trabalharem juntamente com os discentes sua conscientização crítica sobre a construção social do mundo, no aprimoramento do olhar - que deve se dirigir primeiramente para a sua comunidade. As professoras, assim como Lima (2005a) defende, convertem o papel historicamente instrumental da escola, em local de desenvolvimento do 'sujeito democrático'. Um estudante incentivado a participar, a se identificar dentro de um contexto, desenvolver sua autonomia de percepção e decisão, e a atuar pela melhoria de uma situação social.

Buscam no trabalho com os saberes transversais da disciplina de PS alcançar os estudantes, através de uma relação educativa dialógica, no intuito de superar as resistências inerentes pelo desconhecimento e estranhamento inicial em relação à disciplina. As docentes procuram também, a exemplo do professor Mauro, integrar esses saberes e as habilidades acadêmicas específicas dos cursos como meio para fortalecer a aprendizagem nos estudantes e desenvolver sua visão crítica de mundo. A utilização do currículo e da pedagogia como uma experiência mais integral, onde a aquisição de conhecimento está interligada a interpretação complexa da realidade. Processo pelo qual, escrevem Gadotti (2012) e Torres (2002), os estudantes podem se perceber como potenciais agentes transformadores da sociedade. A utilizar seus conhecimentos e competências profissionais adquiridas durante a formação acadêmica no sentido mais abrangente, para a emancipação social e o bem comum.

Por sua vez, os estudantes manifestaram com as suas respostas que, o empenho das professoras no trabalho com os conteúdos da disciplina de PS, e seus respectivos objetivos intrínsecos, têm encontrado acolhimento e, no geral, tem sido bem sucedido. Isto se confirma na identificação que os discentes fazem da modificação das suas percepções críticas sobre a realidade; na aquisição de consciência sobre como suas próprias atitudes interferem no meio social; e, ainda, a relevância dos conhecimentos adquiridos dentro do trajeto do curso que frequentam. Segundo Freire (1997), trata-se de uma educação do desocultar. Os educandos conseguem assimilar os conceitos transmitidos pelas educadoras, situá-los em sua realidade, e construir possibilidades através deles.

Nas questões abertas os estudantes reconhecem a responsabilidade social como o tema mais preponderante da disciplina, interligado ao aprendizado da concepção de cidadania, no ser cidadão; na descoberta do potencial de uma participação consciente, ativa, e transformadora, em relação ao próximo, à comunidade e em sociedade. Corroboram a visão de Perrenoud (2005), na qual a cidadania e suas competências são aprendidas com o exercício prático, em situações vivenciadas que causem a reflexão e, para o autor, a escola deve proporcionar esses momentos. A disciplina de Projetos Sociais foi criada para refletir esse princípio, ao que, segundo as respostas dos estudantes participantes, vem alcançando sua finalidade. Exemplo de educação voltada não só para o desenvolvimento de capacidades para o trabalho, mas, também, para a formação mais integral do indivíduo, humanista, que o leve a compreensão do viver no mundo como ação coletiva e em todos os aspectos que isso acarreta.

Considerações finais

As instituições educacionais formais são alvo para onde os governos direcionam expectativas para o desenvolvimento de suas nações, o que geralmente se traduz em proporcionar a aquisição de competências para o trabalho. Nos documentos oficiais brasileiros que determinam as diretrizes da educação, essas competências vêm associadas à construção de uma identidade cidadã, referência que cada Escola (instituição), na condução de sua prática educativa, irá considerar dentro de uma complexidade distinta. Esta medida dependerá, tendo em conta sua margem de autonomia, do contexto cultural, social e econômico de cada instituição educacional.

Para os autores que fundamentaram esta pesquisa: Paulo Freire (1994/1997/2002) e Henry Giroux (2004/2013) no campo da pedagogia crítica; Philippe Perrenoud (2005) e Licínio Lima (2005/2002) com a abordagem da educação para a cidadania/democracia; e ainda, Moacir Gadotti (2012), Stephen Stoer (2001) e Carlos Alberto Torres (2002) que tratam de educação e emancipação/mobilização social; a escola e a educação são um meio de possibilitar ao indivíduo uma construção intelectual que caminhe junto com uma conscientização crítica da realidade, no intuito de formar para a prática de uma verdadeira cidadania. Para isso, o cidadão deve se perceber como agente social, responsável por como sua visão e ação intervém na vida coletiva (Giroux, 2004). Estas perspectivas estão incorporadas como ideais de concepção dos Institutos Federais no Brasil e da criação da disciplina de Projetos Sociais.

