



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO

Campus Ipojuca

Coordenação de Licenciatura em Química

Curso de Licenciatura em Química

ANA CLARA SILVA BARBOSA

GESSILY DANIELE LOPES DANTAS

MARIA LIDIANE DA SILVA

**A PERCEPÇÃO ESTUDANTIL E DOCENTE ACERCA DO PROJETO
INTERDISCIPLINAR COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DO
PROTAGONISMO JUVENIL**

Ipojuca

2023

ANA CLARA SILVA BARBOSA

GESSILY DANIELE LOPES DANTAS

MARIA LIDIANE DA SILVA

**A PERCEPÇÃO ESTUDANTIL E DOCENTE ACERCA DO PROJETO
INTERDISCIPLINAR COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DO
PROTAGONISMO JUVENIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Química
do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Pernambuco, Campus Ipojuca, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciadas em Química.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Gabriel Silva Gameiro

Ipojuca

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do IFPE – Campus Ipojuca

B238a Barbosa, Ana Clara Silva

A percepção estudantil e docente acerca do projeto interdisciplinar como possibilidade de construção do protagonismo juvenil / Ana Clara Silva Barbosa, Gessily Daniele Lopes Dantas, Maria Lidiane da Silva. -- Ipojuca, 2023.

88f.: il.-

Trabalho de conclusão (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. *Campus Ipojuca*, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Gabriel Silva Gameiro

1. Educação 2. Interdisciplinaridade 3. Protagonismo Juvenil
I. Título II. Dantas, Gessily Daniele Lopes III. Silva, Maria Lidiane da IV. Gameiro, Thiago Gabriel Silva (orientador).

CDD 370.7

**A PERCEPÇÃO ESTUDANTIL E DOCENTE ACERCA DO PROJETO
INTERDISCIPLINAR COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DO
PROTAGONISMO JUVENIL**

Trabalho aprovado. Ipojuca, 25 de abril de 2023.

Prof. Dr. Thiago Gabriel Silva Gameiro (orientador)

Prof. Me Iram Alves de Moura
Avaliador externo

Ma. Danielle de Farias Tavares Ferreira
Avaliadora interna

Ipojuca
2023

Dedicamos este trabalho a Deus e a nossa família que sempre estiveram ao nosso lado, nos dando força e coragem para que pudéssemos chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

A vida nos oferece vários caminhos a seguir, escolhas a serem feitas e nos apresenta diversas pessoas para nos animar e percorrer essa longa estrada diante dos desafios que surgem em cada passo. Aqui segue nossos agradecimentos, aos que contribuíram com as diversas descobertas ao longo da nossa trajetória, seja na nossa vida pessoal quanto acadêmica.

Em primeiro lugar, agradecemos a Deus por nos manter sempre de pé, por nos dar força e coragem para enfrentar as grandes adversidades da vida. Agradecemos também, nesse caso, Gessily e Lidiane, a Virgem Santíssima por interceder por nós, por ser nossa advogada e amparo em todos os momentos.

A André Luiz, Aurinete Cristina, Aldenice Maria, Severina Maria, Augusto Ferreira, Cláudio Barbosa, Julia Beatriz, Rafael Lopes, Rita Nery, Rômulo Lopes, Lucina Lopes, Luciene Lopes, Diógenes Lourenço, Willian Lopes, Adilene Ferreira, Leonel Filho, Leonel Neto, Anthony Leonel, Maria Gomes e José Rodrigues que foram os instrumentos usados por Deus para nos proporcionar auxílio, apoio, amor e, por compreenderem nossa ausência enquanto nos dedicamos à produção deste trabalho.

Ao nosso orientador, Professor Dr. Gabriel Gameiro, por toda dedicação e confiabilidade que nos dedicou durante todo período desta pesquisa. Agradecemos por todos os momentos de convivência, aprendizagem e partilhas.

Aos nossos amigos, que sempre estiveram conosco nos momentos de aflições, nos apoiando, chorando e comemorando cada vitória. Agradecemos em especial à Dargilane Karini, Lucas Barros, Evely Nascimento, Viviane Kerolaine, Bruno Lima, Adely Montielle, Jarson Firmino, Raíssa Maria, Maria Beatriz, Thainá Sabrina, Virgínia Nascimento, Eryka Viana, José Renato, Wellington Silva, Taciele Gomes, Emanuelle Nacre, Clara Santana, Sherilly Lauenny, Maria Cristiane, Bruna Steffany, Jackson Fernando, por serem tão leais e por todo amor dedicado durante todos esses anos, vocês também fazem parte desta grande conquista.

A Cássio Cleones e Graziella Ronconi por todos os momentos de risadas, pela colaboração e disposição.

Agradecemos aos nossos professores da graduação, que nos ajudaram ao longo dessa trajetória acadêmica, em especial ao professor Marcos Barros, por todos os abraços, beijos e puxões de orelha, mesmo sem saber que estávamos precisando daqueles afagos. Também

agradecemos por toda dedicação, apoio moral, intelectual e emocional, por ser nosso suporte em tantos momentos bons e ruins na instituição, por ter cuidado da gente não como estudantes, mas como “filhas”. Seu apoio e dedicação foram fundamentais para que pudéssemos continuar este trabalho. Obrigada por ser nosso amigo, professor e “pai”, poucos profissionais causam tanto impacto quando o senhor causou nas nossas vidas, portanto, saiba que o senhor nos ajudou a nos transformarmos na pessoa que somos hoje, seja na nossa vida pessoal quanto acadêmica. Sem dúvidas, Marcos é “Um arquiteto de sonhos, engenheiro do futuro, um motorista da vida dirigindo no escuro, um plantador de esperança plantando em cada criança um adulto sonhador e esse cordel foi escrito por que ainda acredito na força do professor” (Bráulio Bessa). Obrigada por tudo, nós te amamos!

À professora Simone Melo, por toda paciência que teve conosco e apoio nos diversos momentos difíceis na instituição, suas palavras nos encorajaram a continuar nessa caminhada, sendo assim, acreditamos que ela é muito mais que uma profissional excelente e deslumbrante, mas uma grande amiga; à nossa “mãe” Janine Ferreira, por nos proporcionar momentos únicos no IFPE; ao professor Silas Santos por ser um grande profissional e amigo, que acreditou nos nossos sonhos e que era possível vencer essa batalha que foi construir este trabalho; ao professor Alberto, por todo encorajamento, dedicação e apoio. À professora Maristela por todo apoio e ajuda na construção do trabalho.

Agradecemos a todos os professores, que direta e indiretamente nos proporcionaram trocas e diálogos, apoio, carinho e companheirismo. Sabemos que não fomos as estudantes mais “fáceis” de lidar, mas, apesar de tantos problemas, vocês foram essenciais nas nossas vidas e nós os/as amamos.

Por fim, agradecemos a nós mesmas, por termos conseguido chegar até aqui, por termos segurado uma na mão da outra, por choramos juntas e “surtamos” juntas, contudo, mesmo diante de todas as adversidades que surgiram na nossa caminhada, nos mantivemos de pé, em busca dos nossos objetivos, sermos, até que enfim, Licenciadas em Química. Obrigada pelo esforço de todos/as!

“A vida nem sempre compreende os nossos sonhos, mas sempre oferece os caminhos para transformar os impossíveis.” -Erica Gaião.

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.”

(Jean Piaget)

RESUMO

O trabalho apresentado é dedicado ao estudo da interdisciplinaridade e do protagonismo juvenil como importantes ferramentas pedagógicas da educação contemporânea, sendo assim, são implementadas com o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é compreender a percepção estudantil e docente acerca do projeto interdisciplinar como possibilidade de construção do protagonismo juvenil. Para isso, a investigação foi realizada em uma Escola de Referência em Ensino Médio, localizada na Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco. Nesse contexto, realizamos primeiramente uma discussão teórica com base em autores como: Durkheim (2011), Brandão (2007), Japiassu (1976), Fazenda (1979; 1994; 2002a; 20002b; 2008), Costa (2000; 2001; 2007), dentre outros. Após a discussão teórica, realizou-se uma pesquisa de campo de base empírica e natureza qualitativa. Os dados da pesquisa foram construídos principalmente por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a sete alunos/as do terceiro ano do Ensino Médio e o professora de matemática, participantes do projeto interdisciplinar "HortCan: um biorrepelente e larvicida orgânico", o qual é visto como um espaço que desenvolve o protagonismo, pois proporciona a esses/as jovens um lugar de reconhecimento e pertencimento. Além disso, vale destacar que a metodologia utilizada também partiu de uma análise documental. Quanto à análise dos dados, ela foi realizada por meio da análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (1979). Com base nos relatos dos/as entrevistados/as, pudemos compreender que tanto a interdisciplinaridade quanto o protagonismo juvenil são metodologias importantes que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, no discurso do professor, pudemos identificar uma visão "romantizada" de como a educação deveria ser trabalhada, o que repercutiu em seu olhar sobre a interdisciplinaridade e protagonismo. Ademais, a partir dos resultados desta pesquisa, foi possível observar que o protagonismo é parcialmente trabalhado na instituição, pois não é explícito e, além disso, praticado de forma clara e objetiva para todos/as estudantes o que é ser protagonista e qual a sua dimensão.

Palavras-chave: Educação. Interdisciplinaridade. Protagonismo Juvenil.

ABSTRACT

The work presented is dedicated to the study of interdisciplinarity and youth protagonism as important pedagogical tools in contemporary education, therefore, they are implemented with the aim of improving the quality of the teaching-learning process. In this sense, the general objective of the research is to understand the student and teacher's perception of the interdisciplinary project as a possibility of building youth protagonism. For this, the investigation was carried out in a Reference School in Secondary Education, located in the Metropolitan Region of Recife, in Pernambuco. In this context, we first carried out a theoretical discussion based on authors such as: Durkheim (2011), Brandão (2007), Japiassu (1976), Fazenda (1979; 1994; 2002a; 2002b; 2008), Costa (2000; 2001; 2007) , among others. After the theoretical discussion, an empirically based and qualitative field research was carried out. The research data were built mainly through semi-structured interviews, applied to seven third-year high school students and the math teacher, participants of the interdisciplinary project "HortCan: a biorepellent and organic larvicide", which is seen as a space that develops protagonism, as it provides these young people with a place of recognition and belonging. In addition, it is worth mentioning that the methodology used was also based on a documental analysis. As for data analysis, it was carried out through content analysis from the perspective of Laurence Bardin (1979). Based on the interviewees' reports, we could understand that both interdisciplinarity and youth protagonism are important methodologies that contribute to the teaching and learning process. On the other hand, in the teacher's discourse, we were able to identify a "romanticized" view of how education should be worked on, which had repercussions on his view of interdisciplinarity and protagonism. In addition, from the results of this research, it was possible to observe that the protagonism is partially worked in the institution, since it is not explicit and, moreover, practiced in a clear and objective way for all students what it is to be a protagonist and what is your dimension.

Keywords: Education. Interdisciplinarity. Youth Protagonism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relatos do docente a partir da pergunta “O que você entende por interdisciplinaridade?”.....	47
Quadro 2: Relatos dos/as estudantes a partir da pergunta “O que você entende por interdisciplinaridade?”.....	50
Quadro 3: Relato dos/as estudantes acerca da pergunta “A partir da sua concepção sobre o que é interdisciplinaridade, você acredita que o projeto HortCan apresenta essa característica interdisciplinar?”.....	52
Quadro 4: Relatos do docente a partir da pergunta “ A partir da sua concepção sobre o que é interdisciplinaridade, você acredita que o projeto HortCan apresenta essa característica interdisciplinar?”.....	53
Quadro 5: Relatos do docente a partir da pergunta “O que você entende por protagonismo? Por ser um estudante protagonista?”.....	55
Quadro 6: Relatos dos/as estudantes a partir da pergunta “O que você entende por protagonismo? Por ser um estudante protagonista?”.....	57
Quadro 7: Relatos dos/as estudantes a partir da pergunta “O que você entende por protagonismo? Por ser um estudante protagonista?”.....	59
Quadro 8: Relato acerca do docente acerca da pergunta “Você nota mudanças comportamentais nos/as estudantes? A partir dos projetos? Mudanças sociais, acadêmicas, individuais?”.....	61
Quadro 9: Relato do docente acerca da pergunta “Você nota mudanças comportamentais nos/as estudantes? A partir dos projetos? Mudanças sociais, acadêmicas, individuais?” (Pessoal/acadêmico).....	63
Quadro 10: Relato dos/as estudantes acerca da pergunta “Você nota mudanças em você, a partir dos projetos? Em ações, hábitos e atitudes no cotidiano ou aqui na escola? ”..	64
Quadro 11: Relato acerca da pergunta “Como você vê o projeto desenvolvendo o seu protagonismo juvenil?”.....	67

Quadro 12: Relato acerca da pergunta “Como você vê o projeto desenvolvendo o seu protagonismo juvenil?”.....	69
Quadro 13: Relato acerca da pergunta “Como você entende o impacto desses projetos no protagonismo juvenil?”.....	70
Quadro 14: Relatos do docente a partir da pergunta “ Dentro desse projeto, qual o seu sentimento com tudo que foi desenvolvido?”	72

LISTA DE TABELA

Tabela 1- Dados dos entrevistados	41
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AI-5	Ato Institucional Nº 5
BNCC	Base Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
STEAM	Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics – Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF	United Nations Children's Fund- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Justificativa	18
1.2 Objetivos	21
1.2.1 Objetivo geral	21
1.2.2 Objetivos específicos	21
1.3 Relevância do estudo	22
2 A INTERDISCIPLINARIDADE E A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL	23
2.1 Educação e sociedade	23
2.1.1 A educação em transição	25
2.2 Interdisciplinaridade	27
2.2.1 Interdisciplinaridade: um conceito em construção	27
2.2.2 Interdisciplinaridade nos documentos curriculares	31
2.3 Protagonismo Juvenil	33
2.3.1 Protagonismos juvenis: um conceito em construção	33
2.3.2 Protagonismo nos documentos curriculares	37
3 METODOLOGIA	40
3.1 Abordagem e tipo de pesquisa de estudo	40
3.2 Descrição do campo e seleção dos sujeitos da pesquisa	40
3.2.1 Campo de pesquisa	40
3.2.2 Sujeitos	41
3.3 População e amostra	42
3.4 Instrumento de construção dos dados	43
3.5 Os procedimentos de análise dos dados	44
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	46
4.1 Apresentação e descrição dos resultados	46
4.1.1 O entendimento dos/as participantes entrevistados/as acerca das temáticas estudadas	47
4.1.2 A compreensão das/os estudantes e do docente sobre o desenvolvimento	

multifacetado a partir do projeto “HortCan”	61
4.1.3 A percepção dos/as estudantes e do docente acerca do impacto do projeto “HortCan” na construção do protagonismo juvenil	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	78
ANEXO 1- Termo de consentimento	82
APÊNDICE 1- Entrevista Semiestruturada Docente	85
APÊNDICE 2- Entrevista Semiestruturada estudantes	87

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, nossa sociedade passou por diversas mudanças culturais, econômicas e políticas, e não diferiria com o aspecto educacional. No que diz respeito à Educação, os métodos tradicionais ainda se destacam na prática docente de muitas instituições de ensino, de modo que os conteúdos são trabalhados de forma fragmentada. Diante do exposto, a preocupação em construir o conhecimento de maneira articulada ainda ocorre em menor escala em muitos ambientes educacionais, conseqüentemente os/as estudantes podem apresentar dificuldades em participar colaborativamente do processo de aprendizagem, assim como grande parte dos/as professores/a não são estimulados/as a inovar e criar mecanismos que contribuam para a transformação, construção e reconstrução dos saberes contextualizados e globalizados. Desta forma, entende-se que a falta de contextualização em um ambiente educacional deixa uma lacuna no conhecimento, podendo dificultar tanto para os/as educadores/as quanto para os/as educandos/as o acúmulo de saberes úteis no desenvolvimento da sua prática, bem como em sua vida.

Considerando essa problemática, o educador e filósofo Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, colabora para uma nova visão da educação, pois acredita que ela é um ato político que contribui para a liberdade do indivíduo oprimido por meio da consciência crítica, gerando mudanças sociais, portanto seu método baseia-se na conscientização e no diálogo entre professores/as e alunos/as, transformando sua realidade (FREIRE, 2005).

Nessa perspectiva, Freire (2011) afirma que é importante que professores/as e estudantes adotem uma atitude que possibilite uma relação de diálogo, abertura, curiosidade e questionamento, ao invés de uma relação passiva.

[...], o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2011, p. 83-84).

Partindo desse pressuposto, na medida em que a educação passa por tais modificações, é fundamental que as instituições escolares se comprometam em implementar novos métodos de ensino que possam auxiliar os/as professores/as em sua

prática pedagógica, objetivando superar a fragmentação de conteúdo. Posto isto, busca-se através das novas metodologias contribuir na formação dos/as estudantes, estimulando sua autonomia e criticidade, possibilitando o exercício da cidadania e atuação colaborativa, além de propiciar a construção de espaços de interação e integração de saberes.

Nesse contexto, o protagonismo juvenil e a interdisciplinaridade surgem como um dos meios para alcançar essas melhorias. Contudo, para que essa transformação ocorra, se faz necessário que muitos professores/as superem a postura individualista em que se baseou sua formação e passe a contribuir para a elaboração e compreensão da educação.

1.1 Justificativa

A justificativa acadêmica para o estudo dessas temáticas se dá pelo fato de que a educação por meio da interdisciplinaridade (Japiassu, 1976) e do protagonismo juvenil (Costa, 2007) possibilita que os conhecimentos sejam mais abrangentes, rompendo com as barreiras do ensino tradicional. Dessa forma, o/a professor/a ampliará sua visão integrada da realidade, o que possibilitará mudanças no pensamento e na ação humana, bem como no processo de ensino e aprendizagem e, por fim, em sua formação. Esses temas são, portanto, ferramentas essenciais para um ensino integrador e de qualidade, que permite ao/à educador/a inovar e criar condições para que seus/suas alunos/as se tornem seres críticos e criativos, sendo, dessa forma, instrumentos importantes para a articulação entre o ensinar e aprender, tendo a responsabilidade também de desenvolver o caráter educacional do/a estudante, desenvolvimento global e o despertar para um papel político.

Nesse sentido, interessadas em melhorar a compreensão dos leitores de onde surgiram as inquietações acerca da problemática estudada, essa pesquisa também se justifica no âmbito pessoal, pois desencadeou o desejo de investigar sobre a maneira como essas temáticas são trabalhadas na educação. Diante disso, apresentaremos brevemente através de uma narrativa, nosso percurso pessoal e acadêmico, uma vez que influenciam a definição do tema estudado. Assim, os parágrafos seguintes serão apresentados na primeira pessoa do singular.