O propósito desta pesquisa foi, a partir de um estudo localizado no campus Juazeiro do Norte do IFCE, perceber como são compreendidos e trabalhados os conceitos e princípios norteadores da disciplina de PS pelas docentes que a ministram, tendo em referência os significados que lhe são atribuídos pelo professor idealizador da disciplina; e, ainda, perceber como os estudantes que cursam a disciplina entendem seu processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta os resultados apresentados pela análise é possível realizar as seguintes reflexões sobre os participantes da pesquisa e o seu contexto:

Professores

A partir das entrevistas realizadas com o professor criador da disciplina de PS - ainda atuante - Mauro Oliveira, e das professoras Amália e Eulália, que ministravam a disciplina para os estudantes dos cinco cursos superiores do campus durante o período de realização desta investigação, foi possível realizar a análise sobre quatro pontos fundamentais: o perfil necessário para a docência da disciplina; a metodologia utilizada pelos professores, tendo em vista o plano conceitual e os objetivos da disciplina de PS; as contribuições da disciplina para a formação do estudante; e as dificuldades que os docentes consideram mais expressivas na/para execução da disciplina.

O resultado desta análise nos permite identificar:

- A importância do engajamento dos professores para o desenvolvimento de uma educação de pensamento crítico;
- De que modo conceitos e ideais, a exemplo do “ser cidadão”, podem deixar de ser abstratos - como quando explanados em planos de ensino ou diretrizes governamentais, para ganhar uma conotação real quando vivenciadas por meio de atividades contextualizadas;
- A importância do papel dos professores na promoção e incentivo à participação dos estudantes e a consequente construção da sua autonomia de pensamento e decisão;
- Através de sua prática nas aulas, os professores ensinam o conceito de democracia, exercendo, respeitando as opiniões dos estudantes e trabalhando para a construção coletiva de um consenso, seja em relação aos conteúdos abordados ou nas decisões a serem tomadas;
- A preocupação dos professores em interligar os conhecimentos específicos dos cursos aos conceitos subjacentes da disciplina de PS para realização das ações de intervenção.

Estudantes

As respostas predominantemente positivas às questões sobre a compreensão da disciplina de PS, nos seus saberes e objetivos, e em relação a sua significância dentro do currículo do curso e para a formação profissional, nos permitiram algumas percepções:

- Os estudantes percebem desde o princípio das aulas o engajamento das professoras em proporcionar o real entendimento sobre a disciplina, seus conceitos e objetivos;
- À medida que são envolvidos nas aulas e atividades proporcionadas durante o decurso do semestre, os estudantes se sentem integrados aos conhecimentos subjacentes a disciplina de PS e detectam a sua importância para o desenvolvimento de seu senso crítico, político, e de empatia social;
- Os estudantes compreendem que a disciplina se configura importante para sua formação pessoal e profissional, na perspectiva de atuarem como agentes de transformação de sua comunidade e da sociedade;
- A disciplina de PS, ao final, é assimilada pelos estudantes que transferem para sua realidade de vida a percepção do que é exercer uma cidadania responsável em meio a uma convivência social coletiva.

IFCE

A instituição que, como IF, configura um projeto educativo cujos parâmetros de formação pretendem abranger não só o ensino para o trabalho, mas para uma vida em comunidade; que concebe o indivíduo como “um ser coletivo e político, consciente dos seus direitos e deveres que pensa e age coletivamente a favor do desenvolvimento, com responsabilidade social, ética e justiça” (PPI-IFCE, 2018, p 29); e, sendo assim, possibilitou a concepção e curricularização da disciplina de PS como componente obrigatório nos seus cursos de ensino superior, se faz perceber, através das informações coletadas nas entrevistas dos professores e nas respostas dos estudantes aos questionários, com as seguintes considerações relevantes:

- Como instrumento de educação para uma consciência crítica e cidadã, a disciplina de PS tem alcançado satisfatoriamente seus objetivos idealizados pelo professor Mauro Oliveira, tanto no que diz respeito ao entendimento e comprometimento das professoras ao ministrá-la, quanto na assimilação dos estudantes que a cursam no campus Juazeiro do Norte;
- Apesar das duas décadas de presença obrigatória nos cursos superiores, verifica-se que a disciplina de PS ainda permanece, de certa forma, desconhecida dentro da própria

comunidade institucional. Este problema se revela na entrevista dos professores sobre o processo de contextualização da disciplina frente aos estudantes. E, ainda, quando levantado que outros docentes não têm conhecimento sobre a abrangência da disciplina, e, por sua vez, este fator gera a falta de interesse dos colegas pela sua realização;

- A falta de um olhar mais atento do IFCE para a disciplina de PS também reflete nos professores entrevistados como falta de apoio e de valorização do trabalho exercido junto à disciplina. Embora, para nenhum dos três tenha significado uma desmotivação para deixar de ministrá-la.

Tendo em vista as reflexões apresentadas, espera-se que esta pesquisa traga contribuições para ampliar o reconhecimento da disciplina de Projetos Sociais pelo seu potencial de aprendizagem transformadora a que se propõe, e como uma iniciativa de atuação que trabalha o pensar no coletivo, inserida em uma sociedade globalizada que se estrutura sobre um plano de educação por competências compartimentadas e conquistas individuais. O IFCE, ao implementá-la, se destacou como modelo de instituição preocupada em colocar em prática as diretrizes do seu plano educativo. Ao reconhecê-la em toda sua dimensão de capacidades de construção e desenvolvimento de conhecimentos, se fortalece em sua pretensão de promover uma educação engajada socialmente através desta ferramenta que, como constatou a investigação, tem uma abrangência de mobilização que inicia no seu corpo institucional, pode se ramificar ao seu entorno comunitário, e além, transversalmente às ações decorrentes de sua formação.

Considerando a especificidade deste estudo, o levantamento das informações e a análise aqui retratados, igualmente, pretende servir de fundamento para outras instituições e pesquisadores que acreditam e se movimentam em prol da educação de conscientização crítica e libertadora. Conceitos defendidos e referenciados nesta investigação. Para que se continue propagando a importância de investir e se engajar por um ensino de emancipação do indivíduo, mas consciente que cidadania é uma construção de igualdade coletiva.

Referência bibliográficas

- Aguiar, Luiz Edmundo V. de & Pacheco, Eliezer M. (2017). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como Política Pública. In Anjos, Maylta B. dos e Rôças, Giselle (Organização) (2017). *As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (pp. 12-35). Natal. Editora IFRN.
- Amado, João (Organização) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Revista Referência*. 5, nov, pp. 53-63.
- Appel, Michael W. (2013). Repensando ideologia e currículo. In Moreira, Antonio Flavio e Tadeu, Tomaz (Organização). *Currículo, cultura e sociedade*. 12ª edição. São Paulo. Cortez Editora.
- Baptista, Isabel (Coordenação) (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica - Carta ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bell, Judith (2010). *Como realizar um projecto de investigação - Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa. Gradiva Publicações.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Conferência de abertura da 28ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 16 a 19 de outubro de 2005. Traduzida por Anna Carolina da Matta Machado. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31) jan./abr, pp. 7-18.
- Dotta, Leanete T. T., & Lopes, Maria A. da C. (2014). O que as narrativas de estudantes revelam sobre o desenvolvimento da autonomia na sua formação inicial para docência. *Praxis Educativa*. 18 (2), pp. 44-50.
- Ferreira, Vitor S. (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde e Sociedade*. São Paulo, v.23, n.3, pp. 979-992.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogia da autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo. Editora Paz e Terra.