Primeiramente, me chamo Ana Clara, tenho 20 anos, sou uma cidadã cabense, nasci e morei em todos os anos da minha vida no Cabo de Santo Agostinho. Fui criada pela minha mãe, uma mãe solo e professora que trabalhava em tempo integral para

sustentar a mim e a minha avó. Venho de uma linhagem de professoras da Rede Pública de Ensino, as quais sempre apoiaram meus estudos e deixaram muito claro o quanto era necessário ter esforço para atuar nessa área. Comecei minha vida acadêmica aos 3 anos, a partir daí passei por 7 instituições de ensino diferentes, nelas, pude aprender o melhor que cada uma tinha para dar, visto que a premissa da minha mãe era justamente essa: obter conhecimentos variados, baseados em perspectivas variadas de ensino.

Cursei meu Ensino Médio numa Escola Técnica Estadual onde convivi com professores incríveis, os quais abriram meus olhos para uma docência leve e divertida, fazendo com que eu me apaixonasse tanto pela química quanto pela arte de ensinar. Aos 16 anos ingressei na Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) onde pude observar cada estudante a partir da sua individualidade e como isso influencia no ensino-aprendizagem. Sendo assim, qual seria a melhor forma de ensinar algo? De aprender algo? Como essas diferenças podem nos ajudar? Foi pensando nisso que entendi a importância do protagonismo juvenil e de exercer sua individualidade.

Sou Gessily Daniele Lopes Dantas, nasci no ano de 2000, na capital do Estado de Pernambuco, Recife, mas morei na cidade de Paulista, também localizada no Estado, nos meus primeiros 4 anos de vida. Sou mulher, branca, e aos cinco anos me mudei para a casa dos meus avós maternos na cidade do Cabo de Santo Agostinho, localizada no litoral sul de Pernambuco.

Estudei todo o meu Ensino Fundamental em escola particular e foi em 2015, no Ensino Médio, que fui matriculada em uma escola de Referência da Rede Estadual. Foi a partir dela que pude obter um novo olhar sobre a realidade da sociedade que parecia tão distante da minha quanto realmente era. Tive a honra de conhecer professores/as que colaboraram de forma significativa para que eu cogitasse um dia fazer licenciatura, em especial, o meu professor de Matemática que me fez abrir os olhos para a docência, pois era admirável seu empenho por lecionar e, o professor de Química, que me apresentou a Química de uma maneira simples e divertida. Ingressei, aos 17 anos, no IFPE, no curso Técnico em Química e, um ano depois, prestei vestibular, na mesma Instituição de ensino, para o curso Licenciatura em Química, ao qual fui aprovada.

A partir da disciplina de estágio supervisionado, voltei à escola e me deparei com uma realidade desafiadora e uma amostragem humana complexa, quando pude estar em uma sala de aula real, desta vez não como aluno, mas como futura professora. Mas isso não me abalou a ponto de desistir, pois minha grande ambição, aliada à esperança de poder mudar vidas por meio da educação, é ensinar.

Aquele momento me fez abrir muitas portas para pensar tanto na minha profissão, no corpo discente e toda a realidade, como também me fez questionar a posição dos alunos em seu processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, sou Maria Lidianne da Silva, nasci na cidade de Jaboatão dos Guararapes, no dia 04 de dezembro de 1995, como uma mulher preta e de cabelos encaracolados. Minha família inicialmente era muito humilde, vivíamos com pouco e mesmo diante das dificuldades e adversidades da vida, meus pais sempre incentivaram a mim e meu irmão a lutarmos pelo nosso futuro, pela nossa educação. Morei em Ipojuca grande parte da minha vida e lá estudei toda minha educação básica, contudo, atualmente resido na Cidade do Cabo de Santo Agostinho, em Enseada dos Corais, com minha mãe e padrasto.

No Ensino Médio, sempre questioneei a pouca participação dos/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem, pois os/as professores/as eram, em sua maioria, a figura central do conhecimento e suas metodologias eram baseadas em um ensino extremamente tradicionalista, sem realmente contextualizar o conteúdo. Mesmo diante desse problema, concluí minha educação básica e ingressei, para mim, em três cursos importantes durante minha jornada acadêmica. O primeiro, Técnica em Meio Ambiente, que me permitiu enxergar o ambiente em que vivia de forma mais sustentável. O segundo, Técnico em Química, me possibilitou ter um olhar diferente com relação à química e a indústria.

Por fim, a Licenciatura em Química, que me fez apaixonar pela educação, levá-la mais a sério e que me ajudou a construir a minha identidade como futura professora. Foi neste curso, através da disciplina de Fundamentos da Educação I, ministrada pela professora Simone Melo, que pude aprender sobre o que tanto me questionava: qual o papel do professor, do estudante e o que deveria ser a educação? Diante de tudo isso, voltei para a escola em que estudei meu Ensino Médio, não mais como aluna, mas pesquisadora de duas importantes temáticas da educação contemporânea, a interdisciplinaridade e o protagonismo juvenil.

Além das considerações levantadas sobre nossa vida pessoal e acadêmica, justificamos que para execução desta investigação, que foi realizada na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM), localizada na região metropolitana do Recife, em Pernambuco, foi escolhido como problema de pesquisas a reflexão acerca da interdisciplinaridade e protagonismo juvenil. Nesse sentido, socialmente falando, justificamos que a escola foi escolhida com base na repercussão nacional e internacional da utilização de procedimentos metodológicos inovadores desenvolvidos na comunidade

escolar, que renderam premiações como: “Territórios” com a estratégia pedagógica “Iniciação Científica em plano virtual”, sob orientação do professor de matemática, que contou com o apoio da Secretaria Especial de Cultura, do Ministério do Turismo, do Governo Federal e do Instituto Tomie Ohtake em parceria com o Banco Itaú e o Centro de Referência em Educação Integra.

Assim, formulou-se a seguinte questão de atividade investigativa: qual a percepção estudantil e docente acerca do projeto interdisciplinar para construção do protagonismo juvenil?

Neste contexto, propõem-se os seguintes objetivos para responder à questão problemática:

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

- Compreender a percepção estudantil e docente acerca do projeto interdisciplinar para a construção do protagonismo juvenil.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar concepções de interdisciplinaridade e protagonismo no projeto interdisciplinar da escola investigada;
- Perceber como os/as estudantes e professor compreendem a inserção desses temas na vida cotidiana;
- Discutir a percepção dos sujeitos sobre as possíveis transformações no projeto interdisciplinar e a formação juvenil.

1.3 Relevância do estudo

As mudanças ocorridas na educação brasileira na última década têm causado muita discordância no meio educacional, questionando sua eficácia, principalmente com a chegada da reformulação da Base Comum Curricular (BNCC), vigente desde 2017, que possibilitou diversas reflexões acerca dos impactos que tais mudanças acarretaram a

sociedade. Este estudo foi escolhido considerando sua relevância para os meios sociais, pessoais e educacionais.

Assim, tanto a interdisciplinaridade quanto o protagonismo juvenil surgem nos meios educativos como ferramentas importantes para adequar a educação às realidades da sociedade, pois ajudam a promover valores democráticos e o sentimento de pertencimento nas escolas, educadores/as e alunos/as, com ênfase na formação de cidadãos e cidadãs preparados/as para enfrentar os desafios atuais, desenvolvendo o pensamento crítico, autônomo e solidário.

Além disso, é preciso ressaltar que trabalhar com esses temas possibilita criar no espaço escolar um lugar contínuo para a construção e compartilhamento dos diversos saberes existentes, exercitando a prática da convivência coletiva e aprimorando a forma de interagir com o mundo.

Assim, os capítulos seguintes apresentam: a base teórica que sustenta o desenvolvimento do estudo, a metodologia empregada, os resultados obtidos e discussão, considerações finais, referências e por fim o anexo e os apêndices utilizados.

2 A INTERDISCIPLINARIDADE E A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL

“A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender.”

(Carlos Brandão)

Neste capítulo será apresentado o referencial teórico que embasou o presente estudo, contemplando temas que envolvem educação, sociedade e suas mudanças, interdisciplinaridade e projetos interdisciplinares, associados ao protagonismo juvenil, tal qual o pensamento de Brandão (2007, p. 26). Esse estudo foi baseado em autores como Durkheim (2011), Aranha (2006), Japiassu (1976), Fazenda (1979; 1994; 2002a; 2002b; 2008), Hernández (1998), Costa (2000; 2001; 2007), entre outros estudiosos, além da Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN's), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), assim como a Base comum Curricular (BNCC), buscando suscitar nos leitores a compreensão dessas temáticas.

2.1 Educação e sociedade

Ao pensarmos em educação, de maneira geral, podemos trabalhar com várias linhas de pensamento, haja visto que, em uma sociedade, cada indivíduo tem pontos de vistas diferentes sobre ela. Mediante esses entendimentos, no início do século XX, Émile Durkheim, considerado um dos fundadores da Sociologia, foi um dos primeiros teóricos a analisar a relação entre o processo educacional, a sociedade e as suas contribuições. Para o autor, a educação é entendida como um fator social, sendo assim, é um processo de socialização do ser. Nesse sentido, ela está diretamente conectada à sociedade em que vivemos, visto que ambas refletem uma na outra (LOPES, 2012).

Conforme Paula Lopes (2012), na teoria durkheimiana é possível observar que a finalidade e objetivos da educação devem ser determinados através de estudos sociológicos, logo, é vista como um fenômeno social cuja função é disseminar os ideais coletivos, o que possibilita ao indivíduo ser consciente da sua participação na sociedade.

Diante disso, Émile Durkheim (2011) acredita que a educação é um fator fundamental na transformação do ser humano, assim como, possibilita moldá-lo à

sociedade, visto que ela “cria um novo ser no homem”, um ser social, que desenvolve uma consciência coletiva. De acordo, então, com essa premissa, o autor propõe que a sociedade, ao longo de sua história, construa um modelo ideal de homem, sendo responsabilidade da educação a sua formação, independentemente de sua situação social.

Por seguinte, o autor comenta que para haver educação é necessário um encontro face a face entre a geração de adultos e a de crianças e adolescentes, com o intuito de suscitar e desenvolver nas gerações mais novas um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, isto é, ao invés de permitir que os/as mais novos/as se instruem por si mesmos/as, eles são influenciados pelos/as mais velhos/as, pois, estes sentem a necessidade de intervir e efetuar as transmissões dos conhecimentos a consciência dos/as mais jovens (DURKHEIM, 2011).

Já Brandão (2007), em seu livro “o que é a educação”, enfatiza que a educação é tão abrangente quanto as relações humanas, visto que ninguém pode escapar dela. Sendo assim, o autor estabelece que a educação é um acontecimento que se recria a cada dia, pois permeia o cotidiano das pessoas a partir das suas relações, visto que ela é compreendida como todo saber que o/a ser humano/a adquire com a sua vivência em meio a sociedade, seja ela qual for. Portanto, a educação está presente sempre que surgem novas formas sociais; logo, entende-se que ela está presente em toda parte, seja em casa ou na escola, para aprender e para ensinar, pois é vista como uma prática que se encontra no imaginário das pessoas e ideologias dos grupos sociais, conseqüentemente, “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece [...]” (BRANDÃO, 2007, p. 9). Assim, em seu pleno sentido, “A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes” (BRANDÃO, 2007, p. 47).

Completando esse entendimento, o autor ressalta, portanto, que a educação é uma prática social, que reproduz tipos de sujeitos sociais a partir dos diferentes modos de saberes, possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades, potencialidades e competências. Seguindo essa ótica, ele vem demonstrar que a educação vai muito além do que meras práticas pedagógicas, mais do que transmissão de conhecimento, são saberes que atravessam as sociedades, possibilitando que diversas aprendizagens sejam construídas (BRANDÃO, 2007).

Consonante com essa perspectiva, Maria Aranha (2006) aponta que a educação é a expressão mais autêntica de socialização, visto que possibilita que as trocas entre os

indivíduos aconteçam, criando as mais variadas formas de representação. Além disso, a educação não deve ser entendida como uma transmissão dos conhecimentos da geração passada para a nova - nesse ponto, distanciando-se, ou, mais do que isso, complementando as ideias de Durkheim -, ou seja, não se restringe à mera continuidade da tradição, pois supõe a possibilidade de rupturas, pelas quais a cultura se renova e o/a homem/mulher faz e refaz a história. Diante dessas concepções, a educação possui um papel importante na transformação do ser em meio a sociedade, visto que é uma prática política, que liberta o indivíduo, desenvolvendo nele/a uma consciência crítica, sendo assim, é a expressão legítima da própria humanidade, que muda com ela ou é o motor da própria mudança.

Mediante esses conceitos acerca da educação, pode-se deduzir que ela é vista como um processo constante na história de todas as sociedades, portanto, não deve ser considerada a mesma em todos os tempos e todos os lugares. Nesse sentido, a educação é dinâmica e mutável, assim como o/a ser humano/a nos diferentes períodos históricos.

2.1.1 A educação em transição

Conforme discutimos na seção anterior, nas últimas décadas, a educação, no Brasil e no mundo, tem passado por constantes transições, mediante os avanços na sociedade. Para tanto, as instituições de ensino também devem acompanhar tais mudanças, de modo que os/as estudantes estejam preparados/as para lidar com as novas demandas que surgem nas escolas e no meio em que vivem.

Sendo assim, é pertinente repensar e reelaborar os currículos oferecidos nas instituições de ensino, com o intuito de atender a todos e propiciar meios para que o/a aluno/a compreenda a sua realidade, com recursos pedagógicos inovadores, que conduzam a uma educação proativa e persistente, rompendo com a educação da opressão (FREIRE, 2005). Com isso, um currículo de qualidade é visto como parte fundamental no processo de ensino aprendizagem na educação, pois, segundo Eurides Silva (1978, p.1), “possibilita transformar a escola num ambiente vivo de aprendizagem, por meio de uma abordagem prática, vinculada a trabalhos que irão preparar cidadãos para entender situações novas e para adquirir novos conhecimentos [...]”.

Sendo assim, como bem nos assegura Nice Hornburg & Rubia Silva (2007), tanto o currículo quanto a escola devem exercer, nos indivíduos, práticas curriculares que sejam

democráticas, despertando o interesse em participar, discutir e colocar em prática as questões sociais, políticas e econômicas, que visem contribuir para se ter atitudes de emancipação e libertação. Em vista disso, é importante que as escolas tenham espaços que promovam a participação dos/as estudantes, possibilitando que eles/elas sejam ouvidos/as e que as suas ideias sejam consideradas, fundamentado-as nos eixos da educação contemporânea, sendo eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2003).

Diante de tais mudanças, é preciso que sejam implantados no currículo escolar novas metodologias de ensino que visem contribuir para a construção e consolidação de uma educação de qualidade para todos, conforme consta na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, inciso VII, e no artigo 4, inciso IX da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que afirmam ser dever do Estado a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade e o protagonismo juvenil surgem no cenário educacional atual como pilares fundamentais na construção de um ensino de qualidade, possibilitando uma melhoria no currículo, assim como no processo de ensino-aprendizagem. Pensando nisso, os conhecimentos adquiridos se tornam muito mais significativos e plurais, pois são vistos de forma contextualizada, tornando-se mais amplos e úteis para a formação de alunos/as aptos/as a intervir na realidade social e formação humana, através das suas transformações sociais, culturais e éticas. Portanto, vislumbrando essa concepção interdisciplinar e protagonismo é preciso conhecê-las para então praticá-las. Cientes disso, passaremos, a seguir, para a discussão acerca de um desses pilares, a saber: a interdisciplinaridade.

2.2 Interdisciplinaridade

2.2.1 Interdisciplinaridade: um conceito em construção

Nas últimas décadas, a palavra interdisciplinaridade ganhou grande repercussão nos meios educacionais, visto que, no panorama da educação contemporânea, faz-se

necessário a reformulação das práticas educativas, currículo e metodologias pedagógicas existentes, a fim de acompanhar as mudanças na sociedade.

Nesse sentido, as primeiras manifestações acerca da interdisciplinaridade surgiram na Europa, em meados de 1960, especialmente na França e Itália, mediante um movimento revolucionário de universitários que reivindicavam um novo ordenamento para a universidade e escola, como objeto de estudo para resolução de problemas sociais, políticos e econômicos da época (FRANCISCHETT, 2005).

Diante disso, um dos principais precursores em prol da interdisciplinaridade no mundo foi o filósofo e epistemólogo francês, Georges Gusdorf, que, em 1961, apresentou à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) um projeto interdisciplinar para as ciências humanas, tendo como proposta integrar o conhecimento e humanizar a ciência; ou seja, buscava desvelar o processo de construção do conhecimento, apontando para a unidade desta área do saber. Assim, o epistemólogo francês colabora com a ideia de que cada especialista deve buscar adquirir conhecimento das outras disciplinas, integrando os diversos saberes (FRANCISCHETT, 2005).

No Brasil, a interdisciplinaridade ganha espaço de discussão a partir de 1970, tendo como precursor dessa temática, no campo da epistemologia, o filósofo Hilton Japiassu, com o livro *Interdisciplinaridade e a Patologia do saber* (1976), sendo esse inspirado nas obras do seu professor e orientador Gusdorf.

O autor define a interdisciplinaridade como uma nova etapa do desenvolvimento do saber, pois ela é entendida como um ato de pesquisar para obtenção do conhecimento, ou seja, busca-se as suas próprias teorias e novas respostas, visto que, é construída como um instrumento facilitador da intercomunicação entre as disciplinas, além de propiciar o diálogo entre os indivíduos (JAPIASSU, 1976). Sendo assim, a interdisciplinaridade “consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas entre as disciplinas, com o objetivo de assegurar a cada um seu caráter propriamente positivo” (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Além disso, Japiassu (1976) insistia que as disciplinas não deveriam conduzir a metodologias que apresentassem uma única ciência, mas deveriam relacionar o assunto como um todo, não apenas seus fragmentos, e que o trabalho interdisciplinar exige, portanto, reflexão crítica sobre o conhecimento.

Portanto, considera-se a interdisciplinaridade como uma proposta viável para romper com a pedagogia tradicional, vista como uma forma rígida, magistrocêntrica e voltada unicamente para a memorização dos conteúdos, tornando-se incapaz de atender às constantes transformações que a educação passa ao longo da história (ARANHA, 2006). Sendo assim, o método pedagógico tradicional não se enquadra nas exigências do mundo atual, pois ele restringe o ensino, não havendo uma contextualização, acarretando, desta feita, a perda da qualidade da educação, visto que o/a estudante apresenta uma postura passiva frente ao conhecimento, sendo apenas receptor/a dos saberes transmitidos pelos/as professores/as.

Buscando colaborar com essa ideia, Jurjo Santomé (1998) afirma que a interdisciplinaridade tem um grande poder reestruturador, já que as disciplinas passam a dialogar uma com as outras, resultando em comunicado e fortalecimento das relações entre si, visando, dessa forma, transformar as metodologias empregadas nas pesquisas, nas modificações dos conceitos, para que ocorra intercâmbios mútuos. Além disso, os/as estudantes que passam por esse tipo de educação se tornam muito mais capazes para enfrentar os problemas que os/as cercam, haja visto que a interdisciplinaridade é uma ferramenta não apenas teórica, mas prática que permite exercitar as diversas possibilidades, problemas e limitações.

Dentro desse contexto, cabe ressaltar que o tema interdisciplinaridade não demonstra um único conceito, posto isto, encontrar uma única definição para ela se torna desafiador, em razão de que a própria natureza desta palavra apresenta uma interpretação polissêmica (JAPIASSU, 1976).

Outra estudiosa que contempla essa temática, é a filósofa da educação e antropóloga Ivani Fazenda, que se tornou referência da interdisciplinaridade no Brasil. Para a autora, essa palavra surge de forma distorcida, como um modismo, tendo como fundamental preocupação a busca por uma explicação filosófica e a sua definição, além de que se pressupunha a acabar com as disciplinas, a partir da ideia de pseudo integração; nesse sentido, as escolas seriam obrigadas a desenvolver projetos interdisciplinares, sem ao menos entender o real significado deles. Diante dessa premissa, a autora comenta que os projetos interdisciplinares “surgem da intuição ou da moda, sem lei, sem regras, sem intenções explícitas [...]” (FAZENDA, 1994, p. 34).

Em vista disso, no livro de Fazenda “O que é interdisciplinaridade?”, no capítulo, interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências, Inês Trindade (2008) corrobora

com a ideia de que a essa temática deve ser vista como atitude de ousadia frente ao conhecimento; assim ela especifica que é muito mais importante refletir sobre as atitudes que a constituem do que defini-la, visto que o próprio ato de definir estabelece barreiras.

Por conseguinte, a interdisciplinaridade é algo que se vive, é atitude de espírito, sendo alicerçado em cinco pilares fundamentais para se ter uma prática docente interdisciplinar de sucesso: coerência, espera, desapego, humildade e respeito. E, para além da eliminação das barreiras entre as disciplinas, “a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo” (FAZENDA, 2002a).

Nesse sentido, ela também surge como eliminação das barreiras entre as pessoas, como uma atitude de cooperação que conduz a parcerias e trocas. Como podemos perceber, a autora enxerga a interdisciplinaridade como sendo muito mais que a junção de matérias, mas com uma nova visão de possibilidades de relação entre elas, aliando-se aos problemas da sociedade. Portanto, mais do que fazer, é a paixão por aprender, compartilhar e ir além (FAZENDA, 2008).

Ademais, a interdisciplinaridade é entendida com o olhar de uma nova postura, um novo comportamento diante do conhecimento, um novo paradigma educacional, permitindo, dessa forma, a procura pela “substituição uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano” (FAZENDA, 1979, p. 11).

Sendo assim, nessa tentativa de apresentar uma nova pedagogia que se remeta a uma prática dialógica, a interação entre as disciplinas e integração dos agentes ativos, diante do contexto interdisciplinar na área educacional, é que surgem os projetos interdisciplinares, ao qual pressupõe uma postura metodológica para compreender o ensino.

Dialogando com essa realidade, ao realizar um projeto é necessário pensar como ele está sendo desenvolvido entre os/as docentes, pois é preciso criar espaços para que haja o desenvolvimento de novas ideias. Nesse sentido, é importante observar que, por meio dos projetos, os/as docentes podem construir estratégias educacionais que visem ao pleno desenvolvimento dos/as estudantes, possibilitando uma aprendizagem globalizante, permitindo que os sujeitos compreendam o mundo em que vivem (HERNÁNDEZ, 1998).

Contribuindo com as alegações mencionadas por Fernando Hernández (1998), Celso Vasconcellos (2005) defende que quanto maior for o interesse dos/as docentes em transformar os projetos em algo que motive os/as seus/suas estudantes, mas proveitoso

será o trabalho; agindo assim, o/a educador/a não se restringe à informação que oferece, mas busca desenvolver a interação educativa e a construção do conhecimento através da capacidade de desafiar, de despertar o interesse, desejo, a vida no educando.

Nesse sentido, os projetos temáticos buscam contribuir com o caráter potencializador da interdisciplinaridade nas instituições de ensino, visto que permitem romper com as barreiras disciplinares, possibilitando articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Assim, não significa abandonar as disciplinas, mas desenvolver mecanismos que visem integrá-las, com o objetivo de buscar a unicidade do conhecimento em construção (JAPIASSU, 1976).

No que diz respeito ao projeto interdisciplinar, Fazenda (1979) destaca que a responsabilidade é coletiva, mas a marca do projeto interdisciplinar é responsabilidade individual, sendo assim, a interdisciplinaridade “não se ensina, nem se aprende, mas vive-se e exerce-se” (FAZENDA, 1979, p. 11). Em complemento, conforme coloca a autora, “Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um *locus* bem delimitado; portanto, é fundamental contextualizar-se para poder conhecer” (FAZENDA, 2002b, p. 12). Desta forma, a contextualização exige uma recuperação do tempo e do espaço em que se aprende; contudo, para que ela aconteça, é necessário que haja a colaboração de todos os envolvidos no processo educativo.

Pensando nisso, para que ocorra o desenvolvimento de um projeto com característica interdisciplinar, é preciso que ele seja claro, coerente e detalhado, visando à construção dos conhecimentos, com o intuito de despertar nos indivíduos o desejo de participar deles. Dessa forma, as transformações que se buscam na educação têm em vista novos modos de entender e compreender a realidade, através da troca, do diálogo, de um trabalho colaborativo. Assim, é preciso discutir nos espaços escolares esses novos métodos de ensino, demonstrando a sua relevância como meios que estimulem e potencializem a atuação, tanto dos/as estudantes quanto dos/as professores/as, na sua formação humana, a partir dos diferentes saberes. Esses meios são proporcionados, também, pelos projetos interdisciplinares (FAZENDA, 1994).

Partindo disso, a proposta de um projeto pedagógico interdisciplinar que adota como princípio a participação dos/as discentes na construção do conhecimento apresenta alguns princípios norteadores importantes para execução dessa prática, englobando, de acordo com o Elen Almeida (2016), atitude investigativa, autonomia do estudante, atividades em equipe e nos espaços de aprendizagem.

Sendo assim, a interdisciplinaridade também é enfatizada em importantes documentos vigentes, como a LDB, PNE, PCN's, DCN's, no qual eles orientam e regulamentam a educação no país, além disso, também está presente na BNCC. Diante desses documentos, a proposta que se tem é de proporcionar um ensino de forma significativa, mediante a interdisciplinaridade e a contextualização.

2.2.2 Interdisciplinaridade nos documentos curriculares

Considerada como um dos fundamentos da educação, mesmo não tendo inicialmente uma referência acerca da sua concepção e como colocá-la em prática, a interdisciplinaridade chegou ao Brasil no final de 1960, com notável relevância e pertinência a partir da LDB (Lei Nº 5.692/71) (CARLOS, 2007) e ganhou ainda mais força com a nova LDB (Lei Nº 9.394/96). A inserção da interdisciplinaridade, se deu, particularmente a partir dos documentos, com a inclusão dos temas transversais, os conteúdos dos ensinos e as relações com as disciplinas.

Para os PCN's, a interdisciplinaridade não surge com a intenção de criar disciplinas ou saberes, mas busca utilizar os diversos conhecimentos existentes entre elas, para responder às questões e os problemas sociais contemporâneos. Nesse sentido, ela é vista como um elemento (eixo) integrador das disciplinas, ou seja, permite que haja cooperação e diálogo entre as matérias. Como podemos perceber, essa temática aparece como proposta para superar o ensino fragmentado, compartimentalizado e descontextualizado. Desse modo, os PCN's enfatizam que os currículos escolares não devem partir de uma mera transmissão de conhecimento; contudo, os/as professores/as precisam ter uma nova postura frente ao ensino, com o objetivo de encaminhar os/as estudantes rumo à aprendizagem. Além disso, a interdisciplinaridade deve partir de uma ação voluntária das escolas, professores/as e alunos/as, orientados/as por um interesse em comum (BRASIL, 2000).

A interdisciplinaridade também está presente nas DCN's, documento em cuja ótica tal temática surge com uma abordagem contextualizada, promovendo a integração das diferentes dimensões do conhecimento, por meio da ação didático-pedagógica (BRASIL, 2013).

Ademais, o documento também enfatiza, na organização da matriz curricular, alguns pontos norteadores: a interdisciplinaridade e contextualização precisam constar em todo currículo como meio de interlocução entre os diferentes saberes; devem ser reservados 20% da carga horária anual a projetos interdisciplinares na escola, sendo desenvolvido de forma dinâmica, criativa e flexível em articulação com a comunidade escolar. Pensando nisso, a organização curricular permite que as escolas possam selecionar os conteúdos, atividades de aprendizagem, métodos, procedimentos, recursos didáticos e pedagógicos de forma adequada, articulando-se de forma interdisciplinar, no sentido de proporcionar não apenas a aquisição de conhecimentos, mas de valores, habilidades e práticas (BRASIL, 2013).

Já no PNE, a interdisciplinaridade surge na sua meta 3, no que diz respeito a incentivar práticas pedagógicas que abordem essa temática como estratégias de qualificação do novo Ensino Médio. Sendo assim, é necessário que a interdisciplinaridade esteja estruturada pela relação entre teoria e prática, por meio de um currículo escolar flexível e diversificado, que aborde conteúdos com um olhar para ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. Em outra parte do documento, especificamente na meta 4, a qual rege uma educação que promova a inclusão e trabalhe a diversidade, esse termo também aparece como forma de promover o avanço de políticas públicas integradas com vários setores, que busquem atender às especificidades educacionais dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, dentre outros (BRASIL, 2014).

Na BNCC, que é o documento que estabelece temas curriculares obrigatórios em todas as redes educacionais de ensino básico do país, a interdisciplinaridade é contemplada nos seus quadros de conteúdos e de objetivos, sendo referida como uma proposta pedagógica transversal e integradora, que visa superar a perspectiva de ensino fragmentado. Portanto, a BNCC aponta que trabalhar a organização da interdisciplinaridade nos componentes curriculares fortalece as relações e competências da equipe escolar, visto que pode ser adotado estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas com relação à gestão de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017).

Diante de tais reflexões acerca da interdisciplinaridade, compreende-se que os projetos interdisciplinares podem contribuir com vários objetivos, sendo eles: desenvolver a autonomia e criticidade dos/as estudantes, transformando o ambiente escolar num espaço dinâmico, buscando assim, o despertar para a iniciativa do

protagonismo. Isto é, quando se fala e se faz interdisciplinaridade, é necessário ter consciência de que o sujeito é plenamente ativo, é protagonista (FAZENDA, 2008), logo, eles/elas adquirem várias habilidades, tais como, por exemplo, responsabilidade, empatia, cooperação, comunicação, entre outros, visto que protagonismo é uma forma do/a aluno/a se descobrir nas suas experiências sociopolíticas e desenvolvimento ativo nas tomadas de decisões na sociedade.

2.3 Protagonismo Juvenil

2.3.1 Protagonismos juvenis: um conceito em construção

Na última década, o termo protagonismo juvenil vem ganhando destaque nas diversas rodas de debate no âmbito educacional, sendo ele derivado do grego *protagonistes*, em que “*protos*” significa principal e “*agonistes*” significa lutador, ou seja, lutador principal. Atualmente, seu conceito é dotado de múltiplas ideias, mas alterado de acordo com a dinâmica ideológica, política e social, como vimos na introdução a este capítulo.

No Brasil, as discussões acerca da participação ativa dos/as alunos/as em seu processo de aprendizagem já existiam desde meados dos anos 1920. Em vista disso, muitas reflexões acerca da autonomia dos/as estudantes surgiram e resultaram em criações de movimentos estudantis, sendo o primeiro datado do ano de 1930, tendo seu ápice no período da ditadura militar, uma vez que foi responsável por muitas ações de protesto em oposição ao regime, as quais foram apoiadas por alguns partidos e organizações políticas.

Todavia, esse movimento foi retardado com a promulgação do Ato institucional Nº 5 (AI-5) em 1968, que tinha por objetivo enfraquecer os canais de comunicação institucionais de toda nação. Mesmo diante de tal retrocesso, em 1980 os movimentos estudantis se reestruturaram, sendo fator fundamental para o fim da ditadura militar (SANTOS, 2009). Esse marco se deu com a publicação do Artigo 225, da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece que a educação deve ser um direito instituído para todos/as, tendo o Estado e a família o dever de proporcioná-la para a população. Além disso, é imprescindível que ela seja promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, possibilitando o pleno desenvolvimento das pessoas, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Tais argumentos foram fundamentais para pautar as práticas escolares, possibilitando que elas tivessem autonomia para contribuir diretamente com o desenvolvimento socioeconômico do país, além de oferecer aos/às jovens a prática da cidadania e da democracia participativa dentro das instituições educacionais, permitindo, dessa forma, desenvolver estratégias que visem ao protagonismo.

Nesse sentido, o termo “protagonismo” tem sido inserido, frequentemente, mediante influência das iniciativas privadas, tanto nos meios educacionais formais quanto nas políticas educacionais: de acordo com Vilma Souza (2003), assim como Regina Souza (2009), no Brasil, o uso pioneiro dessa expressão “protagonismo juvenil” ocorreu em 1996, a partir de uma organização não governamental, a Fundação Odebrecht, com a publicação de um artigo científico, escrito pelo pedagogo mineiro e redator do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Carlos Gomes da Costa, "Protagonismo Juvenil: projetos estimula adolescentes a atuarem como agentes de ação voltadas para a comunidade". Além disso, o autor também publicou em 2000 o livro, “Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática”, o qual apresenta as bases que orientam toda sua linha de ação do protagonismo. Dessa forma, o enunciado foi criando corpo e se consolidando nos meios educacionais.

Pensando nisso, Costa (2007) salienta que o jovem deve se tornar o elemento central da prática educacional e evoluir de forma participativa e construtiva em todas as etapas desse desenvolvimento. Nesse sentido, ele afirma que o protagonismo juvenil possibilita criar espaços em que os/as estudantes sejam capazes de se envolver em atividades direcionadas à solução de problemas reais, proporcionando-lhes liberdade, compromisso e incentivo. Tal argumentação também faz referência à interdisciplinaridade e seus projetos, visto que também possibilita desenvolver nos/as estudantes autonomia e protagonismo (FAZENDA, 2008).

Além disso, Costa (2001) ressalta a ideia de que as reflexões acerca do protagonismo juvenil estão relacionadas com os processos de mudanças que ocorrem na sociedade, através da atuação e participação dos/as jovens nos espaços em que eles/elas estão inseridos/as, contribuindo, dessa forma, com a construção de sujeitos atuantes e responsáveis. Sendo assim, para o autor, o protagonismo juvenil é definido como “método

pedagógico que se baseia num conjunto de práticas e vivências que tem como foco a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais” (COSTA, 2001, p. 18).

Continuando com tal entendimento, o termo “protagonismo” foi alvo de discussão entre diversos outros estudiosos da área, como Celso Ferretti, Dagmar Zibas e Gisela Tartuce (2004), visto que para eles o protagonismo se trata de uma associação entre juventude e sociedade, abrindo oportunidade para interpretações e significados como “cidadania”, “identidade”, “responsabilidade social”, “ação social”, entre outros. Portanto, os autores enfatizam a necessidade da conscientização dos/as jovens para exercer seu protagonismo em atividades ou projetos públicos, os quais podem acontecer dentro da escola ou da sua comunidade.

Dessa forma, o protagonismo surge como base para a formação humana, sendo esta pautada em valores fundamentais na construção da sua identidade. Portanto, é de extrema importância que o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo comecem desde a infância, como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) Nº 5/2010), no artigo 4º, pois a criança é um sujeito histórico e de direito que constrói sua identificação pessoal e coletiva através das interações e relações cotidianas que vivencia, seja por meio do brincar, da fantasia, do aprender, observar e experimentar (BRASIL, 2010).

A partir disso, podemos compreender a importância da participação dos/as jovens em sociedade; todavia, para que essa participação se torne mais efetiva, é necessário construir um ambiente democrático, buscando formar pessoas autônomas, responsáveis, solidárias e competentes, que sejam capazes de refletir e investir na realidade em que vivem em prol do bem comum.

Todo esse empenho comunitário reflete diretamente na vida da/o adolescente. Nesse sentido, Costa (2000) salienta que a participação dos/as jovens extrapola os âmbitos dos seus interesses individuais, ou seja, transcende os limites de seu entorno sócio comunitário; sendo assim, o protagonismo tem o objetivo de inserir os/as jovens na sociedade por meio da participação ativa, oportunizando gerar mudanças significativas na realidade social, ambiental, cultural e política que estão inseridos. Diante disso, essa participação tem como resultado o seu envolvimento em discussões, tomadas de decisões

e execução de ações, que visem desenvolver o seu potencial criativo e sua força transformadora, possibilitando que os sujeitos se envolvam na solução de problemas reais presentes no seu cotidiano.

Contribuindo para esse entendimento, Freire (2011) ressalta que a participação dos/as jovens deve estar atrelada com a liberdade e o respeito à autonomia e a dignidade de cada um/a, de forma ética, e não como um favor que pode ou não ser concedido. Além disso, o autor também acrescenta, de forma indireta, que, para que o protagonismo e participação dos/as jovens aconteçam, é necessário desenvolver atividades que possam motivar as suas iniciativas e tomadas de decisões, permitindo que eles/as possam se assumir como seres ativos, além de fortalecer valores como: solidariedade, empatia, honestidade, responsabilidade e respeito.

Mediante esse entendimento, Freire (2011) salienta que é fundamental que haja uma interação entre educador/a e educanda/o, devendo o/a professor/a assumir a postura ética de um/uma profissional que acredita na autonomia, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele/a educa, permitindo, dessa forma, que os/as estudantes se tornem donos da sua própria história. E, ainda: o mesmo autor acrescenta que, nesse meio, o/a educador/a crítico/a se torna importantíssimo/a no processo de ensino aprendizagem: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2011, p. 28), desenvolvendo, portanto, sua autonomia, pois, estimular a autonomia dos/as alunos/as, possibilita que eles/as sejam vistos como seres sociais e históricos, sujeitos individualizados e agentes coletivos, colocando-os/as na posição de protagonistas das suas próprias ações educativas.