- Freire, Paulo (1997). *Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo. Editora Olho d'água.
- Freire, Paulo (1994). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo. Editora Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária – Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social*, julho, pp. 1-36. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200013&script=sci_arttext.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin (1992). *O Inquérito - Teoria e prática*. Oeiras. Celta Editora.
- Gil, Antonio C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo. Editora Atlas S.A.
- Giroux, Henry A. & McLaren, Peter (2013). Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In Moreira, Antonio Flavio e Tadeu, Tomaz (Organização). *Currículo, cultura e sociedade*. 12ª edição. São Paulo. Cortez Editora.
- Giroux, Henry A. (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 31, No. 1, Critical Pedagogy: Revitalizing and Democratizing Teacher Education, pp. 31-47. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23478412>
- Herrera, Adriana J. N. (2017). Formación Integral en la Educación Superior: Análisis de Contenido de Discursos Políticos. *Praxis e Saber*, v.8, num.17, ago 2017, pp. 181-200. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206>
- Hill, Manuela M. & Hill, Andrew (1998). *A construção de um questionário*. Working paper. Lisboa. Dinâmia.
- Lima, Licínio C. (2005a). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, 2005, pp. 71-90.

- Lima, Licínio C. (2005b). Escolarizando para uma educação crítica: A reinvenção das escolas como organizações democráticas In António Teodoro & Carlos Alberto Torres (orgs.), *Educação crítica e utopia: Perspectivas para o século XXI* (pp. 19-31). Porto: Afrontamento.
- Lima, Licínio C. (2002). *Organização escolar e democracia radical - Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo. Cortez Editora.
- Lima, Julio C. F. & Pedrosa, Ricardo da S. (2017). Educação cidadã: 15 anos de Projetos Sociais nos cursos de graduação do IFCE. *Conexões - Ciência e Tecnologia*. v. 11, n. 3, pp. 73 - 83, nov. Fortaleza/CE. DOI: 10.21439/conexoes.v11i3.911
- Machado, Diego de Q.; Matos, Fatima R. N.; Sena, Augusto M. C. de & Baptista, Maria M. (2016). O Modelo Metodológico Quadripolar de Bruyne, Herman e Schoutheete e as Pesquisas Qualitativas de Fenômenos Sociais. Atas CIAIQ2016 - 5º Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, v.3, pp. 276-285.
- Mesquita, Rui G. de M. de (2011). Currículo e ação educativa emancipatória: implicações políticas e epistemológicas. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 351-359, set./dez 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027012>
- Moreira, Antonio Flavio & Tadeu, Tomaz (Organização) (2013). *Currículo, cultura e sociedade*. 12ª edição. São Paulo. Cortez Editora.
- Mozzato, Anelise R. & Grzybovski, Denize (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul./ago. 2011.
- Muijs, Daniel (2004). *Doing quantitative research in education*. London. Sage Publications.
- Nogueira, Oracy (1977). *Pesquisa social - introdução às suas técnicas*. São Paulo. Cia Editora Nacional.
- Oliveira, Mauro (2021/2022). Entrevistas realizadas em formato online pelo Google Meet nos dias 16 de abril e 03 de maio de 2021, e 12 de fevereiro de 2022.

- Oliveira, Mauro (2016). *Escola pra valer – Amizade é ter histórias pra contar*. Aracati. Edições Barca.
- Pacheco, Eliezer M. (2010). *Os Institutos Federais - Uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal. Editora IFRN.
- Perrenoud, Philippe (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre. Artmed.
- Ramos, Marise N. (2014). *História e política da educação profissional*. Coleção Formação Pedagógica, v.5. Curitiba. IFPR.
- Sampaio, Rafael C. & Sousa, Diógenes L. B. de. (2018). Eu quero acreditar! Da importância, formas de uso e limites dos testes de confiabilidade na Análise de Conteúdo. *Revista de Sociologia e Política*, v. 26, n. 66, p. 31-47, jun. 2018. Doi: 10.1590/1678-987318266602
- Silverman, David (1998). Qualitative/Quantitative. In Chris Jenks (editor), *Core Sociological Dichotomies* (pp.78-95). London. Sage Publications.
- Stoer, Stephen R. (2001). Comentário ao capítulo "Educação, democracia e cidadania: tensões e dilemas no mundo contemporâneo" de Carlos Alberto Torres. Separata de: *Educar, promover, emancipar: os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* / org. António Teodoro. Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas. pp.41-45.
- Taylor, Peter C., & Medina, Milton N.D. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *Journal for Meaning-Centered Education*, 1. pp. 1-16. Disponível em: <http://www.meaningcentered.org/journal/volume-01/educational-research-paradigms-from-positivism-to-multiparadigmatic/>
- Torres, Carlos A.; O'Cadiz, Maria D. P. & Wong, Pia L. (2002). *Educação e democracia – Paulo Freire, movimentos sociais e reforma educativa*. Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas.
- Young, Michael F. D. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 48, pp. 609-623, set.-dez 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>

Documentos, legislações e sites

Concepção e diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2008). Ministério da Educação (Brasil).

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), campus Manaus centro (2022). Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) (2022). Disponível em: <https://ifce.edu.br/>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), campus Camboriú (2022). Disponível em: <http://www.camboriu.ifc.edu.br/>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), campus Rio Verde (2022). Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/rio-verde.html>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), campus Recife (2022). Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/campus/recife>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus São Paulo (2022). Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/>

[Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.](#) Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (Brasil).

[Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.](#) Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

[Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.](#) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil).

Ministério da Educação do Brasil. Instituições da Rede Federal (2022). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

Parecer CNE nº 776/97. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018) - Ministério dos Direitos Humanos. 3ª reimpressão. Brasília.

Programa de Unidade Didática - Projetos Sociais (2022). Bacharelado em Ciência da Computação. IFCE, campus Aracati.

Programa de Unidade Didática - Projetos Sociais (2022). Licenciatura em Matemática. IFCE, campus Juazeiro do Norte.

Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia Ambiental (2015). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte.

Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Matemática (2014). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte.

Projeto Político-Pedagógico Institucional - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) (2018). Fortaleza.

Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil).

Apêndices

Apêndice I - Termo de consentimento livre e informado (entrevista com professores)

Consentimento Informado Livre e Esclarecido

O trabalho de dissertação que tem como objeto de estudo a disciplina de Projetos Sociais pretende construir um panorama sobre a aplicação desta disciplina obrigatória nos diferentes cursos de graduação do IFCE, campus Juazeiro do Norte. Nosso objetivo é contribuir para um melhor conhecimento sobre este tema e, para isso, sua colaboração é fundamental para recolha de informações.

As informações recolhidas serão através de entrevistas, utilizando uma plataforma online, que serão gravadas (imagem e som) para permitir seu acesso como fonte de pesquisa para este estudo.

Toda a informação recolhida nesta investigação será utilizada estritamente para fins académicos no âmbito desta investigação – que integra o Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Porto.

A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se, ou desistir de participar, em qualquer momento que decidir.

Depois de ouvir as explicações acima referidas, declaro que aceito participar nesta investigação.

Data:

Assinatura

Apêndice II - Guião para entrevista com professores

Formação

- Qual a sua formação inicial?
- Pós-graduação (tem alguma pós-graduação, qual?)
- Formação contínua (como gere a sua formação contínua, como escolhe e qual a motivação)

Carreira profissional

- Tempo de serviço no Ensino Superior
- Experiência profissional anterior
- Há quanto tempo é professora do IFCE?
- Qual a sua área de atuação dentro do instituto?
- Atividades de pesquisa e/ou extensão

Contextualização da escolha da docente-disciplina

- Como foi a sua escolha para docente da disciplina de Projetos Sociais?
- Há quantos semestres é docente desta disciplina?

Contextualização do perfil da instituição-disciplina

- Quais as contribuições da disciplina de Projetos Sociais dentro do contexto do papel institucional do IFCE como disciplina obrigatória para todos os cursos de graduação?

Desenvolvimento da disciplina pelos docentes (percepções de trabalho)

- Gostaria que você falasse como trabalha o programa junto aos alunos, a metodologia, escolha dos projetos, a avaliação, etc.

Perfil do docente

- Qual o perfil, e/ou formação, deve ter o docente para ministrar Projetos Sociais?

Percepção das contribuições ao aluno

- Há diferença de receptividade da disciplina por parte dos alunos nos diferentes cursos? Especifique.
- Quais são as principais contribuições da disciplina para a formação dos alunos?