Nesse sentido, o termo protagonismo não se restringe apenas às obrigações escolares, mas às outras vivências ao qual os/as jovens estão inseridos/as, possibilitando o verdadeiro exercício da cidadania e desenvolvimento pessoal. Diante desse entendimento, Souza (2006) corrobora com a ideia de Freire, ao enfatizar, que as sociedades enfrentam um grande desafio na atualidade, que é o de oferecer às novas gerações princípios éticos de convivência e humanas, que possam ser compartilhados com diferentes pessoas.

Diante disso, entende-se que, para desenvolver os/as jovens com identidades autônomas, o caminho mais convivente parece ser com representações democráticas,

possibilitando que eles/as se adaptem e respondam rapidamente às mudanças sociais, culturais e econômicas que os/as regem; assim, será enfatizada a liberdade, interdependência, tolerância e respeito mútuo, permitindo que haja um trabalho construtivo e cooperativo.

Cientes disso, veremos no tópico a seguir como o protagonismo é trabalhado nos documentos curriculares.

2.3.2 Protagonismo nos documentos curriculares

Sendo considerado uma importante forma de inclusão no ambiente escolar, o protagonismo juvenil está descrito também nos diversos documentos curriculares, sendo entendido como um instrumento que visa libertar a educação de práticas docentes arraigadas em um ensino tradicionalista, nas quais o professor é o centro de todas as aprendizagens.

Dessa forma, o grande destaque acerca do termo “protagonismo juvenil” nos documentos curriculares se dá pela, proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) as quais apresentam conceitos e propostas relevantes ao entendimento dessa temática. Sendo assim, em seu artigo 1. fica estabelecido que, na organização pedagógica e curricular de cada escola, deve-se vincular a educação tanto com o mundo do trabalho quanto com a prática social, com o objetivo de preparar os/as jovens para o exercício da cidadania e para o trabalho (BRASIL, 1998).

Além disso, o documento traz aspectos importantes em seu artigo 2, no que diz respeito à organização curricular de cada escola, sendo o direito à educação materializado mediante as orientações da Lei de Bases e Diretrizes da educação Nacional (LDB - Lei Nº 9.394/96), a qual menciona que a educação é “dever da família e do Estado, tendo como intuito a garantia do direito de aprender, ensinar, além de promover a divulgação cultural, científica e certificar o pluralismo de ideias”. Pensando nisso, as crianças e adolescentes deixam de ser meros espectadores e passam a ser protagonistas, visto que o documento pressupõe uma relação dinâmica na formação, participação, conhecimento e responsabilidade dos/as jovens como mecanismos para o fortalecimento do seu papel como cidadão ativo na sociedade (BRASIL, 1998). Contribuindo com essas concepções, o documento também deixa claro que a escola deve colaborar para a construção de uma

cidadania ativa, cujo objetivo seja formar jovens conscientes e responsáveis para exercer direitos que vão muito além do emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, entre outros (BRASIL, 1998).

Outro documento que faz alusão ao protagonismo são os PCN's, os quais se referem ao desenvolvimento de habilidades e competências que os/as estudantes devem ter; este documento deixa explícito que a/o aluna/o deve “construir a si próprio como um agente social que intervém na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 21). Ademais, também fica claro que o termo “protagonismo” está associado aos docentes e demais educadores, visto que a interdisciplinaridade e a contextualização ganharam significado prático por meio das propostas pedagógicas, e na qualidade do protagonismo dos professores; desta forma, eles só ganham sentido pleno quando forem aplicados de modo que os/as docentes e outros profissionais da educação sejam levados a rever suas práticas sobre o que e como ensinar seus/suas alunos/as (BRASIL, 2000).

A fim de reforçar essa temática, a ideia de protagonismo permeia todo o texto da nova BNCC, a qual defende, nas suas competências gerais e específicas, desde a educação infantil até o ensino médio, a ideia de um estudante protagonista, assegurando uma formação que desenvolva a criticidade, autonomia e responsabilidade, tendo cada vez mais voz e participação no processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 2017).

Além disso, o documento também está atrelado a diversos outros conceitos, como a educação integral e o projeto de vida dos/das estudantes. Outrossim, o conceito de educação integral ao qual o documento está comprometido se refere à aplicação do tempo de permanência do/da jovem na escola e à aquisição de habilidades e competências que o/a aluno/a deve desenvolver em toda sua educação básica, sintonizada com suas necessidades, possibilidades e interesses. a BNCC aponta para o trabalho em um “Projeto de vida”, quando afirma ser necessário que esse documento/referencial seja implementado no cotidiano do estudante, com o intuito de oportunizar a sua inserção na vida adulta de forma ética, responsável e consciente dos seus direitos e deveres dentro da sociedade (BRASIL, 2007).

No contexto dessa reforma educacional, a escola tem o papel de desenvolver a consciência social, cooperação e colaboração dos/as estudantes, reconhecendo-os como interlocutores legítimos do seu próprio processo de escolarização, ou seja, o protagonismo (BRASIL, 2017). Assim, essa nova visão também traz o professor como

orientador e guia do aluno ao longo da sua formação. O que se pretende - ou se diz pretender - é fortalecer os espaços de estudos e formação dos/as jovens, com o intuito de desenvolver neles/as habilidades que levem à reflexão, expressão política e argumentação, possibilitando que eles/as utilizem seus conhecimentos para agir e participar na sociedade, ultrapassando, sobretudo, os muros da escola.

Dialogando com esse referencial teórico, passaremos, a seguir, a discutir o recurso metodológico que nos possibilitou trabalhar em cima dos objetivos propostos para esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

A inquietude é o estímulo essencial à pesquisa científica.

Anderson Vailati Ritzmann

Este capítulo apresenta uma descrição do caminho metodológico adotado para conduzir a pesquisa, destacando como os dados foram levantados e quais métodos foram utilizados para o desenvolvimento do estudo.

3.1 Abordagem e tipo de pesquisa de estudo

Para a realização deste estudo, cujo tema é “A percepção estudantil e docente acerca do projeto interdisciplinar como possibilidade da construção do protagonismo juvenil”, foi proposta uma metodologia baseada na abordagem qualitativa. Portanto, segundo Antônio Figueiredo e Soraio Souza (2011, p. 97),

O método qualitativo fundamenta-se em informações deduzidas das interações interpessoais e da coparticipação dos informantes. O pesquisador é um participante ativo, ele interage em todo o processo, compreende, interpreta e analisa os dados a partir das informações coletadas.

Além disso, o presente trabalho também foi elaborado a partir de uma pesquisa de campo, que segundo Gonsalves (2001, *apud* PINA, 2008, p. 160)

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Para viabilizar a pesquisa de campo, os dados foram coletados em uma Escola Pública Estadual conforme será descrito no tópico a seguir.

3.2 Descrição do campo e seleção dos sujeitos da pesquisa

3.2.1 *Campo de pesquisa*

A pesquisa de campo teve como cenário uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM), localizada na Região Metropolitana do Recife, que pertence à rede Estadual de Ensino de Pernambuco e iniciou sua história ano de 2005 com a doação do

terreno para sua construção, pois esta área pertencia ao município e servia de quadra para a escola vizinha.

Logo em seguida, surge com seu decreto de criação no dia 18/01/2006, com o projeto de criação dos centros experimentais, e somente em 2008 foi elevada à categoria EREM. Para tanto, a Secretária de Educação e Esportes de Pernambuco estabeleceu que esse tipo de modelo é baseado no conceito de educação interdimensional, pois é considerado como

[...] espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Desse modo, ao concluir o ensino médio nas escolas de Educação Integral, o jovem estará mais qualificado para a continuidade da vida acadêmica, da formação profissional ou para o mundo do trabalho (PERNAMBUCO).

Além disso, conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) (2019), esta instituição de ensino, embora localizada em área urbana, contempla a missão de um público-alvo diversificado e, por isso, possui em seu corpo discente, estudantes tanto rurais quanto urbanos. No que diz respeito ao contexto político-econômico-cultural, a escola está inserida em uma região de intensa urbanização, pois passa por um acelerado crescimento tecnológico, industrial, comercial e turístico que serve como fonte de renda para os/as moradores/as locais e as demais regiões. Por outro lado, também se insere em um contexto marcado por diversos problemas sociais, pois possui alto índice de criminalidade, desemprego, desigualdade social, tráfico e prostituição. Ademais, a maioria dos/as alunos/as sofrem de vulnerabilidade econômica e social e moram longe da instituição, além do fato de a maioria ser oriundos/as do ensino público.

3.2.2 Sujeitos

A amostra foi composta por oito entrevistados/as, sendo um professor e sete alunos/as do terceiro ano do Ensino Médio, participantes do projeto “HortCan”.

Na tabela 1 abaixo são detalhados sexo, idade e profissão de cada entrevistado/a.

Tabela 1: Dados dos entrevistados

Código	Idade	Sexo	Profissão
---------------	--------------	-------------	------------------

A1	18	Feminino	Estudante
A2	17	Feminino	Estudante
A3	17	Masculino	Estudante
A4	17	Masculino	Estudante
A5	19	Masculino	Estudante
A6	18	Feminino	Estudante
A7	17	Masculino	Estudante
P.F	28	Masculino	Professor

Fonte: As autoras (2023).

Pode-se observar pela tabela acima que os/as estudantes entrevistados/as se encontram principalmente na faixa etária de 17 anos com leve predominância do sexo masculino.

3.3 População e amostra

Os sujeitos dessa pesquisa foram os/as estudantes e um professor de uma Escola de Referência em Ensino Médio, da região metropolitana de Recife. Essa população foi selecionada com base nas observações das pesquisadoras sobre os projetos interdisciplinares desenvolvidos nessa instituição. Assim, no período de setembro de 2022, buscaram-se as informações necessárias para apurar o número de alunos/as participantes de um projeto específico, a saber, o projeto “HortCan”, que foi criado durante o período de pandemia, que se caracteriza como um projeto de iniciação científica desenvolvido a partir do método STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), ao qual, segundo Riley (2020, *apud* MAIA; CARVALHO; APPELT, 2021, p. 71): trata-se de “(...) uma abordagem de aprendizagem que usa Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática como pontos de acesso para orientar a investigação, o diálogo e o pensamento crítico discente”, portanto, tem como foco o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades a fim de preparar os/as estudantes para as complexidades do mundo contemporâneo e neste cenário eles/elas se tornam protagonistas e líderes, desse modo, esta metodologia funciona de forma transversal e interdisciplinar, integrando componentes de várias disciplinas (LACERDA; JÚNIOR; MARQUES, 2021).

A abordagem em questão conta com o objetivo de idealização de projetos de cunho acadêmico, viabilizando questões socioeconômicas e preparando os/as discentes para os desafios do futuro. Para efeito, foram selecionadas/os sete estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, assim como o professor orientador do projeto, para colaborar na construção dos dados. A fim de preservar a identidade dos sujeitos, foram escolhidos pseudônimos para referenciar as histórias.

3.4 Instrumento de construção dos dados

Para tratamento dos dados foi utilizada a técnica de entrevista, importante ferramenta para relatar memórias, experiências e saberes; portanto, foi escolhido por se adequar melhor ao objetivo do trabalho e, além disso, permitir a reprodução do conhecimento e opiniões de alunos/as e professores/as. Diante disso, Cervo (2007, p. 51) esclarece que “A entrevista não é uma simples conversa. É uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa”.

Com base nisso, o processo de construção de dados ocorreu por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada, descrita segundo Triviños (1987) por partir

[...] de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses, que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A realização da construção dos dados foi dividida em duas etapas. Primeiramente, realizou-se uma entrevista informal com o professor responsável pelo projeto interdisciplinar, logo, se discutiu como seria o andamento da pesquisa. No segundo momento, as entrevistas foram realizadas individualmente, em horário pré-agendado, para evitar qualquer desconforto por parte dos/as alunos/as e professor participante.

A partir disso, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com um roteiro de perguntas predeterminadas (apêndices 1 e 2), permitindo a geração de perguntas adicionais durante as entrevistas.

Além disso, apesar de as entrevistas terem maior centralidade na pesquisa, também foi realizado o processo de análise documental, que contribuiriam com respostas

a problemática da pesquisa, sendo assim, segundo Ludke e André (2015, p. 44-45) ela “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos [...]”.

3.5 Os procedimentos de análise dos dados

Para analisar os dados coletados na pesquisa, utilizaremos a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin. Essa autora define a Análise de Conteúdo como:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Diante do exposto, essa técnica está organizada em três diferentes fases cronológicas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1977).

Segundo Bardin (1977), a fase pré-analítica é o período de organização do material produzido para torná-lo utilizável. Essa organização ocorre em quatro etapas: 1. Leitura flutuante, cujo objetivo é fazer o primeiro contato com o texto; 2. Seleção de documentos, onde é definido o que será analisado; 3. Formulação de hipóteses e objetivos; 4. Referindo-se a índices e desenvolvendo indicadores, determinados a partir das falas analisadas.

A segunda fase consiste em uma etapa importante porque permitirá ou não a riqueza de interpretações e interferências; assim, representa uma exploração do material para definir categorias; classificar unidades de registro e unidades de contexto. Trata-se, portanto, de uma fase de descrição analítica em que se realiza um estudo guiado por hipóteses e referenciais teóricos (BARDIN, 1977).

Por fim, a terceira categoria diz respeito ao tratamento e interpretação dos resultados obtidos. Esta fase destina-se a processar os resultados: para Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

O referencial teórico-metodológico de Bardin servirá para categorizar os dados construídos a fim de desenvolver uma análise que facilite a compreensão dos leitores sobre o problema em estudo.

Com base nisso, o capítulo seguinte será dedicado às análises e discussões dos dados gerados durante a pesquisa e está organizado conforme as categorias indicadas à luz do referencial teórico apresentado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro.

Ivani Fazenda (2002b, p.18)

A fala de Fazenda se coaduna ao aspecto reflexivo das informações que serão apresentadas nessa seção do trabalho, cujos dados foram construídos por meio da revisão da literatura e da análise das falas dos sujeitos pesquisados no processo da realização das entrevistas semiestruturadas, tendo como objetivo compreender a percepção das/os estudantes e docente acerca dos projetos interdisciplinares na construção do protagonismo juvenil.

Neste capítulo, serão apresentados as análises e discussões presentes em duas áreas que, conforme o cenário da educação atual, possuem práticas entrelaçadas: a interdisciplinaridade e protagonismo juvenil. Juntos, eles nos trazem reflexões importantes que nos ajudam a refinar o olhar acerca do projeto interdisciplinar, o protagonismo e os/as personagens pesquisados/as nesta investigação.

Nessa direção, a interpretação das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa nos permitiu compreender os sentidos e significados produzidos a partir de suas trajetórias e suas vivências no projeto, conforme será abordado a seguir.

4.1 Apresentação e descrição dos resultados

A partir dos depoimentos dos/as entrevistados/as, os dados foram lidos, relidos e categorizados conforme a similaridade das falas segundo a metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Dessa forma, os dados, após analisados, originaram três tópicos: 1. O entendimento dos/as participantes entrevistados/as acerca das temáticas estudadas; 2. A compreensão dos/as estudantes e do docente sobre o desenvolvimento multifacetado a partir do projeto “HortCan”; 3. A percepção dos/as estudantes e do docente acerca do impacto do projeto “HortCan” na construção do protagonismo juvenil. De acordo com a proposição da análise de conteúdo definida por Bardin (1977), para o

desenvolvimento dos tópicos foram elaboradas algumas categorias a partir das respostas às perguntas utilizadas durante a entrevista.

4.1.1 O entendimento dos/as participantes entrevistados/as acerca das temáticas estudadas

Neste tópico, analisaremos os relatos dos/as entrevistados/as, a partir das perguntas realizadas, relacionando-as aos conceitos das temáticas estudadas, sendo elas: interdisciplinaridade e protagonismo.

Os quadros 1 e 2, divididos nas categorias apropriadas, correspondem aos relatos sobre a seguinte questão: “O que você entende por interdisciplinaridade?”, ocasião em que obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 1: Relatos do docente a partir da pergunta “O que você entende por interdisciplinaridade?”

Sujeito	Depoimentos
P.F	"[...] é uma pergunta que muita gente já me fez e, eu fui lapidando a minha resposta. Hoje eu contemplo da seguinte maneira, é aquela que possibilita um rompimento do ensino tradicional, mecânico e acrítico, acabou-se. Tem como eu trabalhar ciência sem a interdisciplinaridade? Não tem, pois, quando ela fica no canto, se tem um ensino passivo de ciências... assim, o professor conteudista.. O “professor raiz”, ele não dá certo, ele vai se tornar um profissional frustrado. Então, até para o estudante, para a construção e a curiosidade do estudante, para a acomodação do conhecimento, a interdisciplinaridade é importante. Também acredito que além de romper com o ensino tradicional, a interdisciplinaridade busca integrar as diferentes disciplinas, o que ajuda a quebrar esses muros que a pedagogia tradicional apresenta, sabe?... só que para que isso aconteça, é necessário haver a participação de todos, né?”.

Fonte: As Autoras (2023)

Analisando as falas dos sujeitos entrevistados, pudemos construir as seguintes categorias: 1) A interdisciplinaridade rompendo com o ensino tradicionalista; 2) Interdisciplinaridade relacionada à integração das disciplinas; 3) A interdisciplinaridade como ferramenta que possibilita a cooperação entre docentes de diferentes áreas do conhecimento.

Na primeira categoria, podemos destacar a percepção do entrevistado P.F sobre o que é interdisciplinaridade por meio da seguinte fala: “*é uma pergunta que muita gente já me fez e, eu fui lapidando a minha resposta. Hoje eu contemplo da seguinte maneira, é aquela que possibilita um rompimento do ensino tradicional...*”. Diante do exposto, entende-se que o professor compreende a interdisciplinaridade como uma prática metodológica que tenta superar a fragmentação do conhecimento e permite avançar em relação ao modelo tradicional, uma vez que esse método reproduz principalmente o aprendizado mecânico e acrítico.

Diante disso, a fala do entrevistado dialoga com Freire (2005), pois a escola tradicional é compreendida como rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização de conteúdos, isso é, o autor enfatiza que esse método funciona como uma ferramenta de opressão que muitas vezes ocorre no processo de ensino-aprendizagem porque só o/a professor/a detém todo o conhecimento, ao passo que o/a aluno/a recebe-o de forma pronta; assim, prevalece um mero "transmissão e recepção do conhecimento", sem que haja realmente diálogo ou aprendizado significativo, pois não há espaço para criticidade e flexibilidade.