Pontos fortes e melhorias

- Que pontos fortes da disciplina poderia destacar?
- Que aspectos poderiam ser melhorados e com que objetivo?

Apêndice III - Questionário aplicado aos estudantes

Questionário sobre Projetos Sociais

Olá estudante!

Contamos com a sua ajuda e colaboração para uma Pesquisa desenvolvida na Universidade do Porto sobre a disciplina de Projetos Sociais que você acabou de cursar. O objetivo do questionário é construir um panorama de como a disciplina é compreendida pelos alunos dos diferentes cursos de graduação durante, e ao final, do período em que estão a cursá-la.

Esta pesquisa faz parte da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e sua participação é fundamental para sua construção.

Sua resposta ao questionário levará de 05 a 10 minutos, e é totalmente **anônima** e voluntária, podendo desistir em qualquer momento que desejar somente fechando a janela do navegador. Os dados recolhidos serão tratados com confidencialidade e utilizados apenas para fins acadêmicos da referida pesquisa.

Ao prosseguir com o questionário, informa que tomou conhecimento e compreendeu todas as informações contidas nesta introdução.

Agradecemos sua contribuição.

Katiuscia Furtado

Muito obrigada!

Informe seu curso de graduação

- () Automação Industrial
- () Construção de Edifícios
- () Educação Física
- () Engenharia Ambiental
- () Matemática

Em qual semestre do curso você se encontra _____

Qual seu gênero ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outro

Qual é a sua idade _____

É estudante trabalhador ☐ Sim ☐ Não

Possui outro curso superior ☐ Sim ☐ Não

A seguir, algumas considerações sobre a disciplina de Projetos Sociais. Marque a opção que melhor expressa sua opinião:

No início das atividades, os objetivos da disciplina Projetos Sociais foram apresentados com clareza.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo
☐ Concordo totalmente

Na disciplina Projetos Sociais tive oportunidade de participar ativamente nas discussões desenvolvidas no âmbito do processo de aprendizagem.

☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Ocasionalmente ☐ Frequentemente ☐ Muito frequentemente

Participei de tomadas de decisão relativas a ações desenvolvidas na disciplina de Projetos Sociais

☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Ocasionalmente ☐ Frequentemente ☐ Muito frequentemente

A disciplina Projetos Sociais contribuiu para que eu desenvolvesse uma visão crítica da realidade.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo
☐ Concordo totalmente

A disciplina de Projetos Sociais proporcionou oportunidades de REFLETIR sobre o impacto de minhas ações como indivíduo em sociedade.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

A disciplina Projetos Sociais proporcionou que eu desenvolvesse ferramentas para contribuir e intervir na sociedade.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

A disciplina de Projetos Sociais contribuiu para uma mudança da minha atitude como cidadão ativo na sociedade.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Não discordo nem concordo ☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

Com a disciplina Projetos Sociais percebi que posso promover alguma mudança na comunidade/sociedade através de minhas ações:

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Não discordo nem concordo ☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

Durante o processo de aprendizagem da disciplina de Projetos Sociais estive em contato com os temas (marque quantas respostas achar adequadas):

☐ Autonomia crítica

☐ Olhar Comunitário

☐ Justiça social

☐ Prática ética

☐ Respeito ao outro

- ☐ Cidadania
- ☐ Responsabilidade social
- ☐ Nenhum dos temas citados anteriormente
- ☐ Outro (qual): _____

Na disciplina de Projetos Sociais foram geradas oportunidades de articulação com os conhecimentos do eixo do meu curso.

☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Ocasionalmente ☐ Frequentemente ☐ Muito frequentemente

Tendo em vista o compromisso de ensino do IFCE, qual a importância da disciplina de Projetos Sociais para o currículo da graduação:

☐ Não foi importante ☐ Um pouco importante ☐ Moderadamente importante ☐ Importante

☐ Muito importante

Sobre a importância da disciplina de Projetos Sociais no meu desenvolvimento como futuro profissional:

☐ Não foi importante ☐ Um pouco importante ☐ Moderadamente importante ☐ Importante

☐ Muito importante

Indique alguns pontos fortes da disciplina Projetos Sociais

Que sugestões de melhoria poderia dar para a disciplina Projetos Sociais