Por esse entendimento, a concepção do sujeito entrevistado também coincide com o pensamento de Japiassu (1976), pois o autor se opõe a um estudo compartimentalizado ao considerar a interdisciplinaridade como uma prática que visa romper com a fragmentação e a desarticulação do conhecimento, uma vez que saber não deve ocorrer isoladamente. Além disso, nessa ação interdisciplinar, a fala desenvolvida pelo entrevistado também confirma o raciocínio de Trindade (2008), pois as práticas interdisciplinares permitem uma ruptura com os saberes tradicionais.

Posto isso, entende-se que o professor que utiliza a interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas possibilita a interdependência, o compartilhamento, bem como o encontro, o diálogo e a transformação, ou seja, caracteriza-se por conversas e mudanças necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Além disso, o entrevistado ao longo de sua fala defendeu a ideia de que o ensino tradicional não favorece a construção de um bom conhecimento; segundo ele, temos: “*ensino passivo de ciência*”, pois o conteúdo e a metodologia utilizada pelos/as professores/as conteudistas não é considerada a melhor forma de trabalhar a educação. Assim, o entrevistado traz fortes críticas às diversas correntes da pedagogia tradicional e

seus adeptos em diálogo com Aranha (2006, p. 117), pois “As críticas feitas à escola tradicional denunciam a sua incapacidade de atender às necessidades de um mundo em constante mutação.”

O entrevistado apresenta em sua fala que, uma vez que o/a docente não trabalha de maneira articulada, possibilitando uma evolução conceitual entre os saberes existentes, ele/ela é caracterizado/a como “profissionais frustrados” “um docente que não dá certo”, conforme a seguinte narrativa: “[...] *professor raiz, ele não dá certo, ele vai se tornar um profissional frustrado*”.

Contemplando esse entendimento, no momento em que *P.F* cita: “*Então, até para o estudante, para a construção e a curiosidade do estudante, para a acomodação do conhecimento, a interdisciplinaridade é importante*”, com isso, o entrevistado mostra a importância de trabalhar o conteúdo de forma interdisciplinar abrangendo o ambiente de sala de aula e assim proporcionando melhoria no ambiente de estudo dos/as alunos/as. Nesta concepção de ensino-aprendizagem, o seu discurso dialoga com os PCN’s (2000), pois o objetivo perseguido é que os/as alunos/as desenvolvam competências, estimulando sua capacidade de continuar aprendendo diante de uma sociedade em constante transformação.

Na segunda categoria, podemos destacar que esse conceito complementa o anterior, visto que para o entrevistado, além de romper com o ensino tradicional, a interdisciplinaridade busca relacionar diferentes campos, nas palavras do docente: “*Também acredito que além de romper com o ensino tradicional, a interdisciplinaridade busca integrar as diferentes disciplinas*”, como também enfatiza Japiassu (1976), pois o autor comenta que a interdisciplinaridade aparece como um mecanismo fundamental na educação, pois cria relações entre diferentes disciplinas, garante a construção do conhecimento globalizado e rompe os limites existentes entre elas.

Na terceira categoria, a interdisciplinaridade é compreendida como uma ação colaborativa entre professores, visando superar a compartimentalização do conhecimento, conforme a narrativa: “*E, para que isso aconteça, é necessário haver a participação de todos*”, pois pensar interdisciplinar é pensar coletivamente e a construção coletiva ocorre com a participação de cada indivíduo (FAZENDA, 2008).

A seguir, apresentaremos as respostas dos/as estudantes entrevistados/as mediante o mesmo questionamento que fora feito para *P.F*, “O que você entende por interdisciplinar?”, obtendo as seguintes respostas:

Quadro 2: Relatos dos/as estudantes a partir da pergunta “O que você entende por interdisciplinaridade?”

Sujeito	Depoimentos
A1	“Que tipo... às vezes o professor de física, um dia desses, ele tava dando aula e ele deu um assunto que ele disse assim: “Isso daqui vocês já viram em matemática? E a gente fez: “Sim!”. Então ele fez assim: “Então é bom, porque o meu assunto eu já complemento com o dele.” É basicamente uma colaboração entre os professores de diferentes disciplinas... então, basicamente é ter relação entre as matérias que a gente estuda.”
A3	“[...] por exemplo, a matemática e a física. É, o professor de matemática ensina a gente a multiplicar e a dividir; e na física também, ele aplica isso. Então, tem essa ligação, uma relação entre as disciplinas mesmo, uma troca, entende? ... é a comunicação entre essas diferentes áreas.”
A4	“[...] é tipo, uma relação entre as disciplinas, por exemplo... a história também tem uma parte de filosofia, como filosofia tem essa parte histórica em que conta a origem da ideia de Sócrates... eu acho que é isso, essa interação entre as matérias”.
A5	“[...] É como se fosse, por exemplo, física, química e matemática se encaixando... então são coisas que sempre estão ligadas e um professor ajuda o outro”.
A6	“Eu acredito que seja... Que muitas disciplinas estão ligadas a outra tanto que pode ser até que uma pode ter saído de dentro da outra, que o assunto poderia ser muito extenso e uma disciplina não poderia dar conta daquele assunto todinho e foi se dispersando, né?! Então, essa relação entre as disciplinas permite superar o ensino tradicional, do professor só no quadro e a gente olhando...”
A7	“É um tratado, um método, assim, cada disciplina não é fechada no seu ciclo, na sua bolha, tem umas mesclagens, porque, eu acho... que tipo, é uma temática que busca quebrar as barreiras que existem entre o conhecimento... esse ensino mais tradicional, sabe?”.

Fonte: As Autoras (2023)

No quadro 2 acima, demarcando ainda a concepção de interdisciplinaridade, são elencadas as mesmas categorias citadas pelo professor entrevistado, conforme o quadro 1.

Na primeira categoria, os/as entrevistados/as A6 e A7 entendem a interdisciplinaridade como uma ferramenta que busca romper com a compartimentalização do conhecimento existente, por meio da seguinte narrativa de A6: *“Então, essa relação entre as disciplinas permite superar o ensino tradicional, do professor só no quadro e a gente olhando...”*, novamente em diálogo, conforme descrito no gráfico 1, com as ideias de autores como Japiassu (1976), Freire (2005), Fazenda (2008), que entendem a prática interdisciplinar como uma ruptura do ensino tradicional.

Na segunda categoria, em geral, alguns dos/as estudantes não compreendiam inicialmente a etimologia da palavra; para tanto, associaram a palavra separadamente, ou seja, “inter- dentro; disciplinaridade- disciplinas”. Portanto, os/as alunos/as têm assim um forte indício de que estes termos separados têm sido associados a várias disciplinas existentes, comprovando o quanto o conhecimento construído pertence a um ou outro componente curricular.

Desse modo, entende-se essa relação entre as disciplinas, por exemplo, através da expressão do sujeito A4: *“[...] é tipo, uma relação entre as disciplinas, por exemplo... a história também tem uma parte de filosofia, como filosofia tem essa parte histórica”*, assim como o entrevistado A5: *“[...] física, química e matemática se encaixam”*; nesse sentido, as narrativas dos/as alunos/as entrevistados/as confirmam o pensamento de PF, dialogando com as ideias de Fazenda (2008), que afirma que na interdisciplinaridade há interação entre os territórios; portanto, não se trata da eliminação de disciplinas, mas da comunicação entre eles, tornando-se a marca fundamental das relações interdisciplinares.

Seguindo essa consideração, justamente nesse sentido, o sujeito A7 acrescenta: *“É um tratado, um método, assim, cada disciplina não é fechada no seu ciclo, na sua bolha, tem umas mesclagens...”*; logo, entende-se que a interdisciplinaridade permite que novos conhecimentos sejam construídos por meio da colaboração com todas as disciplinas. Ademais, A6 apresenta uma concepção bastante interessante a respeito dessa temática, por exemplo, quando cita que: *“uma pode ter saído dentro da outra, que o assunto poderia ser muito extenso e uma disciplina não poderia dar conta daquele assunto todinho[...]*”.

Os/as entrevistados/as A1 e A5 também apontam na mesma direção da terceira categoria, pois para estabelecer relações entre as disciplinas é necessário que os/as professores/as se engajem nesse desenvolvimento interdisciplinar e colaborem

efetivamente com o aprendizado dos/as alunos/as, posto isso, A1 cita: “É basicamente uma colaboração entre os professores de diferentes disciplinas”. Diante disso, o pensamento de A1 e A5 confirma o pensamento descrito por Luck (2003) quando diz que a interdisciplinaridade surge como resultado da integração e do apoio dos/as professores/as no sentido de englobar e mesclar o currículo escolar e o cotidiano com o intuito de superar a ruptura do ensino, permitindo que os/as alunos/as possam exercer criticamente a sua cidadania, sendo capazes de enfrentar os diversos problemas que englobam sua realidade atual.

Nesse sentido, para uma melhor compreensão de como o sujeito entende a interdisciplinaridade, os/as entrevistados/as foram questionados sobre a presença de uma metodologia interdisciplinar no projeto “HortCan”, ocasião a qual obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 3: Relato dos/as estudantes acerca da pergunta “A partir da sua concepção sobre o que é interdisciplinaridade, você acredita que o projeto “HortCan” apresenta essa característica interdisciplinar?”

Sujeito	Depoimentos
A1	“Com certeza! Química, Física, Biologia... até informática! A gente estudava sobre a planta e via quais substâncias químicas tinham nela para saber se a gente podia. Foi muito legal, porque a gente não tinha aula no laboratório e no projeto a gente viu como funcionava.”
A2	“Sim, a gente acaba observando isso no HortCan... porque temos a junção de Biologia, que a gente começou a entender das plantas, para desenvolver os biorrepelentes e saber quais seriam as plantas mais eficientes para usarmos... “eu preciso de tal substância química, mas onde é que eu vou achar?” Aí vem: Biologia, Química e Física e... matemática.”
A3	“Sim, a gente viu, por exemplo, química, física, biologia, empreendedorismo, nesse caso, quando a gente participou da feira da escola, que a gente precisou vender”.
A4	“Sim! A gente tinha Química, quando usava um equipamento lá pra extrair o óleo da planta que tinha umas moléculas... também teve aquele: o difusor elétrico... Física! Pra gente botar o líquido dentro... Biologia, tinha sim”.
A5	“Sim, tínhamos assunto que estavam relacionados com química e física... biologia também, porque usamos plantas pra fazer nossa pesquisa.”

A6	“Sim, mas meio que projeto girava em torno mais de Química, é como se ela fosse o pai e as outras disciplinas os filhos. A gente precisava descobrir as substâncias químicas das plantas e tals e a gente usava as coisas de química para conseguir”.
A7	“Sim, a gente percebia a presença de várias disciplinas para a realização do projeto e precisávamos saber um pouco de cada área para desenvolver o “Hotcan”, como biologia, química, física, até empreendedorismo.”

Fonte: As Autoras (2023)

Analisando o quadro 3 acima, percebe-se que todos os/as entrevistados/as expressam em suas falas que o projeto “HortCan” apresenta a característica da interdisciplinaridade, dialogando com o quadro 2. Nesse sentido, considera-se o projeto como uma relação de integração entre as disciplinas, permitindo que os sujeitos participantes compreendam quais são as áreas que abrangem o trabalho desenvolvido.

Pensando nisso, os relatos apresentados no quadro 3 colaboram com as ideias de diversos autores citados na fundamentação teórica, pois também consideram a interdisciplinaridade como uma prática que integra disciplinas, como Japiassu (1978), Luck (2003), Fazenda (2008).

Diante do exposto, os alunos tomaram consciência das diferenças existentes entre as disciplinas e perceberão como as abordagens de um mesmo problema podem ser transformadas em função do conteúdo ministrado, levando a uma compreensão mais ampla dos assuntos estudados.

Quadro 4: Relatos do docente a partir da pergunta “A partir da sua concepção sobre o que é interdisciplinaridade, você acredita que o projeto “HortCan” apresenta essa característica interdisciplinar?”

Sujeito	Depoimentos
P.F	Sim... Sim... com toda certeza... essa é minha forma de trabalhar, né?! E, a escola já sabia que esta era a minha forma de trabalhar, a gestão já sabia, né?.. Então, como eu fui moldado para a nova reforma do Ensino Médio, e a BNCC traz essa pegada de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, eu precisava aplicar essas características ao meu projeto também, né?! E como faço isso? Usando a metodologia STEAM. Que é uma sigla americana, né?! Que eles usam muito lá, que é Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática e Artes, procurei aperfeiçoar essa abordagem STEAM na minha metodologia por projeto.

Fonte: As autoras (2023)

Como mostra o quadro 4 acima, o professor entrevistado deixa claro que tanto ele quanto suas práticas pedagógicas estão pautadas em uma perspectiva interdisciplinar, por isso ressalta-se que a postura do docente deve ser a de mediador e facilitador da construção do saber, assumindo o compromisso com a formação dos/das estudantes, através da reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, o que só será possível mediante um processo de conscientização. Partindo desse ponto de vista, sua narrativa dialoga com Fazenda (2002a), que defende que, para construir a interdisciplinaridade do ponto de vista pedagógico, é necessário que o sujeito se perceba como interdisciplinar, a partir de um processo de investigação, análise e pesquisa, sendo preciso conscientizar e buscar mudanças e inovações.

Além disso, *P.F* afirma que foi adaptado para a nova Reforma do Ensino Médio, demonstrando, comprovando assim constantemente o quanto está comprometido com esta proposta: *“E, a escola já sabia que esta era a minha forma de trabalhar, a gestão já sabia, né?...”*. Nesse sentido, percebe-se a facilidade do trabalho, uma vez que o professor apresenta uma formação interdisciplinar totalmente integrada ao projeto pedagógico.

Ademais, em sua fala, ele afirmou explicitamente a importância da interdisciplinaridade na BNCC, a exemplo de quando ele foi estimulado a desenvolver estratégias de ensino que estivessem em consonância com os documentos curriculares, seguindo assim o que está presente nos PCN's, que propõem *“a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização”* (BRASIL, 2000, p. 7).

Continuando seu discurso, *P.F* destaca que o projeto desenvolvido apresenta uma metodologia inovadora, denominada STEAM, que assenta em várias áreas do ensino, nomeadamente: Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. Assim, o entrevistado procurou enfatizar que os procedimentos orientados por essa abordagem de ensino permitem que os/as estudantes desenvolvam a capacidade de relacionar diferentes áreas do conhecimento, bem como habilidades e competências na resolução de problemas por meio da colaboração de todos. Dessa forma, busca-se otimizar a aprendizagem dos sujeitos envolvidos e colocá-los/as no centro do processo, culminando com o conceito de interdisciplinaridade.

Além disso, os/as entrevistados/as também foram questionados sobre sua concepção acerca da definição de protagonismo, a partir da pergunta "O que você entende por protagonismo? Por ser estudante protagonista?", foram categorizados segundo a semelhança de suas narrativas, conforme quadros a seguir.

Quadro 5: Relatos do docente a partir da pergunta “O que você entende por protagonismo? Por ser um estudante protagonista?”

Sujeito	Depoimentos
PF	“[...] Eu entendo o protagonismo como o aluno sendo o próprio construtor do seu conhecimento... sendo através do aprender a conhecer, fazer, a viver... é o aluno colocar a mão na massa, é o aluno poder propor as próprias curiosidades, entendesse? Colocar na mesa os próprios questionamento e no final de tudo, da reta final, o aluno ter conseguido construir alguma coisa que ele, que a gente classifica como aprendizagem significativa.”

Fonte: As Autoras (2023)

Conforme apresentado no quadro 5 acima, podemos destacar na fala do sujeito entrevistado a categoria: “O/a aluno/a como construtor/a do próprio conhecimento”.

Nessa categoria, é importante destacar que *P.F* entende o protagonismo como uma prática que contribui para o desenvolvimento dos/as estudantes, e busca trabalhar neles/as oportunidades para gerir o seu processo de ensino-aprendizagem, levando-os/as a se tornarem pessoas mais envolvidos/as preparando-os/as para a resolução de problemas reais, conforme afirmação: “*Eu entendo o protagonismo como o aluno sendo o próprio construtor do seu conhecimento...*”, pensando nisso, o professor assume o papel de mediador e facilitador desse processo.

Diante do exposto, a narrativa do entrevistado coincide com as ideias de Costa (2001), que entende o protagonismo como um movimento em que os/as estudantes constroem seus princípios pessoais e sociais a partir de suas experiências, de modo que a responsabilidade pelo desenvolvimento de suas práticas é inteiramente do/a jovem.

Para além de Costa, a percepção do professor também dialoga com o pensamento de Freire (2000), quando enfatiza que todo ser consegue construir conhecimento. Nesse sentido, o protagonismo juvenil deve ser entendido como um dos principais métodos desenvolvidos e utilizados na prática educativa, pois o que se busca não é uma simples

transferência de conhecimento, mas uma forma de criar possibilidades para sua produção ou construção.

Corroborando com tal entendimento, *P.F* enfatiza que o conhecimento se constrói através de: “[...] *aprender a conhecer, fazer, a viver*”, portanto, espera-se formar jovens independentes e críticos. Diante disso, a narrativa apresentada dialoga com os conceitos propostos por Delors (2003), haja visto que o autor entende a educação como uma prática que deve ser direcionada em quatro pilares básicos, a saber: aprender a conhecer no que diz respeito ao domínio da ferramenta do conhecimento; aprender a fazer, diz respeito à contribuição para o desenvolvimento geral de cada pessoa; aprender a conviver, que compreende a forma de se comunicar e se relacionar com os outros; e, aprender a ser, que busca apoiar o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos.

Nessa perspectiva, observa-se no depoimento do professor orientador do “HortCan”, exposto no quadro 3, que as atividades desenvolvidas ao longo do projeto afetam o cotidiano dos/as participantes, pois os/as estudantes são estimulados/as a criar estratégias para resolução das atividades existentes, assim exercendo sua autonomia e protagonismo.

Ademais, *P.F* complementa sua fala apresentando os/as estudantes como os/as principais agentes de suas próprias vidas, ao enfatizar que ser protagonista: “*é o aluno poder propor as próprias curiosidade, colocar na mesa os próprios questionamento e no final de tudo, da reta final, o aluno ter conseguido construir alguma coisa [...]*”, estimulando assim a autonomia que é essencial no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, considera-se que a narrativa apresentada pelo docente vai ao encontro da ideia proposta por Freire (2011) quando descreve que o pedagogo democrático potencializa a capacidade crítica, curiosa e a autônoma dos/as estudantes, portanto, o papel do professor é mais do que apenas ensinar o conteúdo programático, mas ensinar a pensar com clareza e objetividade, com o pressuposto de formar uma geração ativa e responsável pela construção do seu futuro.

Diante do exposto, o discurso apresentado pelo professor encontra-se fundamentado com a bibliografia tratada no presente trabalho.

Nos quadros 6 e 7 a seguir, analisaremos os discursos dos/as estudantes à questão: “O que você entende por protagonismo? Por ser um estudante protagonista?”, os quais foram previamente separados pelas similaridades dos relatos apresentados.

Mediante as falas dos entrevistados nos quadros 6 e 7 a seguir, duas categorias puderam ser criadas, são elas: 1. Os/as estudantes como desenvolvedores e aplicadores de ideias; 2. O protagonismo é visto como uma prestação gratuita de bens e serviços.

Quadro 6: Relatos dos/as estudantes a partir da pergunta “O que você entende por protagonismo? Por ser um estudante protagonista?”

Sujeito	Depoimentos
A3	“É meio que ser um destaque daquilo que meio que a gente tava fazendo, é ser meio que um âncora que, tipo, a gente que fazia acontecer aquele projeto. Era se a gente não fizesse aquilo, não ia pra frente, então a gente que tinha que fazer. Então nós eramos protagonistas. Ser âncora é meio que é ser protagonista.”
A4	“Você encontra um “problema” e sendo protagonista tentar resolver esse tipo de “problema” sem esperar uma solução pronta. Você mesmo desenvolve uma ideia e aplica ela. Essa é minha visão de estudante protagonista.”
A5	“Protagonista é a cabeça e... é o que toma a frente das coisas.”
A6	"É ser um estudante protagonista no... eu pegar as coisas e ter que fazer, não esperar o professor... Não! Eu tinha que tomar a frente.”

Fonte: As Autoras (2023)

O quadro 6, acima, que corresponde à primeira categoria, foi construído a partir dos depoimentos dos/as estudantes quando responderam às questões: “O que você entende por protagonismo? Por ser um estudante protagonista?”.

Nesse sentido, destacamos na fala do entrevistado A3 que ser protagonista influencia diretamente nos trabalhos desenvolvidos dentro do projeto, conforme relato a seguir: “Era que se a gente não fizesse aquilo, não ia pra frente, então a gente que tinha que fazer. Então nós eramos protagonistas. ”, resgatando nos/as estudantes o sentimento de pertencimento e identidade com a comunidade escolar. Além disso, vale ressaltar que as ações desenvolvidas no “HortCan” contribuem significativamente para a assimilação dos direitos e deveres dos sujeitos participantes, tornando-os mais claros e objetivos,

podendo ser alterados conforme suas decisões. Na mesma linha de raciocínio, Freire (2005) explica que a reflexão e a conscientização é o ponto de partida para a autêntica libertação, que gera humanização e conseqüentemente a transformação no mundo.

Esse sentimento de pertencimento também é descrito pela entrevistada A6, que aponta: *“eu pegar as coisas e ter que fazer, não esperar o professor... Não! Eu tinha que tomar a frente.”* Essa perspectiva é retratada por Costa (2007) quando reforça que o/a adolescente deve ser o alvo da prática educativa, participando ativamente de todas as etapas educacionais; por conseguinte, o protagonismo juvenil abre as portas para a criação de caminhos que permita aflorar nos/as estudantes formas de problemas reais e cotidianos, para estimular a criatividade, liberdade e responsabilidade.

Tais argumentações também dialogam com o pensamento de Freire (2011), em seu livro *Pedagogia da autonomia*, no qual disserta sobre a vivência pedagógica e democrática, posto que, para o autor, o/a educando/a se desenvolve praticando constantemente sua autonomia. Essa constância advém da liberdade de exercitar sua criatividade; portanto, estimular práticas as quais potencialize uma aprendizagem criativa permite desenvolver nos/as alunos/as habilidades e competências voltadas para despertar a capacidade de resolver problemas, como explica o estudante A4: *“Você encontra um “problema” e sendo protagonista tentar resolver esse tipo de “problema” sem esperar uma solução pronta. Você mesmo desenvolver uma ideia e aplicar ela”*.

O quadro 7 a seguir corresponde à segunda categoria, a qual o protagonismo é visto como uma prestação gratuita de bens e serviços, logo, foi categorizado com base nos relatos dos/as estudantes quando responderam à questão: *“O que você entende por protagonismo? Por ser um estudante protagonista?”*.

Quadro 7: Relatos dos/as estudantes a partir da pergunta “O que você entende por protagonismo? Por ser um estudante protagonista?”

Sujeito	Depoimentos
A1	“É... o aluno protagonista, o nome já diz, né?! Serve pra protagonizar a escola, é... a gente tá aqui, a gente sempre tá disposto e faz o possível para ajudar a escola, principalmente em eventos que tem, é... Ajudar a diretora, ajudar professor, ajeita as coisas, é... e também serve pra... quando tiver alguma viagem. Como teve hoje, né?! A gente saiu, tudinho. É... pra o aluno aqui protagonizar a escola em outro lugar ou em outro município”.

A2	“Sim, sou protagonista, né?! Carrego o nome da escola apenas pelo simples fato de eu estudar aqui, então, é como um espelho, porque eu tenho que refletir na escola, então eu ajudo em várias coisas na escola, sabe? Então, eu tenho que dar exemplo, como eu sou protagonista eu vou tá a frente de algo, então, vou ter que mostrar o exemplo, para que os outros ajudem nas atividades que pedem na escola, em eventos, na fila do almoço, essas coisas.”
A7	“O protagonismo, pra mim, funcionou como se fosse um molde, um molde a ser seguido, é aquele cara que é protagonista, então quero ser esse cara... “esse cara ele é bom em tal matéria”, ele vai ser meu protagonista em questão de um molde a ser passado. Tanto que o protagonismo, pra mim ele funciona pra ajudar os outros, que tá com dificuldade em tal matéria. [...] Os monitores funcionam da mesma coisa, só que pra mim o protagonismo funciona melhor, ele tem um peso maior pra ajudar não só uma pessoa, mas nas a própria escola, nas atividades que precisam, sabe? Tipo, em eventos, projetos, nos saraus...”

Fonte: As Autoras (2023)

Mediante o quadro apresentado acima, percebe-se que a concepção dos/as entrevistados/as A1, A2, A7 sobre o que é ser um estudante protagonista gira em torno da ação conjunta e participação ativa nas atividades realizadas na comunidade escolar, pois a instituição onde este trabalho foi realizado, estipula que determinados/as alunos/as, considerados/as os “estudantes destaques”, sejam designados por títulos específicos como, “*estudantes protagonistas*”, conforme a fala de A7: “[...] *é aquele cara que é protagonista, então quero ser esse cara [...] vai ser meu protagonista em questão de um molde a ser passado[...]*”.

Pensando nisso, as reflexões apresentadas pelos/as alunos vão ao encontro do pensamento da autora Souza (2009), que afirma que o trabalho voluntário é também uma forma de protagonismo juvenil, logo, se configura na solução de problemas reais visando transformar o mundo que os/as cercam, por isso o discurso da sociedade atribuído a esse protagonismo é nomeado de “ações voltadas para a comunidade”, não confundido com caridade, pois o protagonismo é um movimento político.

Colaborando com esse entendimento, a aluna A1 mencionou o termo “estudante protagonista” para descrever uma das suas atribuições na instituição de ensino: “*Serve pra protagonizar a escola, é... a gente tá aqui, a gente sempre tá disposto e faz o possível para ajudar a escola, principalmente em eventos que tem [...]*”. Nesse sentido, nota-se

que os/as estudantes auxiliam os servidores no desenvolvimento de atividades dentro e fora do ambiente escolar, com o objetivo de tornar a instituição de ensino um lugar próspero em qualidade, que sempre busca a legítima participação social, tornando-se responsáveis por transformar a escola em um ambiente de sucesso, conforme complementa A1: “É... pra o aluno aqui protagonizar a escola em outro lugar ou em outro município”. Diante disso, fica evidente o conhecimento da existência da palavra protagonismo, mas ela é utilizada de forma distinta na instituição, pois a própria gestão escolar impõe quais as ações os/as alunos devem desenvolver.

Além disso, esse movimento garante o cumprimento das DCN (2013), pois confirma a ideia de que o regimento escolar deve ser redigido para garantir a participação da maioria dos membros da instituição, com o objetivo de atribuir aos/as estudantes seu protagonismo.

Essa contribuição ativa da comunidade escolar pode ser observada novamente na fala do entrevistado A7, ao qual afirma que: *“pra mim o protagonismo funciona melhor, ele tem um peso maior pra ajudar não só uma pessoa, mas a própria escola, nas atividades que precisam aqui, sabe? Tipo, em eventos, projetos, nos saraus.”*, ou seja, desperta o olhar ativo, crítico, criativo e o senso de responsabilidade do seu papel perante a sociedade.

Como resultado, as falas apresentadas atendem aos requisitos estabelecidos pela BNCC (2017), que visa trabalhar o pensamento crítico dos alunos desde a primeira infância, capacitando-os a exercitar sua capacidade de pensar com clareza e racionalidade, formando jovens capazes de lidar com os desafios impostos pela sociedade em que vivem.

Diante dos relatos expostos tanto no meu quadro 6 quanto no quadro 7, pudemos perceber, dentro da realidade escolar, limitações em se trabalhar de fato o protagonismo, visto que, por um lado, é possível enxergar a sua construção, mas por outro, ele é prejudicado, ou, no mínimo, não é trabalho, portanto se entende que as transformações ocorrem a “passos lentos”. Nesse sentido, é preciso criar espaços adequados na comunidade escolar para o real desenvolvimento do protagonismo, procurando envolver os/as jovens no processo de avaliação e tomada de decisão.

No t3pico a seguir, analisaremos os depoimentos dos sujeitos, conforme as perguntas direcionadas ao desenvolvimento acad3mico, social e pessoal dos/as estudantes mediante sua participa3o no projeto interdisciplinar, “HortCan”.

4.1.2 A compreens3o das/os estudantes e do docente sobre o desenvolvimento multifacetado a partir do projeto “HortCan”

Os quadros 8 e 9 referem-se ao relato do professor entrevistado diante da seguinte pergunta: “Voc3e nota mudan3as comportamentais nos/as estudantes a partir dos projetos? Mudan3as sociais, acad3micas, individuais?”.

Para melhor entendimento, o depoimento de *P.F* foi dividido em duas categorias: 1. O desenvolvimento social, que corresponde ao quadro 8; e 2. O desenvolvimento acad3mico e pessoal, equivalente ao quadro 9.

Quadro 8: Relato acerca do docente acerca da pergunta “Voc3e nota mudan3as comportamentais nos/as estudantes? A partir dos projetos? Mudan3as sociais, acad3micas, individuais?”

Sujeito	Depoimentos
PF	"3É poss3vel perceber pontos muito importantes! Um amadurecimento desses meninos... Outra coisa tamb3m 3 a quest3o da empatia, eu acho que 3 importante, porque como os projetos trabalham muitos problemas estabelecidos em um aspecto real, o que 3 que acontece? O estudante, ele sente a necessidade de desenvolver algo para um bem em comum, n3? Ent3o assim, nesse momento ele usa a responsabilidade social, ent3o alguma coisa no estudante 3 modificada, n3? A gente presta aten3o que essa empatia e coopera3o surge, exatamente, quando o aluno entende o problema. Quando 3 investigado o problema que essa empatia e coopera3o surge, ent3o 3 uma modifica3o interna dele para o social.

Fonte: As Autoras (2023)

Ao ser questionado sobre mudan3as no comportamento dos/as discentes, o professor identificou in3meras transforma3es durante o projeto, entre elas destaca o amadurecimento dos/as jovens, na seguinte fala: “*3 poss3vel perceber pontos muito importantes! Um amadurecimento desses meninos*” demonstrando a maturidade que eles/elas foram desenvolvendo ao longo do projeto.

Nesse sentido, o professor afirma que a participação dos/as estudantes gera mudanças decisivas na realidade social que os/as permeiam, despertando uma consciência crítica, conforme relata: “[...] o estudante, *ele sente a necessidade de desenvolver algo para um bem em comum, né? Então assim, nesse momento, ele usa a responsabilidade social.*”

Portanto, o professor pode perceber que os/as alunos/as adotam atitudes, comportamentos e ações que afetam o bem-estar da sociedade, conforme afirmado no depoimento: “[...] *presta atenção que essa empatia e cooperação surge, exatamente, quando o aluno entende o problema. Quando é investigado o problema que essa empatia e cooperação surge, então é uma modificação interna dele para o social*”, o que mostra, em sua forma mais simples, que o protagonismo é o reconhecimento de que a participação ativa dos jovens gera impactos significativos na realidade social, o que confirma a ideia de Costa (2007), quando afirmou que o cerne do protagonismo juvenil é a participação construtiva e ativa dos jovens na sua vida acadêmica e social, promovendo a articulação de saberes na comunidade escolar a qual estão inseridos, assim como na sociedade em geral.

Diante disso, a opinião do professor é coerente com o fato de entender que esse tipo de ação beneficia a comunidade em todos os aspectos, seja no sentido democrático ou na capacidade de enfrentar um problema e resolvê-lo, pois permite que os/as jovens, sejam os sujeitos centrais da prática educativa, ou seja, que tenham uma participação social legítima.

Além do impacto social, o professor também pôde apontar, a partir de sua perspectiva, os benefícios acadêmicos e pessoais que o projeto trouxe para a vida dos alunos, conforme quadro 9 abaixo:

Quadro 9: Relato do docente acerca da pergunta “Você nota mudanças comportamentais nos/as estudantes? A partir dos projetos? Mudanças sociais, acadêmicas, individuais?” (Pessoal// acadêmico)

Sujeito	Depoimentos
PF	"A autonomia dos meninos, principalmente nos projetos de vida, é algo que eu, como professor, percebo. [...] a grande maioria dos estudantes que iniciam um projeto comigo, ele não volta, por que ele descobre que ele pode conseguir muito mais, entendeu? Em outras áreas pra aperfeiçoar e como eu trabalho em projeto multifacetado e que, geralmente,

	abrange uma área de conhecimento que eu não domino, o aluno busca e se encontra dentro daquela área e busca em outro projeto. [...] A gente nota muito os estudantes se encontrando dentro de uma profissão quando ele sai do projeto ou no decorrer do projeto, ele se encontra em uma profissão e busca informações sobre aquele tipo de profissional, né?
--	--

Fonte: As Autoras (2023)

Mediante as narrativas de *P.F.*, que é possível reconhecer que a participação ativa dos/as estudantes provocam transformações decisivas também na realidade acadêmica, através do despertar para a autonomia, possibilitando desenvolver seu potencial criativo e sua força transformadora, como cita o entrevistado: *“A autonomia dos meninos, principalmente nos projetos de vida, é algo que eu, como professor, percebo. [...]”*.

P.F. ainda destaca em seu discurso que *“a grande maioria dos estudantes que iniciam um projeto comigo, ele não volta, por que ele descobre que ele pode conseguir muito mais, entendeu? Em outras áreas pra aperfeiçoar e como eu trabalho em projeto multifacetado e que, geralmente, abrange uma área de conhecimento que eu não domino, o aluno busca e se encontra dentro daquela área e busca em outro projeto”*, percebe-se que o docente atribui o processo de ensino-aprendizagem inteiramente aos/as estudantes, haja visto que eles/elas conseguem desenvolver seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, os trechos acima reforçam que a metodologia usada pelo docente dialoga com Freire (2011) quando disse que o educador deve estimular e fortalecer a curiosidade, a independência e o senso crítico dos alunos em sua prática pedagógica. Posto isso, essas práticas permitem que os/as estudantes sejam sujeitos individualizados, que constroem reflexões dentro de sua singularidade e agentes coletivos, visto que somos influenciados pela sociedade que nos permeia. Sendo assim, são protagonistas das suas próprias práticas educativas.

Para além de Freire, o discurso do docente também dialoga com o pensamento de Costa (2007), quando se refere ao jovem como ponto fundamental da prática educativa, que evolui de forma participativa e construtiva em todas as fases desse desenvolvimento. À vista disso, o protagonismo juvenil se torna coerente em locais onde os estudantes possam ser livres e aptos para contribuir em atividades voltadas ao cotidiano, dando-lhes liberdade, independência e confiança para suas próprias ações.

As ideias acima convergem com a nova resolução do currículo escolar (BNCC, 2017), visto que o documento exige que as instituições de ensino proporcionem aos/as alunos/as o senso de inclusão em sua própria jornada de estudo, domínio dos processos de formação, maestria para a construção de um projeto de vida eficaz, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho, quanto a escolher de optar por uma vida mais saudável e sustentável baseada nos valores éticos da sociedade.

Além disso, a BNCC (2017) enfatiza que é dever do/da educador/a instruir a juventude a desenvolver suas potencialidades e vocações, a fim de que possam pontuar as suas possibilidades e metas para uma formação e futura inserção no mercado de trabalho, contribuindo com uma postura visionária, ética e responsável, como denota na fala a seguir: “[...] A gente nota muito os estudantes se encontrando dentro de uma profissão quando ele sai do projeto ou no decorrer do projeto [...]”.

No quadro 10 a seguir, analisaremos as respostas dos/as estudantes à pergunta: “Você nota mudanças em você, a partir dos projetos? Em ações, hábitos e atitudes do cotidiano ou aqui na escola?”, os quais foram previamente separados pelas similaridades dos relatos apresentados. Sendo assim, eles foram categorizados com base na percepção de mudança em suas vidas após a participação no projeto.

Quadro 10: Relato dos/as estudantes acerca da pergunta “Você nota mudanças em você, a partir dos projetos? Em ações, hábitos e atitudes do cotidiano ou aqui na escola? ”

Sujeito	Depoimentos
A1	“Olha, é... eu, particularmente, vejo muito no trabalho em equipe. Eu sempre fui muito de tomar a frente e acho que o projeto também me ajudou nisso, sempre tento pensar em ajudar, na minha decisão, a frente, o que pode me ajudar em si. Então, não tenho medo de ir, fazer... então a gente sempre tem que tá fazendo o possível, sabe? Até mesmo na comunidade onde eu moro, eu sou assim.”
A2	”Eu aprendi a fazer planejamento, tipo assim, eu tenho várias coisas pra fazer num dia só, algumas tem mais importância que as outras, tem um peso maior do que outras, então eu entendi como organizar isso. Ser mais responsável, pois no projeto a gente trabalha em equipe, o que eu faço vai atingir diretamente a mim ou quem está ao meu redor, eu busco ver os prós e os contras e pensar em todos não só em mim.”

A3	“Vou falar sempre daquilo que eu aprendi, a trabalhar em equipe, que eu não sou muito de tá trabalhando, eu não era muito de tá assim, dividindo algo com alguém. O projeto me ajudou a me encontrar, eu sou da parte de eletrônica e me apaixonei e quero fazer faculdade nessa área.”
A4	"A trabalhar em grupo e a organização, por que um grupo era da manutenção, o outro grupo do ..., um grupo resolvia uma parte e o resto não conseguia concluir. E isso me mudou muito, eu me tornei muito mais responsável e assim, de procurar, pesquisar sozinho, procurando soluções.”
A5	“Aqui a gente trabalha em grupo, eu posso precisar disso no mercado de trabalho”.
A6	“Eu acredito que ajudou em muitas coisas, mesmo sendo uma pessoa muito independente, eu ainda senti muito impacto do projeto na minha vida. O orientador sempre me deixou muito livre e isso me deixou mais determinada, me ensinou a perder “Ah, perdemos tal prêmio”, sabe? Me ensinou a trabalhar em equipe, sabe?! Em ter mais consciência sobre os problemas fora da minha bolha, na escola e na vida, mesmo. Acho que vai até ajudar na minha profissão, eu quero fazer Direito.”
A7	“Foi o ato de fazer as coisas por conta própria, porque antes, tipo, eu precisava de uma “bússola” pra saber pra onde eu iria, hoje não... eu tenho essa autonomia, sabe? Aprendi a tomar a frente das coisas e botar em prática aquilo que eu aprendia com os professores, entendeu? Isso tudo fora da escola também.”

Fonte: As Autoras (2023)

Pode-se afirmar, diante dos depoimentos, que a partir do "HortCan" houve mudanças positivas na percepção dos/as alunos/as, resultando em uma participação autêntica. Dessa forma, as narrativas apresentadas dialogam com as concepções de Costa (2007) ao enfatizar que o resultado desse tipo de participação dos sujeitos gera o desenvolvimento da autonomia, confiança e determinação, pois é nessa fase de experimentação que se constrói sua personalidade, seus conceitos sociais, estruturando seus projetos de vida. Um exemplo disso está na fala da entrevistada A6, quando diz: *“O orientador sempre me deixou muito livre e isso me deixou mais determinada, me ensinou a perder “Ah, perdemos tal prêmio”, sabe? Me ensinou a trabalhar em equipe, sabe?!”*

Em ter mais consciência sobre os problemas fora da minha bolha, na escola e na vida, mesmo. Acho que vai até ajudar na minha profissão, eu quero fazer Direito.”

Além disso, a partir da fala de A1, quando diz: *“Eu sempre fui muito de tomar a frente e acho que o projeto também me ajudou nisso, sempre tento pensar em ajudar, na minha decisão, a frente, o que pode me ajudar em si. Então, não tenho medo de ir, fazer... então a gente sempre tem que tá fazendo o possível pra, sabe? Até mesmo na comunidade onde eu moro, eu sou assim.”*, observa-se o desempenho ativo dos/as estudantes na comunidade a qual estão inseridos e, dessa forma, dialogando com a BNCC (2017) quando especifica que o protagonismo juvenil pode gerar mudanças socioculturais devido à participação estudantil de forma consciente e autônoma.

De maneira geral, identifica-se que o projeto interdisciplinar contribuiu para o aperfeiçoamento pessoal, fortalecendo o autoconhecimento, e, desta forma, possibilitando que os/as estudantes se encontrem em uma das diversas áreas trabalhadas ao longo do projeto. Culminando com o docente que observa, no quadro 9, esse comportamento, o estudante A3, diz que: *“O projeto me ajudou a me encontrar, eu sou da parte de eletrônica e me apaixonei e quero fazer faculdade nessa área”*

Conforme podemos observar ao longo da análise, os relatos dos/as entrevistados/as convergem, o docente em seu depoimento defende que os/as alunos/as se comportam de maneira altruísta perante a sociedade e a escola; e, em suas declarações, os/as discentes confirmam quando identificam evolução em alguns dos seus aspectos pessoais, entre eles a capacidade de: trabalhar em equipe, planejamento e organização, responsabilidade pessoal e social, autoconhecimento, determinação e independência.

Cientes disso, a seguir, daremos enfoque aos depoimentos dos sujeitos, a partir de perguntas direcionadas aos impactos que o projeto “Hortcan” acarretou na construção do protagonismo.

4.1.3 A percepção dos/as estudantes e do docente acerca do impacto do projeto “HortCan” na construção do protagonismo juvenil

Os quadros 11 e 12 se referem ao relato dos/as entrevistados/as a partir da seguinte pergunta: *“Como você vê o projeto desenvolvendo o seu protagonismo juvenil?”*.

Mediante as falas dos entrevistados trazidas nos quadros a seguir, foi possível criar duas categorias, sendo elas: 1. A autodeclaração de protagonismo; 2. O que não se vê como protagonista.

Quadro 11: Relato acerca da pergunta “ Como você vê o projeto desenvolvendo o seu protagonismo juvenil?”

Sujeito	Depoimentos
A1	É.. todos são protagonistas, mas tem uns a frente, né?! O que eu percebi é... que... com os projetos eu consigo me impor melhor, por que eu gosto de estar à frente das coisas. Até mesmo na comunidade onde eu moro, eu consigo ver os problemas, que antes passava despercebidos, e vou lá e busco resolver ou buscar soluções. Então, isso também é...protagonismo. Aqui na escola a gente está a frente de tudo e na vida também.
A2	“A gente se transforma em muitas situações, dentro do projeto, nós nos tornamos independente, qual é a palavra? quando a gente faz as coisas só? Autonomia! Pronto, você ser protagonista, do hortcan você tem que ser um pouco autônomo, porque a gente tem que tomar a frente, governar algo, tomar decisões que, geralmente, que pode ser que tenha, vai interferir o todo. A gente ta a frente, a gente ta sendo autônomo e é isso, isso, claro que ajudou a desenvolver o meu ou o nosso, dos meus colegas, protagonismo.”
A3	“Me ajudou, sabe?! Eu comecei a focar mais em tudo que eu fazia. Estávamos no meio da pandemia e a chegada do projeto me deixou mais ativo e responsável e com maior compromisso. Me fazendo resolver problemas e pensar além daquilo que já vivia, os problemas, sabe? Porque o nosso projeto era para salvar vidas.”
A4	”Acho que foi uma parte importante pra mim, o projeto. Como o trabalho em equipe é um tipo de organização, entender o protagonismo de cada um, né?! Era importante. Me ajudou bastante e vê que um dependia do outro para o trabalho ficar completo. Que você se ver num problema e não ficar só olhando pra ele esperando que alguém resolva, mas agir diante dele. Foi isso que o HortCan desenvolveu em mim, autonomia.”
A6	“Ser ativa, como eu já falei, determinada! Saber utilizar a minha liderança, o que me fez ser mais paciente e, por causa disso, trabalhar em grupo também. O projeto fez tanto isso que eu passei a ver

	problemas na minha sociedade que eu nunca nem pensei, e criticar algumas coisas, eu cresci muito e acredito que desenvolveu sim o meu protagonismo.”
A7	Nas minhas atitudes! Antes eu não sabia ter essa decisão, mas hoje não, pois eu meto a cara, a cabeça pra resolver as coisas. Por exemplo, eu consigo ser autônomo com relação aos estudos e organização, tipo, principalmente na organização das coisas... tipo, no trabalho lá, tinha os papéis de defesa, era parecido com um TCC... então, vinha um agente e perguntava se isso funcionava, e eu tomava a frente e mostrava, Conseguia ter autonomia na organização de trabalhos, como nas sessões de estudos, sabe? E no projeto, eu conseguia ministrar muito bem, aprendendo a resolver os problemas mais facilmente... e isso também acontece no meu dia a dia, em casa.”

Fonte: As Autoras (2023)

Na primeira categoria, os discursos relatados no decorrer do quadro 11 dialogam com as expectativas apresentadas pela bibliografia de Costa (2000); para ele, a participação legítima dos/as estudantes dá-se mediante o compromisso com a democracia, pois estimular a igualdade entre povos e nações é o verdadeiro objetivo do/a jovem protagonista, ou seja, é uma etapa imprescindível no processo de desenvolvimento social.

Um dos indícios que o pensamento de Costa foi concretizado está na fala do entrevistado A3: *“a chegada do projeto me deixou mais ativo e responsável e com maior compromisso. Me fazendo resolver problemas e pensar além daquilo que já vivia, os problemas, sabe? Porque o nosso projeto era para salvar vidas”*. Percebe-se, então, que o olhar democrático interfere diretamente na visão do/da estudante na comunidade, pois, a vivência do protagonismo forma discentes com o olhar atento para os problemas que permeiam a sociedade, desenvolvendo neles/nelas o senso crítico em como solucionar tais problemáticas. Complementando esse pensamento, o aluno A4 também apresenta em seu discurso o senso de coletividade, pois, trabalhar em equipe possibilitou uma a visão de que: *“um dependia do outro para o trabalho ficar completo. Que você se ver num problema e não ficar só olhando pra ele esperando que alguém resolva, mas agir diante dele.”*

Ademais, vale ressaltar, que outro tópico importante sobre os pontos positivos do protagonismo juvenil está descrito na BNCC (2017), quando afirma que o protagonismo assegura uma potencialidade no currículo, possibilitando o/a estudante entender o seu papel no ensino-aprendizagem, assegurando-os/as uma formação que sistematize e

simplifique a produção do seu projeto de vida, tanto em âmbito familiar, quanto no âmbito educacional ou profissional. Durante a entrevista, A1 enfatiza que: “*com os projetos eu consigo me impor melhor, por que eu gosto de estar à frente das coisas. Até mesmo na comunidade onde eu moro, eu consigo ver os problemas, que antes passava despercebidos, e vou lá e busco resolver ou buscar soluções. Então, isso também é...protagonismo. Aqui na escola a gente está a frente de tudo e na vida também.*”

Posto isso, podemos concluir que, de acordo com as/os estudantes supracitados, o desenvolvimento do protagonismo juvenil no projeto, auxiliou diretamente na perspectiva social, cultural, pessoal e emocional deles/delas, contribuindo, assim, com uma sociedade mais consciente dos seus atos e não conivente com atos não democráticos.

Em consequência do questionamento feito aos estudantes em função do desenvolvimento do seu protagonismo a partir do projeto, foram obtidos diversos relatos como exposto. Dentre os entrevistados, um estudante trouxe, em seu depoimento, uma percepção diferente, contrária do que foi relatado pelos/as outros/as participantes do “HortCan”, como veremos no Quadro 12 a seguir:

Quadro 12: Relato acerca da pergunta “Como você vê o projeto desenvolvendo o seu protagonismo juvenil?”

A5	“Eu não sou protagonista, então não me ajudou. Mas eu participo da linha de montagem do projeto... então, sei lá”.
----	--

Fonte: As Autoras (2023)

Diante do exposto no quadro acima, o estudante A5 enfatiza que não se considera o sujeito principal do processo de ensino, ou seja, um estudante protagonista. Contudo, observou-se que o discente apresentava nervosismo ao formular suas respostas às perguntas realizadas. Diante disso, não podemos, de fato, inferir se foi ou não trabalhado o protagonismo.

Porém, percebe-se que ele apresentou ao longo da sua entrevista diversas características de um estudante protagonista e que o projeto possibilitou o seu desenvolvimento nas práticas que foram incorporadas por ele, haja visto que ele tinha uma participação ativa espontânea e construtiva na vida escolar e no próprio projeto, conforme o seguinte discurso: “*Mas eu participo da linha de montagem do projeto... então, sei lá*”. Nesse sentido, o que caracterizaria um não-protagonismo, na concepção

de Costa (2007) seria uma participação simbólica ou manipulada desses jovens, o que não foi possível identificar, mediante a fala direta do estudante, a ocorrência.

Diante do exposto buscou-se, também, entender a compreensão do docente acerca dos impactos gerados a partir do projeto, questionando-o: "Como você entende o impacto desses projetos no protagonismo juvenil?", o que ocasionou a resposta exposta no quadro 13 a seguir:

Quadro 13: Relato acerca da pergunta “Como você entende o impacto desses projetos no protagonismo juvenil?”

Sujeito	Depoimentos
PF	<p>“Para que eu possa falar quais impactos o projeto acarreta na vida dos estudantes é preciso, inicialmente, que eles entendam de fato o que é “ser protagonista”, sabe? nessa matemática, o que eu posso construir? entendesse? Então, é a partir daí que nasce o protagonismo e a gente trabalha de forma detalhada para que o aluno consiga identificar em cada disciplina o que ele consegue fazer. Ou seja, eu acredito que o projeto trabalhado permite, sabe...é... permite, por exemplo: que os meninos participem do processo de transformação educacional, a partir do exercício da autonomia, entendesse? Participação social, diálogo, trabalho em equipe e interação, permitindo uma educação mais dialógica, sabe? Também tem uma relação mais democrática e participativa. O projeto, ele nasce e continua no estudante, ele leva pra fora da escola, ele leva pra dentro da comunidade, aí a gente vê, né?! o impacto.”</p>

Fonte: As Autoras (2023)

Mediante o depoimento do entrevistado, foi possível criar duas categorias, sendo elas: 1. O entendimento do que é “ser protagonista”; 2. Processo de transformação educacional.

Sendo assim, conforme apresentado no quadro 13, o entrevistado traz, em seu discurso, a concepção de que só consegue explicar quais impactos que o projeto trouxe na vida dos seus/suas alunos/as, em outras palavras, quando eles/elas conseguem enxergar como sujeitos que são protagonistas, conforme fala a seguir: “*Para que eu possa falar quais impactos o projeto acarreta na vida dos estudantes é preciso, inicialmente, que eles entendam de fato o que é “ser protagonista”, sabe?*”.

Em seu depoimento nota-se que o professor se preocupa em colocar os/as estudantes como os personagens principais do processo de ensino-aprendizagem, logo,

esses/essas são vistos como indivíduos capazes de tomar suas próprias decisões e construir seus próprios conhecimentos, e o docente participa como mediador desse processo. Tal discurso dialoga com os pensamentos de Freire (2011), quando se referia ao educador democrático e seus deveres: estimular a criatividade e mediar o conhecimento.

Ademais, *P.F* deixa explícito, em seu ponto de vista quanto o projeto trouxe impactos significativos na vida dos/as estudantes, que participam do processo educacional, através do exercício da autonomia, possibilitando desenvolver nos/as alunos/as, conforme sua narrativa: *“Participação social, diálogo, trabalho em equipe e interação, permitindo uma educação mais dialógica, sabe? Também tem uma relação mais democrática e participativa”*.

Tal pensamento repercute a BNCC (2017), quando afirma que a escola deve ser um ambiente que permita aos estudantes liberdade como um todo, preservando diferenças, tendo como partida a pluralização étnico-racial vivenciada diariamente pelo povo brasileiro, promovendo o diálogo não violento na resolução de conflitos, valorizando a participação política e social de todos/as, garantindo a liberdade civil dentro do estado democrático de direito.

Ao final do relato do professor citado no quadro 13 acima, pudemos destacar na entrevista realizada os sentimentos que foram gerados diante de todo trabalho realizado com os estudantes e a comunidade escolar. Sendo assim, no quadro 14, abaixo, foi feito ao docente entrevistado a seguinte pergunta: “Dentro desse projeto, qual o seu sentimento com tudo que foi desenvolvido?”. Assim sendo, diante do relato do entrevistado, foi possível criar duas categorias, sendo elas: 1. O sentimento de realização; 2. O professor mediador.

Quadro 14: Relatos do docente a partir da pergunta “Dentro desse projeto, qual o seu sentimento com tudo que foi desenvolvido?”

Sujeito	Depoimentos
P.F	Meu sentimento é de realização, né? Mas eu só me sinto realizado quando o aluno compreende o processo dessa realização, ou seja, quando o aluno se sente realizado dentro dos seus estudos, dentro do que ele pode desenvolver e trabalhar protagonismo juvenil em todos os projetos.... É, às vezes eu não encontro palavras, já disse que eu sou um auxiliador de sonhos, já me enquadrado como um

	educador, como um mediador, entendeu? Então eu sou um mediador que usa metodologias inovadoras... Mas é diferente quando você verifica tudo que plantou, porque tem uma proporção gigante.
--	--

Fonte: As Autoras (2023)

Mediante o quadro acima, na primeira categoria, a resposta evocada pelo docente apresenta os impactos significativos que o projeto e os/as estudantes trouxeram para sua vida, permitindo-lhes construir sua percepção sobre o que é de fato o protagonismo juvenil. Diante do exposto, percebe-se um misto de sentimento e a sensação de dever cumprido, conforme o relato a seguir: *“Meu sentimento é de realização, né?”*.

Ademais, o entrevistado também ressalta que esse sentimento só será de fato efetivo, quando os seus/suas estudantes também estiverem satisfeitos com o processo de ensino aprendizagem, demonstrando o quanto a relação entre aluno/a e professor/a é fundamental para a construção do conhecimento, pois, constitui o ápice do processo pedagógico.

Na segunda categoria, o entrevistado se vê no papel de mediador e gerenciador de saberes, conforme narrativa: *“[...] já me enquadro como um educador, como um mediador, entendeu? Então eu sou um mediador que usa metodologias inovadoras [...]”*, sendo assim, se dedica a aprender junto com os/as estudantes com o uso de estratégias metodológicas inovadoras e transformadoras, permitindo que eles/elas possam novas descobrir novas possibilidades para traçar seus destinos; dialogando com Costa (2000), ao enfatizar que é necessário a mediação de um educador para auxiliar o/a estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, fica claro que P.F mostra em sua narrativa a responsabilidade de preparar o/a aluno/a para se tornar um sujeito ativo na sociedade, que questiona, que sabe debater e quebrar paradigmas, por meio do protagonismo.

Por fim, o capítulo seguinte apresenta as considerações finais, que visam apresentar de forma geral as conclusões obtidas nesta análise e discussão de dados. As reflexões apresentadas denotam a forma como compreendemos as experiências vivenciadas pelos/as estudantes pelo professor no projeto interdisciplinar, o “HortCan”, que pode contribuir para a construção do protagonismo juvenil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente investigação se deu a partir do seguinte questionamento: qual a percepção estudantil e docente acerca do projeto interdisciplinar para construção do protagonismo juvenil?

O trabalho aqui descrito fundamenta-se nas respostas obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com sete estudantes e um professor, de uma das Escolas de Referência em Ensino Médio da Região Metropolitana do Recife. À vista disso, mediante nosso problema de pesquisa, foi possível investigar a linha de pensamento exposta pelos/as entrevistados/as, ou seja, analisamos a perspectiva dos/as estudantes sobre a possibilidade da construção de seu protagonismo dentro de um projeto interdisciplinar, além da perspectiva do docente, a fim de compreender sua opinião sobre protagonismo juvenil, interdisciplinaridade e os impactos sociais, acadêmicos e pessoais que o projeto “HortCan” poderia acarretar.

Com o intuito de obter a resposta para nossa indagação, foram levantados três objetivos específicos, os quais dialogam diretamente com a nossa discussão teórica. A fim de responder ao primeiro objetivo específico, qual seja: “Analisar concepções de interdisciplinaridade e protagonismo no projeto interdisciplinar da escola investigada”, categorizamos nossas análises no tópico “O entendimento dos/as participantes entrevistados/as acerca das temáticas estudadas”.

De modo geral, quando investigamos sobre a interdisciplinaridade, os resultados apontaram que os/as entrevistados/as compreendem a sua concepção, aproximando-se dos conceitos que são empregados na literatura apresentada na fundamentação teórica. Assim, verificou-se, em suas narrativas, que a interdisciplinaridade é vista como uma ferramenta que visa integrar as disciplinas; possibilitar ação colaborativa entre os professores das diversas áreas de ensino; e romper com o ensino tradicional, visto como retrógrado e ineficiente.

Pensando nisso, diante da ideia de romper com o ensino tradicional, destaca-se que a ideologia disseminada no discurso de *P.F* apresenta uma visão idealizada (“romantizada”) do fazer docente e da interdisciplinaridade como a solução para uma excelente prática educativa dentro da comunidade escolar. Assim, observou-se uma forte crítica à educação tradicional e seus defensores, haja visto que ele remete aos/às

profissionais que trabalham com essas práticas como “professores frustrados”, a partir disso, ao analisar o posicionamento do entrevistado entendemos seu incline favorável a reforma do ensino médio.

Nesse sentido, o entrevistado conclui que, para as práticas educativas serem de fato significativas, é necessário que os/as docentes adotem metodologias que visem à interdisciplinaridade, e que, assim, romperiam com um ensino conteudista/tradicional, no qual o/a professor/a é detentor/a do conhecimento, ao passo que os/as estudantes são meros receptores.

Não obstante, os/as entrevistados indicam que o projeto analisado, o “HortCan”, apresenta características interdisciplinares, demonstrando a importância de um ensino integrado, visto que as disciplinas trabalhadas não são isoladas, mas interligadas. Por fim, entende-se que para que o ensino funcione de forma interdisciplinar, é necessário que todos/as os/as participantes se comprometam com o seu desenvolvimento de forma colaborativa.

Já na análise sobre o protagonismo, destaca-se, com base no relato de *P.F.*, que essa temática é compreendida como uma prática educativa que coloca os/as estudantes no centro do processo de ensino aprendizagem; isto é, são apontados como sujeitos responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento, tornando-se apenas o mediador dessa prática.

Além disso, verificou-se que, na visão apresentada por alguns estudantes, o protagonismo é entendido como um ato de desenvolver e aplicar ideias; assim, eles/elas se identificam como sujeitos ativos e independentes, capazes de resolver os problemas que surgem em seu caminho.

Por outro lado, outro aspecto essencial que deve ser levado em consideração na fala dos/as estudantes ocorre quando entendem o protagonismo como uma prática que se baseia na prestação de serviços dentro da comunidade escolar, pois realizavam atividades impostas pela própria gestão pedagógica.

Perante o exposto, destaca-se, mediante os relatos apresentados, que os/as discentes se espelham em um ideal de estudante, que é designado pela própria escola, como “protagonista”, a saber: os/as alunos “destaques”, para que, a partir desse modelo, possam se entender como sujeitos ativos. Diante desse cenário, fica claro que os/as

demais entrevistados/as confundem o papel do protagonismo com ações que são desenvolvidas por pessoas denominadas, de forma geral, como aluno-monitor, sendo assim, podemos perceber o protagonismo sendo trabalhado na instituição.

Em suma, percebe-se que o protagonismo é trabalhado parcialmente na instituição, pois não é explicitado de maneira clara e objetiva a todos/as estudantes o que é ser protagonista e sua dimensão. Sendo assim, observa-se que a escola apresenta certas limitações em desenvolver ações que possibilite os/as alunos compreenderem o seu papel como protagonistas.

Já no que diz respeito ao segundo objetivo específico, a saber: “Perceber como os/as estudantes e professor compreendem a inserção desses temas na vida cotidiana”, construímos a seguinte categoria: “a compreensão das/os estudantes e do docente sobre o desenvolvimento multifacetado a partir do projeto “HortCan”.

Nesse contexto, os resultados apontam para o fato de que, na percepção dos/as entrevistados/as, o projeto desenvolvido auxiliou na formação juvenil, pois trouxe mudanças significativas na vida dos/as participantes, as quais estão ancoradas em mudanças nos âmbitos acadêmico, social e pessoal.

Nesse sentido, verifica-se através do relato de *P.F*, que as práticas desenvolvidas no âmbito do projeto interdisciplinar despertaram nos/nas estudantes a curiosidade crítica, pensamentos, atitudes e ações voltadas para o bem-estar da comunidade por meio da participação ativa e construtiva. Portanto, observa-se no discurso do docente, o incentivo para que seus/suas estudantes tenham vez e voz permitindo se expressarem e se desenvolverem para construir o próprio conhecimento e mudar a realidade que os permeia.

Em relação aos discursos narrados pelos/as estudantes, em geral, a inclusão do projeto é percebida como um meio que gera mudanças positivas em suas vidas e permite que eles/as se vejam como pessoas capazes de desenvolver sua autonomia, determinação e autoconfiança. Além disso, o projeto trouxe aprimoramento pessoal no que diz respeito ao autoconhecimento; acadêmico, quando se compreende como trabalhar em equipe e seu papel no processo de ensino aprendizagem; e social, quando a vivência do protagonismo lhes permite enxergar os problemas que permeiam a sociedade e desperta uma consciência crítica que visa solucionar tais problemáticas. Além disso, o próprio projeto

possibilitou, do ponto de vista dos investigados, preparar os/as alunos/as para um bom convívio social, pessoal e cultural, assim como um olhar para o mercado de trabalho.

Contemplando o terceiro objetivo, a saber: “Discutir a percepção dos sujeitos sobre as possíveis transformações no projeto interdisciplinar e a formação juvenil”, pudemos construir a seguinte categoria: “a percepção dos/as estudantes e do docente acerca do impacto do projeto “HortCan” na construção do protagonismo juvenil”.

Ao retratarmos sobre esse terceiro objetivo, percebe-se que ele complementa o anterior, pois os/as entrevistados relataram os impactos que o projeto teve em suas vidas no que diz respeito à transformação, permitindo assim a construção do protagonismo.

Com relação aos/às estudantes, pudemos averiguar que as respostas trazidas por eles/as mostraram que o projeto contribuiu diretamente para mudanças sociais, acadêmicas, pessoais e emocionais, visto que eles/as conseguem identificar um sentimento de pertencimento ao trabalho, ampliando sua visão para as problemáticas que os/as rodeiam, o que possibilita desenvolver o senso crítico para responsabilidades que antes eles não tinham.

Por outro lado, observou-se que alguns/algumas estudantes não se enxergam como protagonistas; nesse sentido, não é possível compreender se o projeto realmente trouxe mudanças para a vida desses/as estudantes. Diante disso, não dá para inferir se o protagonismo foi trabalhado ou não; porém, volta-se novamente à dimensão de que o protagonismo pode não ter tido efeitos notáveis em todos/as os/as estudantes, de forma clara e objetiva.

Já no relato exposto por *P.F.*, observou-se que para explicar sobre os impactos que projeto acarretou na vida dos/das estudantes, inicialmente, é preciso que eles/as acreditem em seu potencial para serem protagonistas de suas próprias histórias e saberes. Contudo, percebe-se que o docente também faz parte desse processo, haja visto que ele se preocupa em colocar os/as alunos/as como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, verificou-se que o projeto trouxe mudanças na visão dos/as estudantes por meio do exercício da autonomia, permitindo que eles/as se percebessem como sujeitos sociais, democráticos e participativos.

Além disso, foi possível perceber ao longo das narrativas apresentadas pelo educador que tanto os/as estudantes quanto o projeto possibilitaram desenvolver

transformações em sua vida, despertando um olhar mais humano e o sentimento de dever cumprido perante suas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, consideramos que a resposta à nossa questão de investigação e os objetivos específicos definidos foram alcançados através de uma análise e interpretação criteriosa dos resultados obtidos.

Por fim, destacamos que trabalhar de forma interdisciplinar, em uma perspectiva que permita o protagonismo juvenil, é um importante mecanismo que contribui para a prática educativa, pois permite criar espaços nos quais os sujeitos possam trabalhar seu senso crítico e autonomia. Esperamos que este estudo possa contribuir para uma educação emancipatória que coloque os/as estudantes como indivíduos responsáveis e protagonistas na construção de sua própria história. Também ressaltamos a oportunidade que este trabalho trouxe para nossa vida pessoal, social e acadêmica, pois pudemos vivenciar os benefícios advindos do emprego e do incentivo ao protagonismo associado a projetos interdisciplinares. Acreditamos, portanto, que todos os aspectos pontuados ao longo do trabalho desenvolveram em nós uma mudança de perspectiva do que é a docência e como praticá-la. Nesse sentido, percebemos as transformações socioculturais que uma voz ativa pode provocar nos jovens/estudantes do Ensino Médio. Dito isto, após este estudo, decidimos tornarmo-nos pessoas com voz ativa e que incentivam os/as estudantes a fazerem o mesmo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. L. M de. **Manual Pedagógico**: metodologia aplicada a projetos interdisciplinares. Belém, 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/ppgesa/wp-content/uploads/2017/12/Produto-01.-Manual-Pedagogico.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3. de. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 ago. 2022
- BRASIL. Ministério da Educação-LDB. **Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetro Curricular Nacional: Ensino Médio**. Brasília: Distrito Federal, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação (PNE)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC: SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 23 dez. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial

da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no ensino médio**: desafios e potencialidades. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

Centro de Referência em Educação Integral (ei). **Professor e estudantes descobrem repelente natural para Aedes em meio à pandemia**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/professor-e-estudantes-descobrem-repelente-natural-para-aedes-em-meio-pandemia/>. Acesso em: 16 set. 2022.

CERVO, A. L. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Person Prentice Hall, 2007.

COSTA, A.C.G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A. C. G. da. **O protagonismo juvenil passo a passo**: um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil**: O que é e como praticá-lo. Rio de Janeiro: Caxias, 2007. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Formação%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Tradução: Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011. Disponível em: https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2015/02/durkheim_2011_educacao-e-sociologia_book.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I. C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FAZENDA, I C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Interdisciplinaridade**: Um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002a.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

FERRETI, C.J; ZIBAS, D.M.L; TARTUCE G.L.B.P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v.24, n.122, p. 411- 423, maio/ago.2004.

FIGUEIREDO, A. M. de; SOUZA, S. R. G. de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FRANCISCHETT, M. N. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano**. Biblioteca on line de Ciências da Comunicação, 2005. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na edição: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HORNBURG, N. SILVA, R. da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista técnico científica do ICPG**, v. 3 n. 10 jan./jun./2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3246595-Teorias-sobre-curriculo-uma-analise-para-compreensao-e-mudanca.html>. Acesso em: 03 set. 2022.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xv8881>. Acesso em: 18 set. 2022.

LOPES, P. C. **Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber**. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/191/1/educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

LACERDA, J. de S; JÚNIOR, C. J. de S; MARQUES, K. C. D. HortCan: um biorrepelente e larvicida desenvolvido por estudantes do 1ª ano da Escola de Referência em Ensino Médio de Ipojuca. *In: MARQUES, K. C. D; MARQUES, J. F. Z; MOURA, R. S. Iniciação Científica em ciências da natureza na Educação Básica: abordagem, teorias e práticas*. Cruz Alta: Ilustração, 2021. p. 73-93.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2015.

MAIA, D. L; CARVALHO, R.A; APPELT, V. K. Abordagem STEAM na Educação Básica Brasileira: uma Revisão de Literatura. **Rev. Technol. Soc.**, Curitiba, v. 17, n. 49, p.68-88, out./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/13536>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DE IPOJUCA (EREMI). **Projeto político pedagógico**. Ipojuca, 2019.

PERNAMBUCO. Secretária de Educação e Esporte. **Educação Integral**. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em: 22. jan. 2023.

PINA, M. C. **A construção do perfil do Assistente Social no cenário educacional.** Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Franca: UNESP, 2008. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/mariacristina.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, J. de S. A repreensão ao movimento estudantil na ditadura militar. **AURORA** ano 3, n. 5, dez. 2009. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/SANTOS.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SILVA, E. de B. **Qualidade no currículo.** Brasília: MEC, 1978. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/qualidade_cur.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.

SOUZA, R. M. de. **O discurso do protagonismo juvenil.** São Paulo: Paulus, 2006. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/publico/tese_regina.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

SOUZA, R. M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28 2009. Disponível em: <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SOUZA, V de. **Juventude, solidariedade e voluntariado.** Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. *In:* FAZENDA, Ivani (org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do Projeto Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertada, 2005.

ANEXO 1- Termo de consentimento

ATENÇÃO PESQUISADORES: Durante o desenvolvimento do trabalho, o TCLE deverá ser feito em duas vias, sendo que uma via será entregue ao sujeito da pesquisa após ser assinado pelos interessados e a outra ficará em poder do pesquisador.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO

Campus Ipojuca

Curso de Licenciatura em Química

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A percepção estudantil e docente acerca do projeto interdisciplinar como possibilidade da construção de seu protagonismo.

Orientador: Thiago Gabriel da Silva Gameiro

Nome das Pesquisadoras: Ana Clara da Silva Barbosa, Gessily Daniele Lopes Dantas e Maria Lidiane da Silva

1. **Natureza da pesquisa:** a sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender a percepção dos/as estudantes acerca dos projetos interdisciplinares na construção de seu protagonismo
2. **Participantes da pesquisa:** Onze, dos quais, um é o professor da disciplina e dez são os/as estudantes do terceiro ano do ensino médio e monitores da disciplina.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o Sr. (Sra.) permitirá que os pesquisadores Thiago Gabriel da Silva Gameiro, Ana Clara da Silva Barbosa, Gessily Daniele Lopes Dantas e Maria Lidiane da Silva façam perguntas sobre o tema a ser abordado. O Sr. (Sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr. (Sra.).

4. **Sobre as entrevistas:** As perguntas serão gravadas em formato de áudio para uso posterior na pesquisa, contudo, nomes e falas não serão para uso público, o conteúdo gravado **não será utilizado** de forma integral no trabalho, apenas recortes de forma direta ou indireta.
5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente as pesquisadoras e o orientador terão conhecimento dos dados.

Depois de ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você concorda em participar voluntariamente desta pesquisa?

Concordo em participar

Não gostaria de participar

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Data: ____/____/____

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável

Assinatura das pesquisadoras

Assinatura do Orientador

Orientador:

*Thiago Gabriel da Silva Gameiro

Telefone:

Pesquisadoras:

*Ana Clara da Silva Barbosa

Telefone: (81) 9.9641-0928

*Gessily Daniele Lopes Dantas

Telefone: (81) 9.8504-05

*Maria Lidiane da Silva

Telefone: (81) 9.8275-1377

APÊNDICE 1- Entrevista Semiestruturada Docente

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO

Campus Ipojuca

Curso de Licenciatura em Química

Estudantes: Ana Clara, Gessily Daniele e Maria Lidiane

Título: A percepção estudantil e docente acerca do projeto interdisciplinar como possibilidade da construção de seu protagonismo

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O DOCENTE**PROJETO- HORTCAN**

Dados de identificação

Entrevistado:

1. Nome:
2. Formação acadêmica:
3. Disciplina/s que ministra na escola:

Perguntas de pesquisa

4. Como foi a sua trajetória até chegar a esta instituição de ensino?
5. Visando melhorar a aprendizagem, como você percebe a relação do projeto com as outras disciplinas?
6. O que é a interdisciplinaridade para você?
7. No seu modo de ver, a escola trabalha ou procura trabalhar a interdisciplinaridade? Comente sobre isso.
8. O que você considera importante, em questões de metodologia, enquanto professor?
9. Sabemos que você faz parte do projeto HortCan, pensando nisso, qual a sua principal forma de ensino/metodologia atualmente?

10. O que te motivou a desenvolver esse projeto junto com os estudantes?
11. Você já trabalhou com outros projetos além do Hortcan? Se sim, quais? poderia falar sobre a importância deles?
12. Você nota mudanças sociais/comportamentais nos estudantes? Se sim, quais?
13. Como você entende o impacto desses projetos no protagonismo juvenil?
14. Você acredita numa alteração da percepção dos estudantes acerca da sua autonomia?
15. Qual a importância do protagonismo juvenil nas escolas?
16. Por fim, como você se sente após toda essa trajetória do projeto? (Por exemplo, sensação de dever cumprido como mediador do processo de ensino aprendizagem)

APÊNDICE 2- Entrevista Semiestruturada estudantes

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO

Campus Ipojuca

Curso de Licenciatura em Química

Estudantes: Ana Clara, Gessily Daniele e Maria Lidiane

Título: A percepção estudantil e docente acerca do projeto interdisciplinar como possibilidade da construção de seu protagonismo

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ESTUDANTE**PROJETO- HORTCAN**

Dados de identificação

Entrevistado:

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:

Perguntas de pesquisa

4. Existe alguma disciplina específica que você goste muito?
5. O que você mais gosta e menos gosta nas aulas (como um todo)?
6. Você acredita que exista uma interação/diálogo entre as disciplinas?
7. O que você entende por interdisciplinaridade?
8. Você acha que o projeto ao qual participa apresenta essa característica interdisciplinar?
9. Na sua opinião, que atividades/experiências mais podem beneficiar (direta ou indiretamente) seu desenvolvimento acadêmico e pessoal?
10. Diante dos vários projetos que a instituição apresenta, por quais motivos você escolheu o Hortcan?
11. Você está no projeto há muito tempo? E, como ele funciona?

12. Você consegue relacionar os assuntos aprendidos em sala com o projeto desenvolvido?
13. No seu entendimento, o que é ser um estudante protagonista? E qual a sua importância?
14. O que você entende por “autonomia”?
15. Você percebe que as práticas pedagógicas utilizadas no projeto interdisciplinar têm permitido/estimulado o desenvolvimento de sua autonomia enquanto estudante?
16. Em relação à autonomia, enquanto estudante, como você caracterizaria seu desenvolvimento nos seguintes itens: capacidade de aprender, de trabalhar em equipe, capacidade de assumir um papel ativo e responsável pelo seu aprendizado?
17. Em que tipo de ações, hábitos e atitudes cotidianas você percebe o desenvolvimento de sua "autonomia"?